



# 12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

## La Plata, junio y septiembre de 2021

GT20: Antropología, memoria y performance. Un debate en torno a la educación, las producciones estéticas, y los derechos humanos.

### **¿Qué significa educar en Derechos Humanos? Una pedagogía cotidiana en la conflictiva construcción de la Memoria Social**

Lilians López. Directora del Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario. [catedratres3@gmail.com](mailto:catedratres3@gmail.com);

Sandra Bartolomé. Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Facultad de Derecho, UNR. [smbartolome@hotmail.com](mailto:smbartolome@hotmail.com);

Malcon Perucca. Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Facultad de Derecho, UNR. [malcon.ep@hotmail.com](mailto:malcon.ep@hotmail.com);

Marisol Esteve. Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Facultad de Derecho, UNR. Investigadora Docente universitaria de Metodología de la Investigación, UBA. [marisolesteve@gmail.com](mailto:marisolesteve@gmail.com);

Pablo Mengascini. Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Facultad de Derecho, UNR. [pablo\\_mengascini@sinectis.com.ar](mailto:pablo_mengascini@sinectis.com.ar);

Aldana Ferreyra Tuan. Instituto de Investigaciones Paulo Freire. Facultad de Derecho, UNR. [aldanatuan13@gmail.com](mailto:aldanatuan13@gmail.com)

### **Resumen**

Somos un grupo de educadores de la Comisión 11 de Cátedra III de la asignatura “*Introducción a la Filosofía- Cs. Sociales*” del Ciclo Básico de la carrera de Abogacía e integrantes del Instituto de Investigaciones Paulo Freire, espacio de ciencias sociales, ética y prácticas alternativas. Com. 11 de la cátedra e Instituto conforman un proyecto educativo que lleva adelante actividades formales en docencia e

investigación científica, en vinculación con algunas actividades no formales y abiertas (talleres de literatura, origami, ciclos de cine-debate, talleres con escuela media, etc.)

Desde nuestra práctica nos proponemos problematizar qué entendemos por educar en DDHH y cómo podemos hacer frente a la lógica estandarizadora que aplanan / homogeneiza el espacio educativo, entendiendo este como un lugar de Cultura en formación y de construcción de Derecho/s, apostando a la formación de un perfil profesional crítico comprometido con y desde Nuestra América. En este especial tiempo de pandemia nos interrogamos ¿Cómo hacer para enseñar/aprender/sentipensar en un mundo que nos pide que dejemos el cuerpo de lado?

Con Paulo Freire, en el plano del Anuncio, la *propuesta* abre, articula otras preguntas. Nos interesa inscribir el perfil profesional en un proyecto democratizante, teniendo en cuenta, con Rozitchner L. (2001), que *“ya los Estados del primer mundo no necesitan ejercer directamente el terror en los países del tercer mundo, para conservar su poder y expropiar sus riquezas les basta la “democracia” que implanta la legalidad de una economía asesina para obtener los mismos fines.”* Nos resulta imperioso trabajar con los estudiantes de Primer Año acerca del “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. Aporta Jelin E. (2017): *“la memoria social nunca es única, acabada y definitiva. Por el contrario, palabras y silencios son disputados en la coyuntura de los debates políticos e ideológicos de su época. Por eso, las memorias, siempre en plural, tienen historia.”* Nos preguntamos ¿Qué implican los juicios a los responsables civiles de la Dictadura (1976-83) ?, ¿Qué es hacer memoria?

**Palabras clave:** *ddhh; dialogicidad; educación; memoria.*

### **Problematizándonos desde Nuestra América. Educación en contexto**

Nos situamos desde el lugar de educadores/as e investigadores/as de la asignatura: “Introducción a la Filosofía y Cs. Sociales” (Comisión Nro. 11) del Ciclo Básico de la

carrera de Abogacía, y como integrantes, íntimamente vinculados, del “Instituto de Investigaciones Paulo Freire, espacio de Ciencias Sociales, Ética y Prácticas Alternativas”, en la Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Rosario. Estamos inmersos en un Orden Global que se presenta sin alternativas y que hace predominar lógicas mercantilistas en torno a la educación, concibiéndola como una mercancía o como un recurso de la economía, y que legitima la exclusión en términos de fatalidad (Pensamiento Único), entorpeciendo de manera notoria y creciente el acceso de los sectores populares y haciendo que la Universidad, aún Pública, sea cada vez más elitista y menos popular. Enseñar-aprender en la Universidad, conlleva en la formación específica, una visión del Derecho como ejercicio cotidiano de los *Derechos Humanos*. Aquí, tomamos el aporte de BARCESAT, Eduardo:

Se abre un dilema: o el discurso de los Derechos Humanos es el nuevo ‘opio de los pueblos’, un manipuleo del psiquismo humano para ‘tener’ los derechos en el mundo ideal de la norma jurídica –mientras en la realidad se carece de todos esos derechos–; o lo que falta es una política de derechos humanos y un bloque social portador de ella, que consciente y batallador tome esos derechos como instrumento de libertad para los individuos y los pueblos, llevándolos de la ‘hoja de papel’ de los textos sacrales en que se encuentran escritos, para realizarlos en la vida material y cotidiana, que es donde se padecen las necesidades que subyacen a cada derecho. Entendemos que la segunda es la opción correcta; esos derechos son un instrumento de lucha social, debe ser tomado por los sometidos, los pobres y los dominados, como herramienta de la gran obra de ingeniería social pendiente tras los enunciados, valores-ideas-normas, de libertad, igualdad y fraternidad. (Barcesat, 2002)

Nos interpelamos, en praxis dialógicas “entre” docentes investigadores/as:

De esta nueva relación sujeto-objeto deviene la reinención de un “otro” lugar, nuevo lugar activo y protagónico, el lugar de la subjetividad, y, por tanto, poder soñar con la construcción de una historia nuestra. El educador no queda encerrado en “transmitir” y se transforma, sin dejar de enseñar asimilando saberes, enseñanzas y críticas de aquellos a quienes se los mutilaba en un papel

pasivo, como objeto investigado y por fuera, del proceso; en el lugar del “no saber”: un “entre”. (López, 1998, p.21)

En este sentido, nos orientamos en una construcción crítica de subjetividades. Confrontamos discursos circulantes con nuestros estudiantes y educadores/as interniveles, mediante: encuentros de discusión interdisciplinarios, Seminarios/ Talleres de formación/formadores-as, “Círculos de Cultura” (metodología freiriana como parte de la propuesta educativa problematizadora, en la formación de educando con conciencia crítica); donde es posible develar estereotipos, vivencias, discriminación del otro/a; creencias que obturan el poder creativo en el juego vincular. Se conjugan miradas que pretenden desafiar en una otra construcción de saber/poder que viabilice resignificaciones de lo propio, en contexto. Una *pedagogía de la Pregunta* (Freire, 1987, p. 57), en el marco de una “metodología participativa” (Hernández, 1987, p.81), nos permite rescatar diversas categorías de análisis y articulaciones dialógicas interniveles e instituciones. Un hacer Lugar en el intersticio a cierta recreación “entre” educadores-as educandos, donde pensar implica poner en cuestión la propia praxis educativa universitaria, en superación de la mera denuncia. Un cierto Anuncio, búsqueda significativa en el ejercicio cotidiano de otra forma epistémica vinculante a una posible construcción de perfiles profesionales críticos. Es una opción metodológica en la perspectiva freiriana de la Esperanza (Freire, 1997, p.52), que prioriza el rescate de identidades, la valoración de saberes populares no instituidos, la recuperación del sentido de alteridad. Entramados donde *el cómo dice* del para qué, para quiénes, en tanto la dimensión del *otro* (Freire, 2004, p.107) es constitutiva para el Sujeto; tanto en su productividad histórica y peculiar recreación social. Una formación crítica que deviene de no escindir la “*Lectura del Mundo de la Lectura de la Palabra*” (Freire, 1990) en una asunción ético política de los Derechos Humanos.

En este contexto, en una situación histórica coyuntural de una Democracia Procedimental, entendemos que la educación se subordina al modelo de Empresa, por lo tanto, valora la eficacia, la eficiencia y la economía (como administración de recursos):

Pero allí no termina el despliegue de esta lógica, ya que a ello se suma que, si bien los graduados son pocos, comparados con los que ingresan a formarse, siguen siendo muchos y ello explicaría que algunos no tengan inserción laboral. Es decir, que se le asigna a la Universidad la responsabilidad de coincidir con el sistema económico en vigencia. Más aún, si hemos dicho que el modelo es la empresa, también se hace evidente que todo él se organiza sobre el verbo restringir y complementariamente sobre el verbo excluir”. (Manasseri, 1998, p.12)

Dentro de este Orden, estudiantes y graduados/as son comprendidos bajo los términos “insumos” y “productos”, lo cual muestra una coherencia con el discurso que reemplaza al “ciudadano/a” por el “consumidor/a”, y al “sistema representativo de gobierno” por el “mercado político”. El vaciamiento del grado y la sobrevaloración de los postgrados arancelados, las medidas restrictivas y la sistemática tendencia hacia la formación de un abogado/a “para la Empresa”, sin Memoria Social, conjuntamente con la afectación de la parte más confortable del edificio a cursos pagos, y de aulas a emprendimientos empresariales, son manifestaciones de la materialización de este proyecto en nuestra Facultad de Derecho; con efectos en la conformación de las subjetividades. Entendemos con Raúl Zaffaroni cuando plantea (en oportunidad de escuchar su participación el sábado 11 de agosto de 2018, en la Facultad de Psicología – UNR, en el marco de la *Conferencia: “Neoliberalismo y Subjetividad. La construcción de figuras de peligrosidad”*), al contexto actual como “Colonialismo Tardío”. ¿Qué se valoriza entonces? La ganancia, es lo que moviliza las políticas en un sistema capitalista, ni el bien público o social, ni el bienestar general. Esto es lo que resulta Sagrado para el capitalismo financiero global. Esta lógica se plantea como antagónica a la que concibe la educación como un bien social; como Derecho Humano. La formación de un ciudadano crítico, de un profesional que problematice lo naturalizado, es un obstáculo para una planificación que se presenta como única e inexorable:

Las funciones de la Universidad y del Derecho, se han orientado hacia la formación de expertos, en el marco de las exigencias del mercado. El Estado abandona la protección de los derechos en un escenario de “múltiples pobrezas” y sólo opera como evaluador y controlador del producto, prescindiendo de los

sujetos en conflicto. Con los efectos de desintegración del espacio social y simbólico de la ciudadanía, se desdibuja la trama intersubjetiva (sostén necesario para las resoluciones colectivas). (López, 2006, p.76)

### **Educación Pública: Un ejercicio cotidiano de los Derechos Humanos**

Desde este posicionamiento ético político, deviene pensar en la formación de un perfil profesional crítico de Abogado/a, “auxiliar de Justicia” en esta Democracia Procedimental vigente. Consideramos necesario problematizar esta Democracia que encubre en lo legal, ferocidad y que tiene, precisamente, autores a identificar: corporaciones económicas transnacionales, los medios concentrados de comunicación, el Poder Judicial, la Iglesia. Reflexionamos con la abogada Alicia Ruiz (2003), que toda la historia del derecho, y particularmente, desde la modernidad, exhibe la tensión irresoluble entre derecho, violencia y política, por lo que no podemos soslayar esta cuestión. En otras palabras, se plantea una permanente tensión entre un Proyecto educativo político democratizante, frente a la violenta democracia liberal capitalista, que solo pretende producir subjetividades que reproduzcan el sistema donde todo se consume / sujeto cosificado sin Memoria, sin posibilidad de construir su Mirada como singularidad de/en la historia. Sabemos con Paulo Freire, que estamos en la Historia y no podemos dejar de estarlo. Por tanto, la educación será un acto político, en miras a problematizar la mirada con profundo sentido histórico, donde la lectura de texto sea en contexto. Con León Rozitchner, no podemos soslayar que:

Los Estados del primer mundo no necesitan ejercer directamente el terror en los países del tercer mundo para conservar su poder y expropiar sus riquezas: les basta la "democracia" que implanta la legalidad de una economía asesina para obtener los mismos fines. (Rozitchner, 2001)

A estas formas de poder casi imperceptibles, resulta pensar el espacio áulico como una permanente tensión que va de lo ideológico al “sentido común instituido”, de lo obvio a la crítica, del sujeto despolitizado a un proceso de concientización

permanente que posibilite la construcción de una Mirada como sujeto político y de clase.

En este orden de ideas, y considerando el contexto pandémico, nos preguntamos: ¿cómo hacer para enseñar/aprender/sentipensar en un mundo que nos pide que dejemos el cuerpo de lado? Estamos transitando el segundo año lectivo -en Pandemia, modalidad virtual- con estudiantes de primer año del ciclo básico de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Rosario. Durante el año 2020 solo tuvimos las dos primeras clases presenciales, donde pudimos compartir nuestra metodología de trabajo, organizando los primeros grupos. Luego se suspendió la presencialidad, cambiando radicalmente la vida de todos/as. Los/as estudiantes, en algunos casos, tuvieron que regresar a sus localidades de origen, sostener y/o acompañar a sus grupos familiares, no solo en cuestiones de salud, sino también en el aspecto económico. Nuestra situación como docentes -no formados para la educación a distancia- fue optar con el “acompañamiento pedagógico”, priorizando el sostenimiento de los lazos educativos, y donde llegamos a transitar el semestre con alrededor de veinte estudiantes (muy pocos comparando años anteriores), en una experiencia inédita. En lo que respecta al año 2021, la comisión resulta mucho más numerosa ya que desde el inicio de su inscripción, los/las estudiantes no requirieron hacer movilidad alguna, destacando que la gran mayoría porta ya un año de escuela media en la virtualidad.

Tanto en un contexto sin pandemia, como el presente, compartimos con el antropólogo Menéndez, en su trabajo fruto de investigaciones de más de treinta años, de enorme vigencia, cuando nos dice:

El descubrimiento del cuerpo de la vida cotidiana se desarrolla de forma aparentemente contradictoria: por una parte, se recupera el cuerpo en términos de salud, belleza, negación del envejecimiento y hasta la muerte. Esta revalorización del cuerpo se da en la práctica en términos de afirmación de la presencia individual de los sujetos. Fuimos asistiendo durante décadas a la desvalorización del cuerpo durante el proceso productivo tanto en trabajadores industriales como campesinos. Luego los ancianos, tienden a ser excluidos, encerrados o empobrecidos. [...] Este proceso se da en sociedades que sitúan el eje de su desarrollo en la competitividad y eficiencia individual, en un cuerpo que expresa la

caída de las ideologías políticas y sociales que colocaban el eje en el cuerpo social y no en el cuerpo individual. Llegar a desconocer la importancia de los procesos económicos/políticos/sociales en la producción, construir y existir de los cuerpos y sus padeceres es llamativo. Dada la existencia de disciplinas como la medicina social e inclusive parte de la sociología médica, que venían subrayando desde los años 30 el papel de los procesos económicos y sociales sobre la morbimortalidad, especialmente en términos de distribución clasista del proceso de salud/enfermedad/atención. No solo hay una distribución desigual de la mortalidad o la enfermedad según la clase social o los tipos de ocupación, sino también una distribución del envejecimiento, de la expresión corporal de una vejez diferencial. (Menéndez, 2010, p. 165 a 169)

Por su parte, en lo más próximo, a pesar del dolor social que nos acompaña, como así también de los dolores personales que nos afectan en este tiempo pandémico, destacamos la necesaria insistencia en habitarnos con preguntas que nos devuelvan la esperanza necesaria para nuestro trabajo docente. Y en este sentido, resulta importante señalar que, casi siempre, son los/as estudiantes quienes nos exigen e impulsan para seguir avanzando, para ir siempre un poco más allá. Somos sujetos encarnados. Nos preguntamos nuevamente: ¿Cómo hacer para enseñar/aprender/sentipensar en un mundo que nos pide que dejemos el cuerpo de lado?, ¿en un ámbito que nos mal-enseña que el afecto es igual a peligro? Estas preguntas toman nueva dimensión en este mundo atravesado por una pandemia que nos obliga a mantener distancia física, para cuidarnos. Aunque no sea este el espacio para desarrollar estas cuestiones, por demás sugerentes, al menos vale plantearlo como una línea de reflexión futura.

### **Memoria Social - Histórica**

Vale preguntarnos: ¿Qué es hacer memoria en el aula?, ¿Cómo hacemos memoria del 24 de marzo de 1976, con futuros abogados/as? En este sentido, tomamos a Jelin, cuando dice:

Nuestra existencia diaria está constituida fundamentalmente por rutinas generalmente repetidas. En esto no hay nada memorable. Son ejercicios

habituales transmitidos socialmente (familia – clase social – escuela, etc.). Lo memorable surge cuando esas rutinas aprendidas se quiebran, cuando un nuevo acontecimiento irrumpe y desestructura. Ahí el sujeto se ve involucrado de manera diferente. Ese proceso vivido cobra una vigencia que impulsa a buscarle un sentido, entre otros. Entonces lo memorable toma forma narrativa. Y de ahí que se pueda convertir en el comunicable. (Jelin, 2017, p.14)

Si nos detenemos a pensar, la memoria no es el pasado, sino la manera que tenemos a nuestro alcance de dar sentido/s a ese pasado que ya no existe. Por tanto, esa memoria es dinámica; y como está en la historia, está sujeta a relaciones de poder. Entonces, concluimos que la memoria es una lucha. Jelin expresa:

Lejos de ser un objeto inerte, clausurado, distante de nuestra experiencia, el pasado vuelve una y otra vez sobre el modo en que vivimos el presente y proyectamos el futuro. Las sociedades, especialmente aquellas que han atravesado extendidos procesos de violencia política, reescriben los sentidos de ese pasado mediante la memoria: aquello que eligen recordar, honrar en monumentos, y también olvidar. Pero la memoria social nunca es única, acabada y definitiva. Por el contrario, palabras y silencios son disputados en la coyuntura de los debates políticos e ideológicos de su época. Por eso, las memorias, siempre en plural, tienen historia. (Jelin, 2017, p.29)

Podemos ver a la memoria como anclaje y construcción de identidad de un “otro sujeto” diferente al que construye ese poder hegemónico. De ahí la importancia de rescatar lo ocurrido el 24 de marzo de 1976, ya que con la dictadura se contribuye, entre otras cosas (instauración de manera violenta, de un Orden Económico excluyente), a la construcción de ciudadanos: egoístas, desinteresados, acríticos, apolíticos, individualistas, competitivos, consumistas, con miedo al otro, sin sentido histórico etc. Vale preguntarnos: ¿cuál / cómo es la formación del perfil profesional del abogado/a después de este horror?; ¿Qué abogado/a se forma?... y la respuesta no es una sola porque tiene que ver con la educación. Como aprendimos con Freire:

La educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador

es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué... (Freire, 2004, p.100)

Por tanto, la respuesta a estas preguntas, es una disputa, es algo que está en tensión. Y entonces volvemos: la memoria es el modo que tenemos de dar sentido al pasado, pero como este ejercicio es histórico, se vincula con las relaciones de poder, ergo, es político y de clase. Vale reiterar que la memoria es dinámica por lo que se disputa constantemente en la historia: “que es un esfuerzo de superación dialéctica, en movimiento, de las contradicciones que entreteje esta existencia humana finita”. (Jelin, 2017, p.16)

Por su parte, traemos a colación la experiencia indirecta de Federico Lorenz, que evidencia la dinámica social en constante disputa:

Gradualmente descubrí que las preguntas que mis alumnos me hacían desde su distancia generacional (en 2003, para los chicos era tan “antiguo” el golpe del 24 de marzo de 1976 como el cruce de los Andes, y desde esa distancia preguntaban) me obligaban a explicitar lo que en otros ámbitos se daba por sabido y sentado. Me obligaban a algo que es condición sine qua non del pensamiento científico: la revisión de los propios supuestos. Los chicos, por ejemplo, podían darles la razón a los militares por prohibir determinados libros. Entendían por qué podían ser peligrosos. Una vez, llevé para leerles un cuento de Un elefante ocupa mucho espacio, el libro de Elsa Bornemann.

–Pero, profe –me dijo un alumno de La Reja–, hacían bien en prohibirlo.

–¿Por qué decís eso? –pregunté con asombro.

–Porque usted dijo que los prohibían por las ideas que inculcaban en los chicos.

–Sí, ¿y?

–Obvio, profe: que a usted se lo leían de chico, y mire las cosas que nos enseña ahora.

Había que volver a estudiar y explicar todo cada vez. En las aulas no hay ningún piso básico de acuerdos. Los pactos se refundan todos los años, todos los días. (Lorenz, 2019, p.51)

## **Praxis socio educativas articuladoras. Voces y lugares**

Inmersos en este sistema, una educación basada en el ejercicio cotidiano de los Derechos Humanos es una opción ético-política presente en nuestra Praxis. Esta opción nos lleva a una construcción (educativa, pedagógica, epistemológica... en fin, política) contra hegemónica, y sería una ingenuidad esperar que sea sostenida o, por lo menos, legitimada desde los centros de Poder. El pedagogo brasilero, nos enseña:

Sólo una clase dominante muy arriesgada o suicida pondría en práctica una educación que ayude a formar individuos críticos. Entonces, llevar adelante una educación para la libertad no es tarea de quien domina, esta tarea es exclusiva responsabilidad de los dominados. (Freire, 2004, p.107)

Pretendemos que los estudiantes inscriban su singularidad con anclaje en un fuerte sentido histórico y construyan su Mirada teniendo presente lo ideológico, para contribuir a la formación de un sujeto crítico con Memoria.

Con los/las estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía, durante años trabajamos en torno al “Día de la memoria por la Verdad y la Justicia”. Generalmente, el comienzo de la cursada, es próximo al 24 de marzo. Por tanto, partimos de sus “lecturas del Mundo”, previo abordaje de la bibliografía de la cátedra. En el aula, se prioriza la lectura en voz alta, de fragmentos trascendentes de la “*Carta Abierta a la Junta Militar*” escrita el 24 de marzo de 1977 por Rodolfo Walsh. Luego de dichas lecturas por parte de los docentes, escuchamos atentos en torno a: ¿Qué discursos portan los/as estudiantes ingresantes de Abogacía sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina? Hemos escuchado en reiteradas oportunidades *decires* que aún persisten, como ser: “...*hay que contar la historia completa...*” (En referencia a la llamada Teoría de los dos Demonios). Ante esto, se pregunta al grupo si tienen conocimiento sobre esta teoría. A lo que responden, generalmente, que no les consta de qué se trata. Esto, evidencia como el discurso hegemónico ha triunfado sobre el sentido común, expresado en diversos *decires*. Vemos que una conciencia oprimida, tiende a justificar sin comprender, desde una suerte de determinismo. Discursos que coinciden con una manera impuesta de pensar la historia reciente de muchos de los estudiantes. En otras palabras, consideramos que reproducen sin siquiera reflexionar los discursos imperantes /

instaurado desde la familia, etc. De ahí la importancia de entender a nuestra asignatura como “caja de herramientas” que sirva para problematizar lo obvio / para posicionarse de otra manera, alternativa a la educación bancaria y al sistema neoliberal.

### **A modo de Anuncio**

Es dable destacar aquella lucha antiimperialista de los reformistas de 1918, para abordar una mirada que pueda plantearse hoy, en términos de descolonización (y desmercantilización) del saber, en defensa de la autonomía universitaria. Y aquella apelación a la unidad latinoamericana y aquella asociación de las luchas estudiantiles y obreras, en términos de comunicación entre universidades y sectores populares para lograr, mediante mutuas transferencias, nuevos saberes que den respuesta a los problemas acuciantes de nuestras sociedades latinoamericanas, con acentuada aceleración en la coyuntura actual.

A la autonomía universitaria podemos pensarla en tres niveles:

- En la relación de la institución universitaria con los sectores gubernamentales del Estado;
- En la relación de la institución universitaria con las distintas cátedras del claustro docente;
- En la relación entre docentes, currículum y estudiantes.

En los tres niveles, el grado real de autonomía será un termómetro que indique una determinada configuración de relaciones sociales de poder, un índice que marque formas ciertas de colonialismo o descolonización.

Autonomía (en el primero de los sentidos mencionados) más libertad de cátedra no son garantía de descolonización del saber si la institución funciona como una fábrica de profesionales que reproducen un orden social, político y económico establecido, o que repiten un orden teórico idealizado. También hace falta una concepción de la educación como la creación de espacios de autonomía en el estudiante. Esta última es una decisión de cada docente en cada aula y también es un derecho humano de

cada estudiante. Ante toda esta situación, caben dos actitudes; dejar que pase o resistirla. Creemos que la resistencia empezaría no resignando los espacios por “pequeños que sean” desde los cuales hacernos escuchar. Aquí es donde vemos, por ejemplo, el Lugar del ayudante alumno, como “praxis puente” desde el cual colaborar a la construcción de la universidad que queremos y no solo padecer el lugar instituido. El trabajo del ayudante alumno permite a los estudiantes (actores imprescindibles en la Defensa de la Educación Pública) encontrar y construir su Lugar para lograr una Universidad Pública que investigue y genere conocimientos, para desarrollarse como sujetos críticos. Desde las agencias transnacionales se impone para los “países emergentes”, un modelo de Universidad connivente al servicio del orden global del Mercado. La manera de llevar a cabo esta tarea no es torpe ni improvisada.

Los cordobeses de 1918 exigieron estos derechos. No se los otorgaron. Entonces transformaron la institución para obtenerlo. Por eso la Reforma fue revolucionaria. Por eso fueron revolucionarios.

Nuestra praxis como educadores e investigadores la entendemos como una forma más del ejercicio cotidiano de los DDHH, es decir: de optar por sostener y recrear el Sistema Educativo público, gratuito y de ingreso irrestricto. Lo contrario, atenta contra la ampliación de la “Democracia”; es un golpe a la Memoria de los miles de estudiantes/trabajadores de la cultura, que dieron su vida por la Universidad que HOY tenemos. Se impone continuar su lucha.

### **Referencias Bibliográficas**

- Barcesat, E. (2002). *Ética y Política*. Universidad Madres Plaza Mayo. Bs.As.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la pregunta*. Educación y cultura Nro. 11. Bogotá, Colombia: CEID-FECODE.
- Freire, P. y D'olne Campos, M. (1990). *Lectura de la palabra...lectura del mundo*. Rev. CORREO de la UNESCO.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Hernández, I. (1987). *La Investigación Participativa y la Antropología Social de Apoyo: dos paradigmas emergentes en América Latina*. Lima, Perú: Quirquincho ed.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- López, L. (2006). *Un Desafío ético: Educarnos en el Ejercicio de los Derechos Humanos*, en TABORDA, Mirtha – Compiladora. Rosario, Santa Fe, Argentina: UNR editora.
- López, L. (1998). *El desafío del espacio educativo en la universidad, hoy*. Forum Paulo Freire. Brasil.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Libro digital, EPUB.
- Manasseri, A. (1999). *Prólogo a “El primer año universitario hoy”*; jornadas docentes en Facultad de Psicología. Rosario, Santa Fe, Argentina: UNR editora.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura: relativismo, diferencias y racismo*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Prohistoria ediciones.
- Ruiz, A. (2003). El derecho como discurso y como juego. Mesa II: Identidades y Políticas en el Derecho y la Sociedad. Ponencia presentada el 15 de agosto de 2003 en el *Quinto Coloquio Internacional de Derecho Internacional y Derecho Comparado: construyendo redes de pensamiento crítico*, presentado por Latina and Latino Critical Legal Theory, Inc. (Latcrit); celebrado en la Facultad de Derecho de la UBA: Revista Jurídica Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Taborda, M. – Compiladora (2006). *Derechos Humanos: una Mirada desde la Universidad*. Rosario, Santa Fe, Argentina: UNR editora.

### **Páginas web**

<http://www.bancomundial.org/>



<http://www.rebelion.org/hemeroteca/ddhh/madres130301.htm> “Los DDHH y la Democracia” por León Rozichner.