

XIII Seminario Argentino Chileno
VI Seminario Cono Sur
De Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales

Ponencia: *Educación en derechos humanos e historia reciente*

Autora: Mercedes Molina Galarza (INCIHUSA CONICET/ UNCuyo. E-mail:
mmolina@mendoza-conicet.gob.ar)

Mesa: 10-Educación y movimientos sociales en América Latina. Continuidades y rupturas

Introducción

El objetivo de este trabajo ha sido reflexionar acerca de la incorporación de la temática de memoria, democracia y derechos humanos a la educación formal y las condiciones sociales que posibilitaron este ingreso a la currícula escolar. Se empleó como estrategia metodológica el análisis de dos casos, experiencias o escenarios, al interior del sistema educativo mendocino. El primero de ellos transcurre en el año 2000, al interior de un CENS localizado en Ciudad (se ha considerado oportuno omitir los datos que permitan identificar al establecimiento). Se trata del impedimento por parte de la máxima autoridad de la escuela, es decir, la directora, de permitir a los docentes el tratamiento en el aula de cuestiones vinculadas a la violación a los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar. El segundo de los casos analizados refiere a la labor que miembros de los organismos de derechos humanos de Mendoza han realizado desde 1995 en adelante, en numerosos establecimientos educativos, dirigida a la transmisión de experiencias y saberes respecto del genocidio ocurrido en nuestro país y de la historia reciente.

La pregunta que organiza la reflexión ha sido ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de uno y otro caso? ¿De qué modo puede explicarse que escenarios como el descrito en el caso 1 ya no sean posibles en la actualidad? Para avanzar en una respuesta, se decidió referenciar el universo discursivo (Roig, 1984) y el marco normativo en el que los fenómenos se insertan. El horizonte perseguido ha sido la “comprensión”, en términos bourdianos, de las experiencias analizadas. Esto es, la puesta en relación de los fenómenos estudiados con los escenarios sociales de los cuales forman parte (Bourdieu, 2004).

Mi conocimiento de los casos descriptos se basa en la observación participante. No tomé la decisión de emplear esta técnica para recolectar información sino que me vi envuelta en ambos escenarios sin proponérmelo previamente, por mi condición de docente (caso 1) y de miembro del movimiento de derechos humanos (MDDHH) de Mendoza (caso 2).

Fue imprescindible además asumir un posicionamiento pedagógico que considera que toda educación es política, y estima ineludible el compromiso con la democratización social y la defensa de los derechos fundamentales en las aulas.

Descripción de casos

Caso 1. Transcurre en un establecimiento secundario nocturno al que asisten jóvenes y adultos/as, en el centro de Mendoza. A comienzos de la década de 2000, la directora no permitía el tratamiento en las aulas de temáticas vinculadas a la última dictadura y las violaciones a los derechos humanos. El argumento expreso era que cada docente debía abocarse a trabajar los contenidos específicos de su asignatura.

Al sondear las representaciones¹ de los estudiantes sobre la problemática, encontré que un número importante de estudiantes la desconocía, a pesar de que por su edad hasta los más jóvenes ya habían nacido en el período 1976-1983. Otros, también en cantidad significativa, expresaban posicionamientos que pueden inscribirse en la Teoría de los Dos Demonios (Molina Galarza, 2012), justificando o legitimando de diversos modos el accionar de las fuerzas represivas. Estos argumentos demonizaban a las víctimas de la dictadura, representándolas como terroristas violentos y crueles. Los estudiantes que adherían a esta perspectiva mostraban, sin embargo, un hondo desconocimiento respecto del accionar genocida del Estado argentino y sus aliados civiles. Desconocían las modalidades a través de las cuales se llevó a cabo la eliminación masiva de personas que en años recientes ha sido calificada como genocidio (Feierstein, 2011). En definitiva, se observa la casi ausencia de conocimiento histórico debidamente fundado.

Caso 2. Los eventos agrupados en lo que se denomina caso 2 transcurren en nuestra misma provincia. Consisten en una serie de visitas a escuelas secundarias protagonizadas por miembros de organizaciones del movimiento de derechos humanos (MDDHH) de Mendoza, incluyendo a Madres de Plaza de Mayo, Ex detenidos/as por razones políticas,

¹ Se emplea aquí la categoría de representaciones sociales de Moscovici (1961) Jodelet y Guerrero (2000).

H.I.J.O.S. y Familiares de detenidos/as desaparecidos/as. Las visitas se iniciaron en la segunda mitad de la década del '90 y se extienden hasta el presente. Constituyen una actividad que se realiza habitualmente en relación al aniversario del golpe de Estado de 1976. Dan lugar a relatos que incluyen testimonios de vida así como referencias históricas acerca de los procesos políticos, económicos y sociales que enmarcan las prácticas genocidas. Los estudiantes, por su parte, hacen preguntas y aportan sus perspectivas; en muchos casos han realizado indagaciones previas sobre el tema y pueden ampliar sus conocimientos acerca de la historia reciente. En general, se destaca el apoyo y acompañamiento de docentes y directivos de cada establecimiento educativo visitado, quienes con su discurso y accionar habilitan y legitiman el discurso del MDDHH.

Análisis e interpretación

Tras esta breve descripción de los casos, el análisis se propone poner en relación a cada uno de ellos con la totalidad social de la cual son producto, procurando lograr la “comprensión”. En el primer caso, la norma que reglaba el denominado Sistema Nacional de Educación era la Ley Federal de Educación, Ley N° 24.195 (1993). En su artículo 6°, esta norma establece que “El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer (...) guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. (...) Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, (...) Defensores de las instituciones democráticas”. Se observa que una formación integral, lejos de la compartimentación disciplinar a la que puede conducir el tratamiento de estos temas al interior solo de algunas asignaturas, formación integral que se asienta en los valores mencionados y la defensa de la democracia, estaba claramente establecida en la Ley vigente en el año 2000.

En su Artículo 5°, la LFE estipula que la política educativa debe respetar, entre otros, “(...) *los siguientes derechos, principios y criterios: (...) c) La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal”; (...)* e) *La libertad de enseñar y aprender*”. Respecto de estas dos cuestiones, hay que decir que la Dirección de la escuela del caso 1 se aparta de, si es que no incumple abiertamente, lo estipulado por la ley. Educadores y personal directivo *deben y tienen derecho a* enseñar a sus alumnos el respeto a los principios constitucionales y a los derechos humanos, como bases fundamentales para la “consolidación de la democracia”; *deben y tienen derecho a* dar a conocer la historia

reciente, como experiencia histórica concreta en que nuestra democracia fue suspendida, así como las consecuencias, en términos humanos, que ello trajo. Una dirección de docentes que de modo concreto impide el tratamiento de estos temas, a mi entender y como parte del currículum oculto, legitima el accionar represivo.

Dado que la normativa era clara respecto del derecho de enseñar y aprender valores democráticos ¿qué otros elementos del contexto social dan asidero o respaldo al comportamiento de la dirección del establecimiento? En primer término, es insoslayable que se trata de un contexto social donde reinaba la impunidad. Los represores militares y civiles estaban libres. El mensaje de los tres poderes del Estado que constituyen los pilares de la democracia republicana, era claro: la balanza estaba a favor del ocultamiento de la verdad y el impedimento de hacer justicia.

En una sociedad de genocidas sueltos, se vuelve “comprensible”, en términos bourdianos, el comportamiento de la directora. El ejercicio de la dirección se asienta en un *habitus* que calificaré como antidemocrático, que “sin decir” nada, sin expresar con palabras un posicionamiento a favor del accionar dictatorial, lo legitima a través de la práctica. No responde a los lineamientos de la LFE e impide el desenvolvimiento de prácticas pedagógicas que sí lo hacen, sancionándolas a través de diversas modalidades (interrupción de clases, amenazas, labrado de “actas” a los docentes que abordaran el tema, etc.)

En cuanto a la Teoría de los Dos Demonios, ésta no se manifiesta en las palabras de la directora, pero sí en las de algunos estudiantes (quienes son capaces de decir al interior el aula lo que ella elude. La presencia de tales discursos está habilitada desde la dirección, pues ningún discurso crítico puede emitirse). Para comprender cómo es que esta forma discursiva mantiene vigencia, es preciso remontarse a su origen histórico. Su nacimiento se encuentra en la propia dictadura, que demonizó a sus adversarios políticos (al constituirlos en “subversivos” y deshumanizarlos) y buscó eliminarlos sin resistencia. De allí la necesidad de legitimación. En años posteriores y ya retornada la democracia, tomó forma definitivamente este discurso, condenando el accionar del Estado autoritario al tiempo que se sostenía la idea de que los detenidos/as y desaparecidos/as “algo habrían hecho” y les cabía, por ende, parte de la responsabilidad de lo ocurrido. La propia CONADEP (1984), en el Prólogo del *Nunca Más*, se expresó lamentablemente de este modo.

Durante los años siguientes, la impunidad y la falta de acceso a la verdad fueron el escenario ideal para la revictimización de los sujetos víctimas de la dictadura, a lo que colaboró el discurso de la “Reconciliación nacional”. Este equiparaba la búsqueda de justicia con las ideas de “revanchismo”, “odio” y “búsqueda de venganza”, proponiendo “dejar de mirar hacia el pasado”, “perdonar” y “reconciliarse”. Negaba a los sujetos y sus familias el acceso al derecho a la justicia, al tiempo que se los condenaba moralmente si de todas formas lo seguían reclamando.

Así, las representaciones existentes en el año 2000 al interior del establecimiento educativo estudiado se afirman en alguno de los discursos mencionados: o bien el de los propios militares, demonizando a las víctimas; o bien la teoría de los dos demonios o el discurso de la reconciliación nacional. También aparecen representaciones vinculadas al discurso de los derechos humanos, en el que se condena absolutamente el accionar represivo y se posiciona a quienes lo sufrieron en el lugar de sujetos a quienes se vulneraron derechos elementales, incluyendo el derecho a la vida. La categoría de “sujeto” que aquí se sostiene se emparenta con la noción de la filosofía latinoamericana (un sujeto concreto, corpóreo, sexuado, sujeto de necesidad pero también sujeto de dignidad). Habilita a pensar a las víctimas del accionar genocida no sólo como víctimas (cuestión que presenta limitaciones conceptuales y prácticas que no podré desarrollar aquí). Entenderlas como sujetos posibilita considerarlas personas que participaban activamente de la vida social, político- partidaria o cultural de su época: eran “militantes”, miembros de centros de estudiantes, activistas barriales, artistas y productores de cultura, trabajadores sindicalizados o no, religiosos comprometidos con sus comunidades, personas “solidarias”, etc. Esta caracterización es la que aparece en las palabras de los miembros de los organismos de DDHH que realizan las visitas a las escuelas en el Caso 2, caso al que voy a referirme a continuación.

La concepción de las personas como sujetos de derechos se actualiza en el momento de hacer memoria (en cada una de las visitas a las escuelas) y se extiende a los actores escolares allí presentes. Dicho de otro modo, defender el derecho de participar activamente de la vida político-social en los años '70 y denunciar su vulneración, exigiendo juicio y castigo a los culpables, implica concebir a las personas en la actualidad de la misma manera. Es invitar a estudiantes y docentes a definirse también así: como sujetos libres y autónomos que hacen efectivo el derecho a educar y aprender en sus escuelas, con derecho

también a educar y ser educados en temas políticos; como miembros activos de su comunidad educativa y su sociedad. Implica la no minorización del estudiantado de CENS, habilitando para ellos un libre acceso al conocimiento de la historia reciente.

La inclusión oficial de estos temas en el Calendario Escolar colabora a la institucionalización de una pedagogía comprometida con una necesaria transformación dirigida hacia la democratización y la búsqueda de justicia. Caracterizo al *habitus* asociado a este tipo de estrategias pedagógicas como *habitus* democratizador. ¿Cuáles han sido las condiciones de posibilidad para hacer llegar el discurso de los derechos humanos a las escuelas? En 2006, fue derogada la Ley Federal de Educación y sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Como ya se vio a la hora de analizar la primera de estas normas, se trataba de un instrumento legal que aportaba sustento a una pedagogía comprometida con valores democráticos. La segunda, es decir la Ley 26.206 que se encuentra en vigencia, es aún mucho más clara al respecto. En su artículo 1 menciona el “derecho de enseñar y aprender consagrado en el Artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella”. En el artículo 2 establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social”. El artículo 3 señala que la política educativa se orienta a “construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales”. Abordar cuestiones vinculadas al genocidio y los derechos humanos, pero también a la vida en democracia, la ciudadanía y la participación plena y activa no es una posibilidad sino una obligación, desde el punto de vista legal.

Comentarios finales

Más allá de los marcos legales vigentes, las prácticas pedagógicas van por sus propios carriles. Sin dudas, el accionar incesante del MDDHH ha sido necesario para que la temática entre a las escuelas, haciendo frente a *habitus* antidemocráticos. La lucha por la hegemonía al interior del campo simbólico (en términos de Bourdieu) o dentro del universo discursivo de la época (en términos roigeanos), que no es otra cosa que lucha por los significados vigentes, lucha por lo que se puede decir y lo que no, lo que “queda mal” o se considera políticamente incorrecto (en el caso de la directora, su negativa se expresa a

través de un argumento que evade el núcleo de la cuestión) es quizás el elemento que puede explicar el ingreso del discurso de los DDHH a las aulas.

No es que las escuelas se democratizaron. Lo que cambió es la sociedad que las contiene. Gracias a la labor ininterrumpida durante años del MDDHH, ha sido posible la multiplicación de las acciones, devenidas luego políticas de estado, en materia de verdad, memoria y justicia. El impacto simbólico de estas políticas sin dudas trastoca las representaciones sociales acerca del pasado reciente. Las escuelas, siempre parte de los procesos sociales de la sociedad a la que pertenecen, no pueden más que ir incorporando, en el período histórico de referencia, las temáticas y debates que son moneda corriente puertas afuera de sus muros.

Bibliografía citada

Bourdieu, P. (2004). El baile de los solteros. Barcelona: Anagrama.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP, 1984). Nunca Más. Informe de la CONADEP. Buenos Aires: Eudeba.

Feierstein, D. (2011). El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Buenos Aires: FCE.

Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). Develando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales México: Departamento de Psicología, UNAM.

Ley N° 23.492/ 1986. Ley de Punto Final.

Ley N° 23.521/ 1987. Ley de Obediencia Debida.

Ley N° 24.195/ 1993. Ley Federal de Educación.

Ley N° 25.779/ 2003. Nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.

Ley N° 26.206/ 2006. Ley de Educación Nacional.

Molina Galarza, M. (2012). “La trama socio-histórica del genocidio y la lucha de Familiares en Mendoza”. En: Ozollo, Fernanda y Seydell, Pablo (comps.), Cuadro 33. Evidencias y encuentros en la búsqueda de compañeros desaparecidos de Mendoza. Mendoza: EDIUNC, pp. 71-115.

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Roig, A.A. (1984). “Propuestas metodológicas para la lectura de un texto”. en Revista del Instituto de Investigaciones Sociales (IDIS) N° 11, Universidad de Cuenca.