

# Discursos hegemónicos y estrategias de enseñanza en el campo de los derechos humanos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER<sup>1</sup>

Hegemonic discourses and teaching strategies in the field of human rights.  
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

Paula Sedran<sup>2</sup>  
Santiago Sedran<sup>3</sup>

## Resumen

En el campo de los derechos humanos, el conocimiento crítico debe ser situado. Para contribuir a desnaturalizar relaciones de asimetría y ser socialmente útil, el conocimiento debe considerar los condicionamientos del terreno contestado específico en que se desarrolle. En tal sentido, objetivar la praxis en el ámbito del aula universitaria implica poder reconocer discursos recurrentes en el sentido común, que son parte necesaria en la construcción social de quiénes son, o no, sujetos legítimos de derechos. Por ello, el presente ensayo caracteriza a los desafíos enfrentados en la enseñanza de los derechos humanos en los espacios áulicos de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Expone los tópicos discursivos recurrentes sobre derechos, identidades,

317

Recibido: 6 de abril de 2021 ~ Aceptado: 20 de diciembre de 2021 ~ Publicado: 7 de enero de 2022

<sup>1</sup> Agradecemos el apuntalamiento constante a la labor reflexiva en el ámbito áulico de la Mg. María de Rosario Badano, coordinadora ejecutiva de la Red Universitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional. Destacamos el aporte que han constituido a este escrito los aportes de la Dra. Ma. Virginia Pisarello (MVP), la Abg. Lucía Tejera (LT) y la Prof. Natalia Campos (NC), integrantes de la cátedra de Derechos Humanos y Memorias sociales de la FHAYCS. Agradecemos asimismo a la Lic. Rosana Ramírez, Coordinadora del Programa de Ingreso Permanencia y Egreso de la FHAYCS, por su apoyo en las instancias previas a la escritura de este ensayo.

<sup>2</sup> Doctora en Historia. Investigadora Asistente CONICET (IHUCSO-LITORAL) Santa Fe, Argentina. Docente cátedra DDHH y Memorias sociales (FHAYCS-UADER) Paraná, Argentina. Miembro del Proyecto RUP 2019 "Dictadura y memorias sociales: relatos, señalizaciones y comunicación alternativa como modos de resistencia en contextos situados. Ciudades de Córdoba y Paraná" dirigido por la Mg. Ma. del Rosario Badano. Correo electrónico: sedranpaula@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0592-0397>

<sup>3</sup> Profesor de Inglés. Profesor de inglés en la asignatura Acreditación de Idiomas Extranjeros en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Profesor en las asignaturas Lengua Inglesa 4 y Niveles de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Profesor Módulo Universidad Pública y Derechos Humanos, FHAYCS. Correo electrónico: santiagoosedran@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5515-749>

estereotipos y desmemorias, describe las estrategias desplegadas para abordar los ejes temáticos que los disparan más ampliamente y ensaya una interpretación situada de los mismos.

**Palabras clave:** Derechos humanos, universidad pública, discursos hegemónicos.

## Abstract

In the field of human rights, critical knowledge must be situated knowledge. To contribute to denaturing asymmetrical social power relations and to be socially useful, knowledge must consider the conditions of the specific contested terrain in which it is developed. In this sense, the aim of objectifying the praxis in the university classroom implies being able to recognize the recurring discourses present in common sense, which are a necessary part of the social construction of who are legitimate subjects of rights. Therefore, this essay characterizes the challenges faced in human rights teaching in the classrooms Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, of the Universidad Autónoma de Entre Ríos. With this aim, this essay exposes the recurring discursive topics on rights, identities, stereotypes and non-memories, it describes the strategies deployed to address the themes that trigger them more broadly, and it puts forward a situated interpretation of them.

**Keywords:** Human Rights, public university, hegemonic discourses.

318

## 1. Introducción

“Los que pregonan el olvido tienen algo que esconder”

Estela de Carlotto

Es ya un punto de partida conocido que la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) afirmó que la educación superior es un bien público social y un derecho humano universal e inalienable. La efectivización de este derecho tiene como condición necesaria la acción proactiva de los Estados, garantes del acceso, uso y democratización del conocimiento que es un bien social, colectivo y estratégico esencial para garantizar los derechos humanos básicos (CRES 2018), a lo cual puede sumarse la consideración de cuán crucial resulta que este derecho se efectivice si, siguiendo a Eduardo Rinesi (2016), se toma en cuenta que su ejercicio (y los efectos sociales de dicho ejercicio) no se acaban en el individuo que lo

“usufructúa”. Ahora bien, interesa marcar que, en el contexto específico de la Universidad Pública, el desafío de contribuir a la efectivización de ese derecho presenta aristas particulares, entre las cuales el desarrollo de la vida académica no es menor (consideración que se agudiza si, como es nuestro caso, se está a cargo del dictado de los derechos humanos como eje contenido en la formación curricular). Por ello, para quienes trabajamos en educación superior, el reconocimiento de que la misma constituye un derecho humano es, antes que un punto de llegada, un hito que debemos transformar, siempre, en inicio.

La literatura que reflexiona, en un arco disciplinar amplio, sobre los sentidos sociales contemporáneos de los derechos humanos y el rol de la educación universitaria en su construcción (Loys, 2019; Badano, 2018; Rodríguez Palop, 2014), pone de manifiesto que es indispensable una actualización constante de la agenda, no sólo en su contenido, en el reconocimiento de nuevas luchas, identidades y campos de reflexión sobre quiénes son sujetos de los derechos humanos (Ranciére, 2004), sino principalmente en su mantenimiento como tema crucial del currículum y de las propuestas extracurriculares. En otras palabras, los derechos se mantienen vivos en la *praxis* diaria, y en tanto los sujetos de la comunidad educativa puedan ser partícipes activos de esa defensa.

Ahora bien, en el campo de los derechos humanos, por su naturaleza a la vez académica, política y ética (Rodino, 2014), la construcción de un conocimiento crítico, en el sentido doble de que tienda a desnaturalizar relaciones de asimetría y de que sea socialmente orientado, deberá ser necesariamente situado (Hillert, 2019). Tendrá que considerar los condicionamientos y potencialidades que entran en juego en el terreno contestado específico: los sujetos sociales que participan, sus saberes y creencias previas, los prejuicios que puedan existir, el fin social del espacio (en este caso, el aula universitaria), entre otros. En otras palabras, plantear la cuestión de los derechos humanos de manera situada permitirá que las y los estudiantes tracen vínculos entre su trayectoria vital, su familia, su comunidad y las temáticas generales (nacionales, continentales, mundiales) que deben ser abordadas. Es impensable la comprensión crítica, menos aún la defensa activa, de derechos si éstos son entendidos como universales descontextualizados.

Por otra parte, ha sido demostrado cómo ciertas narrativas hegemónicas apuntalan verdades autoevidentes o naturalizadas (Bourdieu y Passeron, 1996), que son parte necesaria en la deslegitimación de la ampliación de derechos, a través de la construcción de identidades negativizadas (Feierstein, 2014), y la consecuente exclusión simbólica de ciertos sujetos del universo de “sujetos de derechos” y su incidencia en el establecimiento de des-memorias (Badano, 2018). En tal sentido, el reconocimiento de discursos recurrentes respecto de identidades, derechos,

conflictos actuales y pasados, supone un insumo irrenunciable para plantear el currículo del campo de los derechos en un lenguaje que interpele a las y los estudiantes: que dé cuenta de aquellas representaciones que son, necesariamente, el puente que construimos entre nuestra subjetividad y los marcos sociales de la memoria.

En nuestra praxis docente, estas dos cuestiones generan la necesidad de identificar aquellos posicionamientos del “sentido común” (en la forma de enunciados recurrentes, contrarios a la política de ampliación de derechos, así como de caracterizar sus fuentes de legitimidad; por otro, hace necesaria la elaboración de estrategias para abordar y cuestionar estos sentidos establecidos.

Entendemos que una reflexión de base empírica sobre las formas en que ciertos nudos problemáticos de los DDHH son aceptados, rechazados, o “no entendidos” (expresión que tomamos textualmente de un cúmulo de intervenciones de estudiantes), servirá para complejizar una aludida oposición maniquea entre quienes defienden los DDHH y quienes no, barrera que, por otra parte, sólo alimenta los discursos sociales que se construyen en base a operaciones de estereotipación, entendidas como la reducción de la complejidad subjetiva a un rasgo único. Comprender por qué ciertas postulaciones del campo de los derechos humanos han sido aceptadas más ampliamente y otras no, es, en este plano, una responsabilidad de quienes los enseñamos.

Dado que en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales contamos con la posibilidad de tener la enseñanza en derechos humanos con carácter curricular, proponemos compartir, a modo de reflexión subjetiva y en curso, aquellas iniciativas, problemáticas, aciertos y bemoles que nuestra labor como docentes arrojó en los últimos años. El presente ensayo expone los nudos problemáticos más recurrentes que se han construido en torno a ciertos temas, tópicos y narrativas de nuestra historia reciente, así como las estrategias desplegadas para dar cuenta de ellos. La enseñanza de los procesos de represión, aniquilamiento social y genocidio físico, cultural e identitario en contextos de dictaduras y democracias “débiles,” es sólo uno de los núcleos temáticos que una perspectiva latinoamericanista debe incluir en materia de derechos humanos y memorias sociales. La mirada emancipatoria sobre los procesos contemporáneos debe considerarse en vinculación estrecha con otros procesos de luchas sociales y procesos de invisibilización, negacionismo y restricción de derechos, lo cual en Argentina se hace patente desde el nacimiento mismo del Estado Nación, en la exclusión de pueblos originarios (Lenton, Et. Al, 2015) e invisibilización de identidades afro (Sec. DDHH, 2014).

Las temáticas tratadas en el presente ensayo, que integran la currícula junto a las arriba citadas, fueron seleccionadas a partir del reconocimiento de que las mismas constituyen nudos problemáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera particular. Se trata de temas en que deben desanudarse imaginarios negacionistas de distinto tenor, ligados a nociones singulares de politicidad, de derechos y del rol del Estado.

Con el fin de identificar tanto los nudos problemáticos más recurrentes, como las estrategias desplegadas (y de delimitar otras posibles), se recorren las apreciaciones de docentes y estudiantes en relación a la comprensión y el abordaje áulicos de los procesos históricos de genocidio y terrorismo de Estado en Argentina durante la última dictadura cívico-militar. Se realizaron entrevistas en profundidad a las docentes de la cátedra de Derechos Humanos y Memorias Sociales de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS), así como relevamientos de opinión orales y escritos, a las y los cursantes de la materia durante los años 2020 y 2021.

Además de las entrevistas, enriquecen este texto los comentarios de las colegas del módulo de Universidad Pública y Derechos Humanos del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE).

321

## 2. UADER: derechos humanos en contextos situados

En la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), los derechos humanos tienen un espacio propio en la formación curricular, fruto de un trabajo progresivo y arduo que data de la década de 1990, previo a la conformación institucional de la Universidad, y cuya consolidación puede ubicarse a partir de 2013, con el establecimiento de la obligatoriedad de la materia en las carreras de la FHAYCS (Badano, Ramírez y Pisarello, 2018). Siguiendo a las autoras, entendemos que el perfil marcadamente socio-histórico de la asignatura da cuenta de una búsqueda por construir una mirada crítica y situada, alejada de los universales eurocéntricos (Zizek, 2005), y de los significantes “vacíos” que cierta retórica propone para los derechos humanos (Urzola Gutiérrez, 2014). En tal sentido, para el módulo Derechos Humanos y Universidad Pública del PIPE, y para el dictado de la cátedra de Derechos Humanos y Memorias Sociales, se destaca la conformación de ejes temáticos con un perfil socio-históricamente situado, bajo el precepto de que la enseñanza en y para los derechos en nuestro país es, eminentemente, una lucha contra las des-memorias (Badano, 2018).

Los procesos de des-memoria no son inocuos sino que constituyen elementos en la estructuración de relaciones sociales de poder y, por tanto, en la construcción de sentidos sociales compartidos que las legitimen. En consecuencia, las des-

memorias sobre la historia reciente tienen un vínculo directo con las lecturas hegemónicas establecidas sobre la historia nacional, pero también sobre el presente de la Argentina. La matriz eurocéntrica que organiza discursos de alta circulación social se encuentra acicateada por los procesos que aún son territorio de disputa de las memorias y, entre ellos, el genocidio perpetrado vía el terrorismo de Estado dispuesto por la última dictadura cívico-militar ocupa un lugar preeminente. En palabras de nuestras colegas, uno de los desafíos centrales de su labor en la cátedra es “intentar transmitir que lo que se discute sobre la dictadura cívico militar requiere un posicionamiento sobre los derechos humanos desde el pasado, el presente y el futuro” (LT).

El reconocimiento de que las memorias se encuentran en disputa está presente en la lectura que las docentes hacen de las respuestas que las y los estudiantes dan ante la pregunta de por qué hacer hincapié en estos procesos “que ya son del pasado.” Ante ello, ellas subrayan la necesidad de:

Encontrar las herramientas pedagogías para transmitir la comprensión cabal de lo que significó el terrorismo de estado en nuestro país y las consecuencias actuales en términos culturales, políticos, sociales y de seguridad que esto implica (...) Que cuando hablamos de memoria no es sobre algo que pasó hace tiempo sino que cuando analizamos este tipo de hechos, que configuran crímenes que por su magnitud afectan a toda la sociedad, tienen efectos en nuestro presente. (NC)

Con ello en mente, la propuesta curricular de la cátedra se estructura en los siguientes ejes: la conformación del campo contemporáneo de los derechos humanos, la especificidad latinoamericana en el marco de los procesos de aniquilamiento social como herramienta de consolidación del capitalismo neocolonial, la particularidad argentina en este escenario atendiendo fundamentalmente al nudo problemático de los procesos genocidas, con un firme acento en el genocidio perpetrado durante la última dictadura cívico-militar, así como en las resistencias y memorias que hicieron de nuestro país un caso testigo en la lucha de los organismos de derechos humanos. Finalmente, se distingue el abordaje de las violaciones contemporáneas a los derechos humanos, lo cual supone, de manera indispensable, analizar las identidades, diversidades y luchas múltiples que, en nuestro continente, se encuadran en la relación neocolonial sostenida por la dominación de la raza, el género y la clase<sup>4</sup>. Es, asimismo, una propuesta que

<sup>4</sup> En el programa vigente en 2021, ello se enuncia como “Las grandes violaciones y los derechos humanos hoy. Los Derechos de las minorías: de género, de la niñez, de adultos mayores, de las personas con

problematiza al actor que en otras matrices liberales de pensar los derechos es generalmente un *a priori*: el Estado Nación. En este caso, el rol del Estado argentino como garante, tanto como de principal victimario, puede rastrearse a los orígenes nacionales, y se halla en el nudo de los momentos críticos de nuestra historia nacional<sup>5</sup>.

A esta decisión ético-político-académica se suma, en nuestro caso, el desafío que supone tener como interlocutores a estudiantes de primero a cuarto año de más de treinta carreras de grado de la facultad, muchos de los cuales son primera generación en su familia en cursar estudios universitarios, provienen de poblaciones dispares (centros urbanos como Santa Fe y Paraná, ciudades de menor envergadura y pueblos del interior provincial, zonas rurales) y/o trabajan a la par que sostienen sus estudios. En este aspecto, las docentes subrayan que la heterogeneidad en las condiciones de alfabetización académica ha sido un punto crucial al momento de adaptar contenidos y desplegar nuevas estrategias pedagógicas. De hecho, un disparador sugerente es que los docentes reconocen estos condicionamientos como un factor importante, que relativiza el rol primordial que podría otorgarse a los posicionamientos político-ideológicos como fuente primordial de saberes previos contrarios a la ampliación de derechos y de des-memorias.

La cátedra dicta la asignatura en más de treinta carreras de la facultad, reunidas en profesorado, tecnicaturas y licenciaturas, del campo de la educación inicial y primaria, historia, inglés, teatro, música, artes visuales, acompañamiento terapéutico y psico-gerontología, entre otros. En función de ello, se incorporaron unidades específicas a cada área disciplinar sobre cómo abordar los derechos humanos en el campo profesional. En estas aulas, espacios de enseñanza heterogéneos, se repiten ciertos discursos de tipo estereotipante, o derivados de narrativas socialmente hegemónicas, los cuales, a nuestro entender, vuelven necesarios dos ejercicios por parte de les docentes si, como dice Eduardo Rinesi

323

---

discapacidad, de los pueblos originarios y de los grupos vulnerables emergentes.” Programa de Cátedra Derechos Humanos y Memorias Sociales. FHAYCS. Documento de cátedra, inédito.

<sup>5</sup> Por ello, se destaca que el trabajo de la cátedra se engarza con los espacios de investigación abocados al estudio de los procesos de hegemonía y las memorias sociales de la dictadura en clave local y regional. Entre ellos: Proyecto de Investigación PIDAC “Configuraciones de Vida cotidiana en dictadura. Un estudio de las memorias de la represión en las ciudades de Paraná, Concepción del Uruguay y Gualaguaychú (FHAYCS/UADER) y Proyecto RUP 2019 “Dictadura y memorias sociales: relatos, señalizaciones y comunicación alternativa como modos de resistencia en contextos situados. Ciudades de Córdoba y Paraná” dirigidos por la Mg. Ma. del Rosario Badano. Asimismo, la producción se ha plasmado en la edición de Badano, R. (2018). Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos. Paraná: Editorial UADER; Badano, R (2016). *Ausencias. Una arqueología de las presencias*. Paraná: Editorial Uader; Pisarello, M.v., Balcar, K. (2018). “La memoria y el olvido en una escuela que fue Centro Clandestino de detención. La señalización de la escuela Álvarez Condarco de Paraná.” *Clío & Asociados*. (27):59-70.

(2016), el desafío de la Universidad pública es ser de excelencia para todos, siendo que sólo puede ser de excelencia si lo es para todos.

Nos referimos a: a) la identificación de la composición y disposición específica de dichos discursos en el marco de las aulas de las carreras de la FHaYCS y; b) el desafío de elaborar propuestas y estrategias que tengan sentido para propiciar la participación activa en la construcción de memorias sociales, que muchos estudiantes comienzan el cursado acusando como ajenas.

A continuación, proponemos identificar en qué contexto, de acuerdo a qué coordenadas, se hacen presentes ciertos lugares comunes respecto de los derechos humanos en las aulas de nuestra facultad. Ello, con el convencimiento de que para poder trascender estas operaciones de estereotipación, principal dispositivo cultural de la segregación de ciertos sujetos y colectivos del arco de sujetos de derechos reconocidos socialmente (Levinas, 2001), es necesario ir más allá de nuestros preconceptos como docentes y como sujetos políticos. Entre ellos, se encuentra la noción que explica, sin más, las opiniones o posicionamientos contrarios a la política de ampliación de derechos a un “sentido común de derecha”. Entendemos que los procesos cognitivos, emocionales y académicos que intervienen en la construcción de conocimiento –aún más cuando dicho conocimiento parte de y se compone del mundo de la vida actual de los sujetos- son más complejos de lo que puede explicar esa reducción a un (aludido) denominador común. Es con ese espíritu que recorreremos las siguientes características de los sentidos construidos en el aula, como “terreno contestado” de debate.

324

### 3. El trabajo áulico como herramienta de expansión de los derechos humanos

Nuestra hipótesis, en el marco de este ensayo reflexivo, es que antes que una afinidad manifiesta por posicionamientos políticos “de derecha” (esto es, de defensa y validación de privilegios como antepuestos a una política de derechos), ciertas afirmaciones emergen en el contexto de estructuras noseológicas y culturales más amplias y como estrategia de afirmación subjetiva en un contexto en que sus saberes se ven puestos en jaque.<sup>6</sup> Consultadas por este punto específico, nuestras colegas apuntan que, si bien existe una parte del estudiantado que vindica posicionamientos

---

<sup>6</sup> Entre los factores presentes en estos enunciados, podemos nombrar los componentes entrelazados de la matriz binaria de construcción de conocimiento (Fraga, 2014), de la enunciación de un relato que no contiene ni habilite preguntas, así como la familiaridad de la gesta bélica heroica no sólo como estructura que permite a los sujetos comprender ciertos procesos (López Maestre, 2019) sino como discurso expiatorio legitimado de antagonismos sociales vigentes en las memorias sociales (Badano, 2018).

ideológicos conservadores explícitos<sup>7</sup>, estos suelen acompañarse de otros enunciados del tipo de “en mi pueblo no pasó nada,” “no había subversivos.” Por tanto si, siguiendo a Jacques Rancière (2004), entendemos que la participación activa en la construcción política depende de quién tiene competencia para intervenir sobre lo visible y lo enunciable, proponer nuevas formas de lo que puede ser visto y dicho es parte del desafío de la enseñanza de derechos humanos.

Esta hipótesis surge de la comprobación de dos cuestiones. En primer lugar, cuáles son las fuentes que los estudiantes informaron como sus principales recursos de formación de opinión: los medios de comunicación, las redes sociales, los discursos que circulan al interior de la familia y, sólo en una segunda instancia, generalmente ante la pregunta del docente, la escuela. Luego, la efectividad que tuvieron ciertas estrategias desplegadas por la cátedra al abordar procesos recientes como la última dictadura cívico militar, estrategias basadas en el establecimiento del estatuto de verdad del conocimiento construido por las ciencias sociales, como apuntalamiento de las memorias sociales.

Ante un consenso inicial relativo respecto de que “todos los desaparecidos estaban armados, o la mayor parte de ellos...” y que “ponían bombas en los cines y otros sitios”, se comprobaron, tanto en modo oral como en elaboraciones escritas, modificaciones en esta noción en dos aspectos clave. En primer lugar, el desconocimiento que los estudiantes admiten haber tenido de los dispositivos represivos entre 1972 y 1983 (ello, en tanto situaban “el comienzo de todo” en marzo de 1976 y ello validaba la idea de que la dictadura fue respuesta justificable por una violencia previa). Luego, el tener acceso a las “pruebas” de la sistematicidad y planificación del plan orquestado, ha permitido preguntas subsiguientes sobre los motivos, los medios y las consecuencias de la represión. A su vez, ello fue posible de la mano del concepto de genocidio (Feierstein, 2014), como “medio” para la implantación de un nuevo orden social, que tuvo al terrorismo de Estado como su dispositivo más logrado.

Entre las estrategias implementadas por la cátedra, la realización de charlas con sobrevivientes del terrorismo de Estado, miembros de organismos de derechos humanos y organizaciones de ex presos políticos, la visita guiada al predio de la ex ESMA, así como la elaboración de muestras fotográficas y artísticas por parte de los estudiantes.

---

<sup>7</sup> Mayormente estos posicionamientos toman la forma de enunciados que reivindican valores marciales como solución a problemas sociales actuales: “esto con los militares no pasaba,” “que vuelva el servicio militar”). No obstante, es sugerente que éstos aparezcan en su mayoría discursivamente escindidos de sus componentes autoritarios (autoritarismo, dictadura, represión cultural, entre otras) y se los vincule únicamente a valores como el patriotismo y la vocación de servicio. Estas narrativas hegemónicas respecto del rol de las fuerzas armadas constituye, en sí mismo, un terreno de disputas por las memorias sociales (Badaró, 2012).

El tratamiento intensivo y directo de estas temáticas ha dado pie a experiencias transversales e intergeneracionales de construcción de memorias, tales como las compiladas en el libro “Ausencias. Una arqueología de las presencias” compilado por Rosario Badano (2016). Su contenido tuvo como disparador inicial la exhibición en el hall central de la Sede Paraná de la FAHyCS la muestra Ausencias, del fotógrafo Gustavo Germano. A partir de la realización de visitas guiadas a la misma, a cargo de estudiantes de la facultad, el libro propone como elementos de las memorias no sólo a la operación de sentido propuesta por la muestra (en que a cada foto “original” es acompañada por la recreación de la misma, sin la persona desaparecida), sino también a la expresión pictórica y preguntas de niñas y niños que visitaron la guía, a las impresiones y experiencias de los estudiantes-guía, de docentes de todos los niveles educativos que acompañaron a sus alumnos y de ex presos políticos que visitaron la muestra.

Este es uno de los múltiples ejemplos en que se ha recibido una respuesta activa de los estudiantes frente a este cúmulo de nuevos conocimientos, de la mano del reconocimiento del sufrimiento arbitrario impuesto sobre las víctimas del terrorismo de Estado. En este punto, es interesante anotar que, en numerosos casos, estudiantes han manifestado haber producido la objetivación de sus preconceptos. Haber podido poner en entre dicho ese sentido consolidado (por ejemplo que la guerrilla había “comenzado la violencia”), ha permitido iniciar operaciones de conceptualización más profundas, disparadas por preguntas como ¿cuáles fueron las causas de la represión sistemática y a escala continental? ¿Por qué fueron esos sujetos las víctimas sistemáticas del terrorismo estatal? ¿Qué otras identidades fueron invisibilizadas al interior del conjunto de víctimas?

Un eje vinculado estrechamente al anterior es el de la relación entre historia y memoria. En adición a la estrategia de acercar a los estudiantes a información verídica que desconocían (pero que sus discursos suponían como dada: “lo que realmente pasó”, “las cosas fueron así”), se reconoce la importancia de realzar, como forma de conocimiento, la empatía con las y los protagonistas (vehiculizada en el marco de las actividades citadas). Sobre la naturaleza múltiple de estos testimonios (entre las cuales se halla la legal) las docentes vinculan la sorpresa relativa de su crudeza con un desconocimiento más amplio, vinculado a la sustanciación de los juicios por lesa humanidad<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Entre las causas con condenas podemos mencionar a Causa Harguindeguy, Causa Hospital Militar, Área Paraná I y II, Causa Mazafferri “La noche del mimeógrafo”, Causa Instituto Privado de Pediatría, Causa El Brete, Capellino, Causa Céparo I y II, entre otras. Las causas que están en etapa de instrucción de investigación son: Causa Vuelos de la Muerte en el Delta del sur entrerriano, Causa Mimeógrafo III, Causa de identificación de personal de inteligencia, Causa sobre posibles apropiaciones: búsqueda del Melli Valenzuela

Les estudiantes manifestaban conocer la existencia de los juicios pero sin conocimientos concretos sobre los efectos, ni sobre la periodización, cantidad o causas específicas (...) o las potenciales implicancias de la avanzada, en el año 2017, de la Corte suprema para otorgar el beneficio “2x1” a genocidas condenados. (NC)

El conocimiento sobre la sustanciación de las causas locales proviene, principalmente, de lo que se da a conocer por los medios de comunicación, redes sociales -como Facebook de la FHAyCS- actividades culturales y de apoyo a los juicios en Paraná. (LT)

Ahora bien, en un arco amplio del estudiantado no se trata de un desconocimiento que se acompañe de desinterés. Por el contrario, las docentes señalan que la violencia estatal, el Terrorismo de Estado y la indignación ante los hechos del pasado reciente argentino se encuentran entre los temas que “más interés suscitaron, que mayor participación provocaron en su abordaje” (MVP, NC, LT)

Lucía Tejera, docente de la cátedra de Derechos Humanos y abogada querellante en las causas que se siguen en la región, explica con precisión algunas de las características que éstas presentan:

Las causas judiciales sobre crímenes de lesa humanidad en nuestra provincia se investigan desde la justicia federal en Entre Ríos, a partir del lugar en donde se cometió el hecho. Así hay causas radicadas en el Juzgado Federal de Paraná y en el Juzgado Federal de Concepción del Uruguay. Desde la declaración de nulidad de las leyes de impunidad, Leyes de Punto Final y Obediencia Debida, en nuestra provincia también se juzgaron a los genocidas. (LT)

Al pensar sobre el abordaje situado sobre este particular cruce de memorias y justicia, la colega señala que

Al realizarse estas causas en las ciudades en donde ocurrieron los hechos de qué modalidades y herramientas tuvo el terrorismo de estado en nuestro país y particularmente en nuestra provincia, nos permite redimensionar desde lo cultural y político sus consecuencias. (LT)

---

Negro hijo de Raquel Negro y Tulio Valenzuela, Búsqueda del hijo de Gabriela Susana Capocetti y Guillermo López Torrez, entre otras.

Entrar en contacto con estas particularidades ha tenido efectos muy interesantes en el diálogo entablado con las y los estudiantes, y con las preguntas que les surgen a partir de ello. En particular sobresale una, la experiencia de “Universidad y Juicios de Lesa Humanidad.” En ella, estudiantes de las carreras de Asistente terapéutico y Artes Visuales asistieron a las audiencias de distintas causas en curso<sup>9</sup>. Con los saberes previos y miradas descritos anteriormente, las docentes propusieron a las y los estudiantes asistentes que elaboraran un escrito, en el cual tuviesen en cuenta

las características del evento que presenciaron, el contexto de la audiencia de juicio, la presencia de organizaciones de apoyo al avance del juicio, la identificación de las violaciones a los derechos humanos que se manifiestan en las audiencias, los aportes de la participación en la audiencia para la formación personal sobre la historia reciente argentina. (LT)

Finalmente, esta experiencia permitió aún otra forma de participación activa de los estudiantes, al invitarse a los estudiantes de Artes Visuales a una

328

clase de “modelo vivo” con la presencia en las audiencias de estos juicios, a realizar una obra en papel utilizando diversos materiales en donde plasmen imagen y palabras. Se planea exponer dichas obras el día de la sentencia frente al Tribunal Federal Oral de Paraná. (LT)

En las aserciones puestas por escrito por los estudiantes, se ve un contraste entre el amplio desconocimiento de las causas por lesa humanidad y sus reflexiones posteriores, una vez que han escuchado de primera mano los testimonios de los sobrevivientes. Ha sido a partir de estas instancias que las y los estudiantes han vuelto sobre el concepto de genocidio que aparece como fundante del campo de los derechos humanos en el comienzo del cursado pero que, a todas luces, adquiere otra textura en esta instancia. Fundamentalmente, porque las reflexiones de los estudiantes marcan el reconocimiento de uno de los aspectos más elusivos de la definición de genocidio con la que se trabaja: la de su realización simbólica (Feierstein, 2011). Expresiones que refieren al efecto que ha tenido la experiencia

---

<sup>9</sup> Juicio de Lesa Humanidad en Paraná Causa: “Ceparo s/Privación Ilegal de la Libertad e imposición de tormentos”; en Concepción del Uruguay causa “Gómez del Junco Néstor Alfredo y otros S/ privación ilegal de la libertad agravada (arts. 142, inc. 1 e inc. 5, 144 Bis inc. 1) e imposición de tortura (art. 144 ter)”.

del secuestro, tortura y detención clandestina sobre las y los sobrevivientes han propiciado reflexiones tales como “con razón ahora nadie se mete si ve algo”, “el algo habrán hecho no puede justificar que hoy se silencie estos testimonios”, “¿Cuándo pudieron hablar esto por primera vez?”

Ello pone sobre la mesa la necesidad de reflexionar sobre las formas y tiempos que adquiere la conceptualización en el aula. Daniel Feierstein (2014) plantea que los conceptos son un participante clave en la producción de representaciones sociales. Circunstancias como las citadas presentan oportunidades de acción afirmativa sobre las narrativas, pero, más allá de ello, entendemos que permiten objetivar de qué manera las y los docentes tramitamos un punto que excede el contenido del concepto en cuestión y apunta a su mecanismo: el reconocimiento del otro como interlocutor válido en sí y por sí. La identificación del momento en que los estudiantes vincularon el concepto de genocidio con preocupaciones situadas, de tipo ético y emocional también forma parte del proceso conjunto de apropiación crítica y activa de conceptos. En nuestra praxis, ello ha supuesto volver sobre contenidos ya dados, visitar testimonios y, también, ampliar el espacio dado, en el marco del cursado, a instancias en que se comparten opiniones y testimonios (de vecinos, familiares), y experiencias propias resignificadas.

Se trata, en otras palabras, de seguir a Rancière (2004) cuando afirma que el sujeto de los derechos humanos es –debe ser– el sujeto de la política: por tanto, no sólo se expande el campo de acción de los derechos a la vida misma, sino que se presupone la agencia de los sujetos en la garantía de sus derechos<sup>10</sup>.

En nuestro recorrido, los problemas asociados a la dimensión conceptual giran preponderantemente en torno a desatar la correspondencia simbólica que la teoría de los dos demonios resume cabalmente. La idea de guerra no es sólo hegemónica porque represente intereses de sectores dominantes, en buena medida logró serlo porque se corresponde con una matriz noseológica que nos es familiar desde nuestra primera socialización: la binaria (Fraga, 2013). Las y los docentes son asertivos al momento de señalar el alud de expresiones tales como “pero del otro lado también...”, “hay que oír las dos campanas”, “había buenos y malos en los dos bandos.” Amén de los casos en que estas expresiones son seguidas de otras que posicionan claramente al/a estudiante (“los guerrilleros comenzaron con la violencia y el ejército sólo contestó,” “fue necesario...”) estos enunciados se corresponden lógicamente con matrices narrativas dominantes en nuestra sociedad: por un lado, el relato maniqueo (si hay un bueno debe haber un malo); por otro, una concepción

<sup>10</sup> Más precisamente, es “el sujeto de derechos, o más precisamente el proceso de subjetivación, que actúa como puente en el intervalo entre dos formas de existencia de esos derechos” (Rancière, 2004: 302). Traducción de los autores.

formalista de la democracia y del debate (“hay que escuchar a todos”, “los dos lados tenían sus razones”, e incluso “los dos rompieron la ley”).

Las docentes señalan que entre las temáticas que más dificultades han generado para ser abordadas, se encuentran el Terrorismo de Estado y las dictaduras argentinas.<sup>11</sup> Al respecto, se destacan dos cuestiones marcadas por las colegas. Por un lado, la tendencia a interpretar el genocidio “empatando” (como operación cognoscente) a “los dos bandos,” lo que se conoce como teoría de los dos demonios y se ubica en una interpretación del genocidio perpetrado en clave de conflicto bélico.

No obstante, al indagar en los enunciados subsidiarios que siguen a estas ideas, lo que predomina no es una mirada negacionista o que justifique lo sucedido. Por el contrario, se condena fuertemente “el avasallamiento de derechos” que realizó “el gobierno militar.” Lo que resulta más dificultoso de establecer es la noción de una estrategia planificada, generalizada y la noción de que la violencia genocida fue un medio para la transformación social y no un fin último, un objetivo en sí mismo (y por ello son cruciales los momentos de vuelta sobre el concepto de genocidio en base a los testimonios de sobrevivientes citados previamente). Por ello resulta sugerente que, transversalmente a esto, las docentes señalen como uno de los impedimentos sistemáticos las dificultades concernientes a la alfabetización académica. Es decir que, de acuerdo a nuestra experiencia, debe ser indagada la específica relación que se traza entre una matriz binaria de comprender los procesos estudiados, que resulta familiar a las y los estudiantes (matriz interpretativa que excede largamente la “materia derechos humanos”), y una que requiere la complejización de los intereses, medios, mecanismos desplegados y escalas involucradas.

330

#### 4. Conclusiones

Las experiencias, interrogantes y estrategias compartidas hasta aquí, nos evidencian como poseedores de un cúmulo de preguntas que largamente excede a nuestras respuestas. Ahora bien, no son preguntas hechas en el aire. Consideramos que en la identificación de estas interacciones situadas yace un potencial muy interesante para

---

<sup>11</sup> No obstante, también marcan que las temáticas del racismo y de género han resultado desafíos notables, en tanto comparten la particularidad de ser temáticas “no decibles” y “no visibles.” Si bien este trabajo se centró en la identificación de temas ligados a la última dictadura cívico-militar en Argentina, es notable cuán presentes están otras desmemorias, otras cegueras en el discurso común de amplios sectores de la sociedad. Precisamente por su carácter coloquial y cotidiano, expresiones como “yo no soy racista, pero...”, “no digo negro de piel, digo negro de alma”, e incluso las que evidencian la matriz neocolonial de los sentidos compartidos (“se embarazan para tener hijos”) constituyen indicadores preocupantes del alcance de estos discursos que legitiman exclusiones y de la magnitud de la disputa simbólica que debe darse en este terreno.

reflexionar sobre la enseñanza de los derechos humanos en las universidades de nuestro país.

La relevancia de un conocimiento situado que tome activamente en consideración no sólo los que las y los estudiantes dicen sino el marco en que esos dichos les resultan decibles y visibles, se hace evidente al contrastar estos saberes previos, ampliamente suscriptores de narrativas hegemónicas y de des-memorias, con sus interrogantes y reflexiones posteriores al trabajo con bibliografía teórica, de investigación y con expresiones testimoniales, artísticas y discursos legales.

Ello se ha hecho patente en el abordaje de dos operaciones de sentido: en primer lugar, el establecimiento del estatuto de veracidad a las memorias y saberes de las ciencias sociales respecto del terrorismo de estado y los procesos genocidas. En segunda instancia, el dar materialidad al concepto de genocidio, en el “desempate” que se ha evidenciado al cuestionarse los estudiantes la noción de guerra, de enfrentamiento equitativo o incluso la de que una violencia (militar) fue necesaria como respuesta a la otra (guerrilla). Poder tener contacto directo con investigaciones empíricas sobre el período, así como con testimonios de sobrevivientes ha sido una herramienta crucial en ambos procesos. A su vez, la atención a los tiempos no lineales en que un concepto presentado al comienzo del cursado va siendo apropiado activamente, especialmente en un contexto áulico tan diverso, ha sido especialmente fructífero y ha supuesto la reformulación de actividades y tiempos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos señalamientos abonan la hipótesis de trabajo planteada, como ejercicio iniciado por los aportes de las docentes de la cátedra, de que los enunciados contrarios a una política de ampliación de derechos, que se nutren y a la vez abonan los procesos de des-memoria, no se sostienen principalmente en un posicionamiento político-ideológico, sino que éste participa de manera mediada de sus expresiones. En otras palabras, las expresiones cuyo efecto es justificar o relativizar el terrorismo de Estado como dispositivo central del genocidio perpetrado por la dictadura cívico-militar, hunden sus raíces en consensos culturales más amplios (muchas veces no racionalizados por las y los estudiantes), y en matrices noseológicas que resultan “familiares”, tales como la lógica binaria de conocimiento o la narrativa bélico-heroica.

En un escenario tal, las necesidades de la alfabetización académica se entrelazan con los objetivos de enseñanza en y para los derechos humanos. El reconocimiento de ello como desafío no puede desconocer que la universidad pública, como dijimos en un comienzo, es en sí un derecho humano inalienable. Como tal, quienes participamos de ella tenemos el deber de la reflexión permanente

sobre una *praxis* cuyos efectos no se terminan, sino que comienzan en el y la estudiante que “recibe” dicha educación.

## Referencias

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2014). Secretaría de Derechos Humanos Argentina, raíces afro: visibilidad, reconocimiento y derechos, CABA.
- Badano, R. (2018). *Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná: Editorial UADER.
- Badano, R. (2016). *Ausencias. Una arqueología de las presencias*. Paraná: Editorial UADER.
- Badano, R., Pisarello, M.V., Ramírez, R. (2018). Las memorias en la Universidad. Acerca de las políticas y prácticas en la transmisión del pasado reciente en el grado universitario. En R. Badano. *Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*, (pp. 98-114). Paraná: Editorial UADER.
- Badaró, M. (2012). Memorias en el Ejército Argentino: fragmentos de un relato abierto. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.10, s/p. Recuperado en: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/63455>
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Conferencia Regional Educación Superior (2018). Declaración y plan de acción. Córdoba, Argentina. Recuperado en [www.utn.edu.ar/images/Secretarias/SGral/PropuestaPlanDeAccionCres2018.pdf](http://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/SGral/PropuestaPlanDeAccionCres2018.pdf)
- Fraga, E. (2013). El pensamiento binario y sus salidas. Hibridez, pluricultura, paridad y mestizaje. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, 9, pp. 66 – 75.
- Feierstein, D. (2011). Sobre conceptos, memorias e identidades: guerra, genocidio y/o terrorismo de Estado en Argentina. *Política y Sociedad*. 48 (3), pp. 571-586.
- Feierstein, D. (2014). Identidades múltiples e identidades por exclusión: el riesgo de un racismo indigenista. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. 13, pp. 17-25.
- Feierstein, Daniel (2016), El concepto de genocidio y la “destrucción parcial de los grupos nacionales”. Algunas reflexiones sobre las consecuencias del derecho penal en la política internacional y en los procesos de memoria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52 (228), pp. 247-265.

- Hillert, F. (2019). Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y la Cultura. En G. Loys. *Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación*, (pp. 155-202). Universidad Nacional de Educación de Ecuador.
- Levinas, E. (2001) *La Huella del otro*. Buenos Aires: Taurus.
- Lenton, Diana, Delrio, Walter; Pérez, Pilar, Papazian, Alexis, Nagy, Mariano y Musante, Marcelo (2015), Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en argentina, *Conceptos*, 493, pp. 119-142.
- López Maestre, M. (2019). Estudio de las metáforas bélicas para conceptualizar el embellecimiento desde la perspectiva de género: las guerras por la belleza. *Cultura, lenguaje y representación, revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 5 (21) pp. 71-91.
- Loys, G. (2019) *Derechos Humanos y buen vivir*. Universidad Nacional de Santiago del Estero - Universidad Nacional de Educación de Ecuador.
- Pisarello, M.V., Balcar, K. (2018). “La memoria y el olvido en una escuela que fue Centro Clandestino de detención. La señalización de la escuela Álvarez Condarco de Paraná.” *Clío & Asociados*. (27), pp. 59-70.
- Pisarello, M.V., Sedran, P., Tejera, L. Campos, N., Munné, G. (2021) Programa de Cátedra Derechos Humanos y Memorias Sociales. FHAYCS/UADER. Paraná. Documento de cátedra.
- Rancière, J. (2004). Who is the subject of human rights? *The South Atlantic Quarterly* 103 (2/3), s/p. Durham: Duke University Press.
- Rinesi, E. (2016). Universidad pública, derecho e inclusión. Entrevista realizada por Ramírez, R. FHAYCS. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=JV5HrRkmNB0>
- Rodino A. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de ciencias sociales*, 25, pp. 129-139.
- Rodríguez Falop, M.E. (2014). Derechos humanos y buen vivir. Sobre la necesidad de concebir los derechos desde una visión relacional. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 128, pp. 39-48.
- Urzola Gutiérrez, D. (2014). *Derechos humanos del otro: intersubjetividad e Interculturalidad en los derechos humanos*. (Tesina de Grado). Universidad de Cartagena, Facultad de derecho y ciencias políticas. Cartagena, Colombia.
- Zizek, S. (2005). *Against Human Rights*. London: New Left Review.