Discriminación

Un abordaje didáctico desde los derechos humanos

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos
apdh

inadi

Discriminación

Un abordaje didáctico desde los derechos humanos

Tercera edición corregida y aumentada

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos
Av. Callao 569 3er. Cpo. Piso 1° of. 15
(1022) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel.: 4372-8594/ 4814-3714 / apdh@apdh-argentina.org.ar
www.apdh-argentina.org.ar

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos - Presidencia de la Nación
Moreno 750 - 1º piso C.P. (C1091AAP) - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.inadi.gob.ar
Coordinación: Greta Pena
Colaboración en la edición: Silvia Appugliese
Diseño: Jackie Miasnik

Esta obra está bajo licencia Creative Commons-Atribución-No Comercial-Compartir Obras Derivadas Igual 2.5 Argentina. Para ver una copia de esta licencia visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/

Queda rigurosamente admitida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se cite el texto y no se lucre con el material copiado.

ISBN 978-987-1629-00-8

Material realizado por las y los siguientes integrantes de la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos:

Eduardo Abalo (2ª ed.)
María Sol Aguilar (3ª ed.)
Susana Asborno (1ª ed.)
Soledad Astudillo (2ª y 3ª ed.)
María Cecilia Azconegui (1ª ed.)
Gisela Cardozo (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Martín Castro (2ª ed.)
Francisca Di Carlo (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Cecilia Durantini (1ª ed.)
Fernando Fernández (2ª y 3ª ed.)
Pedro Fernández (2ª y 3ª ed.)
Bella Friszman (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Florencia Girola (1ª ed.)
Diego Guiñazu (3ª ed.)
Alicia Herbón (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Lorena Lasa (2ª y 3ª ed.)
Sonia Loaiza (2ª ed.)
Andrea Lucero (1ª ed.)
Cristina Macjus (2ª y 3ª ed.)
Natalie Naveira (3ª ed.)
Zulema Rachmanis (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Claudia Rozic (2ª y 3ª ed.)
Eugenia Rubio (1ª ed.)
Carlos Schröder (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Natalia Stoppani (3ª ed.)
Paula Topasso (1ª, 2ª y 3ª ed.)
Patricia Vitale (2ª ed.)

Se agradece enormemente la generosidad de Miguel Rep, quien contribuyó con su trabajo para esta publicación y colaboró una vez más en el camino por la defensa de los derechos humanos y la lucha contra toda forma de discriminación.

Agradecemos también la colaboración de Graciela Breetz, Marcela Kurlat, María Luisa Lacroix, Leonor Nuñez y Olivia Wisner.

ÍNDICE

Prólogo a la primera y segunda edición, por María Elena Naddeo....9

Prólogo a la tercera edición, por Claudio Morgado....11

1. PUNTOS DE PARTIDA....13
1.1 CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO....13
1.2 ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y NOCIÓN DE DISCRIMINACIÓN....15
1.3 BIBLIOGRAFÍA....19

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS....21
2.1 LA SOCIEDAD AMERICANA....21
2.2 LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO ARGENTINO....22
2.3 LA INCORPORACIÓN DE LAS MASAS OBRERAS A LA POLÍTICA....26
2.4 LA DICTADURA (1976/1983)....26
2.5 GOBIERNOS CONSTITUCIONALES....27
2.6 BIBLIOGRAFÍA....31

3. ¿TIENE LA NOCIÓN DE "RAZA" FUNDAMENTO CIENTÍFICO?....33
3.1 ¿QUÉ NOS DICE LA HISTORIA?....33
3.2 CAMBIO EVOLUTIVO Y SELECCIÓN NATURAL....36
3.3 LA TEORÍA DARWINIANA Y LA SOCIEDAD....36
3.4 LA GENÉTICA: UN SALTO FUNDAMENTAL....38
3.5 ESPECIES, MIGRACIONES, GENES Y RAZAS....38
3.6 EL RACISMO Y SUS FORMAS....42
3.7 TEXTOS COMPLEMENTARIOS....44
3.8 BIBLIOGRAFÍA....47

4. DISCRIMINACIÓN HACIA LAS MUJERES....49
4.1 LA PREHISTORIA....50
4.2 LA HISTORIA....54
4.3 LOS MOVIMIENTOS DE LIBERACIÓN DE LAS MUJERES....55
4.4 MUJER Y EDUCACIÓN....56
4.5 LAS MUJERES EN EL SIGLO XXI....58
4.6 TEXTO COMPLEMENTARIO....59
4.7 BIBLIOGRAFÍA....60

5. LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS DIVERSIDADES SEXO-GENÉRICAS....61
5.1 ALGUNOS CONCEPTOS IMPORTANTES....61
5.2 LUCHAR CONTRA LA DISCRIMINACIÓN....62
5.3 BIBLIOGRAFÍA....65

6. DESENMASCARAR EL DISCURSO....67
6.1 COMUNICACIÓN....67
6.2 DISCURSOS....69

6.3 BIBLIOGRAFÍA....93

7. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN....95
7.1 INTRODUCCIÓN....95
7.2 HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO Y SUS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS....97
7.3 LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PARALELOS....109
7.4 ENTRANDO AL AULA....113
7.5 REFLEXIONES FINALES....115
7.6 BIBLIOGRAFÍA....116

8. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS....119
8.1 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS....119
8.2 ALGUNAS TÉCNICAS....120
8.3 SOBRE LA ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES....121
8.4 ACTIVIDADES....122

9. GLOSARIO....189

10. LECTURAS....191

PRÓLOGO a la primera y segunda edición

Por María Elena Naddeo*

La publicación elaborada por la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, encierra en sus páginas saberes probados a lo largo de varias décadas. Y digo "probados" por la trayectoria profesional y militante de sus miembros, de algunos de los cuales tuve el honor de ser compañera de militancia gremial docente.

Tengo la certeza de que estos contenidos y estas propuestas didácticas para la enseñanza de la no-discriminación tienen el enorme mérito de reunir además de una elevada calidad académica de las fuentes bibliográficas y otros materiales utilizados, la experiencia de la práctica educativa realizada en las aulas de nuestros colegios secundarios y terciarios, la vivencia del debate colectivo con docentes y alumnos.

Para el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires colaborar en la impresión de este libro, es una tarea de elemental cooperación institucional con un organismo de derechos humanos como la APDH, de enorme coherencia desde su creación.

Por otro lado la Comisión de Educación que ha redactado el texto incluyó temáticas especialmente importantes y que están contenidas muchas de ellas entre los principios y funciones señalados para nuestro organismo por su ley de creación, esto es la Ley 114 sancionada en diciembre de l998 por la Primer Legislatura porteña.

Precisamente el artículo 18 de la Ley 114 titulado "Derecho a la dignidad" señala: " Es deber de la familia, la sociedad y el gobierno de la Ciudad proteger la dignidad de niños, niñas y adolescentes impidiendo que sean sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio, a prostitución, explotación sexual o a cualquier otra condición inhumana o degradante".

Y en otros de sus muchos artículos la Ley 114 crea dispositivos para la protección especial de los derechos vulnerados, como las Defensorías de niños, niñas y adolescentes existentes hoy en los diversos barrios de la ciudad y otros dispositivos creados para actuar en la emergencia, como la Guardia Jurídica Permanente o el Centro de atención transitoria.

Desde el Consejo de los derechos estamos convencidos que este libro es una herramienta de particular utilidad para la actualización de los docentes, y un recurso auxiliar valiosísimo para dotar a las clases de mayor dinamismo e interés para los chicos.

Desde estas breves palabras mi reconocimiento a todos los integrantes de la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos por el trabajo volcado en este texto, y en particular mi homenaje y gratitud especial a las docentes como Susana Asborno y Alicia Herbón, pioneras de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo formal, por sus enseñanzas, orientación y ejemplo pedagógico, profesional y gremial.

**Presidenta del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes – GCBA hasta el año 2007*

PRÓLOGO a la tercera edición

La educación es la base de la transformación
Por Claudio Morgado*

Es una gran satisfacción poder sumar esfuerzos desde el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo para colaborar en esta tercera edición de *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos.* Esta es una publicación dirigida a educadores y educadoras para aportar instrumentos teóricos y metodológicos que permitan mejorar y enriquecer la educación a niños, niñas, jóvenes y adultos/as en un marco de no discriminación y respeto de las diversidades.

El principio de no discriminación, que se desprende de numerosos textos, internacionales, constitucionales y legales, está siempre enmarcado en el cumplimiento de la universalidad de los derechos humanos. Podemos decir que existe discriminación en aquellos casos en los que el menoscabo del pleno ejercicio de derechos se encuentra motivado en un prejuicio discriminatorio por la pertenencia de la persona a un grupo históricamente vulnerado (ya sea bajo pretexto religioso, por nacionalidad o ideas políticas, entre otros) o bien por una característica innata determinada. El principio de no discriminación supone el reconocimiento de las diferencias entre las personas y el hecho de que estas diferencias no deben ser utilizadas para la imposición de un grupo sobre otro. Luchar contra toda forma de discriminación, xenofobia y racismo es dar batalla por el cumplimiento de los derechos de todos y todas sobre una base de igualdad y respecto de las diversidades.

Desde el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) asumimos la tarea de impulsar la consagración de la igualdad real en el respeto de la más plena diversidad de todas y todos en un camino compartido entre el Estado y la sociedad civil.

El trabajo articulado entre las distintas áreas del Estado y la sociedad civil es la única manera de poder construir de manera plural y colectiva una sociedad respetuosa de las diversidades, como marco necesario para su riqueza, para su heterogeneidad, y también de esta forma, para el cumplimiento real de los derechos humanos.

Estamos convencidos/as que esta publicación, que propone un abordaje de la discriminación desde la perspectiva de los derechos humanos, suma importantes aportes en este camino.

La publicación propone un recorrido histórico por las distintas corrientes del pensamiento científico occidental en torno al concepto de racismo para desmitificar la falacia racial a través del mismo discurso de la ciencia. Se aborda la discriminación por género y la diversidad sexual desde una perspectiva histórica y filosófica, a la vez que se aportan conceptos que guían el trabajo. Se analiza también el discurso de los medios masivos de comunicación y la construcción social de la realidad, lo mismo que el funcionamiento de otros discursos sociales, como el publicitario y el escolar. Vinculado a este último discurso, la publicación hace hincapié en el desarrollo de un análisis sobre los sistemas educativos (formales e informales) y su vínculo con las prácticas discriminatorias. Debemos tener en cuenta que el sistema educativo es un espacio privilegiado para el desarrollo y transmisión de culturas y valores entre generaciones. Y es, por supuesto, una de las instancias más fuertes en la construcción de la subjetividad. Es importante observar la inmensa capacidad que tiene la educación, la formación, para constituirse en espacio para la transformación, para la emergencia

de una cultura de la diversidad.

Esta publicación realiza un importante aporte en este sentido y es una excelente herramienta para poder trabajar adentro y afuera de las aulas la problemática de la discriminación desde una perspectiva de los derechos humanos.

Nos enorgullece, en suma, compartir la iniciativa con la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, que desde hace tantos años integra el Directorio del INADI, e intercambiar experiencias y conocimientos para multiplicar las posibilidades de crear un trabajo de calidad, como el que representa esta publicación.

** Presidente del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.*

1. PUNTOS DE PARTIDA

Este libro fue pensado por la Comisión de Educación de APDH como una herramienta para educadores y educadoras. La Comisión se ha dedicado a la formación en y por los derechos humanos desde su creación, en el año 1985.

A partir de nuestro recorrido por distintos espacios educativos, y en particular, desde la realización de talleres con jóvenes en el marco del programa Nuestros Derechos Nuestras Vidas (2002-2007) del entonces Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, observamos la necesidad de profundizar en la problemática de la discriminación, que surgía constantemente en los grupos e instituciones con las que trabajábamos.

Quienes integramos la Comisión somos, como ustedes, educadores y educadoras, y nos formamos permanentemente a través de nuestra práctica: reflexionamos sobre nuestras acciones, buscamos justificarlas pedagógica y éticamente, recurrimos a lecturas, experiencias y otros espacios de aprendizaje, planificamos, evaluamos y transformamos nuestras propuestas procurando adecuarlas a las características del grupo y reconociendo la multiplicidad de factores que se ponen en juego en toda situación educativa.

En el año 2003 editamos la primera versión de este libro. Allí recopilábamos algunos escritos sobre temas vinculados a la discriminación y compartíamos también algunas de las primeras propuestas didácticas que estábamos poniendo en práctica para abordar el tema especialmente en el aula escolar. En el año 2005 tuvimos la oportunidad de re-editarlo, revisándolo y actualizando las sugerencias para el trabajo educativo en base a la experiencia transitada.

En esta tercera edición nos proponemos hacer una nueva revisión que también recupere el trabajo realizado y la experiencia de escritura y sistematización de nuestra última publicación[1].

Este libro no presume ser un abordaje acabado. La problemática de la discriminación es amplia y compleja. Aquí aportamos nuestras reflexiones sobre algunos planteos conceptuales y perspectivas históricas y compartimos la forma en que pensamos la práctica pedagógica. Como aclaramos siempre, y vale reiterar, no se trata de un manual ni de un recetario de soluciones; invitamos a discutir los textos, adecuarlos y recrearlos desde sus propias experiencias.

Desde la APDH nos proponemos educar procurando no caer en miradas ingenuas u optimistas que postulan que a través de la educación (o en particular, de la escolarización) se podrán eliminar todas las actitudes discriminatorias. Tampoco nos interesan las perspectivas mecanicistas que postulan que la educación reproduce las condiciones de la sociedad en la que se desarrolla, y que nada podría hacerse para contribuir a la transformación social. Concebimos que la educación "sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la invención del mundo"[2], y desde esta tensión proyectamos nuestra práctica.

1.1 CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO

Partimos del hecho de que nuestra sociedad es desigual e injusta y por ende, se desarrollan en ella múltiples prácticas discriminatorias.

Las relaciones sociales no se pueden observar aisladas de los modos de relación que imprime el sistema económico. El sistema económico capitalista[3] predominante a nivel mundial persigue la obtención de ganancia monetaria y se funda en la desigual distribución del ingreso.[4]

---

1 "¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades." Disponible en línea: www.apdh-argentina.org.ar

2 Freire, P. (1999) Política y educación. México: Siglo XXI Editores. Pág.16

3 Ver "Algunos aportes teóricos sobre las características del capitalismo" en APDH (2008) "¿Qué es esto de los derechos humanos? Capítulo 3, Pág. 90.

4 Distribución del ingreso: se puede clasificar en distribución primaria o funcional del ingreso y en distribución secundaria. La distribución primaria se da en el proceso de producción "y es la que determina qué porción del valor agregado se va a distribuir entre los asalariados y qué porción bruta queda para el capital". "La distribución secundaria es la que se realiza por fuera del proceso productivo. Está centrada principalmente en

Así, condena a la pobreza a la mayor parte de los grupos sociales en cada país. La pobreza lejos de disminuir, aumenta. Un informe de Amnistía Internacional del año 2007 señala que la brecha entre ricos y pobres aumentó, a nivel mundial, cuatro veces durante la última década: mientras que en la década de 1990 una persona rica tenía 30 veces más que una pobre, actualmente la relación es de 130 a uno[5].

En nuestro país, a pesar de los procesos de recuperación económica posteriores a la crisis del año 2001, no se observan indicadores que den cuenta de una transformación de los patrones de distribución del ingreso. De acuerdo con las mediciones de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC[6], hubo una reducción del porcentaje de población urbana bajo la línea de pobreza, que alcanzó un pico de más del 55% en el 2002 y que a fines del año 2006 se contabilizaba en un 27%. Se dio también una recuperación en cuanto a la tasa de desempleo.

De todas formas, aún hoy no se han recuperado los índices de distribución del ingreso previos a la instauración de la última dictadura militar, que estaban lejos de ser considerados como "ideales" por gran parte de la sociedad.

Las políticas sociales y económicas llevadas adelante desde la última dictadura militar y profundizadas durante la década de 1990 por los gobiernos constitucionales que la sucedieron lograron consolidar patrones inéditos en la desigual distribución del ingreso y la consecuente concentración del poder económico en pocas manos. Esta desigualdad persiste hoy en día.

La política económica neoliberal de la dictadura se centró en la apertura económica entendida como apertura del mercado interno a la competencia exterior, el desmantelamiento de la industria nacional, el aumento de la deuda externa en el marco de un modelo de acumulación basado en la valorización financiera[7] por sobre los procesos productivos. Esta política se continuó con la profundización del endeudamiento y la caída del salario real, el ajuste estructural y la reducción de gasto público para políticas sociales integrales, el desmantelamiento del Estado nacional, la precarización laboral y la privatización de las empresas públicas, entre otras medidas de los años 90. En este contexto, la pobreza, la indigencia y el desempleo se expandieron a la par de los fundamentos del liberalismo económico[8].

El INADI[9] señala en el diagnóstico de su Plan Nacional contra la Discriminación (2005) que "en 1974 los asalariados –encuadrados en distintos sectores laborales regularizados– percibían el 43% del total de los ingresos generados y, en la actualidad, tienen una participación que apenas supera el 20%" (pág. 59). Por otro lado, más del 52% del ingreso total es concentrado por apenas el 20% de la población. Es por ello que podemos afirmar que los patrones de desigualdad no se han modificado. La principal continuidad puede observarse en términos de la distribución funcional del ingreso, es decir, en la proporción en la que el ingreso se reparte entre asalariados (trabajadores) y capitalistas (empresarios, dueños de los medios de producción). El modelo de la convertibilidad de los años 90 expresó una profundización de la distribución regresiva del ingreso en continuidad

los pagos de impuestos y en las transferencias que realiza el gobierno a las familias, desde jubilaciones y pensiones hasta planes de Jefas y Jefes. (…) También se incluye en este concepto la redistribución que realiza el gobierno a través de los servicios públicos brindados a la comunidad, como la salud y la educación" (IMFC, 2008: pág. 34). A su vez, se utiliza el concepto de "Distribución personal del ingreso" para hacer referencia cómo se reparten los ingresos al interior de los hogares: así se puede evidenciar que los de menores ingresos destinan la gran mayoría de sus ingresos a alimentos y por ende, son los más afectados por los procesos inflacionarios y son quienes proporcionalmente pagan más impuestos a través de sus consumos. Por último, los términos de distribución del ingreso y distribución de la riqueza se suelen utilizar en medios periodísticos de manera indistinta, aunque pueden existir diferencias. El término "riqueza" se asocia más al patrimonio fijo (tierras, propiedades, capital, etc) que a los ingresos mensuales en concepto de salario o de ganancia por lo producido, pero ambos términos ilustran el nivel de desigualdad económica del sistema capitalista. Las investigaciones socio económicas aportan datos sobre la medición de la distribución del ingreso, por lo que utilizaremos este término en esta publicación.

5 Clarín, 13/08/07, "Se agranda la brecha entre ricos y pobres".

6 Instituto Nacional de Estadística y Censos. www.indec.gov.ar

7 Ver Basualdo, Eduardo M. (2006); Estudios de historia económica argentina, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires.

8 En la publicación Memoria y Dictadura se profundiza sobre el plan económico de la dictadura. Disponible en: www.apdh-argentina.org.ar

9 Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

con las políticas implementadas desde 1975. En la post convertibilidad este hecho no se revierte: se consolida una vez más el avance del capital sobre el trabajo. Del excedente total generado por la economía argentina, cada vez queda más en manos de los empresarios, y además, no se destina a ampliar la escala de producción nacional. Esta tendencia, que tuvo un extraordinario aumento entre 2001 y 2002, no ha logrado ser revertida. "Solo en 2004, los aumentos salariales y de la ocupación, logran acompañar el continuo aumento del producto recuperando casi 3 de los 9 puntos perdidos en el bienio precedente" (Lindenboim y otros, 2005, pág. 9). Para observarse una mejoría en la distribución del ingreso, los salarios deberían subir por encima de la productividad, aun sin afectar la estructura de propiedad ni las relaciones económicas vigentes. Para avanzar en la eliminación de la desigualdad, se debería afectar la distribución de la riqueza (no sólo del ingreso).

A su vez, se asiste al desarrollo de nuevas formas de pobreza: incluso aquellos que no están excluidos del mercado laboral, forman parte del porcentaje de personas que no llega a cubrir la canasta básica de alimentos.

Vivimos en una sociedad que convierte en especialmente vulnerables a algunos grupos: más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes son pobres; las mujeres perciben ingresos inferiores a los hombres por igual trabajo; las cárceles están llenas de personas en situación de pobreza; en las regiones del noroeste y noreste, las cifras de indigencia y pobreza superan con creces los promedios para el total del país (INADI, 2005), al igual que los promedios de analfabetismo y baja terminalidad educativa.

1.2 ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y NOCIÓN DE DISCRIMINACIÓN

Hablar de pobreza y desigualdad implica hablar de violación de derechos humanos y por ende, del principio de no discriminación de derechos, que postula que los derechos humanos no pueden ser negados a ninguna persona por ningún motivo.

En este libro, concebimos que la discriminación puede ser llevada adelante tanto por personas o grupos de personas como por el Estado. En el primer caso, se trata de un delito (cometido por una o varias personas). En el caso que la discriminación la ejerza el Estado se trata de una violación a los derechos humanos. En todas las situaciones, implica un menosprecio hacia las personas víctimas de discriminación y un desconocimiento de su carácter de sujetos de derecho.

Siguiendo la noción definida por el Plan Nacional contra la Discriminación (2005) una práctica social discriminatoria puede consistir en cualquiera de las siguientes acciones:

> "a) crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas;
> b) hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo;
> c) establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales." (INADI, 2005, pág. 41)

Resulta apropiado aquí introducir la noción de derechos humanos (DDHH). Los derechos humanos son aquellos derechos relacionados con la dignidad de todas las personas, sin los cuales no podemos desarrollar plenamente nuestras capacidades ni satisfacer nuestras necesidades. Son los Estados quienes desde 1948

se comprometen internacionalmente a respetarlos a partir de la firma de los tratados que enumeran y definen los diferentes derechos. Por eso afirmamos que la titular de los derechos es la persona y el que debe garantizarlos es el Estado.

Teniendo en cuenta las bases que se sientan a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, se considera que los derechos humanos tienen las siguientes características:

- Integrales o indivisibles: si se vulnera un derecho, por efecto dominó se ven afectados los otros derechos. Por cuanto conforman las condiciones mismas de la dignidad de las personas, basta con que un solo derecho sea violado, para que todos estén en riesgo inminente. Por esto también se los llama interdependientes o complementarios – ya que dependen unos derechos de los otros y se complementan entre todos-. La integralidad de todos los derechos implica que son no jerarquizables;
- inajenables y universales: como dice el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos[10]. "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho...", así todos y todas somos sujetos de derecho por el solo hecho de haber nacido. Tal como la entendemos aquí, la universalidad de los derechos se basa en el principio de no discriminación. Nadie puede tener más o menos derechos, si así fuera se convertirían en privilegios y no podríamos hablar de derechos humanos;
- exigibles: que los derechos se cumplan depende de que el conjunto de la sociedad los reclame, de ahí la importancia de su difusión porque nadie reclama una herencia que no sabe que tiene;
- históricos: son el resultado de las luchas de diferentes sectores sociales a lo largo de toda la historia, es por esto que también se caracteriza a los derechos como acumulativos e irreversibles ya que los nuevos derechos que vamos conquistando se suman a aquellos ya reconocidos, se resignifican y amplían con la historia;
- trasnacionales: es indudable que si los derechos son inherentes a la persona humana, "no dependen de la nacionalidad o del territorio donde esta persona se encuentre,(…) los derechos humanos están por encima del estado y su soberanía[11]."

La noción de derechos humanos no es ajena a diversos cuestionamientos atendibles. Desde el movimiento feminista y desde diversos grupos que reivindican los derechos de los pueblos originarios, se advierte que el surgimiento del concepto de derechos humanos está ligado a la cultura liberal occidental. Los derechos humanos fueron pensados para un individuo abstracto, ideal: hombre, adulto y occidental lo cual no es representativo de los valores de otras culturas y ha llevado a la discriminación de las mayorías[12]. Se sostiene que este contexto de origen explica que se hayan privilegiado los derechos individuales, civiles y políticos y el derecho de propiedad privada, y que se han proclamado como universales, estos valores que son propios de una única cultura.

Pero por otro lado, diversos movimientos y proyectos emancipatorios se han apropiado de los derechos humanos como herramientas de lucha, redefiniendo y ampliando el sentido del concepto. En nuestro país, el movimiento de derechos humanos representa la búsqueda inclaudicable de justicia y reivindica la posibilidad de pensar otro proyecto de país.

Desde nuestra perspectiva, es posible encontrar en los principios de los derechos humanos aquellos valores que promuevan el respeto por la diversidad cultural y entender la igualdad y la universalidad no como

---

10 Declaración Universal de los Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas, Ginebra, 1948.

11 Nikken, P. (1994): El concepto de los derechos humanos. [En línea] Disponible en: http://www.iidh.ed.cr/Curso2006/Documentos/ConceptoDDHH-PNikken.pdf (Fecha de consulta: mayo 2007).

12 Ver, entre otros: Fonseca, C y Cardarello, A (2005): "Derechos de los más o menos humanos". En: Tiscornia, S. y Pita, M.V.(ed.): Derechos Humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica. Facultad Filosofía y Letras (ICA) UBA / Antropofagia Buenos; Aires 2005; Gordillo, G. (2006): "Fetichismos de la ciudadanía". En: En el Gran Chaco. Antropologías e historias. Buenos Aires, Prometeo, 2006; Boaventura de Sousa Santos, (1997): "Uma Concepçao Multicultural dos Direitos Humanos". En: Revista Lua Nova, Nº 39, San Pablo, Cedec, 1997.

negación de la diferencia o imposición de un patrón cultural, sino en el marco de la confrontación a las ideas que promulgan la existencia de jerarquías o status diferenciales entre las personas y pueblos. Además, representan una "herencia cultural" producto de muchas luchas y reivindicaciones que ha beneficiado a la humanidad. El desafío es resignificar el principio de igualdad partiendo del hecho de que "todos/as somos iguales de una manera diferente".

Retomemos ahora la concepción de discriminación.

Como violación de derechos humanos, la existencia generalizada de prácticas de discriminación implica que el Estado, comprometido a través de la firma de diversos tratados internacionales, no está cumpliendo con alguna de sus obligaciones de respeto, protección, garantía, y promoción del derecho de las personas a no ser discriminadas:

- porque no se abstiene de interferir en el derecho a no ser discriminado (por ejemplo, si impide el ejercicio de la docencia a los no nacionales);
- porque no impide que terceros realicen prácticas discriminatorias contra personas o grupos o bien no prevé sanciones adecuadas para estos casos;
- porque intencionalmente no garantiza el ejercicio de un derecho a alguna persona o grupo (por ejemplo, impidiendo que un determinado grupo de población acceda a una práctica médica, o que una persona no pueda continuar sus estudios porque no existe una institución educativa cercana, o porque la institución no cuenta con los recursos humanos y físicos necesarios para atender sus necesidades de aprendizaje);
- porque no promueve a largo plazo la eliminación de situaciones discriminatorias en su población, a través de modificaciones de legislación, educación, accesibilidad de instituciones públicas, entre muchas otras medidas[13].

El compromiso del Estado argentino, a nivel internacional, se instituyó a partir de la firma de diversos tratados y se reafirmó a través de su incorporación a la Constitucional Nacional en 1994. La Convención Internacional contra toda forma de discriminación racial (1965) define a la discriminación "racial" de modo amplio como "toda distinción, restricción o preferencia basada en motivos de raza[14], color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública" (art. 1). Los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y de Dere-

13 En el libro "¿Qué es esto de los derechos humanos?..." profundizamos sobre la definición de derechos humanos y los niveles de obligaciones estatales que se derivan de esta noción. Disponible en www.apdh-argentina.org.ar
14 En el capítulo siguiente profundizamos sobre los supuestos de la noción de raza.

chos Económicos, Sociales y Culturales, obligan al Estado a garantizar los derechos allí expresados, sin distinción. El compromiso estatal se encuentra definido en otros documentos, como la Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1979) y su Protocolo Facultativo (1999) y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (Organización Internacional del Trabajo, 1989).

Por otra parte, en el ámbito interno de la Argentina, algunos actos de discriminación se consideran como delito a partir de la sanción de la Ley 23.592 sobre Actos discriminatorios (1988). En su artículo 1 define lo que entiende por acto discriminatorio: "quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados". Y agrega que "se considerarán particularmente los actos y omisiones discriminatorias determinadas por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos"[15].

La vigencia formal del derecho a no sufrir ningún tipo de discriminación muestra diversos avances. De todas maneras, no alcanza con que un derecho esté escrito para que sea efectivo. Es necesario conocer su existencia, que existan condiciones sociales y recursos favorables a su ejercicio y considerar, en un nivel subjetivo, que es justo y posible realizar una acción de exigibilidad. Creerse merecedor/a de la situación en que se vive; pensar que no se tiene derecho a reclamar ante una situación injusta, o bien, que de nada servirá el reclamo, constituyen representaciones sociales altamente difundidas que atentan contra el ejercicio de los derechos.

Un estudio reciente[16] demuestra que a pesar de existir una alta percepción sobre hechos discriminatorios en Argentina, sólo un porcentaje menor al 6% realizó una denuncia o conoce a alguien que lo haya denunciado. Siguiendo a este estudio, la percepción de prácticas discriminatorias está presente de manera contundente: más del 80% de las/os consultadas/os considera que en la Argentina se discrimina mucho o bastante. El grupo que más padece discriminación es el de las personas en situación de pobreza. Este grupo fue señalado -por más del 60% de la totalidad de las/os entrevistadas/os- como los que más sufren discriminación. A su vez, se ha generado un índice de discriminación que permite a los autores de esta investigación concluir que "cerca del 70 por ciento de las/os argentinas/os se caracteriza por tener pensamientos y/o prácticas discriminatorias".

Por otro lado, la vigencia efectiva de los derechos remite también a las posibilidades de acceso al sistema de justicia y a sentencias judiciales que respeten los derechos de las mayorías. En una sociedad desigual, no es factible esperar que sus instituciones se vean exentas de discriminaciones. Analizando las regularidades de la jurisprudencia en Argentina, R. Gargarella (2006) señala algunas tendencias: "(…) la inclinación de nuestros jueces a fallar en contra de la operativización de los derechos sociales, su proclividad a defender el derecho de la propiedad privada por encima de otros derechos, sus tendencias homofóbicas, su poca sensibilidad hacia los intereses de las mujeres o su poca receptividad y apertura frente a las nuevas formas de la protesta social" (2006: pág.128).

---

15 Existen propuestas de reforma de la norma: "En lo relativo a la competencia federal, es preciso reformar la ley N° 23.592 sobre actos discriminatorios con el objeto de someter a la jurisdicción federal todo acto de esta índole, incluidas las actuales previsiones de la ley respecto de personas que participaren en organizaciones o realizaren propaganda o incitaciones al odio o la violencia (…) En lo atinente al establecimiento de penas específicas, es de vital importancia la reforma del artículo 2° de la ley N° 23.592, en el sentido de declarar como acto punible toda difusión de ideas basadas en principios racistas y/o discriminatorios, toda incitación a la discriminación, así como todo acto de violencia o toda incitación a cometer tales actos basados en principios racistas y/o discriminatorios contra cualquier persona o grupo de personas, y toda asistencia a las actividades racistas y/o discriminatorias, incluida su financiación." (INADI, op cit, pág 48 y 49) Ver texto completo de la ley en el capítulo "Sugerencias didácticas" de este libro.

16 "Mapa de la discriminación. Representaciones, acciones, percepciones" INADI, 2008. Las citas corresponden a la presentación de los resultados de investigación disponibles en www.inadi.gov.ar

El camino que queda por transitar será arduo y seguramente largo. En este capítulo inicial procuramos situar a la problemática de la discriminación en su contexto normativo y social más amplio. De esta forma, coincidimos con la idea de que "las prácticas sociales discriminatorias no se explican por ninguna característica que posea la víctima de dichas prácticas, sino por las características del grupo social, sociedad o Estado que lleva a cabo el proceso discriminatorio." (INADI, 2005). No se presupone que el grupo discriminado se encuentre alejado de una supuesta "normalidad" y por ende, sea portador de características diferenciales. A su vez, el fundamento ético para desechar todo acto de discriminación no consiste en intentar encontrar evidencias de que todos somos "igualmente normales", sino más bien, en postular que no existe un parámetro de normalidad y que es la diversidad una característica de la especie humana, que enriquece a las diferentes identidades culturales.

En este libro abordamos cómo se construyeron distintas concepciones de "normalidad" a lo largo de la historia que justificaron procesos discriminatorios. Haremos referencia a discursos científicos, de los medios de comunicación y escolares, procesos históricos y a la conformación del Estado-Nación y sus políticas de construcción de la identidad. Abordamos puntualmente la situación de algunas personas que fueron y son objeto de discriminaciones: por su orientación sexual y su identidad de género, por pertenecer a sectores populares, a pueblos originarios o migrantes. Por último, sistematizamos una serie de sugerencias didácticas para trabajar algunos de estos temas en espacios educativos.

En esta publicación no agotamos la problemática de la discriminación en la sociedad y el ámbito educativo. La abordamos desde algunas áreas y al quedar aún muchos interrogantes confiamos en la búsqueda de respuestas a partir de la práctica.

1.3 BIBLIOGRAFÍA

- APDH, Comisión de Educación (2008). *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades.* Buenos Aires: APDH.
- Basualdo, Eduardo. M. (2006). *Estudios de historia económica argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gargarella, Roberto (2006). Protesta social y Parcialidad judicial. En: Birgin, H. y Kohen, B (comp.) (2006). *Acceso a la justicia como garantía de igualdad.* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- INADI (2008) Mapa de la Discriminación. Disponible en línea: www.inadi.gov.ar Fecha de consulta: Abril 2009.
- INADI Plan Nacional contra la Discriminación. *La discriminación en Argentina: Diagnóstico y Propuestas.* Buenos Aires: Inadi. Disponible en línea http://www.inadi.gov.ar/inadiweb/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=111 Fecha de consulta: Abril 2009.
- Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (2008). *Propuesta para constituir un país con más democracia y equidad distributiva.* Buenos Aires: IMFC Cooperativa Limitada.
- Lindenboim, Juan M. Graña, Damián Kennedy (2005). *Distribución funcional del ingreso en Argentina. Ayer y Hoy.* Documento de Trabajo Nº 4 CEPED (Centro de Estudios de Población, Empleo y Desarrollo) Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Disponible en línea: http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceped/publicaciones.htm. Fecha de consulta: Julio 2008.
- Nikken, P. (1994). El concepto de los derechos humanos. [En línea] Disponible en: http://www.iidh.ed.cr/Curso2006/Documentos/Concepto DDHH PNikken.pdf (Fecha de consulta: mayo 2007).

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS

Para comprender las prácticas discriminatorias actuales consideramos preciso hacer un breve recorrido histórico sobre el surgimiento del Estado argentino y de sus políticas de construcción de la identidad.

En sus inicios, el Estado contó con habitantes de una diversidad de orígenes: los múltiples pueblos originarios que poblaban esta región, los españoles, los criollos y las personas nacidas en el continente africano traídas como esclavos por los europeos, entre otros. A fines del siglo XIX y principios del XX se sumaron inmigrantes de Europa y, luego, de los países latinoamericanos (en particular, de Bolivia, Perú, Paraguay, Chile y Uruguay). Sin embargo, el Estado-Nación no generó políticas que respetaran y promovieran esta diversidad. Por el contrario, negó la herencia indígena y afro-americana e impuso la homogenización de la identidad sobre la base de la hispanidad católica.

A lo largo de la historia argentina, distintos modelos económicos y políticos consolidaron y profundizaron las desigualdades y la exclusión, lo que generó un vínculo entre racismo y pobreza.

2.1 LA SOCIEDAD AMERICANA

Diversas culturas poblaban el continente americano cuando los conquistadores españoles llegaron, a fines del siglo XV. A partir de entonces comenzó un largo período de colonización, sometimiento y, en muchos casos, exterminio de estos pueblos originarios.

En el momento de la colonización, la población estimada en el continente americano superaba a la europea. Se calcula que para el 1500 Europa tenía alrededor de 50 millones de habitantes, mientras que América entre 90 y 112 millones. Ciento cincuenta años después, los pueblos originarios habían sido reducidos a 11 millones de habitantes. En términos porcentuales, la población de América, que representaba cerca del 20% del total de la humanidad, un siglo después llegaba al 3% incluyendo a los europeos recién inmigrados.

Los pueblos originarios ingresaron en la "historia oficial" de los Estados americanos de la mano de conceptualizaciones fuertemente eurocéntricas y encubridoras. Las expresiones "Descubrimiento de América" o del "Nuevo Mundo", y más recientemente el "Encuentro de dos mundos", han negado la historicidad específica de los pueblos originarios y la dimensión profundamente violenta que revistió aquel acontecimiento histórico. Significó para los pueblos originarios "el exterminio físico-cultural, la opresión política, la explotación económica y la apropiación de sus recursos por la administración colonial a través de distintas modalidades según las épocas y regiones" (Balazote y Radovich, 1992). Como señala T. Todorov en su libro "La Conquista de América. El problema del otro", es preciso recordar que "el siglo XVI ha visto perpetrarse uno de los mayores genocidios de la historia humana" (Todorov, 1996).

Debido a un error histórico-geográfico, se denominó a los pueblos americanos como "indios", término que simplificó y homogeneizó una inmensa variedad de culturas con características muy diversas. Este fue el primer proceso simbólico de reducción de las diversas identidades. Equiparó "indio" con "bárbaro" o "salvaje". Más tarde, y como consecuencia del despojo de sus tierras y sus recursos, "indígena" sería relacionado con "pobre".

La desintegración del orden colonial y la independencia de las naciones americanas no alteraron sustancialmente las condiciones de vida de los pueblos originarios ni de las comunidades de afro-descendientes en las jóvenes repúblicas.

La invasión europea repercutió en todos los ámbitos de la vida de los pueblos originarios, legando una situación de despojo que permanece al día de hoy: "…las violaciones de los derechos humanos de los pueblos indígenas no son hechos aislados, ni simples delitos cometidos por particulares, ni tam-

poco abusos ocasionales de tal o cual autoridad. Hay elementos substanciales para hablar de violaciones estructurales de los derechos humanos indígenas, enraizadas en las estructuras de poder, dominación y explotación que se han dado históricamente en la región y que arrancan desde la conquista y colonización de América" (Stavenhagen, R., 1992).

El tráfico de personas nacidas en el continente africano para someterlas a la esclavitud comenzó en el siglo XVI y se consolidó en los siglos XVII y XVIII. Los colonos europeos en América utilizaron a los esclavos como mano de obra y los consideraron trabajadores más resistentes a las enfermedades que los pueblos originarios porque habían estado expuestos en su continente de origen a las nuevas enfermedades transmitidas por los colonizadores, teniendo así mayor inmunidad. El INADI señala en el diagnóstico de su Plan Nacional contra la Discriminación (2005) que "las personas esclavizadas traídas a estas tierras se asentaron en el Caribe y América Central (provenientes principalmente de Cabo Verde, Guinea Septentrional y Meridional), en Brasil (Nigeria y Togo) y en Chile, Perú, Uruguay y Argentina (Angola y Congo, concentrándose en las regiones donde se cultiva la caña de azúcar y el algodón). Si se estima en 12.000.000 los africanos que llegaron vivos a estas tierras –y se calcula incluso que por cada uno de ellos, varios perecieron en el viaje por inanición, diarrea, deshidratación, suicidios, castigos diversos o ejecuciones - puede tenerse una idea de la magnitud de la tragedia provocada al continente africano en beneficio de la expansión económica de Europa" (INADI, 2005 pág. 122).

2.2 LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO ARGENTINO

Los criollos que se independizaron de la corona española a principios del siglo XIX tampoco reconocieron los plenos derechos de los pueblos originarios y de las personas traídas del continente africano.

Las formas de establecer el sometimiento de los pueblos originarios estuvieron estrechamente relacionadas con las necesidades económicas que impulsaron las elites dirigentes.

En la Pampa y la Patagonia se aplicaron políticas de exterminio. La llamada "Conquista del Desierto" es un eufemismo para ocultar que esas tierras estaban habitadas por un gran número de pueblos (mapuche, tehuelche y rankulche, entre otros), y brinda la idea de que era un desierto para ser poblado. El genocidio "buscó definir nuevas fronteras en pos de la incorporación de tierras imprescindibles para la aplicación de un nuevo modelo económico basado en la intensificación de la explotación ganadera" (Balazote y Radovich, 1992). El escritor Osvaldo Bayer (2004) se refirió a los alcances de esta acción militar:

"… Roca dice haber muerto a 1600 indios y tomados prisioneros a 10.000 de chusma (mujeres, niños y ancianos). El "conquistador del desierto" restableció la esclavitud al enviar a los hombres prisioneros a trabajar a Martín García y a los cañaverales tucumanos del azúcar. A las 'chinas', según su propio lenguaje, se las envió como sirvientas a las casas porteñas y a los niños para que sirvieran de mandaderos. Lo dice el general, satisfecho. Roca daba rienda suelta a su racismo denominando a los pueblos originarios salvajes y bárbaros en todos sus discursos. No les dio ninguna chance tal cual lo expresa en su discurso ante el Congreso: *La ola de bárbaros que ha inundado por espacio de siglos las fértiles llanuras ha sido por fin destruida.* Y agrega Roca: *El éxito más brillante acaba de coronar esta expedición dejando así libres para siempre del dominio del indio esos vastísimos territorios que se presentan ahora llenos de deslumbradoras promesas al inmigrante y al capital extranjero.* Es decir, a pesar de que las extensiones eran ilimitadas no se les dio una buena parte a sus legítimos dueños, los indios, sino que se los persiguió y arrinconó negándoles toda propiedad. La tierra no fue tampoco para el pueblo argentino sino para los nuevos dueños de la tierra, basta leer la forma en que se dieron las concesiones. Una de las más extensas fue para Roca, que así pasó a ser 'estanciero', con el 'regalo' que le otorgó el gobierno bonaerense de 15.000 hectáreas. (...) Basta leer el diario El Nacional a fines de la 'Conquista del Desierto' para testimoniar la realidad: 'Llegan a Buenos Aires los indios prisioneros con sus familias. La desesperación, el llanto no cesa. Se les quita a

las madres sus hijos para en su presencia regalarlos, a pesar de los gritos, los alaridos y las súplicas que hincadas y con los brazos al cielo dirigen las mujeres indias. En aquel marco humano unos se tapan la cara, otros miran resignadamente al suelo, la madre aprieta contra el seno al hijo de sus entrañas, el padre se cruza por delante para defender a su familia de los avances de la civilización'...".

En la región del Chaco Austral y Boreal las políticas económicas requerían mano de obra barata y abundante, por eso no se aplicó una política de exterminio total de los pueblos originarios. "Tal fue el caso de las llamadas Campañas militares del Norte, la primera en 1884 y la última y definitiva en 1911, cuyo objetivo priorizado era 'pacificar' a los indios. La 'pacificación' era la forma oficial de denominar el proceso de reducción y disciplinamiento de la mano de obra" (Fraguas y Monsalve, 1994).

Todas estas acciones militares implicaron la expoliación de los habitantes originarios y la apropiación de inmensos territorios por un reducido número de propietarios. Una vez concluidas las campañas de limpieza étnica, las modalidades de producción doméstica de las poblaciones aborígenes sobrevivientes fueron subsumidas por el modelo económico. Las diezmadas comunidades se vieron obligadas a vender su fuerza de trabajo en las haciendas o ingenios azucareros, en la construcción o el servicio doméstico.

La población traída por la fuerza desde el continente africano sufrió la esclavitud hasta mucho tiempo después de haberse iniciado el proceso emancipador. Si bien la "libertad de vientres" fue establecida por la Asamblea Constituyente de 1813, la esclavitud no fue totalmente abolida hasta la consagración de la Constitución Nacional en 1853, cuatro décadas después.

Centenares de miles de hombres y mujeres esclavizados fueron utilizados por la oligarquía criolla para el trabajo rural, doméstico y artesanal. Un censo realizado con anterioridad a la conformación del Estado, en 1778, registró que en la zona de Tucumán el 42% de la población era negra, en Santiago del Estero el 54%, en Catamarca el 52%, en Salta el 46%, en Córdoba el 44%, en Buenos Aires el 30%, en Santa Fe el 27%, en Mendoza el 24%, en La Rioja el 20%, en San Juan el 16%, en Jujuy el 13% y en San Luis el 9% (INADI, 2005, pág. 122).

Los esclavos, además, fueron utilizados como fuerza de los ejércitos criollos. En 1816, el general José de San Martín tuvo en su poder un censo de esclavos, posibles de reclutar militarmente, que ascendía a 400.000 hombres. Durante las guerras de independencia, la "ley de rescate" obligó a los propietarios a ceder dos de cada cinco esclavos para el servicio de las armas.

Otras políticas de exclusión diezmaron a los africanos y afro-descendientes. Durante la epidemia de fiebre amarilla de 1871, los barrios que habitaban fueron los más castigados por el flagelo. El ejército los rodeó bajo la orden de no permitir la salida de los habitantes "negros" hacia el Barrio Norte, la zona que habitaban las clases pudientes.

Según el informe del INADI, el sistema esclavista estableció matrices racistas y estigmatizantes que subsistieron de diversas formas hasta la actualidad. Luego de la libertad de los hombres y mujeres esclavizados y de la Declaración de Independencia, la población de africanos y afro-descendientes continuó integrando los estratos más desfavorecidos de la sociedad. El mestizaje con indígenas y criollos de las clases subalternas llevó a formar familias mixtas ligadas, sobre todo, al trabajo rural.

La aceptación con respecto a estas prácticas discriminatorias dirigidas a los pueblos originarios y a los africanos y sus descendientes, prácticas ideadas por la clase dirigente e implementadas por el ejército, se evidenció en 1880, cuando la figura de las conquistas militares, Julio A. Roca, fue elegido presidente de la Nación[17]. Este acontecimiento simbólico muestra a la oligarquía terrateniente, que gobernaba el país a fines del siglo XIX, dispuesta a utilizar cualquier medio para lograr sus fines: la construcción de un Estado-Nación que cumpliera con los requisitos necesarios para insertarse en el mercado mundial. "Orden y Progreso", "Paz y Administración" serían los lemas enarbolados.

17 Vale aclarar que en esta época histórica el voto no era universal, ni secreto, ni obligatorio. Las elecciones eran realizadas a través de prácticas fraudulentas que aseguraban la continuidad en el poder de la clase dirigente.

La elite ilustrada apoyó esta dicotomía que planteaba civilización o barbarie. Para Domingo F. Sarmiento la civilización estaba representada por los inmigrantes europeos, y lo autóctono significaba barbarie. Escribió que la influencia del inmigrante europeo era imprescindible, puesto que: "Las razas americanas viven en la ociosidad, y se muestran incapaces, aún por medio de la compulsión, para dedicarse a un trabajo duro y seguido" (1851) y que "los indígenas no estaban preparados para la vida civil ni para las instituciones libres a que aspiraban los blancos entendidos y en contacto con el mundo exterior" (1915, pág. 373).

Juan B. Alberdi escribió el siguiente desafío: "Haced pasar al gaucho, unidad elemental de nuestras masas populares por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción, en cien años no haréis de él un obrero inglés, que trabaja, consume, vive digna y confortablemente" (citado en Mayer, J, 1962: pág. 252). Alberdi también afirmó que "A la Europa debemos todo lo bueno que poseemos, incluso nuestra raza, mucho mejor y más noble que las indígenas, aunque lo contrario digan los poetas, que siempre se alimentan de fábula" (citado en Ramos, V., 1999: pág. 31).

Para Sarmiento sólo algunos tenían derecho y podían decidir: "Cuando decimos pueblo, entendemos los notables, activos, inteligentes: clase gobernante. Somos gentes decentes. Patricios a cuya clase pertenecemos nosotros, pues, no ha de verse en nuestra Cámara (Diputados y Senadores) ni gauchos, ni negros, ni pobres. Somos la gente decente, es decir, patriota." (citado en López, M., 2008).

A pesar de los esfuerzos implementados por el naciente Estado-Nación para atraer a los inmigrantes que cumplieran con las funciones civilizadoras, las cosas no resultaron como los pensadores las habían imaginado. Los migrantes que arribaron de Europa no fueron los del norte sino los del sur, los más pobres, que huían de sus respectivos países por el hambre, la miseria y la falta de trabajo y esperaban encontrar en América el refugio y el sustento que sus países no les podían ofrecer.

Los grupos sociales dominantes los consideraron trabajadores necesarios para el comercio y la producción, pero a quienes no debía alentarse para que progresaran en la escala social.

El proceso de inmigración masiva tuvo un conjunto de consecuencias sociales. La urbanización e industrialización transformó al país a fines del siglo XIX. Existieron serios problemas de vivienda, sanidad, salud pública y criminalidad. Los trabajadores organizaron huelgas parciales y generales, y fueron ganados por nuevas ideas anarquistas y socialistas traídas por los europeos. Estas ideas alarmaron a la clase dirigente. La primera reacción fue la política represiva. La Ley de Residencia, presentada por Miguel Cané en 1902, autorizó al Poder Ejecutivo a deportar a los extranjeros que fueran considerados elementos perjudiciales para los intereses del país. Su utilización estuvo exenta de cualquier revisión del Poder Judicial. La ley de Residencia y de Defensa Social (1910) prohibió la entrada al país de anarquistas y tuvo un carácter represivo hacia la población migrante en general.

El higienismo se presentó como la teoría científica e instrumental que legitimó esas leyes. El higienismo social propuso un modelo de concepción de la salud y del cuerpo humano basado en una lógica de normalización de la identidad, en la construcción de ciudadanos "productivos y civilizados". Los problemas de la trasgresión y la delincuencia fueron construidos como problemas de anormalidad patológica. La pena o castigo se fue adaptando a la estereotipación de tipos humanos que se consideraron portadores de diversas patologías antes que al tipo de delito. Esta sensibilidad legal fue plasmada en una serie de reglamentos, normas de baja jerarquía y prácticas de subcultura policial y jurídica que continúan vigentes hasta hoy (Tiscornia, S, 1988).

La literatura generó discursos de xenofobia. Por ejemplo, en la novela "En la sangre", el autor Eugenio Cambaceres[18] describe a una persona de origen napolitano de la siguiente manera: "De cabeza grande, de facciones chatas, ganchuda la nariz, saliente el labio inferior, en la expresión aviesa de sus ojos chicos y sumidos, una rapacidad de buitre se acusaba."

18 Citado en "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en Argentina (1810-1914)" en T. Halperin Donghi (1987): El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Sudamericana

El sentimiento xenófobo y racista de esta época histórica ha quedado documentado en la literatura. Por ejemplo en El Gaucho Martín Fierro, la obra maestra de José Hernández. Allí el inmigrante es descripto como un individuo miedoso, delicado e inútil para los quehaceres de las pampas. Contiene pasajes en los cuales el gaucho lo ridiculiza por sus problemas para comunicarse, por no conocer bien la lengua y hablar en "cocoliche". Con respecto a los pueblos originarios, hay diferencias en la forma en que se los describe en las dos partes de la obra. En El Gaucho Martín Fierro, publicada en 1872, cuando el autor no formaba parte de la elite gobernante, la comunidad de los pueblos originarios es el lugar de la seguridad en donde el gaucho prefiere refugiarse. En La vuelta de Martín Fierro, publicada en 1879, cuando el autor es congresista, la conquista de la Patagonia es justificada por atrocidades que habrían cometido los aborígenes. Algunos ejemplos de actitudes discriminatorias a los extranjeros y a los pueblos originarios se encuentran en los siguientes versos:

El gaucho Martín Fierro 1872

Era un gringo tan bozal,
que nada se le entendía.
¡Quién sabe de ande sería!
Tal vez no juera cristiano,
pues lo único que decía
es que era papolitano.

No hacen más que dar trabajo,
pues no saben ni ensillar;
no sirven ni pa carniar;
y yo he visto muchas veces,
que ni voltiadas las reses
se les querían arrimar.

Cuando llueve se acoquinan
como perro que oye truenos.
Qué diablos! sólo son güenos
pa vivir entre maricas;
y nunca se andan con chicas
para alzar ponchos ajenos.
(...)
Yo sé que allá los caciques
amparan a los cristianos,
y que los tratan de "hermanos"
cuando se van por su gusto.
¿A qué andar pasando sustos?
alcemos el poncho y vamos.
(...)
Allá habrá siguridá,
ya que aquí no la tenemos;
menos males pasaremos,
y ha de haber grande alegría
el día que nos descolguemos
en alguna toldería.
(...)
Allá no hay que trabajar,
vive uno como un señor;
de cuando en cuando un malón,
y si de él sale con vida,
lo pasa echao panza arriba
mirando dar güelta el sol.

La vuelta de Martín Fierro 1879

Allá no hay misericordia
ni esperanza que tener:
el indio es de parecer
que siempre matar se debe;
pues la sangre que no bebe
le gusta verla correr.
(...)
El indio pasa la vida
robando o echao de panza;
la única ley es la lanza
a que se ha de someter;
lo que le falta en saber
lo suple con desconfianza.

Fuera cosa de engarzarlo
a un indio caritativo;
es duro con el cautivo,
le dan un trato horroroso,
es astuto y receloso,
es audaz y vengativo.
(...)
Es tenaz en su barbarie,
no esperen verlo cambiar;
el deseo de mejorar
en su rudeza no cabe:
el bárbaro sólo sabe
emborracharse y peliar.
(...)
"Es increíble, me decía,
que tanta fiereza exista;
no habrá madre que resista;
aquel salvaje inclemente
cometió tranquilamente
aquel crimen a mi vista."

Esos horrores tremendos
no los inventa el cristiano:
"ese bárbaro inhumano",
sollozando me lo dijo,
"me amarró luego las manos
con las tripitas de mi hijo."

A medida que la sociedad se fue complejizando debido a la masiva llegada de hombres y mujeres inmigrantes y del crecimiento económico que se experimentaba por entonces, la clase dirigente comenzó a preocuparse por la relación de fidelidad de sus habitantes con la Nación. Notó con preocupación que la mayoría de los inmigrantes, nucleados en las colectividades, reproducían los hábitos y costumbres de sus países de origen. Frente a esta situación, y en el marco del ascenso del imperialismo internacional, la respuesta que se encontró fue la nacionalidad, que se consideró un aglutinante social.

La política estatal intentó asimilar al inmigrante a la identidad nacional a través del abandono de sus tradiciones y de su lengua. La escuela fue uno de los aparatos del Estado que contribuyó a esta homogenización de los nuevos habitantes del país. Fue la encargada, entre otras cosas, de crear en los niños y niñas la memoria colectiva de la Nación. Lo hizo a través, entre muchos otros mecanismos, de las fiestas y símbolos patrios[19] .

2.3 LA INCORPORACIÓN DE LAS MASAS OBRERAS A LA POLÍTICA

Durante la década de 1920 aparecen los primeros síntomas de estancamiento del modelo agroexportador hasta entonces vigente. Paralelamente, se manifiesta un incipiente cambio estructural que dará un nuevo modelo de crecimiento basado no sólo en las exportaciones agropecuarias sino en el desarrollo industrial enfocado hacia el mercado interno. Este proceso de industrialización favoreció la emergencia de nuevos actores como los pequeños y medianos empresarios y el nuevo proletariado surgido de las migraciones internas hacia los centros urbanos.

Esas migraciones internas que se produjeron a fines de la década del '30 provocaron reacciones hostiles por parte de los pobladores de la ciudad de Buenos Aires. Los migrantes fueron considerados como ciudadanos y ciudadanas de segunda categoría, despreciados por sus características físicas y, posteriormente, por sus inclinaciones políticas al ser asociados con el movimiento peronista. Se los llamó "cabecitas negras". Este contexto de discriminación generalizada también se dio en las conducciones políticas y económicas del país. El político Ernesto Sanmartino, diputado nacional por la Unión Cívica Radical, por ejemplo, acuñó la calificación de "aluvión zoológico" para nombrar a los simpatizantes del peronismo.

2.4 LA DICTADURA (1976/1983)

Durante los años del Estado Terrorista en la Argentina los militares se apoderaron del poder del Estado. Impusieron políticas económicas neoliberales a través de una represión brutal de los sectores populares. Generaron enormes ganancias para ciertos grupos sin producir mecanismos redistributivos (como salarios justos, creación de puestos de trabajo o inversión en la salud y la educación). Centraron la economía en actividades financieras y relegaron a la industria, contrajeron altas deudas con el exterior incrementando el endeudamiento público y profundizaron la brecha entre ricos y pobres.

Para lograr implementar dichas políticas económicas concibieron un plan para exterminar a los opositores y lo llevaron a cabo por medio de prácticas clandestinas que incluyeron torturas, muertes y desapariciones.

Si bien los obreros y obreras y los/las estudiantes fueron los grupos de la sociedad más afectados, el estereotipo general de la víctima abarcó un espectro más amplio. El solo hecho de tener ideas contrarias a los valores propugnados por la dictadura implicó ser un subversivo carente de derechos. Jorge Rafael Videla, presidente del gobierno de facto, afirmó en 1978: "un terrorista no es solamente alguien con un revólver o con una bomba, sino también cualquiera que difunde ideas que son contrarias a la civilización occidental y cristiana". El general Ibérico Saint Jean, gobernador de la Provincia de Buenos Aires, dijo en 1977: "Primero

19 Ver el capítulo 8 de este libro: "Una mirada desde la educación".

vamos a matar a todos los subversivos; después a sus colaboradores; después a los simpatizantes; después a los indiferentes y, por último, a los tímidos."[20] Ricardo Balbín, Presidente del Comité Nacional de la Unión Cívica Radical, llamó en 1978 "guerrilla industrial" a los actos de protesta, huelga y movilizaciones de los trabajadores (Gabetta, C., 1989). Horacio García Belsunce, secretario de Hacienda durante la presidencia de facto de J. C. Onganía, en un discurso pronunciado en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, dijo: "Subversivos no son solamente aquellos que asesinan con las armas o privan de libertad individual o medran a través de esos procedimientos, sino también los que desde otras posiciones infiltran en la sociedad ideas contrarias a la filosofía política que el Proceso de Reorganización Nacional ha definido como pautas o juicios de valor para la acción".

2.5 GOBIERNOS CONSTITUCIONALES

Aún cuando la llegada de la democracia fue acompañada de la plena vigencia de la Constitución Nacional, los casos de discriminación continuaron formando parte de la realidad del país.

La dictadura militar se retiró del poder en 1983, pero las consecuencias económico-sociales de la implementación de su modelo económico perduraron durante los años de democracia.

Si bien los gobiernos posteriores a la dictadura continuaron aplicando el mismo modelo, se puede decir que con la puesta en marcha del Plan de Convertibilidad en 1991, durante la presidencia de Carlos Menem y bajo la iniciativa del ministro de economía Domingo Cavallo, se profundizaron los cambios en la estructura económica que se venían llevando a cabo desde 1976. Favorecido por el contexto de disciplinamiento social logrado tras los períodos hiperinflacionarios de fines de los ochenta, el gobierno instalado en 1989 inició un proceso de fuertes transformaciones. La política nacional se enmarcó en la línea de recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito (principalmente del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional) para los países en desarrollo. Estos lineamientos se plasmaron en lo que se denominó Consenso de Washington, que abogó por la racionalización y reducción del papel del Estado en la economía y por una mayor integración a la economía mundial (Gerchunoff, P, Torre, J.C, 1996). Los componentes básicos de esas transformaciones consistieron en la privatización de empresas públicas, la desregulación, la apertura externa, el endeudamiento público, la reforma laboral, entre otros. Esas medidas, acompañadas de otras igualmente perjudiciales para el conjunto social, concentraron el capital en los grandes grupos económicos y generaron un aumento de la desocupación, la pobreza extrema y la marginalidad.

Se observó una disociación entre crecimiento económico y bienestar social (Pucciarelli, A. 1996). El sector que recibía los más altos ingresos los incrementaba cada vez más y, como contrapartida, los de menores ingresos veían disminuidos los suyos en una proporción equivalente. El INADI señala en el diagnóstico de su Plan Nacional contra la Discriminación (2005) que "en 1974 los asalariados –encuadrados en distintos sectores laborales regularizados– percibían el 43% del total de los ingresos generados y, en la actualidad, tienen una participación que apenas supera el 20%" (pág. 59). Por otro lado, más del 52% del ingreso total es concentrado por apenas el 20% de la población.

El subempleo y desempleo llegó en la década de 1990 a niveles desconocidos en nuestro país. Casi la mitad de la población se ubicaba bajo la línea de pobreza e incluso un gran porcentaje no superaba la indigencia. Estos son algunos de los resultados observables más aterradores a los que condujo el desmantelamiento del Estado y sus funciones. Aquellos miembros de la sociedad excluidos del sistema fueron discriminados por carecer de trabajo o estar sometidos a situaciones de subempleo.

El modelo económico profundizó las desigualdades sociales e incidió en las prácticas de discriminación en varios aspectos. Para el informe del INADI (2005), acentuó la relación entre racismo y pobreza que sufren los pueblos originarios, las mayorías mestizas y los migrantes de países latinoamericanos. Dice el

20 Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/frases.html Consultado en abril de 2009.

informe: "El viejo racismo de determinación biológica continúa articulando los prejuicios clasistas de los sectores medios y altos de nuestra sociedad" (pág. 68). Otro ejemplo es la criminalización de la pobreza: "En todo el país las cárceles están superpobladas de personas –en su mayoría jóvenes desocupados– que se acercaron al delito por su situación de pobreza y que, por lo tanto, tampoco cuentan con recursos para agilizar los trámites legales. La falta de condiciones de reinserción social adecuada los transforma en eternos reincidentes. Son numerosas las denuncias de detenciones arbitrarias "por portación de cara" (los relatos hablan aquí de un cruce entre características étnicas y condición social) y de muerte de jóvenes en zonas de pobreza urbana por parte del accionar policial caracterizado como de "gatillo fácil". Ya es habitual la relación estrecha que se ha instalado en el imaginario colectivo de los sectores sociales. El Estado –en sus distintos niveles: nacional, provincial y municipal–, a través de su estructuración jurídica y del funcionamiento de sus instituciones, tiene la capacidad de regular las relaciones sociales, ya sea fortaleciendo las desigualdades entre los distintos sectores sociales o promoviendo la equidad social en todas sus dimensiones" (pág. 68).

Muchos de los casos de discriminación en las décadas del ´80 y ´90 involucraron a uno de los aparatos represivos del Estado, la Policía, que utilizaba los ambiguos edictos policiales[21] para realizar detenciones arbitrarias. Los edictos policiales normaban una serie de conductas que, por no llegar a ser delitos, eran castigadas con penas leves. La aplicación de ese castigo quedaba a cargo de la propia Policía, sin que un juez interviniera en el asunto. Así la Policía podía detener, interrogar o penar (con multas o arrestos). La falta de los controles propios del sistema penal sobre su ejecución fue construyendo, hacia adentro de la fuerza policial, la figura del "sospechoso". La simple "portación de cara" fue motivo suficiente para que el personal policial sospechara de una persona y la detuviera en la vía pública para realizarle preguntas. Bastaba que estas preguntas generaran cierto temor en el interrogado para que se lo detuviera por averiguación de antecedentes.

A los ya conocidos estereotipos de "cabecita negra", "negro" o simplemente "cabeza", que se utilizan para hacer referencia a los inmigrantes del interior y del exterior limítrofe, se incorporó un nuevo adjetivo estigmatizante y claramente excluyente, como es la figura del "inmigrante ilegal" o simplemente "ilegal". Supuestamente se dirige a aquellos indocumentados de países limítrofes. Incluso, por extensión, llega a un conjunto mayor, poniendo bajo sospecha de ilegalidad a todos aquellos que por poseer rasgos físicos de los pueblos originarios (que no reconocen fronteras nacionales), por "portación de cara", cargan con el estigma (Sabarots, H. 2002).

Este nuevo estigma es reproducido por discursos que identifican la llegada del inmigrante con un nuevo problema social para la Argentina. La "invasión" producida por estos inmigrantes tendría como consecuencia fundamental el aumento de la competencia en el mercado laboral y la pérdida de bienestar y oportunidades para los

21 Sobre la historia de los edictos policiales en Argentina la Corte Interamericana de Derechos Humanos informó en 2003: "Desde 1870, el Jefe de la Policía de la Provincia de Buenos Aires –luego de la Policía Federal Argentina- redactaba los edictos policiales, instrumentos normativos en los que se especificaban prohibiciones y sanciones de carácter contravencional. Los tipos contravencionales estaban formulados arbitrariamente, con términos vagos y ambiguos, que muchas veces describían caracteres personales típicos de ciertos grupos de personas, en función de su orientación sexual, condición social o edad más que comportamientos. Las personas que cometían una infracción eran aprehendidas, procesadas y condenadas por la autoridad policial, sin intervención de la institución judicial. Si bien existía la posibilidad legal de apelar al control judicial del proceso policial, el escaso tiempo para hacerlo la tornaba prácticamente imposible. En este proceso policial no se encontraba asegurado el derecho de defensa ni las mínimas garantías del debido proceso. Las sanciones que se imponían podían ser multa o arresto, que no podía exceder de ocho días. Con la aprobación del Código de Instrucción Criminal de 1889, dicho máximo fue aumentado a 30 días. Esta estructura normativa funcionó hasta marzo de 1998, por vía de los edictos policiales y el Reglamento de Procedimientos Contravencionales emanados de la Jefatura de la Policía Federal. A partir de la reforma de la Constitución Nacional de 1994 y de la sanción de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires de 1996, se abrió un escenario en el que se insertó el debate político y jurídico acerca de la necesidad de abolir el sistema de edictos policiales. En marzo de 1998 se sancionó por unanimidad el Código de Convivencia Urbana de la Ciudad de Buenos Aires, un instrumento legal respetuoso de los principios del Estado de Derecho, que regula las conductas que vulneren o pongan en riesgo diversos bienes jurídicos. Las tipificaciones contravencionales establecidas en este instrumento legal, a diferencia de las recogidas en los edictos policiales, revelaron una clara orientación hacia el "acto" más que hacia el "actor", con un fuerte contenido "objetivizante" de las infracciones. En cuanto a las sanciones, es excepcional la privación de la libertad como sanción contravencional. Por otro lado, en el mismo mes de marzo de 1998 la legislatura de la ciudad de Buenos Aires sancionó la Ley de Procedimiento Contravencional, en la que se concreta la completa judicialización de la materia contravencional. La policía abandona su doble rol de "legislador" y "juez" en materia contravencional, y se suprime la posibilidad de que los funcionarios policiales detengan personas fuera del control de los fiscales. Además, la persona detenida debe ser "informada de las causas de su aprehensión, de los cargos que se le formulan, del juez o jueza y el o la fiscal intervinientes y de los derechos que le asisten". Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Bulacio Vs. Argentina, Sentencia de 18 de septiembre de 2003, pág. 22. Disponible en la web: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_100_esp.pdf . Fecha de consulta: abril 2009.

trabajadores argentinos. Los trabajadores ilegales quitarían puestos de trabajo a los argentinos y deprimirían los salarios. Es importante recalcar que la mencionada invasión es en realidad una "invasión percibida" o construida más que real, cuya explicación no se encuentra tanto en los datos demográficos objetivos, sino en los modos de procesar ideológicamente los mismos. Las estadísticas reflejan que Argentina tenía en el año 2004 un 5 % de población extranjera, de la cual sólo 3 de cada 5 inmigrantes provenían de países limítrofes. Desde 1869 la inmigración del Cono Sur nunca superó el 3 % de la población. Estas cifras refutan la hipótesis de que los inmigrantes vecinos ayudaron a aumentar el desempleo, ya que dicho grupo conformó apenas el 4,5 % de la población económicamente activa para la fecha de referencia (Seoane, M. 2004).

Huelga de amores
Autor: Divididos (Diego Arnedo, F. Gil Solá, Ricardo Mollo)
Álbum: La Era De La Boludez - 1993

Ellos vinieron
nos encubrieron;
aquí encontraron
dioses que danzan.
Ellos vinieron
nos encubrieron;
aquí encontraron
dioses que danzan.
Y nos dijeron
"cerrá los ojos,
dame la tierra,
tomá la biblia."

Huelga de amores
huelga de amores
huelga de amores
en el paseo las flores.

Patriotas importados
nativos sin orejas
patriotas importados
nativos sin orejas
la muerte grita, tierra!
y el canto chacarera
la muerte grita, tierra!
y el canto chacarera.
Y nos dijeron
"tiempo es dinero,
y en esta tierra
sos extanjero."

Huelga de amores
huelga de amores
huelga de amores
en el paseo las flores
la historia escrita por vencedores
no pudo hacer callar a los tambores
la historia escrita por vencedores
no pudo hacer callar a los tambores.

Según el diagnóstico del Plan Nacional contra la Discriminación del INADI, en la actualidad la propia sociedad civil se encuentra revisando su conformación identitaria. "Los orígenes indígenas comienzan a reaparecer en el imaginario colectivo, fundamentalmente a partir de la activa militancia del movimiento integrado por dirigentes de los distintos pueblos indígenas. Algo similar comienza a ocurrir con los grupos afro-descendientes, aún cuando su invisibilidad sigue siendo casi total en el sentido común argentino" (INADI, 2005, pág. 104)[22] .

El Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) han estimado la población originaria de la Argentina en un millón de habitantes[23]. La presencia aborigen incluye a los siguientes grupos: Huarpe, Tapiete, Chorote, Tehuelche, Tecnocote, Chulupi, Chane, Guaraní, M'bya, Pilaga, Mocovi, Diaguita, Calchaquí, Chiriguanos, Toba, Wichi, Mapuche, Kolla.

A pesar de existir legislación internacional (Convenio 169 de la OIT[24]) y nacional (artículo 75 inciso 17 de la Constitución reformada en 1994[25]), todas las poblaciones mencionadas continúan padeciendo situaciones de discriminación que se traducen en el plano social, político, económico y jurídico. Como señalan González, Iñigo Carrera y otros (2000), en muchos casos las nuevas leyes se presentan como "declamaciones políticamente correctas, acorde a los imperativos globalizantes de atención y visualización de la otredad, antes que a una decisión de recomposición de relaciones de subalternidad históricas". La lucha por el reconocimiento de derechos continua tanto a nivel formal como en el plano de la vigencia real[26].

Se han construido en torno a los pueblos originarios representaciones sociales que circulan tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Por un lado, nos encontramos con aquella imagen petrificada o estática que congela a los pueblos originarios en un pasado intemporal. Por otro lado, el hombre o la mujer indígena también pueden ser vistos como buenos salvajes, construcción rousseauniana que testimonia de una existencia pura e incontaminada por los vicios de la civilización. En contraposición con esta visión romántica se alzan aquellas elaboraciones que construyen a los/las indígenas como salvajes indómitos más próximos a la animalidad que a la humanidad, errantes primitivos que deben ser civilizados por el hombre blanco.

Muchas de estas representaciones han encontrado aplicaciones en los planos jurídico-políticos de los Estados nacionales con población originaria en sus territorios: desde posiciones tutelares y asimilacionistas que pretenden "modernizar" al sector indígena mediante la imposición de los rasgos socio-culturales de los grupos hegemónicos, hasta las posturas conservacionistas que desean preservar a estas etnias como entidades culturales independientes (Balazote y Radovich, 1992).

El Estado discrimina a los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a comunidades originarias en el ámbito de la educación al no generar políticas que les faciliten el acceso igualitario a la educación y el respeto de la cultura a través del acceso de una educación bilingüe. La educación bilingüe les permite aprender en su idioma e incorporar el español, y también implica incorporar los métodos y sistemas de enseñanza de los pueblos originarios.

22 En estos párrafos finales, nos referiremos sólo a la realidad de los pueblos originarios. Un análisis acabado de la situación de cada una de las comunidades excede las posibilidades de esta publicación.

23 Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, http://www.desarrollosocial.gov.ar/INAI/site/historia/historia.asp, consultado en abril de 2009.

24 Este convenio elaborado por la Organización Internacional del Trabajo -ratificado por la Argentina- reconoce la particularidad de los Pueblos Indígenas y aconseja a los Estados firmantes la adopción de nuevas normas que reconozcan las aspiraciones de las poblaciones originarias a asumir el control de sus propias instituciones.

25 Este artículo constitucional reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantiza el respeto a su identidad étnica y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconoce la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; regula la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; asegura que ninguna de estas tierras será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos; asegura su participación en la gestión referida a sus recursos naturales; habilita a las provincias a ejercer concurrentemente estas atribuciones.

26 En septiembre de 2007 se proclamó, luego de décadas de discusiones y resistencias de algunos países, la Declaración de Naciones Unidas sobre el Derecho de los Pueblos Indígenas. La Argentina figura entre los firmantes, pero el carácter "declarativo" de esta normativa no impone obligaciones para los Estados firmantes, a diferencia de un tratado, pacto o convención.

"Comprender que la defensa y desarrollo de los Pueblos Originarios, pasa por reconocer y respetar el derecho a nuestra identidad, lo que equivale a decir que nuestro idioma, religión, ciencia, organización político-social, cosmovisión, etc., son en nuestra lucha, elementos de primer orden junto al derecho económico y territorial".

Documento de la Agrupación Mapuche Newentuayiñ

2.6 BIBLIOGRAFÍA

- Balazote, Alejandro y Radovich, Juan Carlos. (1992). *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: CEDAL.
- Bartolomé, Miguel. (1985). La desindianización de la Argentina. *Boletín de Antropología Americana*, Nº 17, México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia. OEA.
- Bayer, Osvaldo. (2004, 19 de Junio). Respetemos la verdad histórica. En Diario *Página 12*. Contratapa.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2003). Caso Bulacio Vs. Argentina, Sentencia de 18 de septiembre de 2003. Disponible en la web: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_100_esp.pdf. Fecha de consulta: abril 2009.
- Fraguas, Noemí y Monsalve, Patricia. (1994). Procesos de conformación de la identidad étnica en América Latina. En: Lischetti, M. (comp.) (1994). *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gabetta, Carlos. (1989, 10 de octubre). El indulto debido. En Diario *El País*, España.
- Gerchunoff, Pablo y Torre, Juan Carlos. (1996). La Política de Liberalización Económica de la Administración de Menem. *Revista Desarrollo Económico* N° 143, Octubre - Diciembre 1996.
- González, Crispina; Iñigo Carrera, Valeria; Leguizamón, Juan Martín; Perazzi, Pablo; Petz, Ivana; Picciotto, Cecilia; Ramos, Laura; Trinchero, Hugo y Villani, Laura. (2000). La construcción del objeto etnográfico. Reflexiones sobre la etnografía, la cuestión indígena y el censo en Argentina. *Actas VI Congreso Argentino de Antropología Social*, Mar del Plata.
- Halperin Donghi, T. (1987). *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- INADI. Plan Nacional contra la Discriminación (2005). *La discriminación en Argentina: Diagnóstico y Propuestas*. Buenos Aires: Inadi. Disponible en línea http://www.inadi.gov.ar/inadiweb/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=111 Fecha de consulta: abril 2009.
- Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.- INAI- (2009). Sección "Historia". Disponible en la web: http://www.desarrollosocial.gov.ar/INAI/site/historia/historia.asp Fecha de consulta: abril de 2009.
- Mayer, Jorge M. (1969). *Las bases de Alberdi*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Efemérides Culturales Argentinas: 24 de Marzo. Disponible en la web: http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/frases.html Fecha de Consulta: abril de 2009.
- López, M. (2008). *La Historia me juzgará: frases fuertes de políticos argentinos*. Buenos Aires: Editorial Nuevo Extremo. Fragmentos citados en Bertazza, Juan Pablo (2009, 29 de marzo). "¿Cómo dijo?" En: Diario Página 12. Suplemento Radar. Disponible en: http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-5195-2009-04-03.html. Fecha de consulta: abril 2009.
- Neufeld, María Rosa y Thisted Jens Ariel (comp.). (1999). *De eso no se habla. . . Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pucciarelli, Alfredo. (1996). *¿Crisis o Decadencia? Hipótesis sobre el significado de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina*. CONICET – UBA.
- Ramos, Víctor (1999). *Racismo y discriminación en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Sabarots, Horacio. (2002). La construcción de estereotipos en base a inmigrantes "legales" e "ilegales" en Argentina. *Revista Intersecciones en Antropología*. [versión online]. ene./dic. 2002, Nº3, p.97-109. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2002000100008. ISSN 1850-373X. Fecha de consulta: abril 2009.
- Sarmiento, Domingo F. (1851). *Facundo o Civilización y Barbarie en las Pampas Argentinas*. Capítulo 1. Versión electrónica disponible en: http://es.wikisource.org/wiki/Facundo:_04. Fecha de consulta: abril 2009
- Sarmiento, Domingo F. (1915). Los indígenas a caballo. En: *Conflicto y armonía de las razas en América*, Buenos Aires: La Cultura Argentina.

- Seoane, María. (2004, 11 de abril). Adiós al prejuicio de la "invasión" de inmigrantes del Cono Sur. *En Diario Página 12.*
- Sinisi, Liliana (1998). Todavía están bajando del cerro. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotidianeidad escolar. *Ponencia presentada en el Primer Congreso Virtual de Antropología y Arqueología.* Octubre 1998. Disponible en: URL www.naya.org.ar/congreso/ponencia2-2.htm
- Stavenhagen, R. (1992) La situación y los derechos de los pueblos indígenas de América. *Revista América Indígena.* Vol. LII, Nº 1-2, México.
- Tiscornia, Sofía (1998). La seguridad ciudadana y la cultura de la violencia. En *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento.* Buenos Aires: Eudeba.
- Todorov, Tzevan. (1996). *La Conquista de América. El problema del otro.* México: Siglo XXI Editores.

3. ¿TIENE LA NOCIÓN DE "RAZA" FUNDAMENTO CIENTÍFICO?

"En realidad, la "raza" no es tanto un fenómeno biológico como un mito social. Este mito ha originado un mal enorme en los aspectos social y moral: aún no hace mucho, ha costado innumerables vidas y ha causado sufrimientos incalculables. Impide el desarrollo normal de millones de seres humanos y priva a la civilización de la colaboración efectiva de espíritus creadores."

Declaración sobre la raza (Unesco). París, julio de 1950.

"Antropológicamente hablando, la única raza es la raza humana"
Christopher Stringer y Robin McKie[27]

3.1 ¿QUÉ NOS DICE LA HISTORIA?

A partir del siglo XV habitantes de Europa comienzan sus viajes de exploración y observan en las diversas regiones personas con diferentes características físicas. Esto indujo a que describieran esas diversidades humanas para luego intentar alguna forma de clasificación "racial" aunque la metodología utilizada carecía por completo de rigor científico. Debemos situar esas exploraciones en el contexto histórico de la expansión del mercantilismo y de acumulación de capital originario que presionaba a favor de la incorporación de nuevas fuentes de materias primas, especies y mercados para colocar sus productos. Esto llevó a una mejoría de las técnicas de navegación, mejores mapas, y a un mayor conocimiento de los cielos y de las regularidades de la Naturaleza, que condujeron finalmente, hacia mediados del siglo XVI, a un cambio fundamental y revolucionario sobre la concepción del universo: el modelo heliocéntrico[28] de Copérnico, ya que hasta entonces regía el modelo geocentrista[29] de Ptolomeo.

Recordemos que el pensamiento medieval estaba profundamente centrado en sí mismo y en los mitos de la Cristiandad y que su influencia continuó por largo tiempo. El paradigma científico de los siglos XVII y XVIII en cuanto a los orígenes de las personas pasaba principalmente por el enfoque teológico de la Creación, mientras se producían avances en el estudio objetivo de los cuerpos celestes. Esto originaba una clara contradicción entre un enfoque creacionista y conservador y otro cuya teoría se iba construyendo con evidencias devenidas de investigaciones científicas rigurosas.

Pero es recién a partir del siglo XVIII, durante el Iluminismo, cuando lentamente se comienza a aplicar el método de las ciencias físicas a las ciencias del hombre cuyo objetivo era establecer cierto orden en este caos que es la diversidad humana y concebir una clasificación rigurosa de los tipos raciales. Si se parte de los ideales de la Ilustración según los cuales todas las personas nacen con iguales predisposiciones intelectuales y morales, las diferencias entre los mismos se deberían a condicionantes ambientales y culturales.

Los Iluministas planteaban el origen unitario de la humanidad (monogenismo) pues consideraban que la variedad observada dentro de la especie dependía de la evolución. Es decir que el condicionamiento del medio (determinismo geográfico) social y natural, predominaba sobre las diferencias hereditarias entre los seres y establecían una correlación entre las diferencias culturales y psicológicas con las diferencias raciales, a su vez fuertemente condicionadas por el medio ambiente. Esas diferencias desaparecerían al eliminarse las causas que las originaban y así varones y mujeres podrían seguir su camino evolutivo hacia la civilización.

Las clasificaciones realizadas (a fines del siglo XVII y en el XVIII) llevaron entonces a nuevos planteamientos tanto en lo religioso como en lo biológico.

La clasificación sistemática de las especies más conocida e influyente fue la de Linneo (1707-1778), botánico sueco, quien imaginó un árbol cuyas ramificaciones sucesivas e invariables permiten distinguir dos "rei-

27 Stringer, C. y McKie, R. (1997) African Exodus: The Origins of Modern Humanity. Nueva York: Henry Holt.
28 Heliocentrismo: teoría promovida por Copérnico, la cual sostiene que la tierra y los demás planetas giran alrededor del Sol.
29 Geocentrismo: teoría aristotélica, luego completada por Ptolomeo, basada en que la tierra está fija en el centro del universo, y el sol, la luna y los cinco planetas visibles desde la tierra, giran alrededor de ella.

nos" (animal y vegetal); en cada reino varias clases; en cada clase varios órdenes; en cada orden varios géneros; y por último, en cada género varias especies. En esta sucesión de categorías las fronteras son a menudo imprecisas o arbitrarias, salvo para las especies, ya que existe un criterio objetivo que permite determinar la pertenencia a una misma especie. Este criterio es la interfecundidad: los individuos pertenecen a una misma especie cuando son capaces de procrear y producir una progenitura fecunda.

En 1761 Linneo habló por primera vez del *Homo Sapiens*, concepto con el que nombra a la especie del género humano, reconociendo así que todos los humanos eran parte de la misma especie, pero Linneo agregó subclasificaciones adicionales para lo que él vio como razas o subespecies: *afer* (Africana), *americanus* (Americano nativo), *asiaticus* (Asiáticos orientales), y *europaeus* (Europeos), así como una categoría discriminatoria y mal definida que él llamó *monstrosus* que incluía a los grupos de pueblos originarios fueguinos, luego descubiertos por Darwin, entre otros.

A fines del siglo XVIII aparecen los primeros trabajos donde se compara al "hombre blanco (europeo)" con el "negro (africano)", presentando a este último como un ser inferior por su "incultura", siendo "la raza blanca la más perfecta". El contexto en el que estos trabajos se realizan es el de la justificación del esclavismo, si bien este punto de vista era minoritario con respecto a aquél que sostenía el principio de la unidad del género humano.

Asimismo podríamos decir que en el siglo XVIII la mayoría de los científicos apoyaba la idea de que las diferencias raciales eran bastante inconsistentes y dependían sobre todo de los aspectos naturales, sociales y culturales del medio ambiente. Pero este enfoque sobre la raza cambiaría radicalmente en el siglo siguiente cuando surge la idea de racismo, una forma extrema del enfoque clasificatorio de Linneo.

Así el siglo XIX con su combinación de imperialismo y colonialismo, de desarrollo de la ciencia y la industria, de crecimiento cosmopolita, de inmigración y mezcla de poblaciones, de individualización y auge de los nacionalismos, fue el marco propicio para el avance del concepto de racismo: en función de justificar la violencia y la opresión de los pueblos sometidos y de poder disfrutar sin culpas de sus beneficios, se declaró inferiores a aquellos que se esclavizaban o a cuyo país se explotaba.

Las raíces económicas y sociales del prejuicio racial fueron explícitamente expuestas por el primer doctrinario del racismo, el conde de Gobineau (1816-1882), en su famoso *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas (1853-55)*, en el cual aborda el tema de la degeneración por la mezcla de las razas y afirma que la fuerza de una Nación o de un pueblo reside en su capacidad para absorber a otros pueblos o naciones, aunque la consecuencia de esta acción no pueda ser otra que la mezcla y, por lo tanto, la decadencia y la ruina final de la humanidad. Gobineau señaló que escribió este ensayo para luchar contra el liberalismo, sin embargo, lo que pretendía como miembro de la nobleza, era defender a la aristocracia europea que sentía amenazados sus intereses de clase por el inevitable ascenso de la democracia; por lo tanto, consideraba a la aristocracia como la representante de una raza "aria" supuestamente superior y civilizadora. Su ideario tuvo gran influencia en el nacionalsocialismo del siglo XX.

La justificación de esta "desigualdad" se buscó otra vez en la ciencia, sobre todo en la biología y en los nuevos conceptos que ésta utilizaba: cambio, evolucionismo, supervivencia del más apto, desarrollo. Todos estos conceptos están relacionados entre sí. El concepto de cambio implica evolución y ésta, desarrollo: los cambios van de lo sencillo a lo complejo, de lo primitivo a lo perfecto. Es decir que la evolución connota ante todo un mejoramiento progresivo.

En la mentalidad de la sociedad del siglo XIX si bien el sentido de cambio provoca un sentimiento de oposición y miedo, cuando este cambio es de índole progresivo orientado al mejoramiento la sociedad finalmente lo adopta.

Éste era precisamente el clima intelectual que predominaba hacia mediados del siglo XIX y en el cual cundieron las ideas de evolución -del universo, de la vida y de la humanidad- tanto física como culturalmente: una sociedad nutrida por visiones de riqueza económica en continua expansión impulsada por el cambio tecno-

lógico iniciado por la Revolución Industrial a fines del siglo XVIII y que ya veía sus frutos. La noción de progreso comenzó a dominar la visión del mundo de los teóricos occidentales del siglo XIX. Al mismo tiempo los avances del conocimiento en materia de geología y paleontología disipaban esa creencia ingenua en una creación súbita y cercana.

Es en este conjunto de ideas de cambio tanto en el nivel económico como en el social, que primero Lamarck y luego Darwin toman conciencia de las ideas que ponían en tela de juicio la ingenua cosmogonía bíblica y la doctrina fijista y creacionista de las especies en biología, según la cual todas las formas de vida existen virtualmente inmutables desde que fueron creadas en el principio de los tiempos biológicos.

Se le adjudica a Lamarck (1744-1829) el comienzo de la biología como campo de estudio independiente. En 1809 publica su *Filosofía zoológica* donde se expone por primera vez una teoría coherente acerca de la evolución biológica, ésta consistía básicamente en la hipótesis de la herencia de los caracteres adquiridos: para adaptarse a su ambiente, los animales adquieren nuevos caracteres físicos, los cuales son después transmitidos por herencia a su descendencia.

Aunque la teoría lamarckiana se ha demostrado biológicamente incorrecta, ha tenido aplicaciones en el campo de las ciencias sociales. Algunos científicos han afirmado que mientras la evolución biológica funciona principalmente mediante la selección natural (darwinismo), la evolución cultural progresa por lamarckismo, ya que una de sus hipótesis se basa en las consecuencias del uso y desuso: cuando una estructura es utilizada, tiende a desarrollarse; si es ignorada, tiende a atrofiarse.

Las afirmaciones de Lamarck hoy no son tenidas en cuenta, pero para eso tuvieron que transcurrir más de 200 años durante los cuales se han producido grandes avances en el conocimiento biológico para que comenzáramos a entender cómo se generan en realidad esos cambios.

Charles Darwin (1809-82), naturalista británico, en 1859 con la publicación de su libro *Origen de las especies* marcó un hito, tanto en la historia de la biología como en la del pensamiento y ejerció considerable influencia en el desarrollo filosófico. La teoría darwiniana de la evolución afirma que todas las especies existentes, incluidos varones y mujeres, han evolucionado durante miles de millones de años a partir de una forma primitiva única de vida.

Darwin logró unir en la teoría de la evolución biológica tres conceptos fundamentales: a) especie, b) adaptación y c) evolución.

a) Con respecto del concepto de especie, según las creencias predominantes hasta ese momento, cada una de éstas había sido creada especialmente y se mantenían inmutables hasta el presente por la capacidad de reproducción; Darwin introdujo un fuerte cuestionamiento al enfoque dualista tradicional del origen de los seres vivos (creación y reproducción) y lo sustituyó por un único principio formador: la reproducción.

b) Según la Teología, la naturaleza se constituye de acuerdo con las necesidades de las personas, por la inmensa bondad del Creador. Esta doctrina afirma que adquirirían valor de prueba, todos los aspectos de la adaptación de las cosas en el mundo natural, tema que ha sido fundamental en la teoría evolutiva. La Teología explicaba la miseria, la violencia, el dolor y la muerte como cuestiones predeterminadas. Cualquier intento de atenuar o cambiar estos males debería fracasar.

Es en este contexto que el economista británico Thomas Malthus (1766-1834) elaboró su *Ensayo sobre un Principio de la Población* en 1798, en el cual explicaba como inexorable la lucha entre las personas debido a que, mientras los recursos alimentarios crecían en forma aritmética, las poblaciones lo hacían en forma geométrica, llegándose a una carencia inevitable de medios para sostenerla. Con el hambre y la miseria se eliminaban los individuos menos dotados.

Darwin tomó la generalización empírica de la obra de Malthus pero le quitó el contexto teológico, generando la idea de la lucha por la existencia y la supervivencia del más apto por su capacidad de adaptación al medio, éstas serán los pilares de su teoría de la evolución.

c) El concepto de evolución no provino de nociones evolucionistas en el campo de la biología sino de la geología evolucionista de Lyell, según la cual la corteza terrestre es el resultado de procesos físicos, químicos y biológicos que continúan en la actualidad. Situación favorable ya que fue en el campo de la geología en el que la idea de evolución perdió su carácter especulativo y entró al dominio de la ciencia. La distinción entre el evolucionismo darwiniano y el de sus predecesores se centraba en el mecanismo del cambio evolutivo y la selección natural.

3.2 CAMBIO EVOLUTIVO Y SELECCIÓN NATURAL

Darwin había acumulado un extraordinario material de observación en su viaje alrededor del mundo, en el "Beagle", y posteriormente su trabajo sobre ese material dio como fruto su teoría evolutiva: la descendencia y la variación de las especies.

Darwin llega a la interpretación de un hecho, al cual le atribuye valor universal en el proceso de creación y evolución de las especies. Tuvo importancia en su creación el economista inglés Malthus, con el desarrollo de las cuestiones sociales y económicas al reflejar un momento de la evolución histórica y del proceso de superación social en la sociedad capitalista inglesa del siglo XIX.

A la selección natural se la puede inferir teóricamente a partir de las siguientes observaciones: a) la variación hereditaria, b) la multiplicación y c) la lucha por la supervivencia.

a) Cualquier característica, tanto estructural, funcional o conductual de una especie, presenta variociones (por ej. la altura o el peso de estudiantes de una clase).
b) Las variaciones individuales mencionadas anteriormente son hereditarias en alguna medida, y se transmiten a través de las generaciones.
c) Según el principio de Malthus, los organismos se multiplican siguiendo tasas que siempre exceden la capacidad del medio para mantenerlos, por lo que el excedente poblacional debe sucumbir.

Ahora bien, ¿de qué manera opera la selección natural como cambio evolutivo?

Si pensamos a la selección natural como un proceso donde cada generación de organismos es seleccionada por el ambiente (el que provoca la muerte o la incapacidad de dejar descendencia de algunos de ellos), llegaremos a la conclusión de que la constitución de la población de organismos va a ir cambiando en detrimento de las formas con variaciones menos favorables, menos adaptadas a un conjunto de condiciones ambientales dadas.

En realidad adaptación y selección natural están vinculadas: un organismo está adaptado a sus condiciones de vida si elude la barrera entre las generaciones sucesivas. "Adaptación" para los biólogos es la capacidad para reproducirse en un medio dado.

Por último aclaremos que cuando se menciona que la selección natural actúa, lo hace sobre una población de organismos. La evolución es el cambio en la constitución promedio de una población de individuos a medida que se suceden las generaciones.

A pesar de que la teoría de Darwin hacía inteligibles un gran número de hechos observables por los paleontólogos, por la embriología y por otras disciplinas, también presentaba algunos flancos débiles, debido sobre todo a que en la época de Darwin los conocimientos sobre genética eran muy limitados y poco comprendidos.

3.3 LA TEORÍA DARWINIANA Y LA SOCIEDAD

A través de la historia, la biología, se utilizó para justificar teorías sociales, así el darwinismo echó por tierra la imagen de una sociedad estática, ordenada e inmutable, pero luego la aplicación reduccionista del esquema biológico evolucionista frenó la posibilidad del desarrollo de teorías sociológicas, antropológicas y psicológicas, al supeditar estas ciencias a un enfoque biologicista.

DARWIN Y EL RACISMO

A pesar de la influencia de algunos pensadores, los prejuicios raciales se constituyeron en verdadera doctrina en el curso de los siglos XVIII y XIX. Hubo, sin embargo, un período, relativamente corto, en que la difusión de los principios de las revoluciones americana y francesa, así como los éxitos de la campaña antiesclavista en Inglaterra, habrían podido atenuar e incluso hacer desparecer los prejuicios de raza. La reacción que se manifestó durante la Restauración y el desarrollo industrial de Europa, a principios del siglo pasado, tuvieron efectos directos y perniciosos sobre la cuestión racial. El auge que alcanzaron los hilados mecánicos abrió a los productores de algodón mercados cada vez más vastos. "El algodón se hizo el rey", sobre todo en Estados Unidos. Consecuencia de ello fue la necesidad, siempre incrementada, de mano de obra servil. La esclavitud que peligraba en América y que por sí misma podría haberse extinguido se transformó, con este hecho, en una institución sacrosanta de la cual dependía la prosperidad de la zona algodonera. Fue para defender su famosa "institución particular" para lo que filósofos y psicólogos sudistas dieron cuerpo a toda una mitología de carácter pseudocientífico que estaba destinada a justificar un estado de cosas en contradicción con sus profesiones de fe democrática. Era preciso, para acallar las conciencias, estar convencido de que el negro era un ser no solamente inferior al blanco, sino, incluso, mal delimitado de la animalidad.

Más tarde, la teoría de la evolución, tal como fue formulada por Darwin, ejerció una influencia muy marcada sobre la ideología racista, que comenzaba a definirse de forma cada vez más precisa. Los "blancos" acogieron con entusiasmo el darwinismo, que, predicando la supervivencia del más apto, venía a afianzar y confirmar su política de expansión y de agresión, a expensas de pueblos inferiores; llegando a la época misma en que las naciones poderosas constituían su imperio colonial, esta tesis venía a justificarlas tanto a sus propios ojos como a los del resto de la humanidad: el que grupos humanos "inferiores"estuvieran reducidos a la esclavitud o cayeran bajo las balas europeas, venía simplemente a confirmar la teoría según la cual un grupo humano inferior es sustituido por otro que es superior a él. En el plano de la política internacional, el racismo excusa la agresión, porque el agresor no está sujeto a ninguna consideración hacia los extranjeros que, pertenecientes a "razas inferiores", deben ser puestos, más o menos, al mismo nivel de las bestias. La idea según la cual, biológica y científicamente, el más fuerte tiene derecho a destruir al más débil halla su aplicación, no solamente en las rivalidades entre naciones, sino, además en las que surgen en el interior de un país.

No es justo atribuir a Darwin, como muchos lo hicieron, la paternidad de esta teoría odiosa e inhumana. La verdad es que la existencia de grupos compuestos por hombres de color, con sus posibles competencias en los mercados de trabajo y reivindicación de las ventajas sociales que los blancos consideraban como privilegio suyo, debían conducir necesariamente a éstos a disimular bajo algún pretexto el materialismo económico absoluto que les hacía negar a los pueblos "inferiores" toda participación en la situación ventajosa de que ellos gozaban. Acogieron con agrado la tesis biológica darwiniana y, después de simplificarla, sacaron de ella lo que se llamó el "darwinismo social", gracias al cual pretendieron justificar sus privilegios sociales y económicos, pero que no tiene nada que ver con los principios estrictamente biológicos de Darwin. H. Spencer (1820-1903) utilizó en sociología el concepto de "la supervivencia del más apto" que ha llegado hasta a identificarse con el de "superhombre" según Nietzsche (1844-1900), y que se ha citado para su defensa.

Así pues, los progresos de la biología fueron explotados tendenciosamente para dar explicación, en apariencia simple y científica, destinada a resolver las inquietudes anteriores concernientes a la conducta humana. Pero, de la ciencia al mito, no hay más que un paso fácil de franquear, y fue franqueado.

Juan Comas (1951) "Los mitos raciales", En: El racismo ante la ciencia moderna. París. UNESCO.

3.4 LA GENÉTICA: UN SALTO FUNDAMENTAL

A mediados del siglo XIX un monje moldavo, Gregor Mendel, estudió durante ocho años (1856-1863) las características de casi 30.000 semillas de arveja, provenientes de distintos cruces (hibridación) entre las plantas que sembraba en la huerta del monasterio. Como resultado de sus observaciones descubrió las leyes fundamentales que rigen la herencia de los seres vivos y echó las bases para la *genética*.

Mendel publicó sus estudios en 1866, pero éstos pasaron inadvertidos por sus contemporáneos, entre ellos Darwin, hasta que a partir de 1900, la genética dio un nuevo e importante salto adelante con el "redescubrimiento" de las leyes de Mendel, realizado por un grupo de biólogos, que permitieron comprender que las apariencias, "fenotipos", son la manifestación de factores ocultos en los núcleos de las células: los genes, cuya asociación en cada individuo constituye su "genotipo". Así, los padres transmiten a los hijos, no una característica observable, sino la mitad del conjunto del patrimonio genético que determina ese fenotipo, o sea, los genitores no transmiten lo que son, sino la mitad del conjunto de informaciones que les han permitido llegar a ser lo que son.

De esta manera, para comprender la realidad estable de una población la única comparación posible debe basarse en lo que esa población transmite por generación, es decir, en su patrimonio genético, y no en la apariencia, que es sólo una manifestación de aquél. Hay ciertos rasgos que se conservan a través de las generaciones e incluso pueden mantenerse ocultos durante una generación y reaparecer más tarde: son los elementos hereditarios, o sea los genes, el conjunto de genes es el genoma. Un ser vivo puede tener un número variable de genes, según la especie de que se trate; una persona tiene entre cincuenta y cien mil genes.

En la primera mitad del Siglo XX fue posible penetrar en las células y comprender el material del cual están formados los genes: son moléculas de ADN, del mismo modo que un diamante está formado de átomos de carbono o un vidrio de moléculas de silicatos[30].

Las células que componen un organismo vivo contienen en su núcleo material hereditario bajo la forma de cromosomas (segmentos de ADN) que son portadores de los genes que determinan las características hereditarias de la especie. Las personas poseen 23 pares de cromosomas, compuestos por 22 pares de autosomas y un par de cromosomas sexuales, XX para la mujer y XY para el varón. Los cromosomas son iguales en todas las células de un individuo, y son característicos de esa persona.

Fuera del núcleo, en el líquido comprendido entre éste y la membrana celular se hallan las mitocondrias. En cada célula puede haber miles o decenas de miles de ellas, tienen la forma de una pequeña bacteria, y probablemente lo sea. Esta bacteria hace más de mil millones de años que se adaptó a la vida, en simbiosis con la célula y pasó a ser una parte vital de ella, ya que utiliza el oxígeno aportado por la respiración para producir energía. Pero, además, posee cierta independencia del resto de la célula, por tener un minúsculo cromosoma, formado de uno o varios filamentos de ADN.

Es importante tener en cuenta que sólo la madre transmite las mitocondrias a los hijos, así como el cromosoma **Y** se transmite inalterado del padre a su hijo varón.

3.5 ESPECIES, MIGRACIONES, GENES Y RAZAS

Los restos fósiles de homínidos hallados en diversas zonas de África fueron interpretados y clasificados por los paleoantropólogos –aquellos científicos que combinan la biología, la arqueología y la paleontología– distinguiendo para el género homo al menos tres especies: *Homo habilis, Homo erectus y Homo sapiens*[31].

Homo habilis: el primero y más antiguo, que vivió entre 2,5 y menos de 2 millones de años atrás

30 Ver en el apartado "¿Qué es el ADN?" en la sección Lecturas de esta publicación.

31 Esta categorización generaliza bajo la denominación hombre a toda la especie. Se trata de una mirada masculina del mundo como medida de todas las cosas (androcentrismo), que esconde parte de la realidad, por ejemplo, la de las mujeres. Ver desarrollo de este tema en el capítulo 4 de este libro: Discriminación hacia las mujeres.

con un tamaño de cerebro (unos 650 cc) mayor que el de otros homínidos como los *australopitecus* (400 cc), caminaba erguido y fue productor de instrumentos toscos como lascas y hachas, era cazador, carnívoro y repartía la comida como primer paso hacia la cooperación.

Homo erectus: se lo ha datado entre hace 2 millones y unos 500 mil años, el paso de habilis a erectus está marcado por un aumento del volumen cerebral (unos 1000 cc) la posesión del fuego, la elaboración de instrumentos más complejos como hachas bifaces y tener el don de la palabra, a juzgar por la huella en el cráneo de la región cerebral que capacita para el lenguaje. El *Homo erectus* comenzó a emigrar de África y se extendió por Europa y Asia. No existe evidencia de que el *Homo erectus* haya evolucionado al *Homo sapiens*.

Homo sapiens: los primeros restos fósiles de esta especie se remontan a 500.000 y 300.000 años y es posible que se solapara parcialmente con Homo erectus pero no hay seguridad al respecto. El *Homo sapiens* es la última etapa en el crecimiento del volumen del cerebro, que llega a un promedio de 1400 cc.

Hace unos 60.000 años la mayor parte de África estaba poblada por *Homo sapiens*, o sea individuos muy semejantes a nosotros. A través de métodos genéticos se ha podido calcular que la población humana se componía de 10.000 individuos. Este número relativamente pequeño representa una especie apenas por encima del peligro de extinción. Por ese tiempo, una fracción de esa población impulsada por cambios climáticos -una intensa sequía azotaba el continente africano como resultado del período glacial que concentró el agua en los polos– los desiertos se expandieron, los animales lo abandonaron buscando agua y pasturas hacia el norte, los cazadores-recolectores los siguieron y así comenzó una expedición que los llevaría con el tiempo a poblar todo el resto del mundo. El argumento de esta hipótesis proviene de las investigaciones genéticas ya que es posible determinar migraciones y estudiar genealogías comparando el ADN de distintas poblaciones actuales de manera fehaciente, además se hallaron fragmentos fósiles.

Los estudios de genetistas poblacionales como Cavalli-Sforza (1999) en los años ´90 y de Spencer Wells (2002) más recientemente, han logrado construir un modelo de la gran diáspora humana desde África al resto del planeta, por medio del seguimiento de ciertos genes que sirven para estudiar la evolución: los "marcadores genéticos", que nos remontan a genomas anteriores, muestran diferencias entre individuos y se utilizan para marcar las poblaciones a través de su material hereditario.

Cavalli-Sforza y otros genetistas trabajaron sobre el ADN mitocondrial que como ya dijimos se transmite sólo por vía materna. Con este estudio, se determinó que la mujer de la cual salieron todas las personas actualmente vivientes debió existir hace 150.000 años. Esta "Eva africana o mitocondrial", debió tener muchos parientes contemporáneos, sólo que de ellos ya no quedan representantes.

Spencer Wells y su equipo viajaron por el mundo durante un año (2001), tomaron muestras de sangre a su paso y estudiaron ciertos cambios o mutaciones en el ADN del cromosoma sexual Y, utilizado como "marcador genético", que sólo se transmite del padre a hijo varón. Estas mutaciones se heredan y permiten establecer un mapa genealógico que ilustra cómo el hombre pobló todo el planeta a partir de "un Adán africano".

Los *Homo sapiens* partieron de África en dos oleadas. La primera, comenzó entre 50 y 60 mil años atrás y recorrió la costa sur de Asia, cruzó la India para llegar finalmente al norte de Australia. La segunda salida, se produjo hace 45.000 años hacia Medio Oriente, un grupo llegó a la India, mientras que otro, a China. Diez mil años después, de Asia central partieron grupos hacia Europa, atravesaron superficies cubiertas de hielo, habitadas por mamuts y bisontes. Desde Asia central, un grupo fue hasta el norte, a Siberia, empujado por la sequía, tuvieron que sobrevivir en la tundra ártica por miles de años en condiciones extremas de temperaturas bajo cero. Finalmente, un grupo muy pequeño (quizás 10 ó 20) de individuos se aventuró a cruzar al continente americano a través del estrecho de Bering, que debido a la era glacial su nivel de agua estaba al mínimo. A medida que el período glacial retrocedía y los casquetes polares se derretían, aumentaba el nivel del mar, aislando a los pobladores americanos, que comenzaron

a desplazarse hacia el sur.

A lo largo de estas travesías los homo sapiens experimentaron ciertos cambios físicos notables debido a las distintas adaptaciones ecológicas. Nuestros ancestros de África eran personas altas, delgadas, tenían la piel oscura y el pelo enrulado, tal como se los puede encontrar hoy allí. La evolución hacia la piel blanca es una cuestión de adaptación y de selección natural a través de miles de años. La piel oscura es el resultado de una fuerte exposición solar que existe en los trópicos y protege de las inflamaciones cutáneas y del cáncer de la piel.

A medida que se desplazaron hacia el norte, la exposición al sol cada vez fue menor, el color oscuro de la piel se volvió innecesario, al no estar expuestos a la misma radiación solar. Se comenzó a generar menos vitamina D, provocando un cambio de pigmentación: la piel se aclaró para poder sintetizar dicha vitamina a partir de una menor cantidad de rayos ultravioletas (uv).

Además, la alimentación casi exclusiva a base de granos, llevaría a las/los europeas/os al raquitismo, debido a la falta de vitamina D. Pero con la piel blanca fue posible formarla a partir de los precursores contenidos en los cereales. Una piel pobre en pigmentos melánicos permite a los rayos UV penetrar y transformar los precursores en la sustancia requerida.

La forma y dimensión del cuerpo se adaptaron tanto a la temperatura como a la humedad. En la selva tropical caliente y húmeda es suficiente tener una talla pequeña porque la superficie aumenta proporcionalmente al volumen y es en la superficie donde se produce la evaporación del sudor que permite refrescar el cuerpo. El hecho de tener una estatura pequeña permite producir menos energía y menos calor en el interior del cuerpo durante los desplazamientos. Es por ello que los pigmeos de la selva tropical son pequeños.

Los cabellos crespos permiten al sudor permanecer más tiempo sobre la cabeza y provocar el efecto de enfriamiento de la transpiración. Aquellos que llegaron a Siberia, por ejemplo, debieron minimizar su superficie corporal respecto al volumen para evitar la pérdida de calor, en un intento por adaptarse al frío extremo; por eso desarrollaron troncos robustos, dedos regordetes y piernas y brazos más cortos. La nariz se hizo más pequeña, para disminuir los riesgos de congelación, y sus canales más estrechos para permitir al aire llegar a los pulmones más lentamente y darle tiempo de calentarse. Los ojos son protegidos del frío por párpados en forma de bolas de grasa que proporcionan un aislamiento excelente: dejar sólo una abertura muy fina que permita ver y protegerse contra los vientos muy fríos del invierno siberiano.

Por otro lado, entre aquellos que llegaron a Australia y luego a las Américas, la subida del nivel del mar como resultado del fin de la era glacial, les cerró el contacto con el continente asiático y ese aislamiento los llevó a desarrollar rasgos distintivos de los de sus antepasados. Algo similar ocurrió con aquellos que se desplazaron a China y quedaron atrapados entre montañas al Norte y océanos al Sur, sin contacto con el resto de Asia.

Señalemos que estos caracteres de la adaptación climática son ante todo propios de la superficie corporal, que no es más que la interface entre el interior y el exterior. Por ser la parte visible, se toman los rasgos exteriores y de ellos se derivan falsas conclusiones como las siguientes:

- las razas son puras y las diferencias entre ellas representan otras distinciones más importantes.
- las personas de cierto color son menos inteligentes o son perezosas, o no tienen alma y sentimientos como nosotros, o son perversas por naturaleza.

Tales errores han llevado, y llevan aún hoy, a aberraciones morales como la esclavitud, discriminación, persecuciones, guerras de exterminio y genocidios, sólo comparables con las abominaciones cometidas por motivos religiosos.

Los nuevos descubrimientos permiten contradecir las teorías de filósofos como el ya mencionado Gobineau. Ahora sabemos con seguridad que la población europea constituye una mezcla genética. Estos datos señalan que el genoma europeo corresponde a las dos terceras partes de genes del extremo oriente y a un tercio de genes africanos y que esta mezcla se produjo hace unos 30.000 años.

Debemos señalar que cuanto más difiere el genoma entre dos poblaciones, más antiguo debe ser el punto de separación de sus respectivos linajes. La diferencia máxima se halla entre los africanos y la diferencia mínima en el genoma humano se da entre las poblaciones americanas y asiáticas, lo que significa que fue ésta la última separación en orden cronológico y que los africanos son el grupo más antiguo en el planeta, es decir, el que tuvo más tiempo para acumular variaciones genéticas.

En realidad, podemos deducir que lo que distingue a los grupos no es la presencia o ausencia de un determinado gen, sino su frecuencia, es decir la cantidad de veces que determinados genes se presentan en el patrimonio genético de una población determinada, y la definición de "raza" sólo puede resultar de un procedimiento lógico que tenga en cuenta esas diferencias de frecuencias. De esta manera, se considera que pertenecen a una misma "raza" las poblaciones que presentan frecuencias aproximadas para la mayoría de los genes. Sin embargo, en las poblaciones humanas, los cambios de frecuencias genéticas se presentan en forma de un continuo, por ejemplo: si bien hay diferencias evidentes entre personas japonesas y escandinavas, el paso genético no se realiza en forma brusca sino a través de poblaciones intermedias.

Para que el patrimonio genético de un determinado grupo de personas adquiera cierta originalidad y se distinga significativamente del de los grupos vecinos, tiene que permanecer rigurosamente aislado durante un período de tiempo suficientemente largo: varias generaciones de individuos en edad de procrear. Pero, este aislamiento no es posible para las personas, debido a nuestro nomadismo y capacidad de interrelacionarnos, la consecuencia de este comportamiento es el de haber homogeneizado nuestros patrimonios genéticos.

Es por eso, que las personas compartimos el 99,9% del genoma, el 0,1% restante probablemente codifica variaciones tales como el color de la piel. Aunque en un principio estas variaciones fueron consideradas biológicamente insignificantes, hoy se reconoce que ese 0,1% puede ser relevante en medicina, y su identificación podría ayudar a reducir las disparidades en salud que existen entre los diferentes grupos étnicos.

Cualquier agrupación "racial" no sólo es arbitraria sino que, según la genética, el concepto de raza aplicada a la especie humana no corresponde a ninguna realidad objetiva. Más que hablar de "raza" (con sus connotaciones negativas) debiéramos referirnos a "grupos étnicos".

De esta manera la genética nos da razones fehacientes para no caer en actitudes racistas: el estudio de los mecanismos que actúan en el mundo vivo muestra que su resultado no es seleccionar lo mejor de la especie y desechar el resto, sino preservar la coexistencia de múltiples caracteres. Riqueza biológica no significa "buenos" genes sino genes "diversos"; el grupo "mejor" sería aquel que ha conservado la mayor diversidad, sea cual fuera esta diversidad.

La conclusión es que no podemos basarnos en conceptos científicos para justificar el racismo y la discriminación, o sea, una supuesta clasificación o jerarquía "natural" entre los individuos o entre diferentes poblaciones.

La noción de raza no debiera aplicarse a las poblaciones humanas.

3.6 EL RACISMO Y SUS FORMAS

"El racismo tiene raíces históricas. No ha sido un fenómeno universal. Son numerosas las sociedades y las culturas contemporáneas que apenas presentan huellas de él. No ha sido perceptible durante largos períodos de la historia mundial. Muchas formas de racismo han derivado de las condiciones creadas por conquistas, del deseo de justificar la esclavitud de los negros y sus consecuencias de desigualdad racial en Occidente, y de las relaciones coloniales. Entre otros ejemplos figura el antisemitismo, que ha desempeñado un papel particular en la historia, haciendo que los judíos sirviesen de víctimas propiciatorias a las que se cargaba la responsabilidad de los problemas y las crisis a que se enfrentaban numerosas sociedades"

Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (Unesco). París, septiembre de 1967.

Hemos demostrado que el concepto de "raza" carece de fundamento científico; podríamos concluir que, una vez comprendidas y concientizadas las evidencias que nos da la ciencia, el racismo no debería existir. Sin embargo, la realidad nos muestra que, a pesar de que aceptemos la inexistencia de "razas", el racismo continúa vigente y el prejuicio se manifiesta en nuestra cotidianeidad. De ninguna manera podemos negar las diferencias que existen entre las personas, tanto biológica como culturalmente, pero lo que es inaceptable es esa supuesta superioridad natural que utiliza el miedo a la diferencia biológica (real o imaginaria) y étnica para justificar agresiones, violencia y/o adquirir privilegios económicos y sociales.

El prejuicio racial no es innato, no es hereditario ni espontáneo, es un juicio de valor no fundado objetivamente, ya que no se basa en el conocimiento del otro sino en la ignorancia del mismo, es de origen cultural y mítico. Es un fenómeno cuyo origen vimos que puede remontarse a los tiempos más lejanos. Por ejemplo, la sociedad griega era partidaria de un orden social y económico basado en la esclavitud, legitimándolo sobre la base de la inferioridad de las tribus bárbaras o personas extranjeras, que no habían alcanzado su mismo nivel de civilización y que, por lo tanto, debían servirles; no era el estigma biológico lo esencial sino el extraño, el que venía de otras tierras.

En nuestros días esta conducta de rechazo, segregación y discriminación a las personas extranjeras se expresa como xenofobia: es visible en la mayoría de los grupos sociales, se institucionaliza en el contexto de la construcción de los Estados Nación y va a alcanzar su máximo nivel durante el desarrollo de los regímenes totalitarios del siglo XX.

La mayoría de los historiadores sitúan el avance de la idea del racismo en el siglo XIX, simultánea y paradójicamente con el desarrollo del ideal democrático. El racismo en Europa se plasma, con anterioridad a cualquier teoría científica, a partir del encuentro con el Otro, al que generalmente ha dominado (colonialismo), pero también al inventar, con el trasfondo del auge de los nacionalismos, el antisemitismo moderno: las personas judías como víctimas del nazismo. Hanna Arendt (1987) nos dice: "El antisemitismo, una ideología secular decimonónica -cuyo nombre, aunque no su argumentación, era desconocido hasta la década de los años setenta de ese siglo– y el odio religioso hacia los judíos, inspirado por el antagonismo recíprocamente hostil de dos credos en pugna, es evidente que no son la misma cosa. (...) La noción de una ininterrumpida continuidad de persecuciones, expulsiones y matanzas desde el final del Imperio Romano hasta la Edad Media para llegar a nuestros días, embellecida frecuentemente por la idea de que el antisemitismo moderno no es más que una versión secularizada de supersticiones populares medievales no es menos falaz (...) que la correspondiente noción antisemita de una sociedad secreta judía que ha dominado o aspira a dominar, al mundo desde la antigüedad.[32] (...) La historia del antisemitismo, como la historia del odio a los judíos es parte de la larga e intrincada historia de las relaciones entre judíos y gentiles bajo las condiciones de la dispersión judía. El interés por esta historia no existió prácticamente hasta mediados del siglo XIX en que coincidió con el desarrollo del antisemitismo y su furiosa reacción contra la judería emancipada y asimilada. (...) Las evoluciones políticas del siglo XX han empujado al pueblo judío al centro de la tormenta de acontecimientos; la cuestión judía y el antisemitismo, fenómenos relativamente carentes de

32 H. Arendt se refiere al panfleto Los Protocolos de los Sabios de Sion.

importancia en términos de política mundial, se convirtieron en el agente catalizador, en primer lugar, del movimiento nazi y del establecimiento de la estructura organizativa del Tercer Reich, en el que cada ciudadano tenía que demostrar que no era judío; luego en el de una guerra de una ferocidad sin equivalentes, y finalmente, de la aparición del... genocidio." (Arendt, H, 1987: pág.15 y sig.)

Después de Auschwitz -símbolo de campo de exterminio (al que H. Arendt llamó "la banalidad del Mal"[33])- las ciencias sociales hicieron del racismo su objeto de análisis.

El sociólogo francés Michel Wieviorka en *El espacio del Racismo* (1992) propone un análisis en el que distingue cuatro niveles del racismo:

a) El primer nivel habría que clasificarlo como *infrarracismo*, un fenómeno inorgánico y aparentemente desarticulado, con la presencia de doctrinas, la difusión de prejuicios y de opiniones con frecuencia más xenófobas que racistas. La violencia puede aparecer difusa o muy localizada; la segregación, tanto social como racial puede producirse hacia grupos étnicos que comparten la marginación con bolsones de miseria y desocupación; la discriminación aparece en instituciones aunque no logra estigmatizarse en lo inmediato.

b) En un segundo nivel el racismo es aún *fragmentado*, aunque se muestra más preciso, manifiesto y cuantificable en los sondeos de opinión. La doctrina más extendida aparece en ciertos medios periodísticos. La violencia es más frecuente y dirigida, y deja de ser un fenómeno secundario. Tanto la segregación como la discriminación son más evidentes y perceptibles dentro de la vida social y generan un espacio visible, aunque sin hallar una unidad concreta.

c) Esta unidad aparece en el tercer nivel en su forma *política*, cuando el racismo se convierte en el principio de acción de una fuerza política o parapolítica que anima debates, ejerce presiones, moviliza a amplios sectores de la población, capitaliza ideologías, opiniones y prejuicios, los orienta y desarrolla por medio de intelectuales orgánicos, y puede utilizar la violencia como un medio para la toma de poder. En este contexto hace proyectos de segregación racial y reclama medidas discriminatorias.

d) En el último nivel el racismo es *total*, cuando el Estado mismo se organiza de acuerdo a orientaciones racistas y asume al racismo como ideología propia: desarrolla políticas y programas de exclusión, de destrucción o de discriminación masiva: el grupo segregado carece totalmente de espacio; conmina a intelectuales a colaborar con este proyecto racista y estructura las instituciones en función del mismo. El racismo total se encarna en el Estado que se convierte en sectario y terrorista.

Esta descripción empírica no permite hablar sobre la unidad del fenómeno racista, es decir, asegurar si estos niveles están interconectados o si van evolucionando uno al otro. Lo importante es poder introducir un principio de diferenciación analítica: el carácter político, o no, del racismo, ya que se produce un punto de inflexión fundamental a partir del momento en que el racismo se hace político, y más aún, de Estado. Mientras el infrarracismo y el racismo fragmentado no logran por sí convertirse en una fuerza movilizadora, ya que hay una distancia entre pensamiento y acción, entre idea y su realización, es el racismo político a través de proyectos y programas, el que sintetiza los elementos difusos del racismo fragmentado, les da coherencia, los estructura ideológicamente, legitima actos y prácticas aún en baja escala y les da las condiciones favorables, el clima propicio para su desarrollo. En esta dinámica puede llegarse al racismo total, donde el poder del Estado establece una lógica de acción ilimitada y perversa.

La tesis esencial es que en contextos de crisis profundas se atomiza y debilita el cuerpo social, el tejido social así se resquebraja dando lugar a espacios o intersticios fácilmente penetrables por grupos o movimientos fundamentalistas (políticos o religiosos) incluso por movimientos de masas, que llevan a la afirmación del racismo e incluso a la violencia racista.

33 Este concepto nace durante las sesiones del juicio a Eichmann, responsable de la llamada "solución final", es decir, la deportación en masa a campos de concentración y exterminio de judíos, gitanos, y otros seres humanos considerados "enemigos" del tercer reich. Con "la banalidad del mal", la autora se refiere a la simpleza con que un individuo como Eichmann relataba en qué consistía su trabajo cotidiano, la ejecución de la matanza en masa de personas, como si se tratara de una ocupación cualquiera. (Arendt, H.,1999)

La integración de los distintos actores sociales exige de parte del Estado – en su rol de garante de los DDHH- no solo medidas legislativas y judiciales que sancionen las prácticas racistas sino también el desarrollo de políticas públicas en todos los ámbitos (educativos, culturales, económicos, etc.) fundamentadas en principios de no discriminación y respeto por la diversidad.

3.7 TEXTOS COMPLEMENTARIOS

Armenios

Por J. M. Pasquini Durán. Diario Página 12. Edición 24/04/2005

Genocidio. Tremenda palabra que los argentinos aprendieron en carne propia por la maldita obra del terrorismo de Estado (1976/1983). La definición se le ocurrió al polaco Raphael Lemkin, experto en derecho internacional, para nombrar la masacre del pueblo armenio, la primera en su tipo del siglo XX, porque las lenguas universales no alcanzaban para describir tanto horror. En 1948 Naciones Unidas sancionó la convención para la prevención y sanción de ese delito, cuyos alcances abarcan "los actos cometidos con la intención de destruir, en todo o en parte, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso".

La historia de la nación armenia, cuyo primer Estado tiene remoto origen en la centuria anterior a Cristo, prueba la calidad de la fragua donde se templó la integridad de su pueblo. A lo largo del tiempo, resistieron las sucesivas invasiones de bizantinos, romanos, persas, árabes, mongoles, seljúcidas, tártaros, turcos otomanos y rusos. Hubo un tiempo que los aires guerreros florecieron en identidad, lengua, cultura y un territorio de 400 mil kilómetros cuadrados, con el Monte Ararat empinándose al sur hasta cinco mil doscientos metros de altura, al que los armenios contemplaban como su emblema de sacralidad. Hoy en día, la mayor parte de ese espacio sigue usurpada por el Estado turco, que se apropió sobre la sangre derramada de un millón y medio de pobladores originales.

Las embestidas de los invasores, claro, abrieron cauces a intermitentes corrientes de refugiados, a partir del año 1071, llevados por la rosa de los vientos hacia todos los rumbos. Antes del año 1900 ya había armenios en Argentina aunque fueron los que llegaron en la década del 20 quienes consolidaron la comunidad en este país. Las fechas de esos arribos no fueron casuales. Que hable la memoria: "En la noche del 24 de abril de 1915 el gobierno turco procedió a la detención de más de ochocientas personas notables, todos ellos armenios. Religiosos, dirigentes políticos y sociales, intelectuales, músicos, poetas, maestros, profesionales y comerciantes fueron arrestados y asesinados. Casi simultáneamente se ordenó dar muerte a los hombres en edad militar, quienes previamente habían sido llamados bajo bandera. De esta manera, el resto de la población quedó sin posibilidades de defensa. Comenzó la deportación letal" a través de los desiertos de Mesopotamia. (El genocidio negado, edit. Consejo Nacional Armenio de Sudamérica).

Las excusas de los verdugos no son tantas como sus crímenes, pero todas son vanas por hipócritas y tan amorales como el delito de genocidio. El exterminio, planificado y ejecutado con premeditación y alevosía, tuvo un propósito último: los turcos querían apropiarse del territorio armenio, pero sin armenios, a campo arrasado. Buscaban expandir sus dominios hasta las orillas del mar Caspio, apoderarse de los yacimientos petrolíferos de Bakú y plantarse ante el mundo como el más fuerte entre los países musulmanes.

Hay más para contar, pero al final la historia puede resumirse así: era la conquista del supuesto "espacio vital" mediante la "solución final", conceptos que Hitler volvería a utilizar para avanzar sobre tierras ajenas y encender los hornos crematorios en los campos de exterminio. El mismo Führer reconoció el parentesco en una arenga a los altos mandos del ejército nazi y los alentó con la promesa de la impunidad: "Después de todo, ¿quién habla hoy del aniquilamiento de los armenios?", les dijo.

Los turcos fueron moralmente condenados por muchos, pero castigados por ninguno. El Consejo Nacional Armenio de Sudamérica conmemora cada 24 de abril el "Día contra la Discriminación y la Impunidad" para reclamar

verdad y justicia para sus víctimas, para su identidad, para su nación. Aquí es donde se funden pasado y presente, memorias armenia y argentina, dolores y heridas que sangran todavía. Demandan al gobierno de Ankara para que reconozca el genocidio y devuelva el territorio que usurpó.

¿Vale la pena continuar reclamando después de noventa años? La mayor parte de los sobrevivientes echó raíces en otros rumbos. Las nuevas generaciones tienen el alma dividida, por lo menos entre dos pertenencias, una de la memoria y otra de la vida. Si tuvieran la oportunidad debida, ¿regresarían a la tierra de sus ancestros? La respuesta correcta es un derecho individual, pero los derechos humanos tienen una sola: la oportunidad les pertenece.

Olvidar lo malo sucedido para seguir hacia delante puede ser un rasgo de salud, aconseja el ramplón sentido común. Tal vez sea verdad en los almanaques de las vidas particulares, pero no es el caso. Por lo pronto, como bien saben muchos argentinos, la búsqueda de verdad y justicia es imprescriptible. Por lo demás, hay bibliotecas enteras sobre el valor de la memoria para entender el presente y diseñar el futuro. "Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco", escribió Paulo Freire en Pedagogía de la Esperanza. Hay seis millones de armenios en el mundo que comparten la misma expectativa de reparación, atormentados por el recuerdo del genocidio y la usurpación pero, a la vez, iluminados por la causa justa.

El 24 de abril para los armenios, como el 24 de marzo para los argentinos, no son efemérides protocolares, meros recuerdos de algo terrible que ya pasó. Nada de eso: cada aniversario es la ocasión elegida para renovar un compromiso de futuro, para refrescar metas, para asegurarse que la injusticia y la impunidad no se hagan costumbre y para que la integridad de las personas y las naciones sean respetadas como condición de vida para la especie humana. Por eso, estas fechas forman parte del calendario universal y aun con esa dimensión no pierden el imperativo recoleto, íntimo, de la conciencia individual. Repudiar al genocidio y evitar que se repita en cualquier lugar del planeta es una causa del bien común.

"Todos descendemos de un solo africano"

Entrevista a Spencer Wells, por Víctor-M Amela. La Vanguardia. Edición 01/06/2007. Barcelona.

Tengo 38 años. Nací en Atlanta y vivo viajando. Soy genetista. Dirijo el Genographic Project: mediante análisis de ADN estoy precisando cómo nos expandimos por el planeta desde un antepasado que salió de África hace 55.000 años

- ¿Cuántas muestras de ADN ha analizado?
- Unas 250.000 de personas de todo el mundo, 25.000 de ellas de pueblos indígenas.
- ¿Con qué fin?
- Descifrar cuándo y por dónde nuestros ancestros se expandieron por el planeta.
- ¿Y ya lo sabe?
- Tengo claro el esbozo general. Para cuestiones de mayor detalle necesitaré otras 250.000 muestras de ADN.
- De lo que sabe, ¿qué es lo importante?
- Que todos somos africanos bajo la piel.
- ¿Yo soy africano?
- Hace 170.000 años vivió en África una mujer (la llamamos Eva mitocondrial) de la que desciende un hombre (lo llamamos Adán africano) que salió de África hace 60.000 años... y del que descendemos todos.
- ¿Todos?
- Todos descendemos de aquel africano.
- ¿Usted y yo somos hermanos?
- Usted, yo, un maorí, un pigmeo, un sueco, un masai, un esquimal, un sherpa, un bereber, un apache, un aimará... Somos una familia cuyo abuelo vivió hace 60.000 años en África, hace solamente dos mil generaciones.
- ¿Qué sabemos de nuestro abuelito?

- Que dos de sus hijos salieron de África hace unos 55.000 años...

- ¿Cuántos humanos vivían en África?

- Apenas dos mil individuos. ¡Estuvimos a punto de extinguirnos! La glaciación del norte de Europa provocó sequía en África, y ya no había caza para todos. Siguiendo la caza, un grupo de unas doscientas personas salió de África hacia Oriente Medio.

- ¿Con los dos hijos de nuestro abuelo?

- Cada uno se largó por un lado: uno caminó con su grupo siguiendo las costas arábiga, india, indonesia... hasta llegar a Australia.

- ¿Hay memoria arqueológica de este viaje?

- No. Sólo genética: la he hallado en individuos del sur de India. Unos 5.000 años después de salir de África, ¡estaban ya en Australia! Son hoy los aborígenes australianos.

- ¿Guardan memoria cultural de aquel viaje ancestral?

- Ya no. Y, como casi todos los pueblos indígenas, creen que surgieron de su tierra.

- Y el otro hermanito africano, ¿qué hizo?

- Si el primero siguió la costa - comiendo pescado y crustáceos-, este otro se estableció hace 45.000 años en Oriente Medio, y desde allí siguió caminando en pos de la caza.

- ¿Qué tipo de caza?

- Antílopes, bóvidos, renos, ciervos, mamuts... Y la caza se movía por donde había pastos. Y los había por toda Asia Central.

- ¿Por dónde, exactamente?

- En el actual Kazajstán: allí vivió hace 40.000 años un hombre al que llamamos Adán euroasiático, pues sus descendientes ¡poblaron Europa, Asia y luego América!

- ¿Siguiendo también la caza?

- Sí, porque los pastos se extendían desde Corea hasta Francia. Y así es como llegamos a China hace 35.000 años, a Europa hace 30.000 años, a Siberia hace 20.000 años...

- ¿Quién vivía en Europa cuando llegamos?

- Los neandertales, hombres de bosque, grandotes, pesados, fuertes. Se ocultaban a la espera de la pieza, con armas pesadas. Nosotros éramos ágiles, corríamos tras la pieza y la matábamos a cien metros con lanzas.

- ¿Extinguimos a los primos neandertales?

- Llegó una glaciación y el bosque se convirtió en tundra..., y nosotros nos adaptamos mejor. Es que ellos vivían en clanes pequeños y aislados, mientras que nosotros nos comunicábamos mejor entre nuestros grupos.

- Nuestra proverbial mente simbólica...

- Sí: nos dio ventaja, y sobrevivimos. Y hoy seguimos siendo una especie basada en la comunicación, la expansión, la incesante búsqueda de territorios de caza. Lo malo es que ya los hemos hollado todos...

- ¿Cómo nos afectó la glaciación?

- Nos recluimos en las penínsulas Ibérica, Itálica y Balcánica. Cuando se suavizó, hace 10.000 años, fuimos subiendo: ibéricos, franceses, británicos e irlandeses descienden genéticamente de esos cazadores recolectores paleolíticos (grupo R1b, lo llamo) que sobrevivieron refugiados en la actual España.

- ¡Españoles todos, je, je...! ¿Y América?

- El estrecho de Bering fue un paso terrestre y, hace 13.000 años, algunos individuos del grupo de Siberia pasaron a América.

- ¿Fueron muchos?

- No. Todos los indios nativos americanos ¡descienden de sólo cinco individuos, de cinco supervivientes de aquel viaje!

- Suena a gran epopeya...

- Desfilaron por un corredor entre grandes hielos. Y llevaban ya perros domesticados.
- ¿Qué territorio del planeta fue el último que poblamos?
- Nueva Zelanda: ¡los maoríes llegaron allí hace sólo mil años! Provenían de islas del Pacífico, islas a las que habían llegado hace apenas 3.500 años desde el Sudeste Asiático.
- ¿Qué le gustaría más descubrir inesperadamente un día en una muestra de ADN?
- ¡Trazas de ADN neandertal! Eso revelaría que llegamos a cruzarnos con ellos y que hubo descendencia híbrida viable. Pero, por ahora, no hay evidencia de tal cosa.
- ¿Cómo éramos cuando salimos de África?
- Quizá como los bosquimanos que perviven hoy en Sudáfrica: su piel no es muy negra ni blanca, sus rasgos son entre europeos, asiáticos y negroides, ¡un germen de todo...!
- Y luego, durante 50.000 años, fuimos diversificándonos en muchas razas, ¿no?
- No hay razas: la adaptación al medio y la selección sexual han seleccionado durante generaciones diversos rasgos, tallas, colores de piel y pelo... ¡Bah, meras variaciones superficiales en los miembros de esta familia!

3.8. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hanna (1987). *Los orígenes del Totalitarismo. Volumen 1. Antisemitismo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Arendt, Hanna (1999). *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Cavalli-Sforza Luca y Cavalli- Sforza Francesco (1999). *¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana*. Barcelona: Crítica Editorial. Colección Biblioteca de Bolsillo.
- Comas, Juan (1951). Los mitos raciales. En: *El racismo ante la ciencia moderna*. París. UNESCO.
- De Ambrosio, Martín (2001, 25 de agosto). El genoma en su laberinto. En Diario *Página 12* Suplemento Futuro.
- Díaz, Alberto (2004, 20 de noviembre). ¿Hacia una medicina étnica? En Diario *Página 12* Suplemento Futuro.
- Jacquard, Albert (1983). El racismo y la ciencia. Una sarta de mitos seudocientíficos. *Revista: El Correo de la UNESCO*. Noviembre 1983. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Jacquard, Albert (1996). ¿Qué dice la ciencia? *Revista El Correo de la UNESCO*. Marzo 1996. Año XLIX París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Moledo, Leonardo y Mirkin, Joaquín (2000, 9 de Julio). Hay un genoma en mi cuerpo. En Diario: *Página12*, Suplemento Radar.
- Troise, Emilio (1955). *Racismo. Instrumento de Dominación Política y Social*. Buenos Aires: Ed. Quetzal.
- UNESCO (1982). Revista *El Correo de la UNESCO*. Mayo 1982. Número dedicado a C. Darwin. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (1983). Revista *El Correo de la UNESCO*. Noviembre 1983. Número dedicado a racismo. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Wells, Spencer (2002). *The Journey of Man. A Genetic Odyssey*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Wieviorka, Michel (1992). *El Espacio del Racismo*. Barcelona: Editorial Paidós.

4. DISCRIMINACIÓN HACIA LAS MUJERES

...No se nace mujer, se hace...
Simone de Beauvoir

Durante mucho tiempo se consideró que el tamaño del cerebro estaba relacionado con la capacidad de pensamiento, y muy particularmente con la inteligencia. Es más, en algunos casos este razonamiento fue la excusa perfecta para racismos y machismos varios. Por ejemplo, en promedio el cerebro de las mujeres pesa unos 150-200 g menos que el de los hombres...razón de más para fundamentar el hecho de que sean menos inteligentes, ¿verdad? Esto es, hasta que a alguien se le ocurrió pensar que las mujeres en la mayoría de los casos pesan menos que los hombres, y entonces, al expresar la masa del cerebro por kilo de peso corporal, el órgano pensante de las mujeres llegó no sólo a igualar sino incluso a superar al de los hombres (que cuando descubrieron esto se callaron la boca, claro) [34].

En este espacio de reflexión acerca de la discriminación el punto esencial del cual partimos es: todas las personas tenemos los mismos derechos. Pero al decir "todas" ¿estamos realmente incluyendo también a las mujeres? ¿Por qué señalamos algo tan obvio? Porque la discriminación hacia la mujer es quizás la más generalizada, tanto abierta como solapadamente, y la más aceptada, como si considerar al género femenino dentro de un status especial y como una "especie inferior" fuera inherente a la naturaleza humana. Así, las mujeres han aparecido a través de la historia como "lo Otro" en relación a los varones; la división del trabajo entre los sexos tuvo su origen en las distintas funciones biológicamente determinadas del varón como productor y la mujer como reproductora, pero esta división sexual del trabajo no es más que una construcción cultural.

Es decir, esta diferenciación-discriminación que corresponde a las relaciones de poder y dominación, se ha justificado al considerar la situación de las mujeres como "algo dado por la naturaleza" y no como un producto histórico-cultural. Por lo tanto, se les ha asignado ciertos roles específicos que señalarían su diferenciación respecto a la conducta de los hombres para justificar la discriminación de éstos sobre aquellas. Por extensión, se ha considerado que las instituciones de la sociedad (como el matrimonio y la familia, erigidos sobre intereses de la reproducción y la utilización sexual) también son "naturales" –y en consecuencia, universales- y no creaciones culturales.

La subordinación al varón de las capacidades reproductoras de la mujer comenzó además a manifestarse en el hecho de que ésta no debería tener derechos sobre su descendencia: la filiación, salvo excepciones, se ha establecido por los hombres.

A partir de ciertos cambios que se sucedieron y a pesar de la importancia del trabajo doméstico en las sociedades agricultoras "primitivas", comenzó a negársele a la mujer su status de productora: el producto del trabajo ha circulado a través de los varones.

Esta subordinación, aunque con distintas características, continúa hasta nuestros días, ya que la forma en que está estructurada la relación mujer-hombre, es el modelo básico de las relaciones humanas. De esta manera, cada niño y cada niña criado/a en una familia tradicional de dominio masculino internaliza desde su nacimiento y tenderá a reproducir esta modalidad dominador-dominada de las relaciones humanas. A través de la historia, este modelo se ha prestado para la supuesta racionalización de todo tipo de explotación social y económica, no sólo de varones a mujeres sino también de un ser "superior" a uno pretendidamente "inferior", como en el caso del esclavismo y el colonialismo.

Los datos antropológicos demuestran, sin lugar a dudas, que la desigualdad entre mujeres y varones no es "natural", ni heredada, sino que es adquirida, y además varía según los tiempos y la cultura: lo que se considera como un trabajo natural de las mujeres en una cultura puede resultar en otra un trabajo

34 Diego Golombek en ADN, 50 años no es nada. Alberto Díaz y Diego Golombek (2004) (comps). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.

exclusivo de los hombres. O sea, los roles sexuales no son más que construcciones sociales.

Existe un notable paralelismo entre el prejuicio racial y el prejuicio de género, por ejemplo el trato que se daba a las mujeres en el siglo XIX era muy parecido al de los afro-descendientes: hasta muy entrado el siglo XX las mujeres también fueron consideradas como ciudadanas de segunda clase en la sociedad patriarcal. Todo lo que se aseguraba contra cualquiera de las supuestas "razas inferiores"[35] , se ha afirmado también respecto de las mujeres: que tenían el cerebro más pequeño y menor inteligencia que los hombres; que eran demasiado emotivas, inestables, infantiles, débiles y enfermizas, poco creativas, carentes de discernimiento y sentido común...

La falsedad de estos mitos y prejuicios se comprobó fehacientemente durante la Primera Guerra Mundial, cuando por primera vez en la historia conocida las mujeres debieron reemplazar a los hombres en tareas que antes eran consideradas del dominio exclusivo de aquellos: conductoras de ómnibus, obreras de fábricas, trabajadoras rurales, supervisoras, gerentes, etc. Aún antes de finalizar la guerra muchos patrones se negaban a cambiar sus empleadas mujeres por hombres, debido a la eficiencia de éstas en sus trabajos.

A pesar de quedar demostrada la falsedad de ciertas creencias no resultó por ello eliminado el prejuicio, ya que éste no es más que un problema de relaciones humanas dentro de la cultura en la cual se origina. Hasta hoy las actividades productivas de las mujeres se explotan sistemáticamente: son no remuneradas o mal pagadas. Como indica el *State of the World´s Women* de las Naciones Unidas (1985), "... globalmente las mujeres constituyen la mitad de la población, realizan los dos tercios del trabajo mundial en términos de horas, ganan un décimo de lo que perciben los hombres y son dueñas de un centésimo de las propiedades que poseen los hombres".

Resaltamos que la política de dominación y la economía de explotación son parte inherente de todas las sociedades de dominio masculino, donde las mujeres son víctimas de una violencia unilateral en todos sus aspectos: privado, público, social, económico, cultural, religioso, político, simbólico, reales, imaginarios...

4.1 LA PREHISTORIA

Abordaremos un tramo de nuestra prehistoria que raramente es tenido en cuenta y que nos muestra, por un lado, que una sociedad igualitaria fue factible y, por otro, los posibles orígenes de las desigualdades entre varones y mujeres, y la tajante estratificación social que, con distintas variantes, perdura hasta hoy.

La antropóloga Riane Eisler (1987) en su libro *El Cáliz y la Espada* nos dice que la "guerra" y la "guerra de los sexos" no son decretos divinos ni biológicos, y que ciertos descubrimientos arqueológicos revelan que existió un largo período de paz y prosperidad en los cuales nuestra evolución social, tecnológica y cultural fue en ascenso, es decir, que las tecnologías básicas sobre la que está construida nuestra civilización se desarrollaron en sociedades que no eran de dominio exclusivo masculino, violentas y jerárquicas.

Según esta reconocida antropóloga, existe un enfoque actualizado sobre los orígenes de la cultura en sociedades recolectoras-cazadoras pacíficas que no es el que prevalece en la mayoría de los expertos en el tema. En éstos prima el estereotipo convencional de un "hombre primitivo" sanguinario, competitivo y cazador–guerrero: un modelo protohistórico y prehistórico de una organización social centrada en el hombre y dominada por éste. Basándose en este modelo androcéntrico los paleontólogos concluyeron - y por lo general aún lo siguen haciendo - que sólo el hombre prehistórico fue el autor del arte paleolítico. Sin embargo, hallazgos arqueológicos de estatuillas de deidades femeninas en cuevas dentro de una ex-

35 Sobre concepto de raza ver capítulo 3 de este libro.

tensa área geográfica, desde los Balcanes de Europa hasta el lago Baikal en Siberia, revelan que en una época tan lejana como el Paleolítico Superior (-30000 a -9500) la más primitiva representación del poder divino era más bien femenina que masculina. Esas cuevas-santuarios, estatuillas, así como algunos restos arqueológicos, indican ciertos ritos destinados a estimular la fecundidad tanto humana como animal y vegetal, además de ritos funerarios vinculados con algún tipo de adoración a una deidad femenina. Nos informan, así mismo, sobre importantes rasgos psíquicos de nuestros ancestros: la asociación de los poderes que rigen la vida y la muerte con la mujer, y la creencia de que la fuente de la cual emana la vida humana es la misma que origina toda vida animal y vegetal, es decir, de la gran Diosa Madre o la Dadora de Todo. Esta presencia de la Diosa sigue operando en períodos posteriores de la civilización occidental (en Egipto, Grecia, Roma, y en la tradición judeo-cristiana bíblica en la Shekhina de la cábala hebrea y la Virgen María cristiana, Madre de Dios).

Se consideró por largo tiempo que la Europa Antigua estuvo poblada por terribles bárbaros que asolaban el sur. También se la catalogó como un pantano cultural que más tarde floreció como resultado de influencias orientales. Pese a ello, el avance del conocimiento sobre la prehistoria, merced a las excavaciones en distintos lugares del territorio europeo desde Inglaterra hasta lo que es hoy Turquía, en áreas del Cercano y Medio Oriente, y en sitios tan orientales como la India, se ha multiplicado drásticamente. Todos estos sitios pertenecen al período Neolítico (-9000 a -3000), en los cuales se hallaron templos dedicados a la Diosa, y cerca de 30.000 estatuillas y símbolos femeninos, algunas pintadas con gran sofisticación; estas estatuillas de terracota y cerámica representaban a las mujeres con marcados atributos sensuales y sexuales y todas con una característica común: el predominio de la fertilidad.

La arqueóloga Marija Gimbutas en su libro *Las Diosas y Dioses de la Europa Antigua* (1982), que cataloga y analiza cientos de estos hallazgos arqueológicos del Neolítico, nos dice: "Durante dos milenios de estabilidad agrícola su bienestar material había ido mejorando gradualmente gracias a su eficiencia creciente para explotar los fértiles valles de los ríos (...). Si se define civilización como la capacidad de un pueblo para ajustarse a su medio ambiente y desarrollar artes, tecnología, escritura y relaciones sociales, es evidente que los europeos antiguos lograron un notable éxito. (...) Se manifiesta una división del trabajo entre ambos sexos, pero sin una superioridad de uno sobre otro (...). En los cementerios prácticamente no se observa diferencia en riqueza de equipamiento entre las tumbas de hombres y mujeres (...), lo que sugiere una sociedad igualitaria no patriarcal."

Vemos entonces que uno de los rasgos más notables de esa Europa, revelados por las excavaciones arqueológicas, ha sido su carácter esencialmente pacífico, no hay señales de daños causados por guerras durante un período de más de 1500 años y el testimonio arqueológico indica que el predominio masculino no era la norma.

También señala Gimbutas que estas sociedades eran matrilineales (no matriarcales), es decir, la descendencia y la herencia seguían la línea materna y que hay pocas dudas del rol esencial de la mujer en todos los aspectos: las mujeres mayores o jefas de clan administraban la producción, la cual se consideraba comunitaria. Junto con la propiedad común de los principales medios de producción para beneficio de todos, surgió una organización social básicamente cooperativa entre hombres y mujeres. La mayor fuerza física masculina no fue causa de opresión, de belicismos ofensivos o de concentración de la propiedad privada en las manos de los varones fuertes.

Por lo tanto, a través de estas evidencias arqueológicas y las nuevas técnicas de fechado, va emergiendo una visión diferente tanto de los orígenes y desarrollos de la civilización, como de la religión.

Las primeras sociedades agrarias – el cultivo de plantas silvestres y la domesticación de animales – se remontan a épocas mucho más antiguas de lo que se creía: hoy sabemos que fueron neolíticas y en sus economías estuvo la base y el comienzo del desarrollo de lo que llamamos civilización occidental durante miles de años hasta nuestros días. Esa revolución agraria y sus primeros avances en tecnología

social y material tuvieron una característica común: la Diosa como divinidad.

La agricultura neolítica fue un avance de primordial importancia dentro de la tecnología material de nuestra especie, que tuvo como consecuencia el suministro regular de alimentos, incluso con excedentes. En forma mayoritaria, del nomadismo se pasó al sedentarismo, la especialización tecnológica y el comercio se aceleraron, se produjo un significativo incremento en las poblaciones y surgieron los primeros conglomerados: las futuras ciudades. Simultáneamente, se producía la evolución de la conciencia y el intento de explicar el mundo que nos rodeaba, así como el origen de la vida y el más allá de la muerte. De este modo surgió la primera religión antropomórfica ginocéntrica: la centrada en el culto a la Diosa. Resulta coherente que la más primitiva representación de un poder divino en forma humana haya sido más bien femenina que masculina ya que, por simple observación, la vida surge del cuerpo de la mujer. Para nuestros ancestros debió ser algo natural imaginar al universo como una Madre que todo lo da, de cuyo vientre emerge la vida y al cual, como en los ciclos vegetales, se retorna después de la muerte para luego renacer. Es comprensible que las sociedades en las cuales prevalecía este tipo de imágenes y creencias relacionadas con la fertilidad, tuvieran estructuras sociales muy diferentes de aquellas que reverenciaban, y aún reverencian, a un Padre divino que castiga por los pecados cometidos y que nos vigila constantemente en nuestra cotidianeidad. También es lógico que en aquellas sociedades en las cuales lo femenino, como símbolo de fertilidad regía el universo, las mujeres no hayan sido consideradas como pasivas-sumisas, y que ciertas cualidades construidas como "femeninas" (el cariño, la no violencia o la compasión, por ejemplo) hayan sido altamente valoradas. En esas comunidades los hombres no eran tratados como inferiores ni estaban sometidos a mujeres dominantes, éstas no eran sociedades "matriarcales"[36].

La alternativa es pensar en la existencia de sociedades niveladas en las cuales predominaría un modelo solidario donde la diversidad no se equiparara a la inferioridad o superioridad, sino a la solidaridad. Sociedades en las que la competencia, la lucha o la agresión, a diferencia de las posteriores sociedades patriarcales, no haya sido un modo de vida, sino sólo episodios del convivir. Este es el tipo de sociedad solidaria que prevaleció en varias regiones de la Europa Antigua durante un largo período de tiempo.

Estos primeros pueblos agrarios y cooperativos convivieron con tribus nómadas que vagaban en la periferia en busca de pastizales para sus rebaños, sin que hubiera interferencias notorias entre ambos modos de vida. Si bien no hay datos concretos sobre el cómo y el cuándo exactamente, se conjetura cómo estas bandas nómadas crecieron en número y ferocidad. Algunos antropólogos, entre ellos la citada Gimbutas, sostienen que alrededor del 4000 AC. se comienza a notar un patrón de ruptura de las antiguas culturas agrarias neolíticas en el Cercano Oriente que más tarde se extiende hacia Europa: evidencias de invasiones, choques culturales y catástrofes naturales que causaron dislocación, destrucción masiva y desplazamientos de pueblos. Como consecuencia de la devastación progresiva sobrevino un período de regresión y estancamiento cultural. Gimbutas informa que "gracias al creciente número de fechas establecidas por el carbono radioactivo, es posible rastrear diversas olas migratorias de pastores esteparios nómades o `kurgos´ que asolaron la Europa prehistórica".

Lo que todos los pueblos nómadas tenían en común era el modelo dominador de organización social: un sistema social en el cual el dominio y la violencia eran potestad masculina, así como una estructura social jerárquica y autoritaria eran la norma. Además, estas sociedades, a la inversa de las de modelo solidario, adquirieron su base material no a través del desarrollo de las tecnologías productivas sino de tecnologías de destrucción eficientes.

El desarrollo de la metalurgia del cobre y el bronce, bisagra en la historia de la humanidad, que en un principio fue usado para la manufactura de herramientas de uso doméstico y la fabricación de adornos, estatuillas y objetos rituales, luego se desvirtuó hacia las tecnologías de armas de guerra, saqueo y

36 Equivalencia opuesta de lo que conocemos hoy como sociedades patriarcales: sociedades jerarquizadas en las cuales prevalece un modelo dominador de las relaciones sociales.

destrucción (dagas, espadas, puntas de flechas y hachas de combate) con las que estos pueblos nómadas, belicosos, jerárquicos y de dominio masculino comenzaron a asolar, saquear y esclavizar a los pacíficos pueblos agricultores del neolítico produciendo un cambio cultural de notables consecuencias.

Es evidente que esos cambios radicales no fueron sólo consecuencia de las guerras de conquista, sino que los procesos fueron más complejos y graduales como lo ha ido demostrando la historia. Sin embargo, pocas dudas pueden haber de que el paso de un modelo solidario a uno dominador fue debido a las actividades bélicas. En la base del sistema de invasiones estaba el hecho ideológico de concederle mayor valor al poder que quita la vida que al poder de darla. Los hallazgos arqueológicos en cavernas kurgas muestran grabados de espadas, dagas, hachas de combate y de dioses guerreros, que Gimbutas describe como "las más primitivas imágenes visuales de los dioses guerreros indoeuropeos", o sea, el símbolo del poder supremo de la guerra.

En este proceso los hombres fueron descubriendo que también ellos participaban de la procreación y así las mujeres comenzaron a verse reducidas a esposas o concubinas de los varones, convirtiéndose en norma la dominación, las guerras y la esclavización de mujeres y varones más "dóciles".

Las evidencias arqueológicas nos indican que los inicios de la esclavitud – la propiedad de un ser humano por otro – estarían muy vinculados con las invasiones armadas y que en los campamentos kurgos la mayoría de la población femenina no era kurga sino originaria de los pueblos agrícolas neolíticos, lo que sugeriría que los kurgos eliminaban a la mayor parte de los hombres y niños locales, mientras tomaban a las mujeres como esposas o esclavas. Relatos semejantes aparecen miles de años más tarde en el Antiguo Testamento que describe este tipo de prácticas regulares entre las tribus nómadas hebreas.

Otra evidencia de la degradación de las mujeres y sus hijas e hijos como meras posesiones masculinas, se comprueba en las prácticas funerarias kurgas. Las "tumbas de los caudillos", características de las castas dominadoras indoeuropeas, señalan un cambio notable en la organización social, con evidente estratificación y una élite de hombres fuertes como casta gobernante. En estas tumbas se encuentran, por primera vez, junto a un hombre de grandes huesos con sus ofrendas (arcos, flechas, lanzas, hachas, etc.) en un extremo, los esqueletos de mujeres sacrificadas - las esposas, concubinas o esclavas del varón muerto - y en muchas tumbas, niños, agrupados en el extremo opuesto, en evidente inferioridad.

El eminente antropólogo Gordon Childe nos señala cómo en la medida en que la norma es la guerra, la desaparición de estatuillas femeninas está relacionada con la preeminencia de la masculinidad, y concluye: "La antigua ideología ha sido cambiada. Ello puede reflejar el cambio de una organización matrilineal de la sociedad a una organización patrilineal". (Citado en R. Eisler, 1987: pág.59).

A través del trabajo arqueológico vemos cómo la Europa Antigua se va transformando y a medida que avanza la destrucción física se produce el consiguiente empobrecimiento cultural, paralelamente las tecnologías de producción y reproducción pasan a ser controladas totalmente por los hombres. Al mismo tiempo, no sólo las mujeres asumen roles secundarios, sino la Diosa misma pasa a convertirse en consorte de dioses masculinos, y más tarde con el advenimiento del cristianismo, en la Madre del Hijo de Dios.

Son varios los ejemplos de civilizaciones basadas en un modelo solidario-igualitario que luego cayeron bajo las hordas invasoras guerreras transformando totalmente sus estructuras sociales; el caso más paradigmático es el de Creta cuyo violento fin significó una bisagra en la historia de nuestra civilización. En 1980 mientras se realizaban excavaciones en la isla de Creta se iba descubriendo una cultura tecnológicamente avanzada y socialmente compleja. En palabras de uno de los científicos: "Los arqueólogos estaban atónitos. No podían comprender cómo la existencia misma de una civilización tan altamente desarrollada podía haber permanecido insospechada hasta entonces" (Citado en R. Eisler, 1987: pág.34).

La esplendorosa cultura cretense, cuna de la cultura egea, surgió alrededor del 6000 aC. cuando un grupo de inmigrantes, que adoraba a la Diosa, llegó a la isla y se instaló allí con su agricultura neolítica. Durante los siguientes 4000 años Creta tuvo un constante y lento progreso tecnológico en alfarería, tejidos,

metalurgia, arquitectura y otros oficios, así como un creciente comercio y el desarrollo de un arte muy peculiar, espontáneo y alegre. Bajo la primacía de la Diosa no se hallaron vestigios de guerras y la vida estaba sumida en una ardiente fe en la madre Naturaleza como fuente de creación y armonía. Según los registros, el símbolo de poder era por sobre todo la maternidad y no existía la sumisión femenina a una élite dominante masculina a través del uso o el temor a la fuerza. En este modelo solidario las mujeres y sus atributos no eran desvalorizados.

Al comienzo la base de su organización social fue el clan o el genos matrilineal. Existen evidencias de que hacia el 2000 aC. llegó a ser una sociedad más centralizada, con una cierta estratificación social y una clase gobernante opulenta. Pero esto no implicó de manera alguna un gobierno autocrático, ni armado con avanzadas tecnologías al servicio de una élite poderosa para la explotación de las masas. Lo que sí sucedió en otras civilizaciones desarrolladas y aún más ricas que Creta como Egipto y Babilonia, con sus grandes monumentos como símbolos de autoridad y poder, comunes en éstos y en otras sociedades guerreras de ese tiempo con notable dominio masculino.

Las ciudades cretenses no tenían fortificaciones militares, ni las aldeas al borde del mar estaban protegidas, tampoco había señales que indicasen que las distintas ciudades-estado cretenses hubieran combatido entre sí, tal como era la norma en casi todo el resto de la Europa Antigua. Todo lo cual nos hace pensar que una coexistencia pacífica entre las personas no es una mera idealización.

Con todo, Creta no fue una sociedad perfecta ni una utopía sino una sociedad con sus problemas, pero donde regía por sobre todo la igualdad solidaria entre mujeres y varones.

Mientras esto sucedía en Creta, en el resto del mundo conocido de entonces se iba produciendo un progresivo desplazamiento de la Diosa por dioses guerreros masculinos, relegándola a la posición de deidad secundaria, como consorte o madre de los mismos. En palabras de R. Eisler "(...) éste era un mundo en que el poder de las mujeres también estaba en franca declinación, un mundo donde la dominación masculina y las guerras de conquista y reconquista se estaban convirtiendo en la norma en todas partes" (1987: pág.35).

Dado que Creta era una isla, gracias a su mar protector se pudo defender por un cierto tiempo de las hordas guerreras, pero hacia el siglo XI aC. llegó su final violento. Luego de huir a las montañas y hacer guerra de guerrillas, los últimos focos de resistencia cretense se derrumbaron y así cayó la última civilización basada en un modelo de organización social más bien solidario que dominador. Ello marcó el fin de una era. Por última vez en la historia de la humanidad hasta hoy conocida, fue realidad una coparticipación armónica de mujeres y hombres.

4.2 LA HISTORIA

Es harto conocido que la historia es una cronología de batallas, caos y violencias varias: la caída del Imperio Romano, el Oscurantismo, las Cruzadas, la Inquisición, la Crisis del siglo XIV y la Plaga, las Guerras de Religión, las Conquistas de "nuevos mundos" por los europeos, la Revolución Francesa y su Jacobinismo, la Revolución Industrial que necesitó del Colonialismo y la Esclavitud, la Revolución Rusa, la Primera y Segunda Guerras Mundiales, Auschwitz e Hiroshima, las Guerras de Descolonización, la Guerra fría y su escalada armamentista, el imperialismo norteamericano, la Globalización y el Neocolonialismo, nuevas guerras…

El siglo XVIII marca el comienzo de la era moderna, los principios de la Ilustración: Igualdad, Libertad y Fraternidad, supuestamente sentarían las bases para la liberación de la mente humana por medio de la Razón, que reemplazaría a la superstición, el humanismo, a la barbarie del pasado y el método científico, a los dogmas.

Pero cuando se habla de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en el período de la Revolución Francesa, la realidad es que se referían a los derechos de los varones, excluyendo a las mujeres. Sin embargo, hubo atisbos de cambios: en la Asamblea Nacional de Francia, Condorcet señalaba que los derechos de los hombres y mujeres derivaban del hecho de ser sensibles y susceptibles de adquirir ideas; Olympe de Gouges se atrevió a redactar un proyecto de los "Derechos de la mujer" en el que demandaba la extensión de los derechos de igualdad y libertad de los hombres también para las mujeres. En su declaración por los Derechos de las Mujer y de las Ciu-

dadana, de 1791, sostenía: "El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la mujer y del hombre: esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y sobre todo la resistencia a la opresión".

Su célebre frase: "puesto que la mujer tiene derecho de ir al patíbulo, debe tener igualmente el de ocupar la tribuna", provocó una conmoción entre sus contemporáneos. Pero si bien De Gouges jamás pudo ocupar tribuna alguna, sí terminó sus días en el cadalso.

Por otra parte, la Revolución Industrial producía grandes avances en la evolución tecnológica que, a su vez, requería de nuevas teorías científicas. De esta forma también el salto cultural se hacía notable: mejoras en la forma de organización social y en la calidad de vida de las gentes. En definitiva, al parecer se harían realidad los ideales de la humanidad por la Justicia y la Verdad.

Aquellas ideas de la Ilustración eran más adecuadas para un modelo solidario que uno dominador de organización social. Por lo tanto, estas promesas de la "humanidad racional" se verían incumplidas de modo tajante también en los siglos XIX y XX, con la opresión, matanza, explotación de los más fuertes a los más débiles, la esclavitud de las supuestas "razas inferiores", así como la ya continua opresión y control de las mujeres por los varones, ahora justificados por las nuevas doctrinas "científicas" como el "darwinismo social".

Los más conocidos ideólogos del capitalismo concordaron siempre en que éste se apoya en la supremacía masculina y que la "agresividad competitiva del macho" es uno de los más destacados valores sociales y económicos, el motor del progreso material.

Los primeros teóricos del socialismo rechazaron las premisas androcráticas del capitalismo y las "naturales" desigualdades entre las personas. El socialismo científico de Marx y Engels promovía la igualdad, una organización social basada en la afiliación o solidaridad más que en la jerarquización o dominación. Engels en El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado (1884), señala la importancia de la opresión de las mujeres por los hombres, o sea, "la histórica derrota mundial del sexo femenino". Ya en el exilio, Trotsky sostenía que el fracaso de la revolución bolchevique en lograr sus metas derivó en gran parte del fracaso de sus líderes en lograr cambios en las relaciones patriarcales dentro de la familia. En otras palabras, cambiar las relaciones de jerarquización (dominación) por las de vinculación (solidaridad).

Mientras la androcracia se sostenga en su lugar, un sistema político y económico justo es de imposible implementación. La transformación de una sociedad dominadora en una solidaria implicaría no sólo un cambio de mentalidad sino un vuelco en la orientación tecnológica: el reemplazo de las tecnologías de destrucción por su uso para el sustento y la valoración de la vida humana.

4.3 LOS MOVIMIENTOS DE LIBERACIÓN DE LAS MUJERES

"…el marco global para este análisis es el punto básico del feminismo, y aquí afirmo lo obvio, que casi todos los seres humanos viven actualmente dentro de sistemas de poder patriarcal que privilegian a los hombres y estigmatizan, penalizan y oprimen a las mujeres"[37].

Acá debemos preguntarnos: ¿qué es el feminismo? Ante todo, no es la contraparte del machismo, como se suele afirmar para desprestigiarlo y, por lo tanto, no es la dominación de los hombres por las mujeres. Por el contrario, es un nuevo humanismo que no resta valores a los varones, sino que anhela sumarlos a un nuevo orden social donde lo femenino no sea desvalorizado.

Como ideología no es nueva, tal como hemos visto que ocurrió en sociedades más igualitarias y pacíficas. El feminismo moderno, que nace a mediados del siglo XIX en el hemisferio norte, es una toma de conciencia sobre la situación de subordinación, injusticia y discriminación en la que han vivido, y aún viven, la gran mayoría de las mujeres. Aspira a la igualdad en todos los campos dentro de una sociedad sin jerarquías y sin dominación

37 Kaufman, Michael. (1997). "Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres". En Teresa Valdéz y José Olvarría (Edit) Masculinidades. Poder y crisis. Santiago de Chile. Ediciones de las Mujeres N°24.

sexual y a que se reconozca la importancia de las contribuciones aportadas por las mujeres a la sociedad en todas sus expresiones: económica, política, cultural y productiva.

Antoinette Fouque, cofundadora del Mouvement de Libération de Femmes luego del Mayo francés de 1968, nos dice: "... Acá, hoy, se humilla, se desprecia, se vende, se golpea, se viola, se comete incesto, se tortura, se mata, a las niñas, a las jóvenes, a las mujeres, sólo por ser mujeres (...) Si el racismo es el goce ante el sufrimiento del otro, entonces la misoginia[38] es el peor de los racismos, es un racismo antimujer, el más radical y primario de los racismos, el más difundido, ya que la víctima es la mitad de la humanidad, como si esta mitad fuera una especie dentro de la especie, (...) una mitad que es a la vez víctima y victimaria de sí misma, ya que por un lado la mujer es el objeto de la burla y el odio, pero por otro lado en muchos casos se somete pasivamente al mismo, es decir, el sujeto que experimenta ese odio al otro puede ser tanto una mujer como un hombre (...) El enemigo principal de la liberación de las mujeres no ha sido suficientemente señalado: es el monismo macho, el falocentrismo, el egocentrismo, el Uno como el solo representante de toda la especie humana. Desde los monoteísmos a la igualdad republicana, no hay más que el Uno: un solo Dios, masculino, una sola líbido, fálica, una sola economía, capitalista-liberal, una sola ciudadanía, neutra, un solo sujeto, universal, un solo sexo, un solo individuo (...) A los hombres, la creación, la cultura, el concepto, la legitimidad, el privilegio, el genio humano, a las mujeres la procreación, la concepción quasi animal, la naturaleza, la genitalidad culpable, la ilegitimidad, las discriminaciones... "

Los movimientos de liberación de las mujeres afirman para el tercer milenio una concepción del mundo donde el odio y el egocentrismo sean reemplazados por la solidaridad, un mundo que reconcilie a la especie humana, varones y mujeres juntos, con la vida.

4.4 MUJER Y EDUCACIÓN

Desde antigua data se le asignó a las mujeres el rol de educar a los hijos. Esta función determinó que su actividad quedara sólidamente ligada a la esfera doméstica. Más tarde, cuando la educación pasó a la esfera pública y se institucionalizó, fueron también las mujeres las que continuaron ocupándose de la enseñanza de los niños, niñas y adolescentes. Es decir, a pesar de que las actividades de las mujeres trascendieron el ámbito privado, su inserción en el mundo del trabajo se particularizó en la docencia con características similares a las del espacio familiar y, por lo tanto, sus posibilidades laborales continuaron difiriendo de las de los varones.

Desde la conformación de los sistemas nacionales de educación y su expansión, la docencia fue una opción laboral de las mujeres: en los niveles inicial y primario la docencia es básicamente femenina, lo que sugeriría una discriminación hacia los varones. Esta interpretación implicaría una igualdad de oportunidades en el ejercicio de la docencia, aunque no tiene en cuenta un análisis de las oportunidades laborales. En este análisis aparece con claridad la discriminación de las mujeres en el mercado laboral: ocupaciones menos prestigiosas social y económicamente. A pesar de que en épocas pasadas la docencia representó una opción como posibilidad de movilidad social, luego implicó una pérdida de prestigio social y de rendimiento económico.

La elección laboral de la docencia varió con el paso del tiempo: el mito del trabajo docente como "ayuda económica para el hogar" o "un trabajo de pocas horas" es hoy la opinión de una minoría, ya que con la crisis económica, el salario docente representa un aporte fundamental, o incluso el aporte principal en la familia. En cuanto a la participación docente de la mujer en las universidades, su presencia es ampliamente menor que la de los varones.

En lo que concierne a la escolaridad femenina se observa que en los últimos 50 años tanto en la Argentina como en el resto del mundo hubo un incremento continuo de la matrícula femenina en los tres niveles educativos.

Si bien el perfil educativo alcanzado por la población joven y adulta femenina en general muestra un acceso y permanencia en las aulas en continuo aumento, también existe un problema de exclusión social que abarca a ambos sexos y en mayor grado a las mujeres: la devaluación educativa sobre grupos marginados, poblaciones urbanas y rurales desprotegidas, aquellas que el sistema no puede absorber y se las excluye de los saberes socialmente

38 Es el odio, rechazo o desprecio hacia las mujeres y en consecuencia hacia todo lo considerado como femenino.

necesarios.

Si dirigimos una mirada reflexiva sobre nuestro sistema educativo, puede ser importante que nos preguntemos: ¿Las disciplinas escolares poseen o no una carácter fuertemente sexuado? ¿Hay o no un modo democrático de distribución de jerarquías en el sistema educativo? ¿Hay o no sexismo en los contenidos de los programas escolares?

La investigadora Nicole Mosconi (1998) ha reflexionado profundamente sobre el sistema escolar francés, llegando a conclusiones sumamente interesantes para pensar nuestra propia realidad educativa.

De acuerdo con esta autora, la escuela suele reproducir un "modelo tradicional" en el que el varón tiene que preparar su futuro profesional como proveedor de recursos para la familia, pero no tiene que prepararse para una función doméstica y educativa porque ésta no será de su incumbencia. Por el contrario, bajo este modelo, las mujeres tienen que asumir su doble rol profesional y familiar. Esto pone a la mujer en una posición contradictoria y tal vez dilemática: debe buscar modos de compromiso para conciliar trabajo profesional y doméstico/educativo. La imagen resultante de este sistema sexista es que las mujeres aparentemente nunca son como tienen que ser en ningún área: no dedican a su profesión suficiente tiempo, y por otra parte, ese tiempo dedicado es siempre excesivo desde el punto de vista familiar.

En contraposición a este modelo tradicional se debiera construir un "modelo democrático/feminista", elaborado sobre la concepción de que el varón y la mujer poseen una actividad profesional, al tiempo que reparten contractualmente las tareas familiares. Este modelo presupondría un sistema escolar que se hiciera cargo de la preparación para la vida familiar del mismo modo que lo hace para las expectativas sociales del trabajo.

Finalmente, y considerando que el tema no está agotado, queremos aportar conclusiones de trabajos de investigación, realizados en Inglaterra, Norteamérica y Francia, sobre las relaciones de docentes y alumnos en el aula. Nuestro propósito es que estos aportes puedan servir de disparadores para registrar, reflexionar y por ende, tomar conciencia sobre qué tipo de interacciones establecemos como educadores con los varones y con las mujeres.

Nuevamente Nicole Mosconi (1998) es quien nos da a conocer estas conclusiones:

- Todas las observaciones minuciosas de lo que acontece en el aula mostraron que en las clases mixtas, y sin ser conscientes de ello, los docentes tienen más interacción con los varones que con las mujeres: interrogan más a menudo a los varones, responden con mayor frecuencia a las intervenciones espontáneas de éstos que a las de las mujeres, hay una mayor atención para con los varones. Esto se produce igualmente entre docentes hombres y mujeres.
- La investigación revela también otro aspecto importante: las expectativas de los docentes respecto del alumnado mixto. En este sentido, los docentes no esperan lo mismo de los varones que de las mujeres. Consideran en general que las mujeres se adaptan a las normas de la escuela, aceptan la autoridad docente y les gusta la escuela. Por el contrario, los varones están mal adaptados a las normas escolares, tienen dificultades para aceptar la autoridad docente, para permanecer quietos en clase, no estudian mucho y las tareas que entregan no son prolijas.

Como vemos, la escuela no es una isla. El orden social atraviesa todas las instituciones y estos fenómenos que encontramos en clase son la traducción, en la institución escolar, de las relaciones sociales entre los géneros.

En las últimas décadas se comenzó a reconocer la necesidad de reconstruir un nuevo imaginario colectivo sobre la mujer basado en la noción de género, relacionado con las características de cada sociedad y de cada país. Esta corriente explica que no existe una naturaleza femenina inmutable sino una construcción que depende de ciertos valores y creencias acerca del comportamiento de varones y mujeres. A este sistema de pautas culturales atribuidas a cada sexo y sus relaciones es lo que se llama género[39].

39 El concepto de género -relativamente reciente en el campo de las ciencias sociales- implica que la femineidad y la masculinidad no son sustancias o esencias aisladas y autónomas, ni entidades derivadas del sexo biológico de cada ser humano, sino construcciones identitarias socioculturales que se crean, re-crean, disputan y negocian en un contexto socio-histórico determinado. Trabajos realizados en los últimos años han mostrado cómo varían las categorías de lo femenino y masculino, y junto con ellas, los roles y dominios socioculturales asignados a mujeres y hombres.

La comprensión del concepto del género como algo construido culturalmente y la integralidad de los derechos, permite abordar el problema de la opresión de las mujeres desde la idea de igualdad entendida como complementariedad, diversidad y libre elección. La educación debe ser un factor clave para la transformación de las relaciones para alcanzar una sociedad realmente igualitaria y democrática.

4.5 LAS MUJERES EN EL SIGLO XXI

Aproximarse a las diversas situaciones que atraviesan las mujeres en los albores del siglo XXI es una cuestión sumamente compleja ya que la desigualdad, el sometimiento y la exclusión del género femenino se manifiestan de muchas formas y en todos los ámbitos de la vida social. Por este motivo, y dada la amplitud del problema, solamente consignaremos en este apartado algunas breves pero significativas consideraciones sobre la situación actual de las mujeres en la sociedad contemporánea.

Comenzamos nuestras reflexiones citando un informe del año 1998 del Tribunal de Violación a los Derechos Humanos de las Niñas, en el que se expusieron algunos de los graves problemas que aquejan a este sector de la población, tanto en la Argentina como en buena parte de los países del mundo: altas tasas de analfabetismo, discriminación en el ámbito educativo, falta de información sobre salud reproductiva, maternidad no deseada y abortos clandestinos, abuso sexual, violencia doméstica, tráfico de niñas y prostitución.

Los valores patriarcales imperantes en nuestra sociedad hacen que las mujeres adultas no corran mejor suerte: discriminación en el campo laboral (desigualdades en materia de salarios y categorías de los cargos, crecientes índices de desocupación), violencia sexual y doméstica, incumplimiento de las obligaciones alimentarias de los padres respecto de sus hijos. La situación de dominación se agrava cuando a la identidad genérica se suman otras pertenencias identitarias y ciertos posicionamientos de clase: en este sentido, las mujeres pobres, negras, indígenas, no heterosexuales, aquellas que no cumplen con las pautas estéticas impuestas, etc. ocupan posiciones de mayor vulnerabilidad.

En lo que refiere a nuestro país, continuamos nuestras reflexiones con un dato cuantitativo: las mujeres conforman alrededor del 53% de la población total del país. Estimamos imprescindible señalar que este amplio sector de la población fue severamente afectado por las políticas neoliberales aplicadas desde la última dictadura militar (1976-1983) y profundizadas durante la década menemista (1989-1999) y los gobiernos posteriores. En este sentido, las medidas de ajuste constituyen el marco indispensable para pensar muchas de las actuales situaciones sociales que padecen las mujeres en todas las regiones del país. Si bien la legislación de las últimas décadas ha intentado modificar la posición históricamente desfavorable de la mujer, la igualdad de derechos -en la mayoría de los casos- no ha trascendido el plano formal.

En el campo laboral, por ejemplo, las mujeres aún se desempeñan como fuerza de trabajo secundaria y marginal, sometidas a la discriminación salarial y a la segregación laboral. Desde fines de los '80 y principios de los '90, aumentaron notablemente los hogares con jefatura femenina y se produjo el fenómeno conocido como feminización de la pobreza. La indigencia y la pobreza impactaron entonces directamente entre las mujeres.

En el plano de las condiciones de ejercicio de la sexualidad y de sus derechos reproductivos, la situación de las mujeres es igualmente grave y discriminatoria: las políticas públicas no garantizan el acceso de las mujeres a una anticoncepción segura y eficaz, y el aborto clandestino constituye una de las principales causas de la mortalidad materna en los sectores populares.

Para ampliar nociones sobre el concepto de género véase el apartado correspondiente en el capítulo "Las mujeres y los derechos humanos". En: ¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades. Buenos Aires. APDH.

4.6 TEXTO COMPLEMENTARIO

Feminicidio

Por Josebe Egia. Periódico Vasco GARA. Edición 03/11/2005.

La violencia es la imposición totalitaria de la desigualdad» El fin último es la posesión por sometimiento

...Sostiene Marcela Lagarde[40] que «el feminicidio es el genocidio contra mujeres y sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales conformadas por el ambiente ideológico y social de machismo y misoginia, de violencia normalizada contra las mujeres, que permiten atentados contra la integridad, la salud, las libertades y la vida de las mujeres... todos coinciden en su infinita crueldad y son, de hecho, crímenes de odio contra las mujeres». Porque, como dice Ana Belén Puñal[41]: «No hay crímenes pasionales. Nadie mata por amor. Lo que hay detrás es una situación de poder».

Así es, una agresión contra una mujer nunca es un hecho aislado. La violencia de género se ejerce en un marco estratégico en donde el agresor utiliza el maltrato, psicológico o en combinación con golpes y palizas, para anular y dominar a otro ser humano. El fin último es la posesión por sometimiento.

Cuando se dan noticias de agresiones o asesinatos de mujeres, existe siempre una historia de violencia que los precede y en los que se enmarcan. Ante algunas voces que pretenden que también existe la violencia a la inversa, se puede mantener que eso es una falacia. No existe la violencia hacia el hombre como problema social. Lo que se dan son casos individuales de mujeres que agreden a hombres punibles, por supuesto pero, desde luego, nada que refleje un grave problema social de dimensiones cuantificables tan altas que retrata culturalmente nuestro déficit en algo que está en la raíz de toda la imposición totalitaria que involucra a la violencia, esto es, la igualdad.

Existen, al menos, dos tipos de feminicidas. Los hay que asesinan a las mujeres en vida, descuartizan su identidad, descomponen golpe a golpe su fisonomía y dejan marca indeleble en su memoria. Después las dejan vivir, pero ya han matado algo de ellas. El otro tipo es el que las asesina hasta la muerte. Como el otro, mantiene a la mujer matándola lentamente bajo tortura. La aíslan, la humillan, la someten; después la matan.

El 85% de los asesinatos de mujeres por esposos, parejas o ex parejas tiene lugar en procesos de separación o divorcio. Las asesinan en un espacio de indefensión, en la cárcel de torturas que habían construido para ellas, probablemente, desde la relación de noviazgo. Esta es una de las razones de la falta de denuncias. Estas mujeres tienen tan baja la autoestima que no se sienten capaces de ir contra su agresor y, cuando lo hacen, demasiadas veces no encuentran la seguridad que la sociedad, a través de medidas políticas eficaces, les debe.

Está demostrado que la violencia de género está presente en todos los estratos socioeconómicos, en todos los tramos de edad y es independiente del nivel de estudios, de renta o del trabajo del agresor o de su víctima. También está demostrado, con independencia del diagnóstico que pueda establecerse para una persona en concreto, que los agresores no son enfermos psicópatas o drogadictos. Estudios con agresores incursos en procesos judiciales demuestran que el 95% de éstos no sufren psicopatología que condicione su responsabilidad criminal. El alcohol o la cocaína tampoco son causa de esta violencia, aunque a veces se utiliza por los agresores para facilitar el ejercicio de la misma.

Si conocemos que donde se encuentra la raíz de la violencia de los hombres y la dependencia de las mujeres es en la existencia de pautas culturales ligadas a la socialización y a la educación de género lo que, en definitiva, genera la situación de desigualdad social de las mujeres, pongamos los medios para erradicarla. Desde las instituciones competentes, medidas integrales para conseguir la igualdad y recursos para las situaciones de necesidad. Desde la sociedad, es decir desde cada uno y una de nosotras, tolerancia cero con las conductas machistas, misóginas y sexistas, no admitiéndolas ni siquiera en bromas…

40 Legisladora, presidenta de la Comisión Especial de Feminicidio. Profesora de Antropología y Sociología UNAM entre otros cargos en México.
41 Periodista, experta en género y medios de comunicación. Conocida activista feminista española.

4.7 BIBLIOGRAFÍA

- Cangiano, María Cecilia y Dubois, Lindsay. (1993). *De mujer a género: teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEDAL).
- Centro de Encuentros Cultura y Mujer – CECYM. (2002) *Travesías. Temas del Debate Feminista Contemporáneo*. Buenos Aires: Documentos del CECYM.
- Comisión de Educación, APDH. (2008). Las mujeres y los derechos humanos. En: *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades*. Buenos Aires: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.
- Comisión de la Mujer, APDH. (1999). *Mujer: discriminación y trabajo en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.
- Conway, Jill; Bourque, Susan; Scott, Joan. (1987). *El concepto de género*. Mimeo.
- Documentos, 1996. 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer: informes y testimonios. Buenos Aires: *Página 12*.
- Eisler, Riane. (1987). *El Cáliz y la Espada*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Engels, Friedrich. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Disponible en línea: http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/index.htm
- Fernández, A. M. (Comp.) (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fouque, Antoinette. (2004). *Il y a 2 Sexes*. Francia: Gallimard.
- Henault, Mirta; Peggy Norton, Isabel. *Las mujeres dicen basta*. Buenos Aires: Nueva Mujer.
- Kaufman, Michael. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Teresa Valdéz y José Olvarría (Edit) *Masculinidades. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres Nº 24.
- Mosconi, Nicole. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie 7.
- Naranjo, Carmen. (1989). *Mujer y Cultura*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Riquelme Rojas, Millaray. (1993). *Género femenino = género masculino. Un aporte al sueño de la equidad*. Buenos Aires: CACID – Centro Argentino para la Cooperación Internacional y el Desarrollo.
- Rochefort, Christiane; Weisstein, Larguía, Dumbar, Dupont. (1973). *La liberación de la Mujer: Año Cero*. Buenos Aires: Ed. Granica. Colección Libertad y cambio.
- Scott, Joan. (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Cangiano, María Cecilia y Dubois, Lindsay (1993) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL.

5. LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS DIVERSIDADES SEXO-GENÉRICAS[42]

La sexualidad es un aspecto de la vida humana que, como tal, ha sido construida en base a creencias culturales. Ello ha originado toda índole de regulaciones morales que han pretendido definir lo que debe aceptarse como "normal" y aquello que no.

El sistema hegemónico ha resultado heterosexista, es decir, ha sancionado como única experiencia válida a la heterosexualidad. La sociedad patriarcal en la que vivimos se ha empeñado durante milenios en reprimir, ocultar, negar, mutilar y castigar las múltiples expresiones de la diversidad sexual. Ese poder regulador del deseo se ha dirigido con especial crudeza hacia las mujeres, cuya sexualidad ha sido relegada a la mera función reproductiva. Así, las personas lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexuales e intersexuales, han sido estigmatizadas y discriminadas, ya que sus cuerpos, experiencias y deseos no siempre han tenido como finalidad la reproducción.

En varias culturas de la antigüedad la homosexualidad y el lesbianismo eran manifestaciones sin especial relevancia. Sin embargo, en nuestra tradición, los discursos religiosos y el dogmatismo cientificista influenciado por ellos sancionaron la heterosexualidad como normativa, catalogando cualquier otra práctica como pecado y/o enfermedad, castigando, censurando y prohibiendo sus expresiones.

Recién en 1973 la Asociación Americana de Psiquiatría retiró la homosexualidad de la lista de trastornos mentales e indicó que deben rechazarse las legislaciones que discriminan a las personas gays y lesbianas, de acuerdo al reconocimiento científico de la sexualidad como una construcción cultural. Esto fue ratificado en 1990 por la OMS (Organización Mundial de la Salud) cuando se eliminó la homosexualidad de la lista de patologías psiquiátricas.

Anacrónicamente, algunas corrientes reaccionarias de la medicina y las psicoterapias todavía pretenden ejercer un control fundamentalista de la homosexualidad, el lesbianismo, la transgeneridad, transexualidad, intersexualidad y el travestismo. Pero más allá de esa perseverancia discriminatoria, los procesos legislativos, a nivel jurídico, están contemplando cada vez más el reconocimiento expreso de los derechos antes vedados a las sexualidades disidentes.[43]

5.1 ALGUNOS CONCEPTOS IMPORTANTES

Asignación de Sexo

Por "sexo" nos referimos a la distinción que culturalmente hemos efectuado entre varones y mujeres, a partir de criterios biológicos. Pero no sólo se puede ser varón o mujer. La intersexualidad prueba esta diversidad ya que es la condición de las personas que presentan de forma simultánea características sexuales mixtas, en grados variables. Además, los factores biológicos no siempre son suficientes para determinar el sexo de cada ser humano. Las combinaciones posibles son innumerables y la asignación del sexo suele ser una mera conjetura que podrá luego ser refutada.

Según la Declaración Universal de DD.HH. todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Sin embargo, las personas intersexuales no son tratadas con dignidad. Sus derechos son muchas veces violados: cuando se las mutila y se las priva de la capacidad para disfrutar de su vida sexual. Cuando se las priva del derecho a negarse a cirugías mutiladoras superfluas y asignaciones de sexo erróneas. Cuando se les realizan cirugías puramente estéticas, cercenando sus cuerpos y condicionando sus vidas, para hacer que otros sientan alivio al adjudicar arbitrariamente alguno de los dos únicos sexos tradicionalmente aceptados, desconociendo la riqueza, diversidad y plu-

42 Los contenidos del presente apartado extractan los temas desarrollados en el Cap. 5 del libro "¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades" editado por la APDH en 2008.

43 Entendemos por "sexualidades disidentes" a todas las expresiones del deseo no heterosexuales, es decir, aquellas que han estado en disidencia con la normatividad heterosexual impuesta históricamente.

ralidad existente en la naturaleza y en los procesos culturales mismos.[44]

Orientación Sexual

Este término se refiere a la heterosexualidad, homosexualidad, lesbianismo y bisexualidad de las personas en referencia a las características de quienes constituyen el objeto del deseo amoroso, erótico o sexual de las mismas.

Identidad de Género

Este concepto remite a las conductas, valores y estereotipos que nuestra cultura ha construido como lo "masculino" y lo "femenino". Pero la filosofía, la teoría política y la sociología vienen explicando hace tiempo que debemos pluralizar ese dualismo conservador para incluir otras variantes (por ejemplo el travestismo y la transexualidad) debido a que lo aceptado como masculino y femenino no son más que construcciones sociales.

"Las" travestis adoptan una identidad genérica femenina sin modificar su genitalidad. Por su parte "los" travestis adoptan el género masculino sin modificar su genitalidad. Las personas transexuales asumen su identidad como varones o mujeres pudiendo modificar además su genitalidad mediante intervenciones quirúrgicas y/o tratamientos hormonales. Las personas transgénero adoptan la identidad genérica masculina o femenina con o sin intervención quirúrgica de por medio. Cabe señalar que las/los travestis y trans no son necesariamente homosexuales, ya que la identidad de género no está ligada a una orientación predeterminada.

Diversidades y Disidencias Sexo-Genéricas

Históricamente se ha calificado como "minorías" a numerosos grupos sociales cuyas experiencias y valores se diferenciaban de los dominantes. Pero esa denominación ha sido fuertemente cuestionada por remitir a un criterio meramente cuantitativo que atenta contra el respeto de los DD.HH. Actualmente hablamos de "Disidencias" o de "Diversidades Sexo-Genéricas" para referirnos a la pluralidad de orientaciones sexuales e identidades de género, eliminando la carga peyorativa del término "minorías", el cual sólo resalta criterios numéricos y oculta el verdadero sentido que perseguimos en la búsqueda de la igualdad de derechos para todas las personas.

No es lo importante cuántos seres humanos son, por ejemplo, cristianos o judíos, morochos o pelirrojos, altos o bajos, hispanoparlantes o angloparlantes, homosexuales o heterosexuales, lo esencial es que todas y cada una de las personas tienen derechos humanos cuyo respeto siempre debemos exigir. Por eso no hablamos de minorías o mayorías, sino de Respeto a la Diversidad.

5.2 LUCHAR CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

La Homofobia, la Lesbofobia y la Transfobia son el odio o la aversión hacia la homosexualidad y/o hacia los homosexuales, hacia las lesbianas y hacia las personas bisexuales, transexuales y/o transgénero. Esas conductas implican discriminación, hostilidad y/o desaprobación ilegítima hacia las personas no heterosexuales.

Las prácticas discriminatorias hacia las mencionadas diversidades sexuales, como toda discriminación, son productos culturales: ningún ser humano nace siendo homo-lesbo-trans-bi-fóbico, sino que aprende a serlo según va creciendo. Tal comportamiento discriminador de las sociedades tiene un efecto directo, muchas veces devastador, sobre la vida de las personas no heterosexuales, además de obstaculizar la implementación de estrategias de educación, prevención y sensibilización en torno del respeto a la diversidad sexual.

Esa discriminación hacia personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y trans opera en distintos niveles. En el ámbito personal se manifiesta en creencias, por ejemplo, de que gays y lesbianas merecen odio o lástima por no poder controlar sus deseos, por ser defectuosos/as, inmorales, anormales o inferiores a los/as heterosexuales. A nivel

44 Estas cirugías se hacen por la presión para clasificar binariamente a la ciudadanía según dos sexos únicos, con el consentimiento de los progenitores, quienes en general no reciben información adecuada. Puede verse como material ilustrativo el largometraje argentino "XXY", dirigido por Lucía Puenzo y protagonizado por Ricardo Darín, que testimonia un caso excepcional por su respeto a la singularidad de las personas.

interpersonal esos prejuicios se transforman en actitudes discriminatorias que afectan las relaciones familiares, laborales y sociales debido a la utilización de insultos, apodos peyorativos, rechazo, abandono, segregación y demás comportamientos discriminadores. Institucionalmente, los organismos gubernamentales, empresariales, profesionales, educativos o religiosos también discriminan sistemáticamente, a veces incluso refugiados en leyes, códigos o reglamentos. A nivel cultural, las normas sociales, sin estar expresados en un reglamento, funcionan legitimando esa opresión, negando la diversidad, no mostrando discursos e imágenes positivas sobre las orientaciones no heterosexuales en los medios y en las producciones culturales.

De tal modo, aún pudiendo no ser víctimas directas de violencia física, es inevitable que la lucha constante contra un entorno discriminador tenga secuelas a veces devastadoras en las personas no heterosexuales. Vivir bajo esa opresión permanente suele tener un alto costo, llegando habitualmente a dañarlas psíquica, emocional y físicamente.

Gran parte de los prejuicios contra las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales o trans son resultantes de la ignorancia y el miedo abonados por las herencias de los viejos imperios coloniales o resultado de legislaciones conformadas de acuerdo a interpretaciones fundamentalistas de textos o creencias religiosas. Por ello, resta todavía un importante camino en pos del respeto a la diversidad sexual de las personas, en el marco de la plena vigencia de los derechos humanos, algunos de los cuales (como el derecho a la vida, a la integridad física, a la libertad y a la salud) se relacionan íntimamente con la posibilidad de vivir plena y libremente la orientación sexual e identidad y expresión de género.

La convivencia libre, pacífica y democrática de las sociedades debe estar fundada en asegurar el respeto de todas las garantías y derechos individuales, civiles, políticos, sociales, económicos, culturales, etc. Los DD.HH. pertenecen a todas las personas más allá de cualquier diversidad y disidencia sexual.

En Argentina son diversas las organizaciones que trabajan por el respeto a los DD.HH. de las personas no heterosexuales, a continuación incluimos un listado mencionando algunas de ellas:

Federación Argentina de
Lesbianas Gays Bisexuales y Trans
informes@lgbt.org.ar
www.lgbt.org.ar

Espartiles / Espacio de Articulación Lésbica
Entidad Organizadora del
Encuentro Nacional de Mujeres Lesbianas y Bisexuales
enlesbianas@yahoo.com.ar
www.encuentrolb.com.ar

La Fulana
Centro Comunitario para Mujeres Lesbianas y Bisexuales
info@lafulana.org.ar
www.lafulana.org.ar

CHA (Comunidad Homosexual Argentina)
informacion@cha.org.ar
www.cha.org.ar

Asociación Travestis Transexuales Transgénero Argentinas
info@attta.org
www.attta.org

Padres, Familiares y Amigos de Gays y Lesbianas
imf@peon4rey.com
www.familiaresdegays.org

Visibilidad y Reivindicación de Derechos

Las Marchas del Orgullo LGBTI se realizan en numerosas ciudades de Argentina y del mundo, representan instancias plurales donde la afirmación de la propia identidad, la reivindicación de los derechos y la visibilización pública de las diversidades confluyen en multitudinarias concentraciones colectivas.

En nuestro país, la marcha se celebra todos los años, un sábado del mes de noviembre, conmemorando la creación de "Nuestro Mundo", el primer grupo gay que funcionó en Argentina en 1967, y en recuerdo de los denominados "Sucesos de Stonewall"[45].

Día Internacional Contra la Discriminación Hacia las Personas LGBTI

El 17 de mayo de 1990, la Asamblea General de Organización Mundial de la Salud (OMS), suprimió definitivamente la homosexualidad de su lista de enfermedades. No fueron razones científicas las que habían llevado a aquella consideración como enfermedad, sino los prejuicios irracionales que permitieron a algunos sectores justificar la discriminación y la intolerancia hacia las personas LGBTI. En nuestros días, las organizaciones LGBTI de todo el mundo luchan para que el Alto Comisionado y la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas ratifiquen esa fecha como jornada mundial contra ese tipo de discriminación.

45 Véase especialmente el apartado sobre activismo LGBTI en el Cap. 5 del libro "¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades" editado por la APDH en 2008.

Educar para el Respeto de Todas las Diversidades

Nuestra Constitución Nacional ya consagraba la igualdad ante la ley desde 1853 y la Ley antidiscriminatoria Nº 23.592 condena desde 1988 todo acto u omisión que impida, obstruya, restrinja o menoscabe el pleno ejercicio de los derechos y garantías fundamentales sobre bases igualitarias[46]. El sistema educativo, y la educación en general, junto con los medios de comunicación pueden y deben contribuir al cambio profundo hacia el respeto y la integración. Los imprescindibles futuros avances legislativos y jurídicos, que sean respetuosos de la diversidad de las personas y de los DD.HH., no podrán consolidarse si los cambios culturales no se implementan, respetando el deseo de libertad y democracia que nuestra sociedad merece.

Es preciso formar en la convivencia y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Para ello resulta indispensable garantizar a las personas LGBTI el derecho a recibir educación en un ambiente respetuoso y de afecto, que contemple en equidad todas las orientaciones sexuales, las diferentes identidades de género y los modelos familiares plurales. Prevenir el acoso homo-lesbo-trans-bi-fóbico y erradicarlo de las instituciones educativas, modificar los planes de estudio para reflejar de forma positiva las diversidades sexuales humanas y promover la autoestima positiva de estudiantes y docentes LGBTI, así como de sus familias, todo ello implica desterrar del sistema educativo la percepción errónea de las diversidades como realidades fuera de lo "normal". Es imperativo eliminar de los planes de estudio cualquier concepción que sostenga planteos discriminatorios o de odio hacia lesbianas, gays, bisexuales o personas trans e intersexuales.

La educación para y desde el respeto a la diversidad es la que podrá romper los mitos arcaicos en los que se ampara la ignorancia que genera prejuicios. Educadoras y educadores tienen la valiosa función de contribuir al desarrollo de nuevos paradigmas sociales sobre las relaciones afectivas y familiares, aceptando, respetando, mostrando y protegiendo la diversidad de las personas.

5.3 BILIOGRAFIA

- Asociación Internacional de Lesbianas y Gays (ILGA). (2007). *Homofobia de Estado*. (En línea). Disponible en: http://www.ilga.org/statehomophobia/Homofobia_de_Estado_ILGA_07.pdf
- Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Comisión Internacional de los Derechos Humanos para Gays y Lesbianas. (2006). *Defensa de los derechos sexuales en contextos fundamentalistas*. Buenos Aires: IGLHRC.
- Lubertino, María José (2000). *El compromiso político con la diversidad sexual en la Argentina*. Buenos Aires: ISPM. Noviembre de 2000.
- Maffía, Diana (compiladora). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Rich, Adrienne. (1980). *La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*. (En línea). Disponible en: http://www.rebelion.org/mujer/030524rich.htm

46 Véase: Lubertino, María José, El compromiso político con la diversidad sexual en la Argentina. ISPM, Bs.As., noviembre de 2000.

6. DESENMASCARAR EL DISCURSO

A usted lector/a puede llamarle la atención este título. Usamos el término "desenmascarar" porque queremos ver más profundamente qué cosas se dicen y qué cosas se quieren decir. Es este camino el que recorreremos con usted para reflexionar juntos.

6.1 COMUNICACIÓN

En la sociedad circulan múltiples discursos. Para poder analizarlos mejor, creemos importante recordar en que consiste la comunicación.

Cada vez que usamos la lengua, lo hacemos con una intención, la de comunicar algo. En cada acto comunicativo funciona un circuito en el cual el/la emisor/a transmite un mensaje a un/a destinatario/a o receptor/a. A su vez, cada mensaje tiene un tema, es decir, está referido a determinados hechos. Al tema de un mensaje se lo llama referente.

Para producir el mensaje, el/la emisor/a debe tener ciertas competencias lingüísticas, es decir, la capacidad de usar y comprender su lengua, al mismo tiempo que habla, debe desarrollar sus competencias paralingüísticas, utilizar pausas, gestos, entonación, posturas y distancias que refuerzan la intención de su mensaje lingüístico oral.

El código que se utiliza al hablar es lingüístico oral, pero no hay que olvidarse que existen otros códigos, como el lingüístico escrito, el visual, llamado icónico, entre otros.

Todos los elementos mencionados se encuentran en una determinada situación comunicativa y condicionan la transmisión y la recepción del mensaje. En esta situación, entran en juego las competencias lingüísticas y paralingüísticas, además las determinaciones psicológicas -características personales- y el ámbito socio cultural -donde se refleja la ideología de cada individuo-, es decir, la forma en que ve e interpreta el mundo desde sus conocimientos y valores.

Desde nuestra experiencia de docentes, coordinadoras/es y ciudadanas/os notamos la necesidad de analizar y debatir sobre los discursos que circulan en la sociedad. Y con qué naturalidad, ingenuidad y frecuencia se suceden las palabras, adjetivos y actitudes discriminatorias.

No debemos olvidar que nada es "natural", aunque el uso trate de mostrarlo como tal, y por supuesto nada es definitivo. La discriminación es una construcción social que tiene, como toda construcción, una red compleja de motivaciones. Señalemos que la discriminación puede ser voluntaria o involuntaria. Voluntaria es aquella expresión que marca intencionalmente y en forma negativa la diferencia del/la otro/a e involuntaria aquella frase hecha, que se repite sin advertir que ésta ofende. Por ejemplo: "¡Nene, te estás portando como un indio!"; "Transpiré como un negro"; "Vive como una gitana".

Invitamos a usted como lector/a a que reflexione sobre el significado de las expresiones mencionadas.

Cada uno/a dará un significado que puede ser opuesto o similar al de otra/o, pero nunca igual, porque interpretará esos mensajes de acuerdo con sus actitudes, normas, valores y creencias del grupo al que pertenece. Como receptoras/es de mensajes, en muchas ocasiones, ponemos en juego nuestros prejuicios sin tener conciencia de ello. Como señala el comunicólogo César Zibecchi, el hombre común se afana en no percibir los hábitos y costumbres sociales, incluyendo los prejuicios y pautas discriminatorias. Las más de las veces no es enteramente consciente de las motivaciones básicas que imperan en sus acciones y guían sus preferencias.

Tal vez, usted desearía respondernos con argumentos y explicaciones, pero en este caso usted es el/la receptor/a de un discurso que es unilateral y asimétrico, como sucede con los discursos de todos los medios masivos de comunicación.

La problemática del discurso en sí misma es muy compleja, ya que incluye a un/a emisor/a y a

un/a receptor/a, y se vuelve aún más dificultosa si el eje de ese discurso es el prejuicio.

Señalemos que según el Memorandum oficial de las Naciones Unidas (1949): "La discriminación incluye toda conducta basada en distinciones que se hacen en base a categorías naturales o sociales sin que ello tenga relación con las capacidades o méritos individuales ni con la conducta concreta de la persona individual" (pág. 3).

Veamos el siguiente artículo periodístico del Diario Página/12 del 2-6-2006 escrito por Pedro Lipcovich.

UN HOMBRE INCENDIÓ EN VILLA LUGANO UN AUTO DONDE DORMÍA UN INDIGENTE

"A éstos hay que matarlos a todos"

El dueño de un taller mecánico fue detenido después de haber prendido fuego un auto abandonado, enojado por la presencia de un sin techo, ahora internado en estado grave. En el gobierno porteño aclaran que un hecho así sucede por primera vez, pero alertan sobre la frecuente discriminación.

"A éstos hay que matarlos a todos", dijo el sujeto que acababa de incendiar el auto abandonado donde dormía un hombre sin techo, en Villa Lugano. El agredido fue rescatado con quemaduras graves y el agresor, dueño de un taller mecánico, fue detenido. Según la directora del programa de asistencia a los sin techo de la ciudad, "es la primera vez que se registra un hecho así". Es, sí, frecuente cierta hostilidad hacia los sin techo por parte de algunos vecinos: según la especialista, esa actitud "se acrecentó en los meses previos a la crisis de 2001: como si los vecinos quisieran apartar de su vista a los sin techo porque les hacían presente su propio miedo a perder el lugar social". Durante la crisis misma, en la época de los cacerolazos, los vecinos se volvieron más solidarios: "Venían voluntarios, señoras de clase alta, a colaborar". Eso también pasó. Por otra parte, "la gente de la zona sur de la ciudad es más solidaria con los sin techo que la de la zona norte". En cuanto al hombre que dormía en el auto, según una fuente policial, "hacía tiempo que estaba en el barrio; los vecinos lo querían". Menos uno.

A la 0.30 de ayer, un patrullero de la comisaría 48ª se encontró con que, en Eva Perón y Pola, un Chevrolet Monza estaba en llamas; en su interior se retorcía un hombre. Según una fuente policial, "los efectivos, quemándose un poco las manos, lograron sacarlo del auto. Fue una suerte que el patrullero pasara en ese momento". La víctima, Julio César Marcos, de 42 años, fue llevada al Hospital Santojanni y después al Hospital de Quemados; según el parte policial, presenta quemaduras en el 40 por ciento de su cuerpo.

Casi enseguida fue detenido el presunto agresor, que no había tenido tiempo de alejarse. Se llama Diego de la Reta, tiene 28 años, vive a pocos metros del lugar de los hechos, en la calle Pola, y tiene un taller mecánico en la zona. Llevaba un bidón de nafta y un encendedor, que habría utilizado para incendiar el auto mientras el hombre sin techo dormía en su interior. "A éstos hay que matarlos a todos", justificó su acción cuando lo apresaron. La fuente policial comentó que "Marcos era conocido y hasta querido en el barrio; por lo que dicen los vecinos, no molestaba a nadie".

Pocos días antes, profesionales de Buenos Aires Presente (BAP), programa del gobierno porteño para los sin techo, se habían acercado a Marcos para proponerle trasladarse a uno de los ocho establecimientos con que la ciudad cuenta para alojar a estas personas. El no aceptó. Patricia Malanca, titular del programa, señaló que "sólo en la mitad de los

casos la persona sin techo acepta el traslado y, en éstos, suele requerirse muchos meses de diálogo".

Según observó Malanca, "no es muy común que los sin techo permanezcan en barrios alejados del centro, como era el caso de Marcos. En zonas como Tribunales, Constitución, San Telmo, La Boca o Barrio Norte encuentran más posibilidades de subsistencia. Cuando viven en otros barrios, generalmente es por alguna historia o relación particular con el lugar".

En cuanto a la agresión que sufrió Marcos, "nunca hemos registrado una cosa así; agresiones verbales, sí, puede ser, pero jamás algo como esto", dijo la directora del BAP. Malanca puntualizó que "en la zona sur de la ciudad, los vecinos suelen ser más tolerantes y solidarios con los sin techo; los que menos los aceptan son los vecinos de la zona norte".

Malanca comentó que "en la ciudad, hasta la década de 1990, la pobreza estaba acordonada en las villas. El hecho de tenerla en la puerta de casa puede generar cierta angustia, a la que subyace una pregunta: '¿Esto no podrá pasarme a mí?'. En esa época, eran más frecuentes las actitudes querellantes, intolerantes. Pero poco tiempo después, luego de los cacerolazos, la cosa cambió: venían voluntarios a trabajar con nosotros, señoras de clase alta. Después eso terminó y, ahora, cuando la situación ha mejorado y hay distintos planes sociales, muchos vecinos no entienden por qué sigue habiendo gente en la calle". Es que "no cualquiera llega a la situación de calle. Tienen que sumarse factores socioeconómicos y de la historia personal, que los llevaron a perder todas sus redes sociales. En muchos casos padecen alcoholismo o problemas psiquiátricos. Y no es fácil que acepten ir a un parador o un hogar de la ciudad. Por eso trabajamos también con los vecinos, que suelen ser los que nos avisan (al número de emergencias es 108), tratamos de comprometerlos y explicarles que tal vez esa persona siga allí por un tiempo".

El BAP funciona desde 1997, cuando se derogaron los edictos policiales. "Antes, con el argumento del edicto que sancionaba la 'vagancia', eran frecuentes los malos tratos por parte de la policía. Eso cambió totalmente en estos años; hemos trabajado fuerte con la Policía Federal y su actitud presente es mucho más sensible", contó Malanca.

Según el último conteo, de noviembre de 2005, hay 889 personas en situación de calle en la ciudad de Buenos Aires; una cantidad similar aceptó ya alojarse en los establecimientos del gobierno porteño. En cuanto a Julio César Marcos, "junto con el servicio social del Hospital de Quemados, estamos tratando de ubicar a sus familiares", dijo la titular del BAP.

Este artículo nos produce un gran impacto. Y nos invita a pensar qué pasa en nuestra sociedad.

6.2 DISCURSOS

Si partimos de la necesidad de analizar y debatir sobre los discursos que circulan en nuestra sociedad creemos conveniente tomar como referencia lo que dice Mijaíl M. Bajtín (1895–1975) sobre el discurso en su libro *Estética de la creación verbal* (1989):

"(...) Los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua. (...) En la realidad, cualquier comunicado (...) siempre va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva dentro de alguna esfera (lugar) determinada de la realidad cotidiana del hombre. (...) En las diversas esferas de la comunicación discursiva, el momento expresivo posee un significado y un peso diferente, pero está presente en todas partes: un enunciado

absolutamente neutral es imposible. (...) La experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. En todo enunciado podemos descubrir una serie de discursos ajenos. (...) En él (discurso) se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias. (...) Repetimos: el enunciado es un eslabón en la cadena de comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos".

Tomemos un discurso del Diario La Nación, del 9-4-2009 que hace referencia al muro que el intendente de San Isidro no pudo terminar de construir entre el límite de este partido y el de San Fernando, en la provincia de Buenos Aires.

"Estoy convencido de que con los cortes de las calles con bloques de cemento, similares a lo que se utilizan en las autopistas para separar los carriles cuando se llega al peaje, se afectó a muchos delincuentes y que ahora movilizaron a protestar a los vecinos que no tienen nada que ver con los delitos", dijo a La Nación el intendente de San Isidro, Gustavo Posse.

Quizás en el/la lector/a este ejemplo de discurso le provoque respuestas y ecos dialógicos, pero continuemos el análisis con otro artículo de opinión del Diario Página/12 del 10-4-2009 escrito por Eduardo de la Serna.

OPINIÓN

Lo que dice el muro

Por Eduardo de la Serna*

Efesios 2:13-16 Pero ahora en Cristo Jesús, ustedes que en otro tiempo estaban lejos, han sido acercados por la sangre de Cristo. Porque El mismo es nuestra paz, quien de ambos pueblos hizo uno, derribando el muro divisorio de separación, aboliendo en su carne la enemistad, la ley de los mandamientos expresados en ordenanzas, para crear en sí mismo de los dos un hombre nuevo, haciendo la paz, y para reconciliar con Dios a los dos en un cuerpo por medio de la cruz, habiendo dado muerte en ella a la enemistad.

Con estas palabras reflexiona el discípulo de San Pablo el gran don de la paz alcanzada por la cruz de Jesús. Es el misterio que celebramos en la Pascua, celebramos el encuentro y acercamiento con Dios y entre los hermanos/as. Jesús derribó el muro que separaba a puros de impuros, a "buenos" de "malos", a cercanos a Dios de alejados.

Hoy hay cientos de muros, aunque afortunadamente se han derribado otros. Se construye un muro en la frontera entre Estados Unidos y México, un muro para aislar una favela en Río, muros para creerse seguros en los barrios privados (¿de qué están privados?). Y un nuevo muro de la vergüenza se levanta en San Isidro. Quizá se pretenda aislar a muchos habitantes humildes de San Fernando de algunos delincuentes que viven en countries sanisidrenses (nadie pensará que los grandes proveedores de armas, droga, desocupación y corrupción viven en villas; los que no están en Miami o Punta del Este, probablemente estén protegidos por muros). De todos modos, a simple nivel simbólico ¿qué dice el muro? Dice que todos los de un lado son honestos, víctimas y los del otro lado son delincuentes, violentos y victimarios. Eso no parece verdad (¡no lo es!), no parece justo, no parece cristiano.

El muro derribado por Jesús en la cruz debería servir de guía a los responsables de la conducción religiosa, política, judicial y legislativa para encontrar el camino para ser artesanos de la paz. Y responsabilizar a los pobres de la grave crisis que se vive en tantos ámbitos, no sólo es mentira. ¡Es pecado!

* *Miembro del grupo de sacerdotes en la opción por los pobres.*

Indudablemente es otro enfoque sobre el mismo tema, pero avancemos un poco más.

Al comenzar, dijimos que en la sociedad circulan distintos discursos, uno de los más importantes por sus características es el discurso periodístico y para analizarlo mejor, vamos a recordar sus particularidades.

6.2.1 DISCURSO PERIODÍSTICO

El discurso periodístico puede describirse a partir del esquema de Roman Jakobson sobre la comunicación aunque tiene algunas características que lo distinguen:

1. El emisor es una empresa o grupos de empresas que concentran un gran poder. Mucho más si forman parte de una multimedia que hace circular el mismo discurso a través de la radio, la televisión y los periódicos.

2. El mensaje es la información, opinión o todo el material simbólico que maneja el emisor. Su carácter es la unidireccionalidad, es decir, que emite un mensaje del que no puede dar respuesta el/la receptor/a.

3. El referente es la situación a la que se alude, el tema del cual se habla, el acontecimiento que se relata e incluye tanto elementos reales como simbólicos.

4. El receptor tiene un carácter multitudinario, y si hay algún tipo de manipulación, la influencia que ejerce puede ser muy peligrosa.

5. El código debe ser compartido, las personas sólo pueden comunicarse con éxito en la medida que utilizan marcos de referencia similares.

6. El canal es el soporte material, resulta muy costoso por su compleja tecnología y requiere un enorme capital, por lo tanto, es de difícil acceso.

El/la receptor/a acepta el mensaje como expresión de una realidad. Pero no tiene en cuenta que el decir es un mero hecho del lenguaje, no es la realidad. Si se conociera del emisor cuál es su inserción en la sociedad y cuáles son sus intereses sociales, políticos y económicos, se descubriría sus intenciones.

A partir de este análisis, el mensaje se opaca, ya no es transparente lo que dice, sino que se interpone la subjetividad del emisor que, como productor de los mensajes, no sólo dice sino que muestra lo que quiere que vean.

Analizar un mensaje no es un simple análisis del lenguaje. Si tenemos en cuenta que "texto" proviene del latín textum, tejido, de acuerdo a su etimología, se puede decir que todo tejido es una producción porque tiene una urdimbre y una trama, por lo tanto, la trama no es transparente sino que el emisor con su producción opaca el mensaje. La sombra que le proyecta con sus intereses sociales, políticos y económicos lo oscurece y esto se descubre a través de una lectura crítica. Ésta nos permitirá advertir la ideología del emisor/a, y por lo tanto, la manera sutil con la que puede avalar la discriminación al mostrarnos como naturales e invariables estereotipos de mujer, de hombre, de familia y de extranjero. También debemos pensar que tiene sus propias características, determinaciones psicológicas, y proviene de un ámbito sociocultural que lo condiciona, le forma una ideología desde donde lee e interpreta el mundo que lo rodea.

Recordemos que los estereotipos son construcciones sociales creadas en un determinado momento histórico y por alguna razón.

Aquí tenemos otra versión sobre el mismo tema, la transparencia del mensaje periodístico, escrita por un investigador, en un artículo del Diario Página/12 (La ventana/ medios y comunicación) del 8-4-2009 con el planteo de una futura ley.

> El mundo de la comunicación y de la información está traspasado por desigualdades. En el emitir y en recibir. En la capacidad de producir mensajes y en las condiciones para percibirlos. Dicho de otro modo: la comunicación es un proceso atravesado por asimetrías. [...]

La estricta libertad de interpretar

Por Hernán Pajoni *

Para simplificar un poco, se puede decir que cuando un emisor elabora un mensaje tiene un anhelo, que el receptor se vea impregnado de alguna forma de sus intenciones. Se trata de un deseo, y no precisamente de un deseo inocente. Tras el cumplimiento de ese propósito, quien elabora el mensaje deja inscripta la huella de sus intenciones, es decir, de los límites posibles de su interpretación. Como diría Umberto Eco, hay al menos algunas cosas que el mensaje no quiere decir. Así, podemos restringir, aunque sea un poco, las celebradas libertades interpretativas que tan gustosamente encarnan algunas perspectivas que sientan a una misma mesa a los medios masivos y a los receptores, de igual a igual.

Primera restricción, si hay cosas que no se quieren decir, pues no se dicen, lo que implica que se muestren unas por sobre las otras. No se trata necesariamente de una conspiración, digamos por el momento que puede tratarse de una elección.

Segunda restricción, el problema es quién está en condiciones de poder decir. Poder decir implica tener un sistema de producción y de generación sistematizado, además de una organización colectiva dedicada a crear, para luego decir.

Entonces parece que, teniendo en cuenta estas restricciones, no estamos, medios masivos y sociedad, sentados a la misma mesa. Hay algunas desigualdades que nos separan. La propiedad del decir está en otras manos, por tanto, también la elección de qué decir. En definitiva hay un saber que se impone, porque hay otro que no forma parte de los contenidos que el emisor elige y que hace circular incansablemente.

Tercera restricción: la circulación también tiene propiedad y quien la detenta hace de los discursos que más le gustan un modelo de realidad, a partir del cual se piensa, se siente, se vive.

Pocas perspectivas están poniendo énfasis en la desigualdad, porque de lo demás está lleno, rebalsa diría: el impacto, los efectos, la influencia de los mensajes masivos a corto, a mediano, a largo plazo. Porque el derecho a la comunicación parece ser el derecho de los emisores a comunicar y el derecho de los receptores a interpretar, mientras la concentración de la propiedad de los medios hace de los que comunican grandes comunicadores y de los consumidores, sólo y únicamente consumidores. Pero eso sí, cada vez más capaces de interpretar/comprender contenidos ajenos.

Como sostuvo Antonio Pasquali hace algunas décadas, no hay comunicación en la relación electrónica entre mensajes masivos y consumidores, porque no se construye un saber en común, porque no estamos el uno-con-el-otro compartiendo e intercambiando equitativamente nuestras ideas en el mismo espacio. Aunque no parece factible liberarnos de estas desigualdades intrínsecas, es necesario tenerlas presentes. Así, entre los dos actores del problema hay libertades bien diferenciadas: la libertad de decir, por un lado, y la libertad de interpretar, por el otro. Suena injusto. Pues del lado de los interpretadores se leen/escuchan/ven prioridades ajenas y muchas veces, perdón por el atrevimiento, interesadas, sumado a que del ranking de lo importante se nos muestran algunos atributos, cualidades o enfoques particulares.

El monopolio del decir amenaza derechos y libertades fundamentales, mientras que el monopolio del recibir nos somete a un estado de subordinación bajo las creencias de otros. Luego viene una parte importante, en la que transformamos como propia, muchas veces, aquellas verdades.

No es menos cierto que para recuperar el decir, hay que aprender a decir, hay que construir ideas y enfrentar la comodidad del consumo de ideas ajenas, pero para ello deben abrirse canales de acceso que alienten la creación de otros discursos.

Hay mucha resistencia empresaria camuflada detrás de los emblemas de la libertad (de prensa o de expresión), mucho dueño del decir transfigurado en republicanista. De este modo, quizá en el debate sobre un nuevo sistema de medios para el país, pueda estar en construcción otra verdad ajena, pero verdad al fin, y totalizadora. Puede ser, por ejemplo, que ese decir concentrado formule una idea: que agregar otras voces y otras creencias a los contenidos de los medios masivos de comunicación sea un delito agraviante e inadmisible para la humanidad y su democracia. ¡Qué

horror! Tan cómodos que dicen que estamos en la estricta libertad de interpretarlos, sólo a ellos, hace décadas.

* Docente investigador del Instituto de Comunicación Social de la UCA.

Tomemos para ilustrar un ejemplo de tapas de diarios del día 11 de abril de 2009. Observemos cómo se comunica la realización del Vía crucis en la Ciudad de Buenos Aires.

Diario Página 12 (11 - 4 - 2009)
No aparece entre las noticias anunciadas en la tapa

La Semana Santa moviliza multitudes.
Hubo 20.000 personas en el Vía Crucis por Avenida de Mayo

Diario La Nación (11- 4 - 2009) Título principal

Una multitud anoche en el Vía Crucis porteño.
Más de 20 mil personas concurrieron a la liturgia de Avenida de Mayo

Diario Clarín (11 - 4 - 2009)

LA IMAGEN

En el discurso periodístico tanto de los noticieros de televisión como de la prensa gráfica hay un elemento más, la imagen, que nos hace creer que el mensaje es transparente. Sin embargo la imagen no es la analogía de la realidad.

La existencia de imágenes implica la presencia de un sujeto receptor que recibe el mensaje a través de la vista. En el caso de la fotografía de prensa, el título, el texto al pie o epígrafe que acompañan a la imagen, son los que la anclan o la sitúan en un contexto determinado y le dan una significación que puede coincidir o no con lo que se desprende de su contenido literal o analógico.

En el caso de la televisión podemos observar la presencia de varias series informacionales paralelas y simultáneas: la serie visual icónica -la imagen de la imagen propiamente dicha-; la visual lingüística -imágenes de no imágenes; títulos, reparto de actores; la sonora –música-; la sonora lingüística -la voz de los presentadores, los actores, narradores, entrevistados, etc.- y la visual paralingüística -los efectos visuales que separan un spot de otro, los "fundidos"-.

La comunicación de la imagen a través de la televisión, puede hacerse extensiva a los mensajes visuales que se apoyan en otras técnicas, desde la pintura y la escultura hasta los impresos y las computadoras.

Tres grandes descubrimientos técnicos, realizados en menos de un siglo y relacionados con la comunicación de masas, han modificado sensiblemente el papel de la imagen en la cultura, en la civilización y en la sociedad. Se trata de los que han facilitado la transmisión y la reproducción de imágenes en la prensa: la telefoto, y el fotograbado, y los que han dado paso a la industria del cine y la televisión. Es decir, que lo que era un elemento estético se ha transformado en un elemento informativo autónomo, fundamental e indispensable.

La interpretación de la imagen es un proceso complejo que denominamos de comunicación; supone la existencia de una serie de operaciones: de selección, esquematización, combinación, transformación, condensación y, en definitiva, de manipulación por parte del emisor.

De acuerdo con la teoría de la imagen el proceso de esquematización es la operación por la que se seleccionan los fragmentos del universo que formarán la imagen. El esquema es la representación simplificada y abstracta de un objeto o de un fenómeno. La selección es la operación que se realiza dentro de un repertorio determinado de unidades disponibles. La combinación es el resultado de manipular las unidades seleccionadas para formar el mensaje visual.

Recordemos algunas de las imágenes de las distintas marchas de protesta que se han producido. A veces, se enfoca la cabeza de la marcha con los principales representantes y nos parece que fueron muy pocos los que concurrieron a ella, pero en otro noticiero, o bien en otra foto de otro diario, se enfoca la marcha en su longitud desde cierta altura, en una panorámica y nos sorprende la gran cantidad de participantes. No nos olvidemos que ambas son imágenes del mismo acontecimiento y que seguramente la construcción realizada de la imagen tiene que ver con algo que se quiere mostrar u ocultar.

Las imágenes condensadoras son las que reúnen violencia, dramatismo y sexo.

En la narración de imágenes, el orden puede alterar su significado. Si tiene varios elementos, unos pueden ser más significativos que otros. Las imágenes son como adjetivos calificativos que enriquecen y matizan el sentido de la realidad.

MARCHA POR LA INSEGURIDAD

NOCHE DE VELAS. UNA MULTITUD, EN EL CONGRESO. ALLI, SCIOLI Y CAMAÑO RECIBIERON EL PETITORIO DE BLUMBERG.

Clarín, 27-8-04

LA NACION

Buenos Aires, viernes 27 de agosto de 2004

La tercera marcha contra el delito

Renovado clamor: más seguridad

La Nación 27-8-04

Al analizar las diferencias de construcción de cada fotografía podemos ver más profundamente las intenciones del/a emisor/a.

6.2.2 DISCURSO ESCOLAR

Otro de los tantos discursos que circulan en la sociedad es el discurso escolar. Aquí tenemos un artículo periodístico de la Psicoanalista Eva Giberti, publicado en el Diario Clarín del 3-10-2001

La discriminación produce daños psíquicos entre los chicos

En las aulas, cada vez más niños son segregados por sus pares por su aspecto o su raza. Es imprescindible que los adultos ayuden a romper el circuito víctima-victimario, que genera marcas difíciles de revertir.

(...) Los padres de chicos y de chicas que concurren a la escuela primaria han comenzado a reconocer como daño psíquico la presencia de la discriminación: "Mi hija, de diez años, no quiere ir más a la escuela porque, como es gordita, las compañeras la desprecian. No quieren juntarse con ella. La discriminan". Y también: "Mi hijo siempre se pelea en la escuela. Se burlan de él porque es morocho, como toda la familia. Dicen que es negro y que por eso no puede estar con los otros. Lo discriminan".

Cualquier adulto que haya padecido segregación por su físico, su religión o su situación económica sabe por experiencia que la discriminación entre chicos y chicas tiene historia. La novedad reside en que las familias comenzaron a comprender que las discriminaciones y exclusiones pueden dañar psíquicamente a sus hijos. La primera consideración que es preciso tener en cuenta reside en el lenguaje que utilizan las familias, porque encierra un peligroso deslizamiento ideológico: no se discrimina a la hija porque es gordita o al hijo porque es morocho. Al afirmarlo de este modo, las víctimas cargan con la responsabilidad de ser "gordos o morochos" como si tales características constituyesen una falta. La cuestión es exactamente la opuesta: los discriminan porque los compañeros se instituyen como transgresores de la ley. Dada su capacidad psíquica de absorción, los chicos, sin proponérselo, pasan a formar parte de una comunidad en la cual innumerables personas precisan sentirse superiores a otras y para lograrlo utilizan la estrategia de la discriminación. Los chicos se entrenan en estas prácticas reproduciendo lo que la comunidad y sus familias les ofrecen. Entonces, cuando se afirma: "La discriminan porque es gordita", la familia de la víctima se adhiere a la lógica de los discriminadores. De este modo se genera en la víctima una confusión que excede la categoría de lo psicológico y avanza en territorios de la confusión sociopolítica que le impide reconocer la posición transgresora y violenta de quien la victimiza.

Esta aclaración se impone ya que los discursos de los padres —que continuamente escucho— terminan enfatizando la vivencia de culpabilidad de los hijos que son agredidos mediante la discriminación. Mecanismo que delata la escasa conciencia ciudadana acerca del tema.

Preciso es comprender que no se trata de "cosas entre chicos", sino que algo muy peligroso se oculta en el ejercicio de estas prácticas. A los padres les importa el sufrimiento de sus hijos e hijas victimizadas por sus pares, y por ese motivo recurren a la consulta. Pero no se trata solamente de la exclusión que opera sobre cada víctima, sino la evidencia de una cultura que facilita y también promueve diversas formas de discriminación.

Entre ellas, por ejemplo, el despotismo de los adolescentes que seleccionan a las chicas que concurren a los locales bailables según sean "gordas o estén bien". Estar bien, para esos niveles de tilinguería, se circunscribe a los perfiles cuasi anoréxicos de aquellas adolescentes que viven pendientes de su silueta. Y aquellas que no se incluyan en estos cánones arriesgan ser humilladas por el desdén de los varones que no intentarán comunicarse con ellas. Sería posible describir otras discriminaciones gestadas en el ámbito escolar destinadas a maltratar a la compañera que desciende de alguna etnia diferente de las europeas, ya sean propias de nuestras culturas aborígenes o asiáticas.

El desdén con que se recibe la presencia de una compañera boliviana arriesga ser acompañado por la opinión de alguna maestra que comenta: "Y -son chicos distintos, vienen de otra cultura, son menos inteligentes que los nuestros, más lentos-" Los especialistas en ciencias de la educación, investigaciones mediante, han registrado la existencia de estos prejuicios que contribuyen en la producción de discriminaciones, insertas en la cotidianidad de la vida escolar.

Las huellas de la humillación

Es posible registrar las huellas que estas exclusiones, segregaciones y discriminaciones pueden marcar en las víctimas cuando se toma contacto con la desdicha que impregna sus psiquismos. Y cuando se reconocen los mecanismos de defensa que utilizan, con frecuencia patológicos, destinados a someterse a quienes las agreden. Defensas erróneas que conducen a estas pequeñas víctimas a creer que deben tornarse objetos de amor por parte de quienes las victimizan, como única manera de garantizar su deseo de ser aceptadas, en lugar de ser rechazadas y humilladas.

La humillación que sobrelleva la víctima adquiere características peculiares cuando la discriminación apunta al origen: ser miembro de una etnia cuya piel es morena, o cuyos rasgos difieren de los rasgos

que a los chicos les resultan familiares posiciona a la víctima en una situación sin salida; sabe que no podrá modificar estas características y entonces apunta la responsabilidad de su padecimiento hacia sus padres que "la hicieron así". No encuentra argumentos para oponerse a quienes la maltratan y se encoge, se culpabiliza ante la crueldad e ignorancia de sus compañeros. Se trata de discriminaciones sociomorales, que implican un abuso moral tendiente a generar vergüenza en quien se siente obligado a sobrellevarla: los sentimientos de vergüenza y de humillación cronificados en la niñez constituyen instancias persecutorias en la formación del Yo. Y garantizan un sufrimiento persistente, en oportunidades perdurable.

Haber reconocido estos sufrimientos en los hijos constituye un progreso por parte de las familias, pero no es habitual que soliciten a la escuela una presentación de los padres de los alumnos que discriminan para que se les advierta que los chicos no nacen discriminando, sino que aprenden a hacerlo en la comunidad que los acoge. Y en la familia que los sostiene. En la familia que diariamente sintoniza programas de tevé cuyos protagonistas se burlan de los y las gordas, caricaturizan a los homosexuales, desprecian a quienes son "viejos" y con reiterada frecuencia humillan a las mujeres en diálogos que las muestran como si fuesen tontas. Discriminación sexual, racial, de género, por edad, cualquier forma de descalificación destinada a inventar la superioridad de quien discrimina.

Estas discriminaciones —a diferencia de las discriminaciones positivas que fundan otra categoría dentro de los derechos humanos— constituyen una categoría de la violencia que busca encontrar el placer que produce definir quiénes serán las personas excluidas de determinados lugares o posibilidades; intenta imponer una supuesta racionalidad que explique la limitación de aquellos/as a quienes se define como inferiores o incapaces. La práctica de la discriminación se ha naturalizado de modo tal que actualmente forma parte de los modelos de pensamiento que desarrollan algunas de sus víctimas logrando la adhesión de sus protagonistas, convencidas de su inferioridad.

Quienes discriminan —sean niños, niñas o adultos— precisan ser reeducados y rescatados. Enseñar los Derechos del Niño, de la Niña y de la Adolescencia en la escuela no es suficiente si al mismo tiempo no se impone el alerta permanente acerca de la discriminación, ya que el mundo exterior aporta, continuamente, ejemplos de inequidad discriminatoria. Ante ellos no cabe la indiferencia, sino la denuncia, la puesta de límites, y sobre todo, el coraje cívico capaz de oponerse a las prácticas y a los discursos que propician o encubren discriminación, más allá de quienes sean aquellos que los ejerzan.

Desde su experiencia ¿qué puede decir sobre los discursos que habitualmente circulan en la escuela como expresiones de actitudes prejuiciosas?

6.2.3 DISCURSO PROPAGANDÍSTICO

La propaganda muchas veces se confunde con la publicidad pero son distintas. La primera se centra en la difusión de ideas y la adopción de hábitos y conductas. El sociólogo norteamericano Kimball Young (citado por Anaut, N. 1990 p. 55) la define con los siguientes términos: "... es el uso más o menos deliberadamente planeado y sistemático de símbolos, principalmente a través de la sugestión y las técnicas psicológicas afines, con miras a alterar y controlar opiniones, ideas y valores, y en última instancia a cambiar las acciones manifiestas según líneas predeterminadas. (...) se establece siempre dentro de un marco de referencia socio-cultural, sin el cual no pueden comprenderse ni sus rasgos sociológicos ni los culturales".

Es en el siglo XX cuando se toma conciencia de la importancia del control de las técnicas propagandísticas. Adolfo Hitler dice en Mi Lucha (...) "las terribles consecuencias a las que puede llevar una propaganda bien dirigida han podido verse por primera vez durante la Gran Guerra (refiriéndose a la Primera Guerra Mundial), aunque desgraciadamente debamos aprenderlo de nuestros adversarios. La guerra de propaganda de los ingleses

y norteamericanos era psicológicamente correcta. Al comienzo parecía absurda e impúdica, después era sólo desagradable y, finalmente era creída".

Hitler, en la cumbre de su nefasto poder, crea el Ministerio de Propaganda y Cultura del Tercer Reich. A su titular, Joseph Goebbels, se le atribuye la siguiente frase: "un buen régimen sin propaganda no puede existir más que una buena propaganda sin un buen régimen, ambos están ligados" (Anaut, N., 1990: p.54, 55).

"El comunicador de propaganda no hace otra cosa que evocar o estimular con el discurso, aquellas actitudes adquiridas de los comunicatarios y como las motivaciones más fundamentales están afectivamente condicionadas, el comunicador apunta a los sentimientos de temor, amor, esperanza, culpa o cualquiera de aquellos que sirva a los fines propagandísticos". (Zibecchi, C. 1974)

Tomemos como ejemplo este artículo "La invasión silenciosa" que tanta repercusión tuvo en su momento (4-4-2000, momento de crisis económica y de un alto índice de desocupación).

Es interesante observar que además del discurso xenófobo, se utiliza otra estrategia para confundir al lector, la diagramación. Dentro del artículo periodístico aparecen dos recuadros con opiniones de personas ajenas al autor de la nota, el periodista Luis Pazos. Lo más llamativo es que se intenta integrar dos opiniones totalmente distintas de personas contrapuestas ideológicamente.

Además, no se proporciona ninguna explicación de cómo, cuándo y dónde se obtuvieron los discursos recuadrados. Con estas estrategias comunicativas se intenta avalar un discurso xenófobo. Dirigido a un lector ingenuo y no crítico, se muestra con un título que se contradice al discurso "Todos somos argentinos". Fíjense que lo que dice el presidente del Inadi de ese momento, Víctor Ramos es todo lo contrario de lo que se menciona en el artículo que estamos analizando. Por otro lado, el segundo recuadro, coherente con la ideología del autor del texto, es del Doctor en Ciencias Políticas Vicente Massot, apologista de la dictadura y defensor de la represión, director del periódico de Bahía Blanca, La Nueva Provincia, empresario de seguridad social. Si observamos con más cuidado, vemos que al primero se lo denomina con su nombre, apellido y el cargo que ocupa, mientras que al segundo con el título académico y no se menciona ningún cargo.

Para comprender cómo es este discurso propagandístico, hay que recordar las palabras de César Zibecchi que apunta a los sentimientos de miedo, recreando siempre un estereotipo que le sirve al enunciador, para sus fines propagandísticos.

Luego del artículo "La invasión silenciosa", se encontrará un análisis de tres investigadores sobre el tema inmigración, entrevistados por la periodista Mariana Carbajal. Y por último, el análisis que realizará usted, lector, a partir de una mayor información.

INVASIÓN SILENCIOSA Revista La Primera De La Semana

Por Luis Pazos N° 3. Buenos Aires, 4 de abril 2000

Los extranjeros ilegales ya son más de dos millones en el país. Utilizan escuelas y hospitales públicos. Les quitan el trabajo a los argentinos. Algunos se vuelcan a la delincuencia para no ser deportados. No pagan impuestos. Y los políticos miran para otro lado.

Llegaron para quedarse. Los extranjeros ilegales que invaden en silencio la Argentina ya son más de 2 millones.

A diferencia de la inmigración que soñaron Sarmiento y Alberdi, no vienen de las capitales de Europa. Llegaron de Bolivia, Perú, Paraguay. Son el sueño hecho realidad de los ideólogos de la izquierda setentista. Son parte de lo que Perón llamó la Patria Grande y Menem la América Morena. ¿Cuántos son en total? La investigación realizada por el Centro de Estudios para la Nueva Mayoría, la

encuestadora de Rosendo Fraga, estableció que en la Argentina. Hay 3.300.000 inmigrantes de países limítrofes y Perú.

Otras fuentes consultadas en una investigación exclusiva de LA PRIMERA, que incluyó a funcionarios y ex funcionarios reconocen que la cifra en verdad llega a los 4 millones y que aumenta día a día. La mitad son ilegales.

¿Cómo se compone la cifra de Fraga? 1.500.000 son bolivianos, 700.000 paraguayos, 500.000 uruguayos, 300.000 peruanos y 300.000 chilenos y brasileños. Sin contar la inmigración de otras latitudes.

El viento impiadoso de la extrema pobreza trajo a los indocumentados de La Paz, Lima o Asunción. Llegaron dispuestos a hacer lo que fuera necesario para sobrevivir, y lo hicieron.

Hoy utilizan nuestros hospitales, y escuelas, toman plazas y casas, ocupan veredas, y les quitan el trabajo a los argentinos.

Los que tienen una entrada fija les envían parte del sueldo a sus familiares, vivan donde vivan. Según Hugo Franco, ex director de la Dirección General de Migraciones, cada año salen del país 100 millones de dólares.

Los que cruzaron la frontera como falsos turistas no realizaron los trámites de radicación o no tienen documentos, son estafados por organizaciones mafiosas que a cambio de dinero les ofrecen un documento y trabajo que jamás conseguirán.

Al mismo tiempo, muchos de ellos legales y documentados, les devuelven todo al país con su trabajo y su esfuerzo. Están agradecidos de ser aceptados. Y lo estarán ellos, sus hijos, los hijos de sus hijos, porque en medio de tantas dudas tienen una certeza absoluta: llegaron para quedarse.

Trampean para obtener la ciudadanía argentina.

El 26 de enero de 1999, Manfredo Kempff, ex embajador de Bolivia en nuestro país, declaró al diario "La Razón" de La Paz, que del millón de bolivianos que vivían en la Argentina 500.000 eran ilegales. Las razones que esgrimen los ilegales para serlo, son dos: la primera, no pueden pagar el costo del trámite. La tasa migratoria cuesta 200 pesos, a los que hay que agregar los honorarios del escribano: entre 100 y 200 pesos más. La segunda, las autoridades de la Dirección Nacional de Migraciones "cajonean" los trámites.

Sea cual fuere la verdad, utilizan cinco trucos para obtener la ciudadanía argentina para ellos y sus hijos:

Llegan a Buenos Aires a punto de parir y dan a luz en un hospital público. En el caso de nacimiento en territorio argentino de un hijo de extranjeros, la norma de Migraciones determina que con el DNI y la partida de nacimiento del hijo los padres tienen derecho a obtener la radicación.

.Se casan con un argentino/a.

.Cometen un delito menor excarcelable. Por ejemplo: robo sin violencia, comer en un restaurante e irse sin pagar, o insultar a un policía en la vía pública. Al ser procesados, la propia justicia argentina les impide salir del país. (En los países desarrollados, un inmegrante ilegal que comete un delito, es expulsado inmediatamente).

.Ingresan como falsos turistas. Juan Anllelini, administrador de la empresa peruana de transportes "Cruz del Sur", asegura que ingresan a la Argentina 2.000 peruanos por mes. El viaje dura cuatro días y cuesta 190 pesos. 200 pasajeros lo hacen con permiso de radicación o contrato de trabajo; 200 usan a Buenos Aires como puente para seguir viaje al Uruguay o al Brasil; 600 regresan al Perú; 1.000 se quedan ilegalmente en la Argentina.

.Apelan a gestores que son auténticos traficantes de personas.

En Migraciones se recibieron 370 denuncias y fueron procesados dos estudiantes jurídicos.

No hay vacantes para argentinos.

En la escuela Juan Andrés de la Peña (Aníbal P. Arbeletche 1052) el 80 % de los alumnos son inmigrantes de los países limítrofes, en 1998 la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad hizo pública una estadística de los extranjeros que asisten a establecimientos educativos:

.Jardines de Infantes públicos: el 34,8 % eran bolivianos; 18,43 % paraguayos; 17,04% peruanos; 7,03 % uruguayos; 2,30 % chilenos; 2,24 % brasileños; 18,13 % de otras nacionalidades.

.Escuelas primarias: 30,17 % eran brasileños; 30,16 % bolivianos; 13.46 % paraguayos; 8.9 % peruanos; 5,96 % uruguayos; 1,55 % chilenos; 9,76 % otras nacionalidades.

.Escuelas secundarias: 11,72 % eran uruguayos; 9,71 % bolivianos; 8,34% paraguayos; 6,97 % brasileños; 4,46 % chilenos; 3,27 % peruanos; 55,5 % otras nacionalidades.

.Institutos terciarios: 33,65 % eran uruguayos; 8,65 % brasileños; 8,41 % bolivianos; 8,17 % paraguayos; 2,88 % peruanos; 31 % otras nacionalidades.

Promiscuos, conviven 35 en una pieza.

Los ilegales viven en pensiones y hoteles miserables de Constitución y Once, en villas miseria y en las 10.000 casas tomadas que hay en Buenos Aires. Según Enrique Mathov, secretario de seguridad de la Nación, las 8.000 que son del Estado y las 2.000 particulares albergan a 150.000 personas. Las pensiones que no limitan el número de personas por pieza cuestan entre 45 y 60 pesos por mes. En la avenida Pueyrredón casi esquina Corrientes se abre una puerta de color verde que deja ver un cuarto de 7 x 6 m. Del techo cuelgan cortinas divisorias que funcionan como paredes. Yolanda de la Cruz, 34 años, peruana, empleada doméstica, dice: "Somos 35 en la misma pieza. Ahora entramos bien. El año pasado, en cambio, llegamos a ser 46, pero los que consiguieron trabajos mejores se fueron a otra pensión. Yo quiero ahorrar y volver al Perú con mi familia". Para ellos, el infierno es el paraíso.

En los hospitales públicos los inmigrantes les quitan el turno a los argentinos.

A las 2 de la mañana comienzan a formar una fila que a las 6 es un río de hombres y mujeres de todas las edades. Es el momento exacto en que obtienen un turno para ser atendidos en hospitales públicos como el Piñero, el Argerich, el Penna, el Santojanni o la maternidad Sardá. Después de ser atendidos sin tener que pagar un peso, muchos de ellos vuelven a sus casas de Buenos Aires. Otros, en cambio, viajan directamente a sus países de origen. Son los que viajaron en el charter que llega cada semana a Buenos Aires con mujeres embarazadas y hombres que necesitan ser operados.

En las caras aindiadas de los que continúan en la cola no hay dolor, ni pena, ni enojo. Las que están enojadas son las mamás argentinas.

A las 7 de la mañana, cuando comienza la atención a los pacientes, para muchas de ellas ya no hay turnos. Ésta, sin embargo, no es la queja mayor. Todas coinciden en que "cuando venimos a buscar leche para nuestros hijos las bolivianas, que llegan muy temprano, ya se llevaron de dos a tres litros y nosotras tenemos que volver al día siguiente".

El 35 % de todos los pacientes que se atienden en los hospitales públicos son inmigrantes de los países limítrofes.

A esta estadística, hay que agregarle un dato: los doctores Abel Cittodina y Juan Domingo Argento, subdirector del Ramos Mejía y director de la maternidad Sardá respectivamente, establecieron que cada día se tratan en sus hospitales 6 pacientes bolivianos y peruanos que carecen de documentos.

Esta situación no ocurre solo en Buenos Aires, en las provincias de frontera como Salta, Jujuy y Misiones, los pacientes extranjeros son el 50 % del total.

"Todos somos argentinos"
(Víctor Ramos. Presidente del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo).

Desde los inicios de nuestra vida política autónoma incorporamos al torrente revolucionario doctores, militares, funcionarios y artistas que, fusionados con los nacionales se transformaron en patriotas diligentes. Jamás apartamos de algún cargo o función trascendente a quien no fuera oriundo de la región. En los momentos culminantes de la primera etapa política del país, hombres del Alto y Bajo Perú enaltecieron con su conducta aquellas circunstancias. En la Revolución de Mayo, Cornelio Saavedra asumió la conducción de la Junta y puede ser considerado nuestro primer presidente. A raíz de la acción política del general Álvarez Thomas se convocó al Congreso de 1816 y el país adquirió la mayoría de edad al declararse independiente.

Estos dos hombres, los primeros en la formación de nuestra nacionalidad, fueron boliviano y peruano, respectivamente. Les estamos infinitamente agradecidos.

Se educan en las escuelas públicas, haciendo que desaparezcan las vacantes.

En los barrios donde se instalan, los porteños se convierten en extranjeros. Los expulsan de su propia ciudad el mal olor, la basura y las peleas callejeras.

Los vecinos del Bajo Flores, Floresta y Parque Avellaneda están hartos de hacer denuncias que nadie escucha. Allí está hoy, el mayor asentamiento boliviano de la Capital Federal. El resultado: veredas cubiertas de latas de cerveza, cartones de vino, restos de comida, pañales y preservativos usados. El olor es insoportable.

.Testimonio de la vecina Elsa Leal: "Somos rehenes de los bolivianos. Ellos hacen lo que quieren y después dicen que nosotros los discriminamos. Toman cerveza, fuman marihuana y salen a pelear con los vecinos.

.Testimonio del vecino Luciano Migliavacca: "Después que se van los bolivianos, el Parque Avellaneda es un basural. A la tarde es imposible salir a pasear con los chicos, porque están todos borrachos. Yo viví acá toda mi infancia. ¿Por qué tengo que soportar que defequen y orinen en medio del parque a cualquier hora?"

.Testimonio del vecino Omar (se negó a dar su apellido por miedo a represalias): "Los bolivianos salen de las bailantas borrachos y empiezan a insultar a todo el mundo. Si alguien reacciona, rompen las botellas de cerveza y lo atacan con los picos cortados. Una noche cortaron a un pibe de 13 años, que no se murió de milagro". (Las bailantas están en la avenida Lacarra 1388, 1521 y 1600).

Como en Perú: cebiche en las calles.

En la zona del Abasto está el mayor asentamiento de peruanos. En la esquina de Bulnes y Corrientes el olor penetrante a comida se siente a partir de las 11 de la mañana.

Un matrimonio construye una mesita con dos cajones de fruta, la forran con bolsas de residuos, apoyan cacerolas oxidadas y comienzan a preparar el cebiche, pescado crudo sazonado con limón, ají, cebolla y perejil.

Cuesta 3 pesos la ración y se acompaña con un vaso de chicha (jugo de maíz rosado) previo pago de 50 centavos. Como los peruanos comen parados, parte de la comida cae sobre la vereda.

Para un inmigrante de los países limítrofes, la Policía es el diablo. La aparición de un patrullero en el Bajo Flores o en el Abasto los hace entrar en pánico.

Agachan la cabeza para ocultar la cara, la mirada se vuelve huidiza, desaparecen como por arte de magia. El motivo es obvio: no tienen documentos. Los otros diablos más temidos son los periodistas. Sacan fotos y hacen preguntas. Para los invasores, un periodista es un testigo de cargo.

"Inmigración y selectividad" (Vicente Massot. Doctor en Ciencias Políticas).

En la Argentina nunca hubo un rechazo generalizado a los bolivianos y paraguayos. No se integraron, pero coexisten. Sólo que han cambiado las condiciones del país y lo que hace veinte años resultaba benéfico, hoy no lo es. No por un brote de xenofobia, sino porque los problemas que tenemos los argentinos -todos de resolución

imposible en el corto plazo- no son como para abrir las puertas de par en par a los vecinos, sabiendo de antemano que no encontrarán trabajo y entonces caerán en la delincuencia o serán subcontratados en condiciones miserables de trabajo, a expensas de algún trabajador nativo. Sin contar que recibirán atención gratuita del Estado, lo cual supone un gasto innecesario.

Toda inmigración debe ser hoy selectiva por necesidad y no por xenofobia. Debe ser limitada por la falta de recursos y de oportunidades de trabajo de los argentinos y no por racismo. La inmigración hoy no nos hace falta y hasta puede ser contraproducente.

Albañiles que perjudican a los obreros "en blanco"

Silenciosos, obedientes, infatigables, los hombres trabajan en quintas o se convierten en albañiles. En las obras, realizan las tareas que nadie quiere realizar. La más dura de todas: cortar ladrillos. Aceptan trabajar todas las horas por día que sea necesario y por el salario que ofrecen. Su objetivo: comer y tener un lugar donde dormir. Hoy, no sólo son parte de los 120.000 albañiles que trabajan en Buenos Aires: las empresas constructoras los prefieren a los argentinos.

Competencia desleal de vendedoras ambulantes

Las mujeres, que fueron las primeras en llegar y son mayoría, sobreviven como empleadas domésticas y vendedoras ambulantes. Como los albañiles, las sirvientas trabajan por lo que les dan. Jamás protestan, porque en el lugar donde viven, para ellas no hay nada. Las vendedoras, en cambio, compiten con los comercios locales. Instaladas en las veredas, mientras amamantan a sus bebés venden verduras y lencería a precios más bajos, porque no pagan impuestos, no alquilan locales y no tienen empleados.

Ser libres para trabajar como esclavos.

De lunes a viernes a las 7 de la mañana, entre 500 y 1000 invasores se reúnen en la esquina de Cobo y Curapaligüe. Hasta allí llegan, en camiones y ómnibus, empresarios coreanos y taiwaneses. En ese momento, los que hace horas o días que están esperando, saben si van a sobrevivir o no.

Los seleccionados son llevados a talleres clandestinos donde se confecciona ropa. (Cinco de los cuarenta que se conocen están en la calle Mariano Acosta en los números 1147, 1184, 1316, 1349 y 1350). Trabajan de 7 de la mañana a 2 de la mañana 6 días a la semana, no les permiten hablar entre ellos, les pagan 25 centavos por prenda, comen arroz, duermen en el suelo, sobre colchonetas.

En el caso de las mujeres, si son jóvenes o menores de edad, atractivas y blancas, las inducen a ejercer la prostitución.

Investigación: María Contartese, Facundo Pastor, Jorge García, Sol Alonso, Rocío Ferraro, Laura Ballota, Carolina Rossomando. Fotos: Senarega – Salinas.

Reflexionemos, lector/a con otro discurso sobre el mismo tema. Diario Página /12 Diálogos del 18-9-2006 por Mariana Carbajal.

ELIZABETH JELIN, SERGIO CAGGIANO Y ALEJANDRO GRIMSON: MITOS SOBRE LOS INMIGRANTES DE PAÍSES LIMÍTROFES

"La mentira de la invasión silenciosa"

Bolivianos, paraguayos, peruanos, chilenos y uruguayos han sido chivos expiatorios muchas veces de un discurso político que prefiere no asumir su propia responsabilidad. Los inmigrantes de países limítrofes han sido culpabilizados de la desocupación o el mal funcionamiento de los hospitales, entre otros mitos.

–¿Hubo un aluvión migratorio de países limítrofes en la década del '90?

Elizabeth Jelin: –La investigación histórica muestra que la proporción de población argentina originaria de países limítrofes ha sido constante por casi 150 años. Desde que se tienen datos –la primera mención es en el censo de 1869– hasta el último censo, entre 2 y 3 por ciento de la población del país es nacida en Paraguay, Bolivia, Uruguay, Chile, y Perú. De modo que en términos de peso en la población de Argentina no ha habido grandes variaciones. En general, cuando el tipo de cambio está alto la gente viene, y cuando baja, se va; cuando hay más crecimiento económico, viene, cuando hay más recesión, se va. Pero estas circunstancias, además, están cruzadas por exilios políticos y por otro fenómeno que ocurren en las migraciones, una especie de inercia por la cual cuando viene un miembro de la familia, empiezan a venir otros, independientemente de que el contexto económico mejore o empeore.

–¿Qué cantidad de inmigrantes de países limítrofes y de Perú llegaron en los noventa?

Sergio Caggiano: –No hay números absolutos. En la medida en que se presupone que hay una cantidad importante de indocumentados, es muy difícil tener una cifra real. De acuerdo con los distintos informantes, las cifras varían entre 2 millones y 700 mil inmigrantes.

–¿A qué nacionalidad corresponde el flujo mayor de inmigrantes?

E.J.: –La comunidad de residentes de países cercanos más importante es la de paraguayos. Pero en los últimos años hubo un crecimiento del número de bolivianos en relación con los paraguayos y tuvo un peso más significativo la inmigración de peruanos, que no tenía tradición histórica.

–¿Qué factores influyeron para que tuviera mayor visibilización la inmigración de los países limítrofes y del Perú en los '90?

S.C.: –Hubo una concentración de la población proveniente de países limítrofes en la Capital Federal y áreas metropolitanas de Buenos Aires. Pero a ese fenómeno se sumó el papel que jugaron actores políticos, sociales y grandes medios de comunicación en la estigmatización y visibilización de esos inmigrantes, sobre todo asociándolos a problemas sociales como la desocupación, la crisis en el sistema de salud y al crecimiento de la inseguridad. Carlos Corach, que era el ministro del Interior, declaraba que había una "extranjerización de la delincuencia". Uno podía comprobar que en las cárceles había un porcentaje mayor de personas de países limítrofes, pero eso no quería decir que fueran más delincuentes sino que eran más detenidos por la policía. Entre la detención y la comprobación del delito se iban depurando los porcentajes.

–Recuerdo unos carteles de un sindicato acusando a los inmigrantes de la desocupación...

E.J.: –La Uocra pegó carteles en todo el país diciendo que los migrantes eran los que nos quitaban el trabajo.

–¿Se determinó la representación real de extranjeros en el delito?

E.J.:–Investigaciones en profundidad demostraron que la representación de extranjeros en la criminalidad era menor que la de nativos.

–¿Existió una directiva del Ministerio del Interior para detener extranjeros de países limítrofes cometieran o no un delito?

S.C.: –No podríamos decir eso. Lo que sí se puede ver es que los fenómenos de estigmatización que eclosionaban en los discursos más discriminatorios que estaban en las cúpulas políticas, sindical, mediática, tenían consecuencias en las prácticas que llevaba a cabo quienes en las instituciones ejecutaban las políticas.

–¿Cuánto influyeron los inmigrantes en el aumento del desempleo?

S.C: –En uno de los trabajos más rigurosos que se han hecho sobre el tema se analizan los datos del '94, cuando el desempleo se duplicó y pasó de 6,5 por ciento al 13 por ciento. Ese estudio muestra que si se quitaran a los migrantes de la cifra de desempleo, la variación del índice sería menor al uno por ciento.

E.J.: –Una demógrafa, por otra parte, analizó cuánto menos subiría el desempleo si en ese momento se hubiesen mandado de vuelta a todos los migrantes, y la diferencia era mínima.

–¿Qué buscó el gobierno menemista con la estigmatización de los inmigrantes?

S.C.: –Básicamente convertirlos en el chivo expiatorio. Después del 2001 es bastante razonable para cualquiera de nosotros entender que ni la crisis del sistema de salud ni el aumento del desempleo fueron responsabilidad de los inmigrantes, pero en los '90 ese discurso tuvo mucha pregnancia social.

–¿Qué papel jugó la prensa en la construcción de ese discurso?

S.C.: –Fue emblemática la tapa de la revista La Primera, de Daniel Hadad, que salió con el título de "La invasión silenciosa". Esa nota es paradigmática. Tomarla como ejemplo es hacerle trampa al análisis porque es una grosería en términos periodísticos: juega con los números, sin mentir no dice la verdad. Sin embargo, todo lo que menciona ese artículo está presente, pero de manera más sutil, en casi toda la prensa gráfica de aquellos años.

–¿Cómo son tratados los bolivianos en la prensa?

S.C: –Analicé durante cuatro años los diarios El Día y Hoy, de La Plata, y vi cómo aparecían los inmigrantes bolivianos, cuando no se trataba de artículos sobre la comunidad boliviana o sobre inmigración y encontré que aparecían sólo en la sección policial, vinculados a la comisión de algún delito.

–¿Y eso ha cambiado en la actualidad?

E.J.: –Después de la crisis de 2001 hubo mucha inmigración argentina a Europa y Estados Unidos, y los medios empezaron a hablar de la discriminación hacia los argentinos en España. Junto con eso hubo un cambio de discurso sobre los inmigrantes que llegaban a la Argentina.

S.C.: –A partir del debate de la nueva Ley Migratoria, que se aprobó en 2003, hay una mirada diferente que surge de la política distinta que tiene este Gobierno con los inmigrantes, que se manifiesta con medidas como el plan Patria Grande.

Alejandro Grimson: –Hubo un cambio estructural y cultural muy grande. En los noventa muchos argentinos votaban a un presidente que decía que habíamos ingresado al Primer Mundo. O sea que muchos argentinos lo creían. En ese marco, mientras supuestamente habíamos ingresado al Primer Mundo teníamos más desocupación y delincuencia. Entonces, para el discurso oficial, las causas de la delincuencia y la desocupación era la invasión de los inmigrantes, porque los alemanes tenían a los turcos, los franceses a los argelinos, EE.UU. a los mexicanos. Hoy, la idea de entrar al Primer Mundo no es parte del discurso público.

–¿Qué moviliza a los peruanos a venir a la Argentina?

E.J.: –Hay comunidades de peruanos en todos lados del mundo, pero no cortan vínculos, se puede hablar de familias transnacionales, de multilocalización, de personas que están un tiempo acá y luego se van para allá. Se da en Italia, Estados Unidos, España, Brasil, hay muchísimos peruanos en Chile y también en Argentina. Se habla de la diáspora peruana y tiene que ver con las condiciones económicas y políticas, es un país de enormes desplazamientos de población por la violencia. Una característica de la migración que viene de Perú a la Argentina es que es educada, secundaria y terciaria también. En los sectores de clase media acomodada porteña trabajan empleadas domésticas peruanas que están cambiando los hábitos de comida en este momento.

–¿Y qué característica tiene la inmigración boliviana?

S.C: –Hay aspectos que son comunes a los inmigrantes de los países limítrofes y Perú: las ocupaciones en franjas de trabajos de baja calificación; los dos tiempos de la migración, primero en las zonas limítrofes y luego hacia los centros urbanos. Lo que tal vez diferencia a los migrantes bolivianos es la dispersión territorial: los dos grandes polos donde se asientan siguen siendo la frontera con Jujuy y la zona metropolitana, pero también están distribuidos por todo el territorio nacional, en distintas ciudades de la Patagonia, en Córdoba, en Mendoza.

E.J.: –La producción hortícola del Gran Buenos Aires está bastante armada en base a trabajo boliviano y también a empresarios bolivianos, que reclutan a los trabajadores en Bolivia.

–¿El trabajo de bolivianos en talleres de costura es un fenómeno reciente?

E.J.: –En los últimos treinta años se han ido dedicando a la costura. Lo que sucede es que ahora es

más visible por la reactivación económica y el hecho de que en el sector textil no haya tanta importación. Es un negocio basado en la explotación de los trabajadores en talleres no registrados, cuya mercadería termina en las grandes marcas. Muchos de los talleres son de propiedad coreana. Esa simbiosis extraña entre coreanos y bolivianos que se ve en la zona del Bajo Flores viene de Bolivia.

–Caggiano, en su libro usted analiza por qué los inmigrantes bolivianos no entran en el mítico crisol de razas. ¿A qué conclusión llegó?

S.C.: –Hay cuestiones racistas, un racismo que está poco discutido en el país: como nosotros nos consideramos un país sin razas y sin problemas raciales, creemos que tampoco hay racismo. La metáfora del crisol condensa las imágenes de la Argentina que resulta de la inmigración que bajó de los barcos, de la fundición de razas blancas, pero niega una parte de la historia que no sólo tiene que ver con la inmigración limítrofe sino con parte de la historia argentina. Hay algunos datos numéricos que son muy relevantes también: la inmigración transatlántica, de fines del siglo XIX y principios del XX, en ese momento culminante que fue 1914, representó el 50 por ciento de la población de la ciudad de Buenos Aires. Pero la inmigración ultramarina representaba el 7 por ciento de la población de Jujuy. ¿Qué Argentina resulta de ese crisol de razas?

–Hay una creencia que indica que un alto porcentaje de las camas de los hospitales porteños están ocupadas por inmigrantes, que incluso vienen charters de Paraguay con pacientes. ¿Qué hay de cierto al respecto?

E.J.: –Hay mitos urbanos. Había uno que yo traté de seguir en una época, que decía que Perón les dio departamentos a gente que terminó haciendo asados con el parquet. En muchas investigaciones a lo largo de mi vida me encontré con gente que cuenta eso en barrios populares, no necesariamente gorilas de Barrio Norte. Les preguntaba entonces: "¿Usted lo vio? ¿Dónde pasó?" Me decían: "No, pero me contó un vecino". Entonces, les decía: "Vamos a hablar con el vecino". Traté de seguir la cadena y nunca llegué a nadie que dijera: "Yo lo vi". Son mitos fuertes que permean. Y la gente actúa en consecuencia a los mitos. Quizás hubo una persona que quemó el parquet. Quizás hay charters. Nosotros no pudimos documentar ninguno. Tuvimos entrevistas con profesionales de la salud que dicen que existen, o que afirman que en la terminal de ómnibus de Ciudad del Este hay carteles que dicen "Al Hospital Alvarez" y otros que informan que para Gastroenterología hay que ver a tal doctor. Los profesionales de la salud cuentan que los micros llegan el domingo a la tarde.

S.C.: –Preguntamos: "¿A qué hora llegan este domingo?" Y no sabían. Volvíamos a preguntar: "¿Y usted vio alguno algún domingo que hizo guardia?" Y nos respondían: "Yo personalmente no, pero me dijeron". Y el charter siempre está pero nunca se ve.

–¿Pudieron precisar qué porcentaje de las camas de los hospitales públicos está ocupado por inmigrantes?

E.J.: –Una de las investigadoras de nuestro equipo, Marcela Cerrutti, hizo un análisis cuantitativo, y mostró que los migrantes tienen una frecuencia de asistencia al hospital similar a la de la población nativa. No se enferman ni van más que los argentinos. Uno puede decir que usan más el hospital público que la población nativa porque son más pobres en promedio y no tienen prepaga. Pero si uno compara entre sector popular nativo y sector popular migrante, no hay diferencia en relación con la concurrencia al hospital.

S.C.: –En el trabajo que hice en Jujuy encontré que los propios profesionales de los centros de salud decían que el 51 por ciento de las camas estaban ocupadas con bolivianos. Pero los números oficiales de los propios centros indicaban que sólo ocupaban un 3,9 por ciento.

–¿Cómo reciben los médicos del sistema público de salud a los pacientes inmigrantes?

E.J.: –Encontramos muchas expresiones muy abiertas de lo que llamaríamos racismo en hospitales de la ciudad de Buenos Aires.

S.C.: –Hay una que me resultó muy impactante. Un médico se refiere a los problemas comunicacionales y dice que las bolivianas se quedan mirando con una expresión neutra. Lo que es interesante es que con esa observación el médico está denunciando, involuntariamente, un problema de códigos culturales, porque no

hay expresiones faciales neutras, lo que hay es incapacidad de entender la expresión facial del otro.

–¿Qué maltratos hacia los inmigrantes detectaron en el sistema de salud?

A.G.: –A los migrantes, cuando llegan a un hospital, les exigen un DNI cuando no es necesario que lo presenten. Cuando acceden a la consulta tienen una probabilidad alta de encontrarse con un médico que por un montón de razones puede llegar a discriminarlo o a considerar que no debería estar atendiéndolo. Si el médico considera que esa persona tiene menos derecho que otras estamos en problemas. Vamos a suponer que no tuvo trabas administrativas, pero se encuentra con problemas gravísimos de comunicación intercultural: el médico no entiende y no tiene formación para entender. En distintos países las partes del cuerpo se nombran de manera distinta, entonces cuando alguien le dice que le duele algo, no siempre el médico entiende; cuando un médico está predispuesto para que el paciente le diga cuáles son los síntomas y el paciente no se los dice, estamos en una situación de comunicación distinta.

–¿Se ha estudiado si se casan los inmigrantes bolivianos con personas nativas?

A.G.: –Hay pocos estudios sociodemográficos sobre ese tema. Pero estoy convencido después de muchos años de trabajar y estar en relación con bolivianos, de que lo que se llama en sociología el mercado del matrimonio, es decir, las posibilidades que una persona cualquiera tiene de casarse con otras de distintas edad, género, clase, está profundamente cerrado para los bolivianos. ¿Cuántos matrimonios vemos por la calle entre bolivianas y argentinos o bolivianos y argentinas? En el imaginario social bolivianos no son sólo los que nacieron en Bolivia sino todos los que tiene un fenotipo aymara-quechua, con lo cual incluyen a miles y millones de argentinos que nacen acá pero son considerados bolivianos.

–¿Por qué les cuesta mezclarse con argentinos?

A.G.: –Las zonas donde viven más bolivianos son las villas miseria y los barrios populares. En el trabajo de campo que hice me impactó el grado de discriminación impresionante que hay en la vida cotidiana en los barrios populares hacia los bolivianos. Si vas a cualquier villa de Capital o Gran Buenos Aires, te dicen: "Los bolivianos son muy cerrados, bajan las persianas, se quedan en sus casas, sólo van a trabajar y vuelven pero no quieren relacionarse". Pero lo que ves es que los peores estigmas en esos barrios están dirigidos a los bolivianos. Los vecinos que son más asaltados por los jóvenes de los barrios son los bolivianos: porque tienen plata, no se defienden de la misma manera, no se enfrentan a la situación colectivamente. Los jóvenes hijos de bolivianos (que son argentinos y que terminan siendo considerados socialmente bolivianos, y que muchas veces ellos mismos se consideran a sí mismos bolivianos, aunque son legalmente argentinos), cuando tratan de romper la barrera de la endogamia, la gran mayoría de las veces no lo consiguen. Hay casos de hijos de bolivianos, socialmente considerados bolivianos, que van a la universidad, que se socializan, que se hacen amigos de muchísimos argentinos y argentinas, pero no se casan con argentinos. Son situaciones muy fuertes porque estamos hablando de un espacio universitario, donde supuestamente hay menos discriminación, menos prejuicio.

–¿Hay una mirada más estigmatizante hacia los bolivianos con respecto a otras colectividades?

A.G.: –La discriminación hacia los paraguayos es bastante equivalente a la que sufren los ciudadanos provenientes de cualquier provincia argentina. En todos los barrios populares hay chistes sobre los santiagueños, los correntinos, los riojanos y también sobre paraguayos. Los peruanos sufren una discriminación de otro carácter que tiene que ver con dos factores: por un lado, con el miedo a la competencia porque tienen un nivel educativo muchas veces superior al de la población nativa; por el otro, porque se los asocia con la delincuencia, algo que nunca pasó con los bolivianos. A los bolivianos se los menosprecia, se los trata como indígenas. A mi juicio esto tiene su raíz en una profunda envidia. El de los bolivianos es un caso único donde hay ascenso económico sin ascenso social. Los bolivianos en muchos casos ahorraron, hicieron el piso arriba, se compraron la camioneta, instalaron un taller de costura en su casa, están arrendando tierras en el Gran Buenos Aires o en los cordones hortícolas de varias ciudades del país. Esto genera muchísima envidia.

Otro discurso social que recorrió las calles de Buenos Aires sin ser "desenmascarado".

A raíz de la contratación temporaria de operarios brasileños con salarios más bajos, para realizar trabajos de mantenimiento en una usina porteña, en agosto de 1994, aparecieron en la ciudad de Buenos Aires, afiches de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA). Los afiches anunciaban:

"Que no se apoderen de nuestro pan de cada día con la importación de mano de obra clandestina.
Denunciar a los trabajadores ilegales que nos roban el pan y la fuente de trabajo.
Defendamos los intereses de los trabajadores argentinos".

6.2.4 DISCURSO PUBLICITARIO

El discurso publicitario es un discurso persuasivo. Si queremos definir con más precisión podemos decir que "...es el conjunto de artes, técnicas y ciencias aplicadas en un mensaje con el objeto de persuadir sobre las ventajas de un producto con fines de lucro, y a través de medios masivos de comunicación" (Ferrer, Lalio, 1980).

Los estereotipos femeninos, en el discurso publicitario televisivo, siguen aferrados a la esencia de la tradición, aunque de un modo más sutil y encubierto. Por otra parte, la industria de la publicidad se enfrenta con un problema constante, el de dos imágenes del lugar de la mujer en el mundo actual: por un lado el modelo tradicional de madre y esposa y, por otro, el modelo de mujer con carrera y preparación, que aparece generalmente anunciando productos de belleza o cosmética. La publicidad ha asentado un nuevo estereotipo: la mujer profesional y autónoma siempre bella, que ha alcanzado esa posición gracias a su belleza de la que debe estar pendiente en todo momento (Lema Trillo, Eva Victoria, 1996).

Cuando los profesionales de la publicidad reciben críticas debido a la reproducción de modelos femeninos estereotipados, argumentan que el trasfondo social empleado en los spots publicitarios es el fiel reflejo de la marcha de la sociedad. Así simplemente eluden toda responsabilidad sobre el trabajo que realizan y que llega a todos los hogares a través de los medios masivos de comunicación. Es evidente que persiguen la venta de un producto. Intentan entrampar al receptor sobre la base de los deseos de eterna juventud y belleza, de éxito y poder.

BABY HP

Arreola, Juan José, Confabulario. (1961). Méjico. Fondo de Cultura Económica.

Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H.P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña.

El Baby H.P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño haciéndolos converger en una botellita de Leyden que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces, usted, señora, debe desprenderla y enchufarla en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden los hogares.

De hoy en adelante usted verá con otros ojos el agobiante ajetreo de sus hijos. Y ni siquiera perderá la paciencia ante una rabieta convulsiva, pensando en que es una fuente generosa de energía. El pataleo de un niño de pecho durante las veinticuatro horas del día se transforma, gracias al Baby H.P., en unos útiles segundos de tromba licuadora, o en quince minutos de música radiofónica.

Las familias numerosas pueden satisfacer todas sus demandas de electricidad instalando un Baby H.P. en cada uno de sus vástagos, y hasta realizar un pequeño y lucrativo negocio, trasmitiendo a los vecinos

un poco de energía sobrante. En los grandes edificios de departamentos pueden suplirse satisfactoriamente las fallas del servicio público, enlazando los depósitos familiares.

El Baby H.P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohibe ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al desarrollo armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, otorgándoles pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomienda golosinas azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más calorías se añadan a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico.

Los niños deben tener puesto día y noche su lucrativo H.P. Es importante que lo lleven siempre a la escuela, para que no se pierdan las horas preciosas del recreo, de las que ellos vuelven con el acumulador rebosante de energía.

Los rumores acerca de que algunos niños mueren electrocutados por la corriente que ellos mismos generan son completamente irresponsables. Lo mismo debe decirse sobre el temor supersticioso de que las criaturas provistas del Baby H.P. atraen rayos y centellas. Ningún accidente de esta naturaleza puede ocurrir, sobre todo si siguen al pie de la letra las indicaciones contenidas en los folletos explicativos que se obsequian con cada aparato.

El Baby H. P. está disponible en las buenas tiendas en distintos tamaños modelos y precios. Es un aparato moderno durable y digno de confianza, y todas sus coyunturas son extensibles. Lleva la garantía de fabricación de la casa J.P. Mansfield & Sons, de Atlanta, III.

¿Qué te pareció el cuento? Es para seguir pensando en la publicidad

(Ambas imágenes fueron extraídas del libro "Educar en la integración y los derechos humanos." Provisión Escolar Ediciones.)

Como podemos ver, en los anuncios actuales se intenta atribuir a los objetos características tales como atractivo sexual y autoridad social, incluso cuando nada intrínseco al objeto indica tal aspecto. Es frecuente la utilización del cuerpo femenino para añadir ese tipo de elementos a los productos.

La publicidad, además de tratar de vender, también ejerce otras funciones menos visibles como promover conductas sociales, cuya característica fundamental es el consumismo creciente donde reina el dios de lo nuevo. Las normas de la conducta quedan definidas en la publicidad por medio de las imágenes, puesto que el breve espacio de tiempo no permite largos diálogos o muchas palabras.

La publicidad alienta la posesión de lo material, el fervor por adquirir todo cuanto se anuncie. Cualquier objeto insignificante y cotidiano se puede convertir en un símbolo de "respetable" posición social.

De modo genérico, la publicidad muestra a las personas disfrutando de un mundo de alegría, despreocupación y diversión, en el que se mueven con plena libertad. Todos los problemas se reducen a detalles relacionados con el aspecto físico, para los que la publicidad siempre tiene la solución.

Creemos que usted, lector/a, ha analizado críticamente este discurso, porque como dice el comunicólogo Juan José Berruezo "...frente a la pantalla del televisor, a la página del diario o escuchando la onda radial, están hombres y mujeres que no sólo captan el mensaje y lo juzgan sino que a través de ese mensaje, lo están analizando como autor...."

6.2.5 DISCURSO POLÍTICO

Otro tipo de discurso es el político, que consiste en la producción discursiva explícitamente articulada a las instituciones del Estado. Es un campo discursivo donde se puede ver un juego de discursos. En este intercambio discursivo se utilizan una serie de estrategias que cambian a través del tiempo.

El discurso político tiene un enunciador que se dirige a más de un destinatario al mismo tiempo. En el campo discursivo se producen los enfrentamientos, es decir, la dimensión polémica que está dada por la lucha entre enunciadores. Todo discurso político se dirige a un destinatario que es el colectivo de identificación, es decir, el partidario que se reconoce con un "nosotros", otro destinatario que es el adversario y por último, al que se debe persuadir, que es el llamado "indeciso" en las encuestas electorales. (Verón, E., 1987)

En este discurso podemos ver los elementos de análisis mencionados en el discurso político y así hacer una lectura más profunda, una lectura crítica.

Discurso de asunción a la presidencia de EEUU de Barack Obama del 20-1-09

Mis queridos ciudadanos. Me presento hoy ante ustedes con humildad ante la tarea que tenemos por delante, agradecido por la confianza que me otorgan y consciente de los sacrificios realizados por nuestros ancestros.

Agradezco al Presidente Bush por los servicios prestados a nuestra Nación, así como por la generosidad y cooperación mostrados a lo largo de esta transición.

Cuarenta y cuatro estadounidenses han prestado, hasta ahora, juramento presidencial. Lo han hecho en período de prosperidad y en medio de calmas aguas de la paz.

Sin embargo, de vez en cuando el juramento fue pronunciado bajo nubes amenazantes y fuertes tormentas. En esos momentos, Estados Unidos ha mantenido el rumbo no solamente gracias a las pericias o la visión de sus dirigentes, sino también porque Nosotros, el Pueblo, mantuvimos la fe en los ideales de nuestros padres fundadores y fuimos respetuosos de nuestros documentos fundacionales.

Así ha sido. Así deberá ser con esta generación de estadounidenses. Que estamos en medio de una crisis, es bien sabido.

Nuestra Nación está en guerra contra una amplia red de violencia y odio. Nuestra economía está gravemente afectada como consecuencia de la avaricia e irresponsabilidad de algunos, pero también, por nuestro fracaso colectivo en tomar las decisiones difíciles y en preparar a la Nación por una nueva era.

Se han perdido hogares, puestos de trabajo, varias empresas debieron cerrar. Nuestro sistema de salud es demasiado costoso, nuestras escuelas dejan de lado a muchos de nuestros niños, y cada día hay nuevas evidencias de que la forma en que usamos la energía fortalece a nuestros adversarios y amenaza a

nuestro planeta. Estos son indicadores de la crisis, basados en datos y estadísticas.

Menos mensurables pero no menos profunda es la pérdida de la confianza en nuestro país, alimentada por el temor de que el declive de Estados Unidos es inevitable, y que la próxima generación deberá reducir sus expectativas.

Hoy les digo que los desafíos que enfrentamos son reales. Son graves y numerosos. No serán superados fácilmente o en un corto período. Pero sepan esto, estadounidenses, ¡serán superados!

En este día nos reunimos porque elegimos la esperanza en lugar del temor, la unidad de objetivos en lugar del conflicto y la discordia. En este día proclamamos el fin de las reivindicaciones efímeras y las falsas promesas, las recriminaciones y los dogmas perimidos que por demasiado tiempo han lastrado nuestra política.

Seguimos siendo una Nación joven pero como dicen las Escrituras llegó el momento de dejar de lado los juegos infantiles. Llegó el momento de reafirmar nuestra fortaleza de carácter, de elegir la mejor parte de nuestra historia, de apelar a nuestras virtudes, a esta noble idea transmitida de generación en generación: la promesa dada por Dios de que todos somos iguales, todos somos libres, y todos merecemos la oportunidad de buscar toda la felicidad posible.

Reafirmando la grandeza de nuestras naciones, comprendemos que la grandeza; nunca está asegurada. Debe ser ganada. Nuestro sendero jamás estuvo hecho de atajos y nunca nos contentamos con menos. No ha sido el camino para los timoratos, para los que prefieran el placer en lugar del trabajo, o buscan solamente las delicias de la riqueza y la fama. Por el contrario, han sido los que se arriesgan, los emprendedores, los que hacen cosas, algunos conocidos pero más frecuentemente hombres y mujeres cuyo trabajo es desconocido, los que nos impulsaron en el largo y difícil sendero hacia la prosperidad y la libertad.

Por nosotros, recogieron sus pocas pertenencias y viajaron a través de océanos en busca de una nueva vida. Por nosotros, trabajaron en inhóspitos talleres y se asentaron en el Oeste, resistieron latigazos y labraron la dura tierra. Por nosotros, lucharon y murieron, en lugares como Concord y Gettysburg; Normandía y Khe Sanh. Una y otra vez esos hombres y mujeres lucharon y se sacrificaron y trabajaron hasta que sus manos se llenaron de llagas, para que nosotros pudiéramos vivir una vida mejor. Ellos vieron a Estados Unidos más grande que la suma de sus aspiraciones individuales, más grande que todas las diferencias de nacimiento o riqueza o facciones.

Esa es la vía que proseguimos hoy. Seguimos siendo la Nación más próspera y poderosa de la Tierra. Nuestros trabajadores no son menos productivos que cuando comenzó esta crisis. Nuestras mentes no son menos creativas, nuestros bienes y servicios no son menos necesitados de lo que eran la semana pasada o el mes pasado o el año pasado. Nuestra capacidad se mantiene intacta.

Pero se han acabado los tiempos del inmovilismo, de la protección de intereses mezquinos y de la dilación de decisiones difíciles.

A partir de hoy debemos levantarnos, sacudirnos la desidia, y recomenzar la tarea de reconstruir el país. Porque donde sea que miremos, hay trabajo que hacer. El estado de nuestra economía llama a la acción, enérgica y rápida, y actuaremos, no solamente para crear nuevos empleos, sino para sentar nuevas bases para el crecimiento. Construiremos las calles y los puentes, la red eléctrica y las líneas digitales que alimentan a nuestro comercio y que nos unen. Devolveremos la ciencia a su debido lugar, y usaremos las maravillas de la tecnología para incrementar la calidad de nuestro sistema de salud y reducir su costo.

Domaremos el sol y los vientos y la tierra para alimentar nuestros vehículos y hacer funcionar nuestras fábricas. Y transformaremos nuestras escuelas y colegios y universidades para enfrentar los desafíos de la nueva era. Podemos hacer todo eso, y todo eso lo haremos.

Ahora hay algunos que ponen en duda el alcance de nuestras ambiciones, que sugieren que nuestro sistema no puede generar demasiados planes. Su memoria es corta. Olvidaron lo que este país ya hizo, o lo que los hombres y mujeres libres pueden lograr cuando la imaginación se une a un objetivo común, y la nece-

sidad al coraje. Los que los cínicos no llegan a comprender es que el suelo se ha abierto bajo sus pies, que los viejos argumentos que tanto tiempo se nos impusieron ya no tienen validez.

La cuestión que ahora nos planteamos no es si nuestro gobierno es demasiado grande o demasiado pequeño, es saber si funciona, si ayuda a las familias a hallar trabajo y sueldos decentes a tener cuidados médicos asequibles, y una jubilación digna. Cuando la respuesta sea afirmativa, seguiremos adelante. Cuando sea negativa, pondremos fin a esos programas. Y a quienes entre nosotros manejamos el dinero público se nos debe pedir cuentas para gastar de forma sensata y acabar con los malos hábitos y ser transparentes porque sólo entonces podremos restaurar la vital confianza entre el pueblo y su gobierno.

Tampoco se trata de preguntarse si el mercado es una fuerza del bien o del mal. Su poder para generar riqueza y extender la libertad es incomparable, pero esta crisis nos ha recordado que, sin una atenta vigilancia, el mercado puede descontrolarse y que una nación no puede ser próspera cuando sólo favorece a los más ricos.

El éxito de nuestra economía no ha dependido solamente de la importancia de nuestro Producto Interno Bruto, sino también de nuestra prosperidad; de nuestra capacidad para ofrecer oportunidades a quienes lo desean, no por caridad sino porque es el camino más seguro para alcanzar el bien común, para nuestra defensa común, rechazamos por falsa la opción entre nuestra seguridad y nuestros ideales.

Nuestros Padres Fundadores, que se enfrentaban a peligros difícilmente imaginables, elaboraron una Constitución sometida al imperio de la ley y a los derechos humanos, una norma que se ha perpetuado generación tras generación. Aquellos ideales aún iluminan al mundo y no renunciaremos a ellos por intereses turbios.

Así, digo a todos los demás pueblos y gobiernos que nos observan hoy, desde las grandes capitales hasta el pequeño pueblo donde mi padre nació: sepan que Estados Unidos es amigo de cada nación y de cada hombre, mujer y niño que busca un futuro de paz y dignidad, y que estamos dispuestos a ejercer nuestro liderazgo una vez más.

Recuerden que las precedentes generaciones se enfrentaron al fascismo y al comunismo no solamente con tanques y misiles, sino también con resistentes alianzas y sólidas convicciones. Comprendieron que solamente nuestro poder no podría protegernos, lo que quisiéramos. En cambio, comprendieron que nuestro poder es mayor cuanto más prudente es; que nuestra seguridad emana de la justeza de nuestra causa, de la fuerza de nuestro ejemplo, y de las cualidades de la humildad y la moderación. Somos los continuadores de este legado. Guiados por esos principios una vez más podemos superar estas nuevas amenazas que requieren incluso un mayor esfuerzo, mayor cooperación y comprensión entre naciones.

Comenzaremos a dejar responsablemente Irak a su pueblo y a forjar una paz duramente ganada en Afganistán. Con viejos amigos y ex adversarios, trabajaremos incansablemente para reducir la amenaza nuclear, y hacer retroceder el espectro del calentamiento del planeta. No nos disculparemos por nuestro estilo de vida, ni vacilaremos en su defensa, y a quienes tratan de hacer avanzar sus objetivos provocando el terror y matando a inocentes, les decimos que nuestro espíritu es más fuerte y no puede ser doblegado, que sobreviviremos a ellos y los derrotaremos. Porque sabemos que nuestra herencia multicultural es una fuerza, no una debilidad.

Somos una nación de cristianos y musulmanes, judíos e hindúes, de no creyentes. Estamos integrados con todos los idiomas y culturas, llegados de cada rincón de esta Tierra, y porque probamos el amargo sabor de una guerra civil y de la segregación y emergimos de ese oscuro capítulo más fuertes y más unidos, no podemos dejar de creer que los viejos odios deben ser superados algún día, que las divisiones tribales deberán olvidarse pronto, que en la medida en que el mundo se hace más pequeño, nuestra humanidad común deberá revelarse, y que Estados Unidos debe jugar un papel para orientarnos hacia una nueva era de paz.

Con el mundo musulmán, buscaremos un nuevo enfoque para avanzar, basado en el interés y el respeto mutuos. A aquellos líderes del mundo que buscan alentar los conflictos o atribuir los problemas de

nuestras sociedades a Occidente, sepan que sus pueblos los juzgarán por lo que puedan construir, no por lo que destruyan. Quienes se mantienen en el poder a través de la corrupción, la mentira y silenciando a la disidencia, sepan que están en el lado equivocado de la historia, pero que les extenderemos la mano si están dispuestos a aliviar el cerco. A los pueblos de las naciones pobres, prometemos trabajar con ustedes para hacer florecer sus cultivos y que fluya el agua limpia, para nutrir cuerpos hambrientos y alimentar espíritus voraces.

A aquellas naciones que como nosotros gozan de una relativa abundancia, les decimos que no podemos permitirnos la indiferencia ante quienes sufren en nuestras fronteras, ni podemos consumir los recursos mundiales sin tener en cuenta sus efectos. Porque el mundo ha cambiado y debemos cambiar con él.

Cuando consideramos el camino que se abre ante nosotros, recordamos con humilde gratitud a los valerosos estadounidenses, que en este mismo momento, patrullan distantes desiertos y romotas montañas. Tienen algo que decirnos hoy, al igual que los héroes caídos que yacen en Arlington a través de los tiempos. Les rendimos honores no solamente porque son guardianes de nuestra libertad, sino porque representan el espíritu de servicio, la voluntad de encontrar un significado en algo que los trascienda. Y en este momento, un momento que definirá a una generación es precisamente ese espíritu el que debe habitarnos a todos.

Porque por mucho que un gobierno pueda y deba hacer, es finalmente la fe y la determinación del pueblo estadounidense lo que sostiene a esta nación. Es la amabilidad de acoger a un extraño cuando los diques se rompen, la solidaridad de los trabajadores que prefieren trabajar menos horas para que un amigo no pierda su trabajo, lo que nos guía en las horas oscuras. Es el coraje de un bombero que corre hacia un edificio humeante, pero también la determinación de los padres de alimentar a su hijo, lo que finalmente decide nuestro destino.

Nuestros desafíos pueden ser nuevos. Los instrumentos con los que los enfrentamos pueden ser nuevos. Pero todos estos valores de los cuales depende nuestro éxito, trabajo duro y honestidad, valor y lealtad, tolerancia y curiosidad, lealtad y patriotismo son antiguos. Esos valores son verdaderos. Han sido la fuerza silenciosa del progreso a lo largo de nuestra historia.

Lo que se nos pide es, pues, un retorno a esas verdades. Lo que se requiere de nosotros ahora es una nueva era de responsabilidad, un reconocimiento, por parte de cada estadounidense, de que tenemos deberes para con nosotros mismos, nuestra nación y nuestro mundo... deberes que no aceptamos a regañadientes, sino que los acogemos de buena gana, firmes en la convicción de que nada es tan satisfactorio para el espíritu, tan decisivo en nuestro carácter, como dar todo de nosotros ante una tarea difícil.

Éste es el precio y ésa es la promesa de la ciudadanía. Ésta es la fuente de nuestra confianza: saber que Dios nos llama a dar forma a un destino incierto. Éste es el significado de nuestra libertad y nuestro credo: porque hombres, mujeres y niños de todas las razas y religiones pueden unirse en una celebración a lo largo de esta magnífica explanada, y porque un hombre cuyo padre hace menos de 60 años no podría haber trabajado siquiera en un restaurante, puede ahora presentarse ante ustedes para hacer el juramento más sagrado. Entonces, marquemos este día recordando quiénes somos y cuán lejos hemos llegado.

En el año del nacimiento de Estados Unidos, en los meses más fríos, un pequeño grupo de patriotas se apiñaba, muriendo en los campos de batalla sobre las riberas de un río helado. La capital fue abandonada. El enemigo estaba avanzando. La nieve estaba teñida de sangre. En el momento en que la revolución era más incierta, el padre de nuestra nación (George Washington) dictó estas palabras para que fueran leídas al pueblo: "Que se diga al mundo del futuro que en la profundidad del invierno, cuando nada podía sobrevivir sino la esperanza y la virtud que la ciudad y el país, acechados por un peligro común, salieron a enfrentarlo". ¡Estados Unidos! Ante nuestros peligros comunes, en este invierno de dificultades, recordemos esas palabras eternas.

Con confianza y con virtud, enfrentemos una vez más esas corrientes heladas, y soportemos las tormentas que puedan venir. Que los hijos de nuestros hijos digan que cuando fuimos sometidos a prueba no nos negamos a abandonar el desafío, que no nos echamos atrás ni vacilamos, y con los ojos puestos en el horizonte y con la gracia de Dios, llevamos este gran don de la libertad y lo entregamos intacto a las futuras generaciones. Gracias que Dios los bendiga, y Dios bendiga a los Estados Unidos de América.

En este capítulo nos propusimos reflexionar desde nuestro rol de lectores y lectoras y "desenmascarar" diferentes tipos de discursos. En el capítulo 8 encontrarán algunas sugerencias para profundizar el análisis en espacios educativos.

6.3 BIBLIOGRAFÍA

- Allport, Gordon W. (1971). *La naturaleza del prejuicio.* Buenos Aires: EUDEBA.
- Anaut, Norberto. (1990). *Breve Historia de la Publicidad.* Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Bajtín, Mijail M. (1989). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.
- Ferrer, Lalio. (1980). *La Publicidad, textos y conceptos.* México: Trillas.
- Fischer, Louis. (1982). *Ghandi.* Barcelona: Plaza & Janes.
- Lema Trillo, Eva Victoria. (1996). Estereotipos femeninos en los anuncios televisivos de publicidad. *Utopías. Nuestra Bandera. Revista de debates políticos.* N° 169 .Vol. 3.
- Naciones Unidas, Secretaría General (1949). *The Main Types and Cases of Discrimination* (Memorandum). U.N. Doc. E/CN.4/sub.2/40/Rev.1.
- Verón, Eliseo. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En: *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos.* Buenos Aires: Hachette.
- Zibecchi, César. (1974). *Comunicación humana y comunicaciones masivas.* Buenos Aires: Plus Ultra.

7. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN

"Como no hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías, creo que no haría ningún mal que en este encuentro soñáramos un poco…

Uno de esos sueños por los que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de justicia, fuerza para luchar, de todos y todas los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa."

Paulo Freire (1999). Política y Educación.
México: Siglo XXI.

7.1 INTRODUCCIÓN

En este espacio nos proponemos reflexionar, desde la perspectiva de los derechos humanos, acerca de las relaciones entre educación y discriminación.

A través de la educación la cultura es conservada, transformada, recreada y transmitida a las generaciones sucesivas, construyendo identidades y elaborando una determinada visión de la realidad. Con cultura nos referimos a todas las producciones, instrumentos e instituciones, materiales y simbólicos, que la humanidad ha creado. Esta capacidad creadora es la que nos distingue como personas, diferenciándonos de los demás seres vivos.

La cultura brinda, así, los instrumentos para organizar y entender los encuentros con el mundo. La educación aporta habilidades, significados, formas de sentir, pensar, hacer y hablar, ampliando las capacidades de las personas. Esta posibilidad de transmisión y recreación se asienta en nuestras posibilidades de aprendizaje, que nos definen como sujetos cognoscentes, es decir, que pensamos y construimos interpretaciones, que actuamos sobre lo real para hacerlo nuestro (Ferreiro E., 1994). Esas construcciones y actuaciones son propias de cada persona. Así, entendemos al aprendizaje como un proceso interactivo que supone la creación original y la apropiación instrumental de la realidad para transformarla[47] y en el que las personas aprenden unas de otras.

A partir de una multiplicidad de experiencias con el mundo y con los otros, cada persona va construyendo una matriz de aprendizaje. Es decir, "una modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia (...) e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción (...) no constituye una estructura cerrada sino una (...) estructura en movimiento (...)" (Quiroga A., 1991: pág. 35). Esta matriz está multideterminada, y las relaciones sociales juegan un importante papel en su construcción.

Las formas dominantes de producción, propiedad y distribución de bienes y las representaciones sociales que las legalizan, penetran todas las organizaciones e instituciones sociales. En estos ámbitos, se conforman nuestras matrices de aprendizaje con mayor o menor plasticidad, con mayor riqueza o estereotipia. Desde aquí, podríamos preguntarnos:

- en la sociedad en que vivimos ¿se incluye, como parte del proceso formativo, el cuestionamiento de nuestros modelos de aprendizaje?
- en el conocer ¿se propicia el reconocimiento de lo semejante y lo diferente o se promueven

47 Pichón Rivière citado en Quiroga, A. (1991) pág 6.

respuestas repetitivas y estereotipadas ante lo nuevo?
- el significado de conocer ¿está relacionado con rescatar, movilizar y poner en juego la historia de nuestro saber?
- ¿promovemos la constitución de matrices de aprendizaje que favorecen el conocimiento y transformación de lo real?, ¿o que los limitan?
- si cada persona se relaciona con el mundo de una manera que le es propia, ¿la educación acepta o excluye estas diversas formas de acercarse al conocimiento?

La educación se realiza a través de diferentes agentes: los y las adultos/as, los pares, el sistema educativo, los medios masivos de comunicación, las instituciones religiosas, las organizaciones sociales, etc.

En este capítulo, nos centraremos en el sistema educativo, dado que es el aparato del Estado encargado de garantizar el derecho humano a la educación a toda la población. Cabría entonces preguntarnos:

- ¿qué "versión" del mundo ha transmitido y está transmitiendo la escuela?
- ¿qué versiones se dejan afuera de esa transmisión?, ¿a qué sectores sociales pertenecen las versiones excluidas?
- ¿qué versiones querríamos que transmitiera?, ¿en relación con qué proyecto de sociedad?
- la escuela ¿impone, obstaculiza o colabora en el encuentro de cada persona con un lugar propio en la cultura?

La escuela es el lugar donde las personas se encuentran con ciertos criterios acerca de qué es el éxito y qué el fracaso.

La construcción de la autoestima se relaciona con la posibilidad de llevar a cabo autónomamente acciones efectivas y valorar ese desempeño. Las instituciones educativas:

- ¿qué apoyos y qué obstáculos ofrecen para que las personas construyan su autoestima?
- ¿en qué medida incidieron y cómo actúan ante quien ha padecido un fracaso escolar?
- ¿se comportan de la misma manera con todos los sujetos de la educación?
- ¿cuál es la noción de igualdad que subyace a las prácticas educativas: homogeneidad o igual y positiva valoración de la diversidad?

Las preguntas que nos estuvimos planteando nos acercan a la problemática de la discriminación. Pero… ¿qué es la discriminación? Los diccionarios informan, en primer lugar, que discriminación "es la acción y el efecto de discriminar"[48] y que discriminar es "separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra".

Este ejercicio implica un proceso cognitivo que conduce, como otros (deducción, análisis, síntesis, etc.) a aprender. Pero en segunda instancia, discriminar es también "dar trato de inferioridad a una persona o colectividad". Es decir, puede llevarnos a generalizaciones y a pensar a grupos enteros como sujetos de segunda categoría, suerte de subespecies merecedoras de nuestro desprecio o, en el mejor de los casos, de la más soberana de las indiferencias.

Retomemos la definición que compartimos en el primer capítulo de este libro. Una práctica social discriminatoria puede consistir en cualquier de las siguientes acciones:

48 Diccionario enciclopédico Argos Vergara (1977). Tomo 4 Barcelona: Librería editorial Argos

"**a)** crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas;

b) hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo;

c) establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales." (INADI, 2005: pág. 41)

En este segundo sentido, la discriminación es siempre un abuso de poder que se expresa mediante la imposición de una serie de características individuales sobre un grupo que conllevan una carga evaluativa y emocional negativa. Los integrantes del grupo discriminador asumirán a priori que cualquier integrante del grupo discriminado es portador de todos los rasgos que se le atribuyen a este grupo. Si para el discriminador un miembro de esa minoría no reúne los atributos del estereotipo[49], éste se convierte en la excepción que confirma la regla: "A pesar de ser... es trabajador, buena persona, etc.". Este último es uno de los modos más sutiles y crueles de discriminar porque coloca a la persona discriminada en una situación imposible: jamás podrá alcanzar el lugar de quien lo discrimina, no por falta de méritos o capacidad sino por ser justamente quien es.

La discriminación desconoce el derecho a la igualdad de las personas, está nutrida de prejuicios que transmitimos día a día en las relaciones sociales, sin reflexionar sobre la validez de sus contenidos.

Se hace necesario, entonces, contextualizar este fenómeno dado que no se trata de un proceso natural sino que como todo hecho humano es producto y productor de cultura e historia.

Nos proponemos reflexionar sobre la discriminación, como violación de los derechos humanos, en el interior del sistema educativo, para hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar. Haremos un breve recorrido histórico tratando de identificar algunos elementos discriminatorios presentes en los discursos pedagógicos y en las políticas educativas.

A continuación nos detendremos en dos grupos particularmente marginados dentro del sistema educativo: por un lado, jóvenes y adultos/as y por otro, personas con necesidades educativas especiales. Estos grupos reciben educación en sistemas paralelos a los que se destina escasos espacios en las políticas educativas y menor financiamiento y recursos. Por estos motivos constituyen sectores a los que sistemáticamente el Estado no les garantiza su derecho a la educación.

Luego, veremos cómo la discriminación "entra en el aula" a través de ciertas prácticas en áreas como lengua y matemática.

7.2 HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO Y SUS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS

Se ha extendido en la sociedad la idea fundacional de que la escuela es igual para todos y que cada persona llega hasta donde sus capacidades y trabajo personal le permiten, siendo estos los motivos que justificarían la desigualdad de resultados y adquisiciones. A través del recorrido histórico que compartiremos en las páginas siguientes procuramos problematizar esta creencia, ya que desconoce las profundas diferencias de origen existentes y las consecuencias del sistema injusto en el que estamos insertos.

En este apartado realizaremos un recorrido por algunas leyes que definen la política educativa argentina y, por ende, la manera en que el Estado se compromete a respetar, garantizar

49 Para una definición de Estereotipo ver Glosario en este libro.

y satisfacer[50] el derecho humano y social a la educación. Sin pretender analizar cada norma en profundidad, describiremos algunos aspectos puntuales que dan cuenta de la configuración de elementos discriminatorios en la regulación del sistema educativo.

7.2.1 Mandatos fundacionales: civilizar, alfabetizar, uniformar

Las instituciones no son islas, no son ajenas a la sociedad a la que pertenecen y a la que contribuyen a dar forma. El pensamiento pedagógico argentino de los siglos XIX y XX no fue ajeno al racismo que ha caracterizado a la cultura colonizadora latinoamericana[51] desde la conquista.

Si nos remontamos al origen del sistema educativo nacional no podemos dejar de situarlo en el contexto más amplio de construcción del Estado-Nación, de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales. Para gran parte del pensamiento de la época, el progreso de la nación dependía de la educación del pueblo. Por lo tanto, el Estado era quien debía hacerse cargo de ella.

Entre quienes sostenían estas ideas se encontraba Domingo F. Sarmiento, quien en 1849 proclamaba que todos los hombres debían ser educados por igual. Consideraba que sin preparación intelectual no era posible el ejercicio de los derechos políticos y de las obligaciones de la nueva vida nacional: "(…) la educación pública ha quedado constituida en derecho de los gobernados, obligación del Gobierno y necesidad absoluta de la sociedad (…)" (Educación Popular, 1849: pág. 45). El pueblo debía ser incorporado a la educación.

La igualdad educativa que proponía Sarmiento, sin embargo, tenía restricciones. Cuestionó la educabilidad de los pueblos originarios por considerarlos "razas incapaces o inadecuadas para la civilización". Por lo tanto, la igualdad del derecho a la educación y al ejercicio de los derechos políticos garantizadas por el Estado sólo la debían gozar ciertos grupos sociales. Criticó a la colonización española, no por el genocidio que significó y por el avasallamiento de los pueblos originarios que sobrevivieron, sino porque, a diferencia de la colonización inglesa en América del Norte, "incorporó en su seno a los salvajes: dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde a la cultura". Se preguntaba: "¿Qué porvenir le aguarda a Méjico, al Perú, Bolivia y otros Estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada?" (1849, pág. 29).

Al resto de las "hordas indisciplinadas", como los gauchos, de quienes sí consideraba que tenían la capacidad de evolucionar y ser educados, les esperaba la instrucción pública gracias a la cual dejarían su calidad de "bárbaros" para entrar en la civilización.

La escuela construyó un tipo ideal de alumno que no contempló las diversidades culturales de la población. Víctor Mercante (1870-1934) fue un reconocido pedagogo de principios del siglo XX, egresado de la Escuela Normal de Paraná y dedicado a la psicología experimental. Esta ciencia indicaba los parámetros a través de los cuales "medir" la evolución, capacidades e inteligencia de los niños y niñas y juzgarlos a partir de lo considerado "normal". Vale mencionar que "Normales" eran las escuelas de formación docente. El magisterio tenía una misión "normalizadora" del comportamiento, el cual debía ajustarse a ciertos patrones de conducta, pensamiento y valoración. Normalizar implicaba sostener una categoría de lo "anormal": en ella entraban los

50 Para un análisis de las diferentes obligaciones del Estado con respecto a los derechos humanos, ver el capítulo 1 de este libro y también la publicación "¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades" (Comisión de Educación APDH, 2008)

51 Ver capítulos 2 y 3 de esta publicación.

bárbaros, los que no se adaptaban a las normas que imponía la escuela, fueran adultos/as o niños/as, inmigrantes o nativos/as.

V. Mercante establecía una clasificación de los distintos grupos sociales que, según su capacidad "natural", serían merecedores de educación diferenciada: uno destinado a las funciones superiores y otro a una vida social inferior: "El primer grupo recibirá una educación profesional y superior. El segundo debe ser simplemente preparado para una vida inferior, y las enseñanzas deben estar adaptadas a la capacidad de razas que, como la negra y la india se incorporaron a la civilización en épocas recientes y no han realizado su proceso de adaptación al ambiente". (Puiggrós, A., 1996: pág. 143).

Pero éstas no eran las únicas voces de la época, aunque sí las que se hicieron escuchar más. Por ejemplo, Carlos Norberto Vergara, también formado en la Escuela Normal de Paraná, que en 1887 fue director de la Escuela Normal de Mercedes, invirtió este modelo de instrucción pública, confiando en la capacidad del pueblo como educador. "Negándose a aceptar el modelo repetitivo que intentaba aprisionar los impulsos creadores del pueblo, su forma de ser y sus sentimientos, Vergara decía: 'No hay más educación que la educación de la libertad, en la libertad y para la libertad. (…) El gobierno, la dirección y la creación pedagógica, debían ser propios, es decir, del Pueblo'". (Puiggrós, A., 1996: pág. 89-90).

La supresión de la diversidad no tardó en encontrar justificativos. La inmigración que llegó a estas tierras fue considerada excesiva e inadecuada por los dirigentes políticos y sociales de la época. Los y las inmigrantes pasaron a ocupar la categoría de "bárbaros" y fueron clasificados y estereotipados. La discriminación social se justificaba, una vez más, en supuestas capacidades innatas presentes en la herencia genética de cada pueblo, responsables del grado de inteligencia y de adaptación de los sujetos al ambiente. La cultura del inmigrante debía suprimirse para contribuir a la causa nacional y porque su inferioridad era un hecho "científico". Así fue como "se asignó a la educación la misión de asfixiar los "habitus" originales de la masa inmigrante" (Puiggrós, 1996: pág. 99). Al hacer obligatoria la transmisión de una monocultura nacional, un idioma y una historia para toda la infancia, se obstaculizaba tanto la posibilidad de cada colectividad de transmitir su cultura, su idioma y preservar así su identidad como así también el intercambio cultural entre las diversas comunidades.

Comienzan a darse pasos fundamentales en el establecimiento de la educación pública. Se consideró que la unidad de la Nación requería que los habitantes compartieran ciertos conocimientos y símbolos. La heterogeneidad de la población (nativos/as, criollos/as, inmigrantes de distintas colectividades) le resultaba un problema a la clase dirigente. La diversidad debía suprimirse en pos de la integración nacional. En 1884 se sancionó la Ley 1420 de "Educación común en la Capital, colonias y territorios nacionales". Incluyó como materias obligatorias de la enseñanza primaria: Geografía e Historia particular de la República; Idioma nacional; Moral y Urbanidad; Conocimiento de la Constitución Nacional.

Además, la ley estableció conocimientos diferenciados según el género: "Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería". (art 6°, Ley 1420).

Tiempo después, la Ley 1420 regiría en territorios provinciales, ya que una nueva ley, la Ley Lainez de 1905, habilitó al Estado nacional para construir escuelas en las jurisdicciones. Estas escuelas nacionales, dependientes del Consejo Nacional de Educación, desplazaron en algunos casos a las provinciales, dando lugar a un movimiento centralizador de la educación argentina.

La Ley 1420 se restringió a la educación primaria. El nivel de educación media no estaba legislado. Estaba conformado por los Colegios Nacionales creados durante la presidencia de B. Mitre y destinados a una pequeña porción de la población, con el propósito de formar una élite gobernante (Márquez A., 1995).

No podemos dejar de reconocer los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la educación pública presentes en la Ley 1420 y la consecuente responsabilidad que generan para el Estado. Estos ejes establecían las bases para construir un proyecto superador que extendiera a todos los niveles y a toda la población, las adquisiciones que iban en una dirección más democrática e igualitaria.

7.2.2 ¿Quiénes fracasan? Inicio de los subsistemas de educación especial y de adultos/as

Junto con la masificación de la educación primaria apareció la problemática del fracaso escolar. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, se respondió de distintas maneras a esta problemática, todas asociadas con la separación de los niños y niñas identificados como "anormales" o "con dificultades de aprendizaje". Una de las formas consistió en la creación de "clases especiales o diferenciales" en las escuelas comunes. En 1914, se presentó un nuevo proyecto al Consejo Nacional de Educación (CNE) para la creación de una Escuela Especial para Anormales, en la cual funcionaría un curso completo para preparar maestros y maestras. Este período inicial de la educación especial se denomina "Período de las Instituciones" o "Modelo Médico-Patológico" ya que se caracterizó por una concepción patologizante de la persona, a la que se aislaba para tratarla en espacios específicos. Así, se desarrolló una pedagogía terapéutica, íntimamente vinculada a la medicina, a cargo de médicos, consultorios y el Cuerpo Médico Escolar. Como puede verse, junto al nacimiento del "sistema educativo común", comienza a surgir un "sistema paralelo de educación especial".

Para 1930 la mayoría de la población en edad escolar obligatoria estaba escolarizada. La rápida y masiva expansión de la educación primaria estuvo a cargo del Estado. Pero la escolaridad universal no se alcanzó.

El primer golpe militar argentino ocurrido ese mismo año dio inicio a una "década infame" que restauró en el poder a los grupos dominantes tradicionales. Esto trajo consecuencias para la educación. El sistema educativo creció irregularmente. Se observó una acelerada expansión de la educación privada en el nivel medio. El discurso nacionalista católico penetró en la educación levantándose contra el laicismo y los pedagogos más radicalizados. Muchos maestros y maestras fueron separados de sus cargos y se suprimieron los centros de estudiantes secundarios durante la presidencia de Agustín P. Justo (A. Puiggrós, 1992).

La estrategia para acabar con el analfabetismo sólo se centró en la creación y expansión de escuelas para niños y niñas, aun cuando la creación de escuelas de adultos de nivel primario estaba contemplada por la Ley 1420. Por lo tanto, la disminución acelerada del analfabetismo en las primeras décadas del siglo no se debe a la prestación de servicios educativos para adultos sino a la masificación de la educación primaria.

En las décadas del ´20 y el ´30 comenzó a tomar forma el campo específico de la Educación de Adultos. La sociedad civil fue protagonista en la creación de escuelas para adultos a principios de siglo. Pero fue el Estado quien asumió el papel de prestador y regulador mediante la creación de un subsistema integrado por escuelas de ciclo primario y de cursos especiales. Sin embargo, nunca logró incorporar siquiera a un alto porcentaje de las personas adultas con

necesidades educativas básicas. Una explicación de ello puede encontrarse en que se trató de un subsistema sujeto a las interrupciones de la vida democrática que no permitieron sostener los esfuerzos realizados en materia de educación de adultos dado que durante los gobiernos de facto se desmantelaron servicios y cerraron escuelas. (Paviglianiti N., 1988).

Si nos preguntamos quiénes fueron, en un principio, los destinatarios de la educación de adultos nos sorprenderíamos al observar que, a pesar de su nombre, no sólo eran adultos. Estas escuelas recibieron (y reciben) adolescentes y niños/as desde siempre (Rodríguez L., 1996). Es decir que el destinatario de la educación de adultos no se define por su edad sino por haber sido excluido del sistema escolar cuando transcurría su edad escolar obligatoria. Esta incapacidad del sistema educativo de incorporar y retener a la población en edad escolar le otorga a la educación de jóvenes y adultos su carácter compensatorio. Esto significa, comparando datos de pobreza y nivel educativo alcanzado a lo largo de la historia[52], que dicha población pertenece a sectores sociales subordinados. De esta forma se oculta tanto la "capacidad del sistema escolar de producir 'marginados educacionales'", como de no cumplir con el "mandato fundante de extender la civilización a toda la población" (Rodríguez L., 1996). La construcción del campo de la educación de adultos y su poca cobertura y expansión ponen en evidencia los efectos discriminatorios de un sistema que excluye a amplios sectores de algunos o todos los niveles educativos.

¿Y qué sucedía con aquellos niños y niñas que durante este período no respondían de la manera prescripta a la propuesta escolar? Tal como en otras partes del mundo, se continuó considerando que el fenómeno del fracaso escolar se debía a un déficit de la inteligencia de los alumnos y las alumnas que no se ajustaban a la propuesta de la escuela. Se construyeron la escala métrica de la inteligencia, utilizada para ubicar a los individuos en la posición correspondiente a su nivel mental[53], y los tests que pretendían medir el cociente intelectual[54] (CI). El CI no quedó fuera de la escuela común, sino que reforzó su acción homogeneizadora y se utilizó (y utiliza aún) para derivar a los niños y las niñas hacia circuitos paralelos de educación. Se denominó "Modelo Estadístico-Psicométrico" a este estilo de abordaje de la Educación Especial predominante en Europa y Estados Unidos. En correspondencia con este modelo, se desarrolló una pedagogía diferencial, denominada así por ser la destinada a la atención en escuelas diferenciales de los y las estudiantes que diferían de la media estadística (Lus M.A., 1995). En la Argentina, durante este período, se creó el Instituto de Psicología Experimental; el Consejo Nacional de Educación designó una comisión para realizar un estudio sobre "irregulares", del que surgió la creación de la Escuela Primaria de Adaptación (1935); se organizó un curso de capacitación para docentes, cuya directora fue la Dra. Tobar García (1948); se crearon tres escuelas diferenciales, cambiando la denominación de la Escuela Primaria de Adaptación por la de Escuela Diferencial Nº1 y el Instituto Superior de Pedagogía Diferenciada (1949) para formar al profesorado de las escuelas diferenciales. De esta manera, se reforzaron el aislamiento y paralelismo del sistema de educación especial.

Por otra parte, en el marco del sistema de educación común, se implementó una política que no podemos dejar de mencionar por su carácter discriminatorio: la inclusión de la enseñanza religiosa dentro del horario escolar en las escuelas primarias y secundarias estatales. Esta medida se estableció mediante un decreto–ley durante la presidencia de facto del Gral. Pedro P. Ramírez (1943) y se ratificó por Ley en 1947 bajo la primera presidencia de Juan D. Perón. En la práctica, se dictaban clases sólo

52 Ver: Fernández, MA, Lemos ML, Wiñar, DL (1997) La Argentina fragmentada. El caso de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila editores IICE.
53 Binet, A (1857-1911). Psicólogo, médico y fisiólogo francés dedicado a la psicología experimental y la patología, elaboró en 1905 la escala métrica y el concepto de nivel mental.
54 Stern, E (n.1889). Psicólogo y pedagogo alemán que elaboró el concepto de CI, cuya cifra se calcula dividiendo la edad mental por la edad cronológica del sujeto, multiplicando el resultado por 100.

del culto católico, segregando a los alumnos que no profesaban esa religión a clases de "Moral". Esta disposición contradecía a la Ley 1420, que señalaba: "La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase."

En 1955, antes de la interrupción de la segunda presidencia de Juan D. Perón, se sancionó la Ley 14.401 que estableció la eliminación de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias y medias.

7.2.3 Hacia la consolidación de un sistema educativo excluyente: El Estado cambia su rol

Luego de su origen elitista, la enseñanza media comenzó a experimentar un lento proceso de apertura. En la década '45-'55 se amplió el acceso a otros sectores sociales, incluidos los estratos superiores de la clase obrera. La creación de escuelas técnicas y de la Universidad Obrera, luego Tecnológica, posibilitó el acceso de sectores más amplios de la población, conectando de modo más profundo el mundo de la educación al del trabajo. Una mayor movilidad social se hizo posible gracias a la expansión educativa fomentada por un Estado con más presencia en la defensa y promoción de los derechos al trabajo, la salud y la educación.

Pese a la expansión, quedaron excluidos sectores de la clase obrera como los trabajadores manuales no calificados: "como consecuencia de la selección social que se producía antes de la conclusión del nivel primario, se estaba lejos de la universalización de la enseñanza media en la población y aun del acceso a este nivel (…)" (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997: pág. 35). Si bien con porcentajes mayores, la escolaridad primaria universal era en ese momento, y continua siéndolo, una meta incumplida.

A partir de 1955 se dio un proceso de expansión de la enseñanza privada. Al mismo tiempo, se implementaron políticas educativas orientadas a modificar el rol del Estado nacional en materia educativa, que comienza a abandonar su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación para todos y todas. "A partir de mediados de la década del cincuenta… los grupos que han accedido al gobierno nacional sustentaron, respecto del papel del Estado en materia de educación, la concepción de la subsidiariedad de su rol. Desde el gobierno nacional se facilitó la acción del sector privado, mientras que, en su propia esfera, se redujo el ritmo de expansión y se derivó la responsabilidad del crecimiento y sostenimiento de la educación básica y media a los gobiernos de provincia" (Paviglianiti N., 1988: pág. 51).

Entre las medidas facilitadoras de la acción del sector privado puede situarse a la Ley Domingorena 14.557 de 1958 que autorizaba a los particulares a crear universidades con capacidad para expedir títulos y diplomas académicos, con la restricción que para obtener la habilitación profesional debía rendirse examen en un organismo designado por el Estado. Esta "restricción" se redujo casi en su totalidad con la Ley de Universidades Privadas 17.604 en el año 1967. Así, las universidades privadas quedaron en igualdad de condiciones que las nacionales. La resistencia a estas políticas se manifestó en diversas luchas de docentes y estudiantes universitarios que se enfrentaron a grupos que, como la Iglesia, sustentaron el principio de subsidiariedad del Estado y el de "libertad de enseñanza". La manifestación "Laica o Libre" es un ejemplo de este debate.

Las diversas transferencias de servicios públicos nacionales a las jurisdicciones donde funcionaban, evidenciaron también este rol subsidiario del Estado.

Los proyectos de transferencias comenzaron en 1956 y por decreto. Se continuaron durante la presidencia de Arturo Frondizi y el gobierno de facto de Juan C. Onganía bajo la forma

de convenios voluntarios con las provincias que los solicitaran. La Ley Láinez se derogó en este período (1970), o sea que la Nación no creó más establecimientos en territorios provinciales.

Con el comienzo de la dictadura de 1976 se concretaron masivamente los traspasos de manera unilateral impulsados por el ministerio de economía de J. Martínez de Hoz. Las leyes de facto 21.809 y 21.810 facultaron al Poder Ejecutivo para transferir a las provincias, a la Municipalidad de Buenos Aires y al Territorio de Tierra del Fuego las escuelas primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación. En los hechos, se obligó "a las jurisdicciones a hacerse cargo exclusivo del financiamiento, sin ningún tipo de ayuda financiera nacional" (Paviglianiti, N., 1988: pág. 60). Años más tarde, a través de las Leyes 22.367 y 22.368 (1980) los establecimientos educativos de nivel primario para adultos y de cursos especiales que dependían de la Dirección Nacional de Educación del Adulto fueron transferidos a la Municipalidad de Buenos Aires y a las provincias (Márquez, A., 1995).

Las consecuencias de este proceso fueron el cierre de establecimientos y el deterioro de otros, dado que las provincias no pudieron hacer frente a los nuevos gastos. Al no existir mecanismos de coordinación entre las jurisdicciones ni normas para asegurar la igualdad en la prestación, se profundizaron las desigualdades entre jurisdicciones y por lo tanto, el proceso de segmentación interna del sistema.

Como sabemos, durante la última dictadura hubo múltiples y sistemáticas violaciones a los derechos humanos en general, comenzando por el derecho a la vida[55]. Retomando la definición de discriminación que mencionamos al inicio de este apartado, podemos afirmar que la forma más aberrante que tiene un Estado de anular el reconocimiento de derechos es la desaparición. En estos años, hubo gente que murió por enseñar y por aprender. Otros fueron detenidos, miles obligados a exiliarse. El resto, sufrió la censura, la prohibición de la actividad sindical y estudiantil e incluso la pérdida del puesto laboral por el cierre de establecimientos: "No en vano las dictaduras militares arremetieron contra la educación pública y consideraron a los intelectuales, docentes y estudiantes como potenciales subversivos. (…) La última dictadura (1976-1983) barrió el terreno educativo de las fuertes corrientes críticas y de las innovaciones que estaban en germen y comenzó la desarticulación del sistema nacional de educación pública. La crisis económica minó las posibilidades de grandes sectores sociales de sostener la escolaridad de sus hijos" (Puiggrós, A., 1999).

7.2.4 La "transformación educativa" de los noventa

En 1992, bajo la presidencia de Carlos Menem, se dictó la Ley 24.049. Tuvo una clara continuidad con el modelo económico y educativo impuesto durante la última dictadura militar, y se llevó a cabo a pesar de las consecuencias que habían traído las políticas de transferencia implementadas durante la década de 1970.

Por ella se transfirieron los servicios de educación media y terciaria de la Nación a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires. En relación con las políticas neoliberales implementadas en estos tiempos, H. Bravo escribió: "Todo lo que da ganancia se vende y todo lo que significa gastos se transfiere a las provincias" (1994: pág. 41). De esta forma, al estar las jurisdicciones en desigualdad de condiciones para cumplir sus obligaciones, el Estado nacional deja de garantizar no sólo la calidad sino la mera prestación del servicio para toda la población.

Resulta interesante detenerse en esta ley dado que en ella se cristaliza este rol subsi-

55 Para un análisis más amplio ver, entre otros: Autores varios, Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos APDH –GCBA (2001).

diario del Estado y es una ley que no se ha derogado. Mientras aparece resguardada la "libertad de enseñanza" del sector privado obligando a las jurisdicciones a mantener el régimen de aportes a las instituciones privadas, nada se dice sobre cómo resguardar el derecho a la educación de igual calidad en las diferentes jurisdicciones. (H. Bravo, 1994). De más está decir que la equiparación salarial, presente en la norma, es una ficción sumada al atraso de los escasos haberes que parece ser ley en muchas jurisdicciones. Las malas condiciones salariales se agravan con la falta de equipamiento, de material didáctico y las pésimas condiciones edilicias. En 1992 se disuelve la Dirección Nacional de Educación de Adultos, que había sido creada en 1968 y nucleaba a los centros de educación secundaria y terciaria, transferidos ahora a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires. Corre así la misma suerte que otros servicios transferidos.

Al no garantizar el Estado el derecho al trabajo y a la salud de la población, en un contexto de pobreza e indigencia creciente, la escuela se enfrenta a problemáticas como la desnutrición y el ausentismo que le impiden realizar su función pedagógica. ¿Qué espacios les quedan para la enseñanza a aquellos docentes que "atienden los comedores proporcionando la única alimentación diaria a los niños, realizan los trámites de documentación de la comunidad, aplican los programas de vacunación, colaboran en la revisión odontológica, atienden problemas familiares y de drogadicción y son víctimas de la violencia social, que ha penetrado la escuela"[56]?

En la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) también se pueden encontrar elementos discriminatorios[57]. Si bien no se trata de la ley actualmente vigente a nivel nacional pues fue derogada en 2006, se trata de una norma, que junto con los procesos de transferencia educativa, ha dejado marcas visibles y duraderas en el sistema educativo nacional.

En primer lugar, la ley establece que el Estado nacional tiene "la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa", pero nada dice de garantizar el derecho a la educación de toda la población. No explicita la igualdad en el acceso, permanencia y egreso. Al contrario, el Estado nacional y las jurisdicciones se limitan a garantizar sólo el acceso a la educación. Esa responsabilidad está compartida, incluso, "con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada" (art. 3). De esta forma se le otorga al Estado un rol subsidiario.

Si seguimos analizando el texto, observamos que el artículo siguiente menciona a otros agentes educativos y señala a los responsables de las "acciones educativas" sin especificar a qué se hace referencia con este término: "(…) son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales." Al asumir este rol subsidiario, el Estado nacional no garantiza el derecho a la educación de los sectores que no están en condiciones de "comprar el bien educativo en el mercado".

En segundo lugar, con el cambio de estructura[58] que establece la ley se extiende la obligatoriedad a 10 años, lo cual significaría superar la obligatoriedad de 7 años de la Ley 1420. Sin embargo, en aquellas zonas en que se implementó la Ley Federal, las antiguas escuelas primarias debían modificar su infraestructura para adaptarse a los 3 ciclos de la EGB. Como se comprobó, la adecuación edilicia es "imposible y nunca inmediata" y para completar el 3° ciclo, los alumnos debían trasladarse a los antiguos

56 Puiggrós A. ,1999.

57 Para un análisis más detallado de la LFE ver "Transformación del sistema educativo en Argentina a partir de la nueva ley federal de educación" Disponible en URL: http://www.apdh-argentina.org.ar

58 La ley modifica la estructura del sistema educativo, y estipula los siguientes niveles: Educación Inicial (desde los 3 a los 5 años, siendo el último obligatorio); Educación General Básica (a partir de los 6 años con 3 ciclos obligatorios de 3 años cada uno); Educación Polimodal; Educación Superior; Educación Cuaternaria.

establecimientos de educación media. Aquí surgen dos obstáculos. En primer lugar, estos establecimientos son insuficientes para recibir a la matrícula del nivel anterior. En segundo lugar, al encontrarse más alejados, aumenta el ausentismo y la deserción ya que muchos no pueden costearse el pasaje.

De esta forma, los cambios en la estructura resultaron "excluyentes y discriminadores" (Lorenzo, A., 1997). Aquellos que antes obtenían una acreditación al finalizar los 7 años de la escuela primaria, solo completan los dos primeros ciclos de la EGB sin conseguir un título básico. A estos sectores les resulta prácticamente imposible continuar sus estudios.

Así se consolidan circuitos educativos desiguales: "6 años de escolaridad para los pobres, en el mejor de los casos, EGB completa para la mano de obra barata, [polimodal para algunos sectores medios altos (menos de los que antes cursaban el secundario completo)] y educación hasta el cuaternario -arancelado- para los incluidos en el modelo económico-social" (Lorenzo, A., 1997: pág. 32).

Por lo recién expuesto y porque extiende la obligatoriedad del segundo nivel (primario) en lugar de hacer obligatorio el nivel siguiente (polimodal o secundario), lejos se encuentra esta "transformación" de ser superadora de la Ley 1420 que contemplaba 7 años de obligatoriedad.

Por último, la ley agrupa en el Capítulo VII bajo el título de "Regímenes especiales" a la Educación especial, la Educación de adultos y la Educación artística.

Las imprecisiones técnicas y contradicciones en la redacción – como mencionar a los niveles primario y medio que no están contemplados en la nueva estructura y designar tanto a una orientación (artística), como a dos modalidades (especial y adultos) como regímenes- y el poco espacio que le es dedicado a estos "regímenes" dan cuenta de una baja preocupación por la problemática prioritaria de las personas con Necesidades Educativas Especiales y los jóvenes y adultos y de una mínima intención de garantizar el derecho a la educación de sus destinatarios.

En diciembre de 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206[59], que deroga la Ley Federal de Educación. La necesidad de derogación de la Ley Federal fue avalada por diversos sectores de la comunidad educativa. La obligatoriedad del nivel medio que se establece en la nueva ley implica para el Estado la obligación de expandir un nivel que históricamente fue elitista. Por otro lado, se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la educación intercultural bilingüe y a su participación en su definición.

Aun reconociendo estas rupturas, es importante señalar algunas continuidades con la normativa anterior. Por un lado, no se ha modificado la estructura transferida del Estado nacional a las provincias. El Estado nacional no ha recuperado su rol central en la garantía del derecho a la educación, sino que sigue manteniendo un rol subsidiario, centralizando los mecanismos de evaluación y supervisión. Se han mantenido, en comparación con la ley anterior, las referencias a los diferentes actores sociales entre los responsables de las acciones educativas: no se habla ahora de "iniciativa privada" o de "Iglesia Católica", pero sí de las "organizaciones de la sociedad" y de las "confesiones religiosas".

Por último, cabe señalar algunos aspectos que generan interrogantes y que han sido objeto de análisis en este capítulo. Por ello solo referiremos a continuación a la forma en que se introducen en la nueva ley la educación de adultos y la educación especial.

El capítulo IX está dedicado a la modalidad de "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos". Esta modalidad, en primer lugar, está "destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad

59 En el momento del debate del proyecto de ley, los organismos de derechos humanos, entre otras organizaciones, remarcaron que un proceso participativo real para la definición de una ley de educación nacional debía adquirir otras características y que se dieron condiciones que no permitieron la participación de todos los actores. En cuanto al cronograma previsto, se especificó: "La Jornada del 5 de julio ha sido absolutamente insuficiente ya que en algunos colegios el material no llegó a tiempo, en otros sólo pudo revisarse parcialmente y en todos el tiempo no fue suficiente. Vista esta realidad señalamos la necesidad de ampliar los plazos establecidos y de modificar la modalidad de participación. Es poco serio considerar que en unas pocas horas es posible analizar y producir alternativas con la profundidad que este tema trascendente merece. Asimismo consideramos que la consulta a través de una encuesta que ha sido difundida a través de los medios nacionales el domingo 2 de julio, no es confiable." (Documento "Acerca de la nueva Ley de Educación" elaborado por Organismos de Derechos Humanos en Julio de 2006)

escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente", y en segundo lugar, se orienta a "brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". Encontramos en el texto de la ley algunas contradicciones. La noción de educación permanente[60] implica concebir a la educación desde una mirada amplia, que incluye y trasciende a la escolarización y que abarca a la totalidad de la población destinataria de la educación (niños, niñas, jóvenes y adultos/as). Sin embargo, en la norma, se presenta sólo unida a la modalidad de educación para un determinado sector de la población: los jóvenes y adultos.

La utilización del término "permanente" resulta problemática por otro motivo. En el texto de la ley, se sigue percibiendo el carácter compensatorio de esta modalidad, dado que el principal objetivo es garantizar la alfabetización inicial y la escolaridad obligatoria a quienes no la hayan completado. Este objetivo – cuya importancia no estamos cuestionando- se presenta en términos de obligación de garantía para el Estado, mientras que el segundo propósito del sector se orienta no ya a garantizar sino a "brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". Desde nuestra perspectiva, la reivindicación por el derecho a una educación permanente no debería restringirse a una modalidad, sino formar parte de la concepción general del derecho humano y social a la educación. Ello implicaría sostener políticas educativas que superen el carácter compensatorio que históricamente ha caracterizado al sector.

Por su parte, la Educación Especial pasa a ser una modalidad. Se avanza en la caracterización de los y las destinatarios/as: de ser niños y niñas que deben ser detectados y atendidos pasan a ser personas con derecho a la educación en todos los niveles y modalidades. Se explicita que las responsabilidades principales las tienen las jurisdicciones. Como es sabido, las desigualdades de recursos en las jurisdicciones persisten y se evidencian, entre otros hechos, a través de las demandas por mejores condiciones para enseñar y aprender de los y las trabajadores/as de la educación.

7.2.5 Algunos datos sobre el sistema educativo argentino

A lo largo de este recorrido histórico hemos visto ciertos esfuerzos por expandir la escolaridad, en general a cargo del Estado nacional, a la vez que mencionamos numerosas políticas públicas con consecuencias discriminatorias en lo que hace a las posibilidades de amplios sectores de población de acceder, permanecer y egresar de los diferentes niveles educativos. Estas consecuencias pueden ilustrarse cuantitativamente.

Si observamos la información estadística sobre el máximo nivel educativo alcanzado de la población de 5 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela (Tabla I), podemos ver, por un lado, la distribución polarizada de los niveles educativos de la población, y por otro, las profundas desigualdades entre las jurisdicciones.

Tomando los datos a nivel nacional del último censo disponible (año 2001) vemos que el 17 % de la población que accedió al sistema educativo sólo cursó algunos años de la escuela primaria. Esto representa a más de 3 millones y medio de personas que fueron y son excluidas de la escolaridad básica obligatoria. Un porcentaje mayor (33,4%) logró completar la primaria.

Por otra parte, de las 7.201.334 personas que lograron completar la primaria y pudieron acceder al secundario, la mitad no posee el certificado de nivel medio.

Sólo el 15,6% de la población que hoy está fuera del sistema educativo habiendo ingresado en alguna oportunidad, accedió al último nivel de la educación.

Estos datos ilustran la polarización del sistema educativo y su carácter profundamente excluyente.

60 Para profundizar sobre la concepción de Educación Permanente, ver entre otros: Comisión de Educación APDH (2008); Sirvent, M.T y Llosa, S. (2001).

TABLA I: Población de 5 años y más que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional según máximo nivel educativo alcanzado. Año 2001

PROVINCIA	ASISTIÓ A ALGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL Y YA NO ASISTE							
	TOTAL	MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO						
		No aprobó ningún grado	Primario		Secundario		Superior (Universitario y Terciario)	
			Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
	Frecuencia	%	%	%	%	%	%	%
TOTAL	**21.164.336**	**0,24**	**16,69**	**33,40**	**16,49**	**17,53**	**4,91**	**10,74**
C.A.B.A	1.870.165	0,09	4,82	21,95	13,98	25,19	9,41	24,57
Bs. Aires	8.296.406	0,19	14,28	37,28	17,01	17,68	4,36	9,20
Catamarca	177.137	0,23	18,17	32,40	17,76	17,03	4,55	9,86
Chaco	489.876	0,62	31,24	30,53	15,45	11,22	3,19	7,75
Chubut	227.821	0,32	16,52	30,67	20,69	18,02	5,01	8,77
Córdoba	1.849.369	0,22	17,43	29,94	18,14	16,83	5,79	11,66
Corrientes	480.181	0,54	27,66	30,20	13,99	16,04	3,12	8,44
Entre Ríos	676.469	0,31	22,08	33,76	14,77	16,21	3,47	9,40
Formosa	238.407	0,35	26,60	31,96	15,69	14,36	3,08	7,96
Jujuy	300.620	0,31	20,94	28,59	21,11	16,28	4,60	8,17
La Pampa	179.360	0,24	18,77	39,12	14,66	14,80	3,47	8,94
La Rioja	154.541	0,19	15,50	33,70	17,51	18,95	4,35	9,79
Mendoza	918.377	0,27	19,60	32,26	17,78	15,47	5,19	9,43
Misiones	489.646	0,59	33,51	30,81	13,69	11,50	2,86	7,05
Neuquén	252.626	0,32	17,33	28,52	21,52	16,89	5,16	10,27
Río Negro	300.268	0,31	20,48	31,10	18,91	15,00	4,57	9,64
Salta	541.610	0,35	20,80	28,38	19,44	17,21	5,21	8,61
San Juan	351.321	0,25	17,30	36,66	16,21	15,33	4,76	9,50
San Luis	209.091	0,31	18,61	32,21	17,67	17,63	4,78	8,79
Santa Cruz	108.312	0,19	13,45	27,11	23,57	20,12	5,33	10,24
Santa Fe	1.816.813	0,20	16,38	35,44	14,11	18,83	4,48	10,55
S.del Estero	428.989	0,39	29,51	34,16	13,02	13,13	3,17	6,63
T.del Fuego	53.420	0,11	7,40	24,54	24,21	23,93	7,28	12,53
Tucumán	753.511	0,26	18,67	37,54	15,35	14,14	5,07	8,96

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda

Si comparamos los porcentajes, vemos cómo las desigualdades se profundizan entre las jurisdicciones: mientras en la provincia del Chaco el 31,24% de la población sólo cursó algunos años de la primaria, en Ciudad de Buenos Aires, la población en esta situación es del 4,8%.

Además debemos tener presente que las desigualdades entre las jurisdicciones no se limitan a los porcentajes sino que abarcan también a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello podemos hablar de "segmentación interna cualitativa y cuantitativa del sistema educativo": "... en el interior de cada nivel [se da] un proceso de diferenciación interna: la cantidad y la calidad de la educación que se recibe en cada uno de los establecimientos educacionales no es

equivalente para todos." (Paviglianiti N., 1988: pág. 29).

Podemos comprobar que la desigualdad se agrava al interior de las jurisdicciones. Tomando otros datos del Censo de 2001, es posible, por ejemplo, observar la variación del porcentaje de analfabetismo al interior de la provincia de Formosa. Según el INDEC, el porcentaje de analfabetismo es del 6%, pero de nueve departamentos, siete superan ampliamente esta medida provincial[61].

Como ya dijimos, el derecho a la educación no puede verse como algo aislado, separado de la garantía del resto de los derechos humanos. Desde esta perspectiva de la integralidad podemos "leer" las relaciones entre nivel socioeconómico y garantía del derecho a la educación.

Tomando sólo un ejemplo, observamos que la mayoría de las regiones que superan el promedio nacional de necesidades básicas insatisfechas (NBI), también se encuentran por encima del promedio nacional de analfabetismo y del porcentaje de población que ni siquiera accedió al nivel básico de escolaridad o no obtuvo de él las herramientas básicas de lectoescritura (Tabla II). De esta forma, no es casual que quienes son excluidos del derecho a una vivienda digna, por mencionar sólo un derecho, sean también excluidos del derecho a la educación.

TABLA II: Índice de analfabetismo y NBI según provincia. Año 2001

PROVINCIA	% ANALFABETISMO	% POBLACIÓN CON NBI
TOTAL	2,61	17,7
Ciudad de Buenos Aires	0,45	7,8
Buenos Aires	1,58	15,8
Catamarca	2,93	21,5
Chaco	7,98	33,0
Chubut	3,08	15,5
Córdoba	2,11	13,0
Corrientes	6,48	28,5
Entre Ríos	3,08	17,6
Formosa	5,98	33,6
Jujuy	4,74	28,8
La Pampa	2,69	10,3
La Rioja	2,47	20,4
Mendoza	3,21	15,4
Misiones	6,18	27,1
Neuquén	3,41	17,0
Río Negro	3,77	17,9
Salta	4,66	31,6
San Juan	2,95	17,4
San Luis	2,95	15,6
Santa Cruz	1,44	10,4
Santa Fe	2,46	14,8
Santiago del Estero	6,04	31,3
Tierra del Fuego	0,67	14,1
Tucumán	3,62	23,9

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 - Procesamiento Propio

61 De hecho, si realizamos un promedio de analfabetismo entre todos los departamentos obtenemos en realidad un 10% y no un 6%. Entre los departamentos que superan la media provincial de analfabetismo, se puede citar: Bermejo: 15.9%, Patiño: 10.4%, Ramón Lista 22.7% (INDEC Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001).

A su vez, a quienes les es negado el derecho a la educación, se les reducen las posibilidades de acceder a herramientas para desenvolverse en otras áreas como la laboral, política o social y de constituirse en sujetos de derecho capaces de denunciar la injusticia de la desigualdad y exigir el cumplimiento de los DD.HH.

7.2.6 Primeras reflexiones

A partir del análisis de la información estadística, observamos que en relación a la educación básica aún no se cumplieron ni siquiera los siete años obligatorios que disponía la Ley 1420. Por eso decimos que la escolaridad primaria universal, que formaba parte del mandato civilizador en los orígenes del sistema educativo, es una meta incumplida. Es decir, el derecho a la educación básica no está garantizado para toda la población.

El sistema escolar produce "marginados educacionales". Este hecho fue puesto en evidencia, por un lado, a través de la construcción de parámetros de "normalidad" en base a discursos supuestamente científicos cargados de racismo que permitieron responsabilizar a cada alumno y alumna de su "fracaso". Por otro lado, a través de la configuración de los subsistemas de educación de adultos y especial.

El acceso al sistema educativo, su permanencia y egreso no es igualitario para toda la población. Existen profundas desigualdades entre las jurisdicciones y dentro de ellas. Y esto no se debe a la "incapacidad" de la población sino a la ausencia de políticas estatales tendientes a garantizar el derecho a la educación para todos y todas.

Hemos visto cómo el Estado nacional se fue corriendo de su rol principal en la garantía de los derechos sociales hacia un rol subsidiario, diluyendo responsabilidades y restringiendo las posibilidades de democratización del sistema. Así se consolidaron circuitos diferenciados de educación donde el acceso a una escolaridad completa es un privilegio para una minoría.

7.3 LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PARALELOS

7.3.1 El subsistema de Educación Especial

La situación de la Educación Especial en América Latina, según señalan distintos informes[62], se caracteriza por la existencia de subsistemas de educación paralelos (sistema educativo especial y "común"); la preeminencia del modelo psicométrico y médico; la escasa prevención; la baja cobertura de servicios para la rehabilitación y falta de capacitación de algunos agentes que se enfrentan a esta problemática.

El recorrido histórico realizado páginas atrás nos permite afirmar que el término discapacidad es una construcción histórico-social bajo la cual las personas con diferencias físicas, sensoriales o mentales son categorizadas como inferiores: "el sujeto con discapacidad es puesto en falta y se concibe como un Otro, como un extraño" (Jacobo Cupich, Z, 2008). Es posicionado desde un prejuicio originario que lo coloca en una condición con un destino prefigurado de consecuencias. Se le asigna a la discapacidad un origen biológico, despojándola de su definición social, sustentada en el darwinismo social (Vallejos, I., Kipen, E. y otros, 2005). De esta manera, las personas designadas como discapacitadas enfrentan diversos obstáculos tanto para transitar por un espacio público como para educarse, conseguir trabajo, etc., es decir se encuentran en una situación social de mayor vulnerabilidad de sus derechos. Problematizar el término "discapacitado/a" es un paso en el reconocimiento de

62 AIEPSA. 1999. La educación especial ante la llegada del tercer milenio. (cap. Argentina). Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Decenio 1982-1991. Haydée Muslera (2008) La educación inclusiva como derecho. En: Eroles, C. Fiamberti, H (comp.) (2008) Los derechos de las personas con discapacidad. Buenos Aires: Secretearía de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA -EUDEBA

todas las personas como sujetos de derecho[63].

Desde la perspectiva de la normativa nacional, a través de los Acuerdos Marco para la Educación Especial del Ministerio de Cultura y Educación, se define a las necesidades educativas especiales (NEE) como las "experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular" (1998, pág. 2). En este sentido, la Educación Especial es definida como "un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados". Así, la normativa se enmarca en los Acuerdos Internacionales basados en el Principio de Normalización y la Estrategia de Integración [64]. Este nuevo enfoque para la atención a la diversidad requiere una transformación del sistema educativo para superar la existencia de subsistemas de educación paralelos: una formación docente inicial común que contemple la identificación de NEE y estrategias para la atención a la diversidad; capacitación para los docentes en ejercicio; distribución adecuada de recursos financieros, materiales y humanos; participación de los padres; concertación intersectorial; adaptaciones curriculares, etc. A pesar de que estas condiciones están identificadas y normativizadas, distan ampliamente de convertirse en realidad. Su efectivización requiere un compromiso e inversiones que van más allá de un acuerdo que intenta ajustarse sólo a nivel discursivo a las propuestas de los organismos internacionales. De otro modo, la responsabilidad de las experiencias de integración recae en las manos de una o un docente que se encuentra solo/a frente a esta situación. Una investigación realizada por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2003 da cuenta de las dificultades detectadas por el profesorado en relación a las experiencias de integración: la falta de articulación entre los subsistemas de Educación Especial y Común para lograr que la integración pueda efectivizarse y ser exitosa, la falta de comunicación entre docentes de ambos espacios, el desconocimiento de los proyectos de integración implementados a nivel nacional y jurisdiccional, la no familiarización de la Escuela Común con la modalidad de trabajo de la Escuela Especial, la vigencia de prácticas rígidas en la Escuela Común, la falta de preparación de los y las docentes para trabajar con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales[65]. A esto debe sumarse la escasa disponibilidad de recursos para romper las barreras físicas, culturales y actitudinales.

Desde lo pedagógico, el nuevo enfoque intentaría acercarse a estrategias didácticas que tomen en cuenta los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que respeten las diversas matrices de aprendizaje de cada persona. Las escuelas integradoras se proponen reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Un Estado que propicie políticas públicas en pos de garantizar el derecho a la educación – no en el sentido restrictivo que se señaló páginas atrás- puede orientarse a la construcción de una escuela como medio de integración social.

H. Muslera (2008) sostiene que el enfoque de integración en la escuela común sigue siendo válido, pero se han generado ciertas prácticas que siguen marcando a los alumnos y alumnas como portadoras del déficit y configuran a la integración como una concesión de la escolaridad común hacia los y las estudiantes que provienen de la educación especial. La autora propone concebir a la educación en términos de educación inclusiva[66]. El dere-

63 La importancia de problematizar los rótulos que se asignan a las personas y sus implicancias en términos de reconocimiento de derechos será retomada más adelante.

64 El principio de normalización surge en los países escandinavos entre 1950 y 1960 y aboga por el emplazamiento de un entorno lo menos restrictivo posible, donde se encuentren los servicios especiales mínimos para facilitar las interacciones. El movimiento integracionista surge en Europa a partir de 1970 basándose en el principio mencionado y es entendido como el proceso de educar juntos a niños y niñas con y sin NEE durante una parte o el total del tiempo, como una vía para la Integración Social.

65 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación (2003). La escuela Especial frente a la Integración. Informe final. Serie. Estudios de Base. Volumen 1. Abril de 2003.

66 La Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad fue sancionada en diciembre de 2006 por Asamblea General de Naciones Unidas, entró en vigor en mayo de 2008 y ha sido ratificada por la Argentina. Este tratado define a la educación en términos de educación inclusiva y permanente: "Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin

cho a la educación inclusiva para todos y todas solo puede garantizarse a través de una profunda modificación del sistema educativo, donde no exista lugar para los sistemas paralelos y segregados: "plantea una transformación de la cultura, una transformación de lo social, y una transformación en cuanto a la organización que tiene el sistema educativo general. El planteo de educación inclusiva no se refiere solamente a una propuesta educativa para los alumnos que presentan una necesidad específica, sino que es para todos…" (Muslera, H. 2008: pág. 180).

Los rótulos: el Retardo Mental Leve

Los rótulos traducen el modo en que se percibe a los y las estudiantes con respecto a la imagen normativa escolar, sobre cuyas características homogeneizadoras y excluyentes ya hemos hablado. Esa imagen porta un conjunto de normas discriminatorias que colaboran con el fracaso, la marginación y expulsión del sistema de los y las estudiantes estigmatizados bajo diversos y conocidos rótulos: "chico problema", "a éste no le da", etc.

Nos detendremos en la problemática del "retardo mental leve". Su diagnóstico se asocia al fracaso escolar y deriva a circuitos de educación paralelos al sistema a los niños, niñas y adolescentes identificados como tales. El concepto de retardo mental leve (RML) surge con la sociedad industrial, ligado a la obligatoriedad de la educación primaria. Es decir que la mayoría de las personas a las que se diagnostica con RML reciben ese diagnóstico durante los años de escolaridad a través de la aplicación de pruebas psicoescolares. Estas personas no presentan un compromiso orgánico ni se encuentra afectado el conjunto de su comportamiento sino que se hace referencia exclusivamente a la adaptación escolar. La mayoría de las personas a las que se les diagnostica RML pertenece a los sectores marginados de la sociedad.

Esto pone de manifiesto el origen rotulador del retardo mental leve. Las consecuencias de esta rotulación implican la transformación de los grados y escuelas diferenciales -creados para los supuestos, en algunos casos verdaderos, grados leves del retardo mental- en instituciones que segregan y discriminan.

En la Ciudad de Buenos Aires encontramos las escuelas de Recuperación, destinadas en sus orígenes a "... 'defectivos pedagógicos' no incluibles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, [que] podrían superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen" (Lus, M.A., 1995). Sin embargo, investigaciones realizadas demuestran que difícilmente se cumple la función de reinserción a la Escuela Común: los alumnos y alumnas completan su escolaridad segregados, recibiendo una certificación discriminada, de menor valor (Braslavsky, B y Librandi, A, 1985). En este sentido, acordamos con que existe "un sistema de educación paralelo que no sólo estigmatiza a los niños que recibe con un rótulo denigrante, sino que los somete a programas de subeducación manteniendo a numerosos niños en un nivel de funcionamiento intelectual que es inferior al de sus potencialidades" (Braslavsky, B. 1981: pág 36). Otros estudios[67] realizados en Escuelas Comunes y de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires señalan que la mayoría de los alumnos que fracasaban pertenecían a sectores sociales desfavorecidos y alertan sobre la necesidad de no interpretar todo rendimiento escolar insatisfactorio como problema de aprendizaje debido a que la dificultad específica[68] para aprender se comprobó en un bajo porcentaje de la población estudiada.

Presentamos estas conclusiones como una alternativa desde la cual mirar el fracaso escolar, intentando cuestionar los orígenes y fundamentos de los rótulos colocados a muchas personas, entendiéndolos como un modo de discriminación escolar que colabora en la marginación social de aquellos sujetos

discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" (art. 24).

67 Ver: Lus, María Angélica (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.

68 Dificultad específica para el aprendizaje: detectada en los procesos psiconeurológicos básicos para el aprendizaje por alteraciones en los procesos básicos del lenguaje hablado y escrito. (SICADIS 1986. Secretaría de Educación MCBA.)

derivados a una subformación.

Si bien encontramos algunos avances en materia de legislación vinculados al reconocimiento de todos y todas como personas con derecho a la educación, la mayoría de las prácticas escolares cotidianas aún continúan reproduciendo las desigualdades y promoviendo la exclusión de amplios sectores de nuestra población, que se califican como desviados de una supuesta concepción estándar acerca de cómo debe ser, cómo debe aprender y qué debe tener una persona para ser considerada 'normal'.

7.3.2 La situación educativa de jóvenes y adultos/as

El propósito de este apartado es retratar la situación actual de exclusión educativa de los jóvenes y adultos que alguna vez asistieron a la escuela pero que no lograron obtener el certificado de educación media.

Hemos visto que la educación de jóvenes y adultos no constituye una prioridad para las políticas públicas, pese a la persistencia del analfabetismo y la profunda polarización de la distribución de los niveles educativos en la población.

Históricamente, el sector estuvo sujeto a las interrupciones de la vida democrática. Así, se registraron algunos intentos de expansión del sistema bajo regímenes democráticos y fuertes retrocesos bajo regímenes dictatoriales. Sin embargo, esta lógica de "expansión–retroceso" se quiebra en la década de 1990. Desde entonces, aun en el marco de gobiernos constitucionales, no ha habido intentos de consolidación ni de expansión del sistema, sino que se ha profundizado su deterioro. Como consecuencia de la "transformación educativa", se desmantelaron los servicios educativos para jóvenes y adultos en las diferentes jurisdicciones: no sólo se eliminó a la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y a las direcciones provinciales de educación de adultos, también se cerraron cursos y se suprimieron cargos.

El concepto de "Nivel Educativo de Riesgo" (NER), hace referencia a la "probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado- de distintas maneras y diferentes grados- de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas" (Sirvent, M.T., 2002: pág. 56).

Según los datos del censo de 2001 en el país, el 67% de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela posee sólo el nivel primario incompleto, completo o, a lo sumo, el nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Esto representa a más de 14 millones de jóvenes y adultos. (Sirvent, M.T., Topasso, P., 2006)

De esta manera podemos observar que "el concepto [NER] refiere al fenómeno de discriminación e injusticia social. No se trata de una cuestión de déficit individual sino de exclusión social" (Sirvent. M.T., Llosa, S., 2001: pág. 39).[69]

Desde la dimensión cualitativa del concepto de NER podemos distinguir cómo se manifiesta la integralidad de los derechos humanos. Puede decirse que estos sectores de la población fueron -y son- excluidos del acceso a los conocimientos necesarios para analizar críticamente la realidad que los rodea y participar realmente en los sucesos de su vida laboral, social, familiar. Tienen una mayor probabilidad estadística de quedar marginados de estos ámbitos.

Los porcentajes de Nivel Educativo de Riesgo también se agudizan en la población proveniente de hogares pobres y en la población joven de 15 a 19 años. Esto nos permite denunciar las profundas desigualdades de nuestro sistema educativo y social en general.

---

69 En la publicación "¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades" (Comisión de Educación APDH, 2008), se incluyen mayores datos y profundización conceptual sobre las características de la situación de pobreza educativa.

7.4 ENTRANDO AL AULA

Nos acercaremos ahora al aula para reflexionar acerca de cómo la discriminación se manifiesta en ciertas prácticas, lo que nos llevará a reconsiderar la problemática del fracaso escolar. La mayoría de los fracasos escolares es producto de la relación entre el o la estudiante y la escuela, ya que mientras para algunos la escuela resulta una prolongación del ámbito familiar; para otros, representa un corte abrupto, debido a que en ella se encuentran con otro lenguaje, códigos de interacción, etc. Así, en el origen del fracaso escolar, encontramos la negación de las diferencias en el acceso, interacción y apropiación del conocimiento impartido por la escuela.

7.4.1 La problemática de la alfabetización[70]

"¿Qué democracia es ésta que encuentra para el dolor de millones de seres hambrientos, negados, impedidos de leer la palabra y escasamente capaces de leer su mundo, razones climáticas o de incompetencia genética?"
Paulo Freire (1999) Política y Educación. México: Siglo XXI

Los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión (recordemos a los escribas) sino una obligación, y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía. En el proyecto de extender la educación primaria para formar a los ciudadanos del Estado-Nación en construcción, las diferencias fueron negadas. La función homogeneizadora de la escuela implicó la lucha contra las diferencias dialectales en el habla contribuyendo a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita. La conversión de la escritura, objeto social, en objeto escolar condujo a acentuar la negación de la diferencia: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado, adoptando una definición única de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija. La escuela se origina para dar acceso al saber y formar a la ciudadanía pero esta institución no se aparta de la antigua tradición de escritura. Así, la democratización de la lectura y escritura se vio acompañada por una incapacidad radical para hacerla efectiva. (Ferreiro, E., 2001).

El fracaso escolar se ha explicado desde distintos modelos sin tocar a la escuela. La teoría del déficit señala que los niños y las niñas que fracasan muestran un déficit cultural como resultado del ambiente empobrecido en que viven. Los informes alineados en esta teoría sostienen que existe una estrecha correlación entre el desempeño deficiente en la escuela y la posición socioeconómica. Muestran que aquel desempeño empeora más aún en los niños pertenecientes a grupos que padecen una segregación étnica. En esta teoría se inserta el concepto de privación verbal de acuerdo al cual los niños y niñas de sectores pobres reciben poco estímulo verbal y rara vez escuchan un lenguaje bien estructurado.

Desde otra mirada, podría criticarse al esquema de la privación verbal ya que:

- Se utiliza como indicador de una supuesta falta de capacidad verbal, la respuesta verbal de niños y niñas de clase baja durante una situación formal, de marcada asimetría con su vida cotidiana y vivida como amenazante.
- Se declara que esa falta de capacidad verbal es causante de su bajo desempeño en la escuela.
- Considera a las diferencias lingüísticas debido a la etnia o clase como equivalentes a diferencias en su capacidad de análisis lógico.

70 La historia de la alfabetización, es decir de los lugares de control, uso y distribución de las marcas escritas, y el control sobre el discurso que debe o puede ser escrito, está impregnada de multilingüismo y de intercambios culturales. En la antigüedad clásica mesopotámica y egipcia los escribas trabajaban con más de una lengua. Hay fenómenos de traducción desde el momento en que hay lenguas en contacto. Gracias a la traducción se descifró la escritura egipcia: la piedra de Roseta (Ferreiro, E., 1994) que presenta el mismo texto escrito en dos lenguas (griego y egipcio) y en tres tipos de caracteres demuestra la plurialfabetización reinante en el Egipto conquistado por los griegos. Ahora bien, la historia de la alfabetización en el contexto de la escolarización obligatoria es una historia muy distinta.

Los estudios que compararon el rendimiento de esa población en la escuela y en el hogar, identificaron que los chicos y chicas tenían un comportamiento verbal diferente de acuerdo al contexto. Es decir, la situación social es el determinante más importante de la conducta verbal del niño/a. La actitud del docente hacia el estudiante constituye un factor importante para su éxito o fracaso. Por eso, en situaciones de una marcada asimetría entre el niño o niña y el adulto, no se podrá descubrir todo aquello de lo que son capaces (Labov, 1969).

Otras investigaciones acerca de la alfabetización concluyen que si el niño o la niña ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores. Este contacto no depende necesariamente de la posición socioeconómica, grupo étnico o nacionalidad a la cual pertenezca el niño.

"Leer y escribir son construcciones sociales y cada contexto histórico da nuevo sentido a esos verbos. La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de las personas en un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla". (Ferreiro, E, 2001: pág. 38)

El desafío es pensar propuestas pedagógicas que no destruyan esa diversidad y que contribuyan a la creación de contextos de comunicación entre las diferencias.

7.4.2 Haciendo cuentas

Otra temática que proponemos para repensar es el rendimiento de los chicos y las chicas en las matemáticas según el contexto en el que se desempeñen. Emilia Ferreiro[71] ha investigado el fracaso de los niños/as de poblaciones marginales en el aprendizaje escolar del cálculo elemental. Sus estudios señalan la discrepancia entre el buen desempeño de los niños/as de poblaciones marginales al realizar cálculos con dinero y su bajo desempeño al calcular con lápiz y papel. Esta discrepancia remite a varios aspectos. Uno de ellos se relaciona con el procedimiento de resolución empleado. Al calcular con dinero, mientras trabajan, recurren al cálculo aproximado, que les permite monitorear internamente el orden de magnitud del resultado. Así, sus errores se sitúan dentro de límites próximos a la respuesta correcta. Sin embargo, el cálculo aproximado no es, generalmente, valorizado en la escuela, a la que solo le interesa el cálculo exacto, agrupando a lo demás como errores, sin diferenciar la naturaleza del error. En el contexto formal escolar, al realizar el cálculo con lápiz y papel, los chicos y chicas no pueden anticipar el orden de magnitud, por lo cual los errores no son corregidos y el resultado de una adición puede llegar a ser menor que las cantidades adicionadas. Ferreiro señala que los chicos no podían ejercer ningún tipo de razonamiento sobre estos cálculos, como si se rigieran por una mecánica ciega. Una niña les respondió acerca de la plausibilidad del resultado de un cálculo con lápiz y papel: "Eso lo saben las cuentas". Al confrontar los resultados obtenidos mediante el cálculo con dinero y el cálculo con lápiz y papel, los chicos experimentaban sorpresa por no encontrar relación entre ellos. Esta situación mostraría que ambos cálculos se han desarrollado como dos sistemas independientes, y que la escuela no ha procedido a aproximarlos. Podría proponerse la incorporación del cálculo aproximado, el cual cumple un rol importante en la vida adulta ya que éste contribuiría a que los chicos y chicas usen de una manera inteligente las calculadoras, realizando cálculos aproximados para poder dudar del resultado que aparece en la pantalla.

Otro aspecto a considerar sería el desfasaje entre el conocimiento extra escolar y el conocimiento escolar. Al calcular con dinero, los chicos y chicas establecen una escala con intervalos fijos (de 100 en 100 o de

71 Ferreiro, Emilia (1987): "El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria" en Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Investigación desarrollada en 1975 con niños residentes en la villa miseria La Cava ubicada en San Isidro. Lerner, D. (2001) "¿Es posible leer en la escuela?" en Lectura y Vida, Año 17, Nº 1.

50 en 50), luego incorporan otras escalas. El proceso de coordinación de esas escalas de intervalos fijos les permitiría aproximarse progresivamente a la unidad, al ir llenando los intervalos de dichas escalas. Pero la currícula escolar suele comenzar ocupándose de unidades y decenas. La ubicación del tema "sistema monetario nacional" en tercer o cuarto año respondería a la consideración únicamente de la infancia urbana de clase media ya que el niño perteneciente a grupos marginados posee conocimiento de ese sistema mucho antes.

Los estudios de Nunes, Carraher y Schliemann (1991) constatan, también, la incongruencia entre el desempeño de los niños de poblaciones marginales en situaciones formales y en situaciones informales. En éstas, chicos y chicas resolvían problemas, que involucraban las operaciones aritméticas, referidos a transacciones comerciales habituales para ellos en su puesto de la feria. La realización de las operaciones se realizaba sin lápiz y papel y los chicos se mostraban competentes al resolver las situaciones. En cambio, los mismos chicos en las situaciones formales escolares, no alcanzaban el mismo nivel de desempeño. Además, esta investigación permitió diferenciar que el desempeño era más bajo al realizar cuentas aisladas que al resolver problemas. Los investigadores sostienen que los procesos cognitivos pueden ser de naturaleza situacional, lo que implica que es posible encontrar personas que demuestran una habilidad en cierto contexto y no en otro.

Tomando en cuenta esta mirada, el mayor conocimiento de las matemáticas inherentes a las actividades de la vida diaria de los chicos podría colaborar en la construcción de puentes entre el conocimiento formal que se desea transmitir y el conocimiento práctico del que dispone el sujeto. La construcción de esos puentes requeriría, desde la escuela, aceptar que existen lógicas correctas en la resolución de problemas, distintas a la escolar. En este sentido, implicaría reconocer la incapacidad que ha mostrado la escuela para comprender la capacidad real de sus destinatarios.

Al abordar estas problemáticas, presentamos estos enfoques para intentar mostrar que las dificultades que enfrenta la escuela para trabajar con ellas son antiguas y actuales y exigen un compromiso conjunto y activo para ser superadas. La situación que viven actualmente nuestras escuelas se halla configurada por múltiples problemáticas y demandas y se cuenta con escasos recursos para responder de una manera adecuada. Los y las docentes, en consecuencia, atraviesan un período signado por estas dificultades. Si bien nos encontramos frente a un panorama desalentador, les proponemos pensar y abrir juntos espacios de reflexión para la reconstrucción de algunas redes y caminos que nos permitan posicionarnos como actores de cambio en el ámbito en el que trabajamos.

7.5 REFLEXIONES FINALES

El sistema educativo se constituyó con el mandato de civilizar, alfabetizar y homogeneizar. Así, la educación básica se extendía a amplios y heterogéneos sectores de la población, pero negándoles sus identidades. Esta negación operó a través de la comunicación privilegiada de ciertas versiones del mundo sobre otras. Esta legitimación selectiva constituyó un sistema educativo discriminador y, a su vez, constituyó a una sociedad discriminadora. Si bien hubo momentos de expansión y democratización del sistema, hemos visto que no se cumplió con el mandato alfabetizador, conformándose un sistema polarizado y segmentado.

En la escuela uniforme las diferencias en las características culturales, expectativas sociales, actitudes, apoyos familiares y dominio del lenguaje se convierten fácilmente en barreras para los grupos que no están cognitiva, instrumental y actitudinalmente cercanos a su vida académica. Estas diferencias terminan considerándose dones innatos, méritos o fracasos de "responsabilidad individual".

A través de la escuela se internalizan conocimientos. Y también una mirada del mundo. La mirada de la escuela incluye el paradigma moderno de la igualdad, que se construyó sobre la base del hombre blanco, pudiente, instruido, heterosexual, sin discapacidad y miembro de la religión dominante. Aquellos que no responden o no se pueden enmarcar en estas características son objeto de discriminación.

El peligro está no sólo en tomar el discurso escolar de la igualdad de oportunidades, la competitividad y la meritocracia, sino en que los grupos más desfavorecidos se asuman como incapaces de llegar a los "logros" que se quieren imponer y se autoexcluyan aceptando esta ideología.

Estas características globales muchas veces impregnan las políticas y discursos pedagógicos y condicionan las posibilidades de las escuelas. En éstas actúan diariamente personas que pueden contribuir tanto en la reproducción de las desigualdades como en la apertura de espacios emancipadores.

Como aclaramos al inicio del libro, desde la APDH nos proponemos educar procurando no caer en miradas ingenuas u optimistas que postulan que a través de la educación (o en particular, de la escolarización) se podrán eliminar todas las actitudes discriminatorias. Tampoco nos interesan las perspectivas mecanicistas que postulan que la educación reproduce las condiciones de la sociedad en la que se desarrolla, y que nada podría hacerse para contribuir a la transformación social, negando las capacidades de las personas y los grupos. Desde esta tensión proyectamos nuestra práctica educativa, cuyo diseño procuramos sistematizar en el capítulo siguiente.

7.6 BIBLIOGRAFÍA

- Abuelas de Plaza de Mayo; Asamblea Permanente por los Derechos Humanos; Centro de Estudios Legales y Sociales; Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas; Herman@s de desaparecidos por la Verdad y la Justicia; H.I.J.O.S.; Liga Argentina por los Derechos del Hombre; Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora; Servicio Paz y Justicia, (Julio 2006). Documento *Acerca de la nueva Ley de Educación.* Mimeo. Disponible en: http://www.apdh-argentina.org.ar/biblioteca/2008/ddhh/CONTENIDO/cap3.htm. Fecha de consulta: abril 2009.
- Acuerdo Marco para la Educación Especial, (1998). Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- Asociación de Institutos Educativos Espaciales. (1999). La educación especial ante la llegada del tercer milenio. (cap. Argentina). Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Decenio 1982-1991. Mimeo.
- Balduzzi, J. y Suarez, M. (1999). La implementación del octavo año en las escuelas bonaerenses. En: *Cuaderno de informes de investigación N°1*, SUTEBA. Buenos Aires.
- Braslavsky, Berta y Librandi Ariel (1985). *El origen social de los alumnos de las escuelas diferenciales de la Ciudad de Buenos Aires.* UBA.
- Braslavsky, Berta. (1981). *Normalización e integración en América Latina.* Congreso Internacional de Retardo Mental. México.
- Bravo, Héctor Félix (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de los establecimientos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fernández, M.A., Lemos, M.L. y Wiñar, D. (1997). *La Argentina Fragmentada: el caso de la educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ferreiro, Emilia (1987). El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En: *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, Emilia (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. En *Lectura y Vida,* Año 15, Nº 3.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1999). *Política y Educación.* México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (2003). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación (2003). La escuela Especial frente a la Integración. Informe final. Serie. *Estudios de Base.* Volumen 1. Abril de 2003.
- Jacobo Cupich, Zardel (2008). Al encuentro con la Diferencia-Alteridad. En: El derecho a la educación de niños y adolescentes con discapacidades, Año 20, Nº 210, Junio 2008, *Revista Novedades Educativas,* Buenos Aires.
- Labov, W. (1969). La lógica del inglés no stándar. En: Georgetown Monographs in Languange and Linguistics. Vol.22. Publicación en castellano. En: *Revista Educación y Sociedad.* 4to Trimestre, año 1985. Madrid: Ed FUHEM.

- Ley 1420 de Educación Común (1884).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Ley de Transferencias N° 24.049 (1992).
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).
- Lorenzo, Ana. (1997). El cambio de estructura del sistema educativo: cincuenta razones para la oposición. En: *El Relámpago, publicación de política educativa del Foro para una Pedagogía Latinoamericana.* Año 1, Cuaderno Temático N° 1, Buenos Aires, diciembre 1997.
- Lus, María Angélica (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora.* Buenos Aires: Paidós.
- Marquez, Ángel D. (1995). *La quiebra del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Muslera, Haydée (2008). La educación inclusiva como derecho. En: Eroles, C. Fiamberti, H (comp.) (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad.* Buenos Aires: Secretearía de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA -EUDEBA
- Nunes, Carraher, Carraher y Schliemann (1991). *En la vida diez, en la escuela cero.* Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Paviglianiti, Norma. (1996). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. En: Revista Serie Pedagógica N°2. Universidad Nacional de La Plata.
- Paviglianiti, Norma. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación Ministerio de educación y justicia.* Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología educativa. Buenos Aires.
- Paviglianiti, Norma. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90.* Buenos Aires: Coquena Editora.
- Puiggrós, Adriana (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. En: *Revista EIAL Volumen 10, Nº 1,* Enero- Junio 1999. Disponible en: http://www.tau.ac.il/eial/X_1/puiggros.html. Fecha de Consulta: abril 2008.
- Puiggrós, Adriana (1996). *Historia de la educación en la argentina. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Tomo I.* Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Quiroga, Ana P. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires: Ediciones Cinco. Cap I, II y IV.
- Rodríguez, Lidia (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En: Puiggrós, A. (dirección). *Historia de la educación argentina, Tomo III.* Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, Lidia (1996). Educación de Adultos y Actualidad, Algunos elementos para la Reflexión. En: *Revista de Investigaciones de Ciencias de la Educación N° 8.* Mayo, 1996.
- S.I.C.A.D.I.S (1986). *Dificultades en el aprendizaje.* Módulo nº 7 (Unidad nº 1 y 2) Secretaría de Educación MCBA.
- Sarmiento, Domingo F. (1849). *Educación Popular* (Edición 1948). Buenos Aires: Ed. Lautaro
- Sirvent, M. Teresa (1986). *Educación, Trabajo y Formación del Ciudadano.* Buenos Aires, Mimeo
- Sirvent, M. Teresa (2002). Textos para leer el contexto. Programa: Desarrollo sociocultural y educación permanente. En: *Revista IICE. Nº 19. Marzo, 2002.* Buenos Aires.
- Sirvent, M. Teresa; Llosa, Sandra (2001). Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación. En: *Revista IICE N° 18. 2001.* Buenos Aires.
- Sirvent, M. Teresa; Topasso, P. (2006). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa.* Ficha de Cátedra Educación No Formal. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vallejos, I.; Kipen, E. y otros (2005). La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. En: Vain y Rosato (coord.) *La construcción social de la normalidad.* Buenos Aires: Colección ensayos y experiencias Nº 59, Novedades Educativas.

8. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

La educación no puede por sí sola anular la discriminación pero, si se lo propone, puede contribuir a desnaturalizar la idea del carácter inevitable de la desigualdad social. En este sentido "...se impone reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la invención del mundo." (Freire, P., 1999: pág. 16).

En este espacio intentaremos acercarles un marco de referencia general desde el cual pensamos la práctica educativa y que permite encuadrar las sugerencias didácticas que aparecen en este capítulo.

8.1 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS[72]

"Cuanto más respetemos a los alumnos y las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de experiencias democráticas". Paulo Freire (1999).

- Integralidad y transversalidad de los DDHH

El aprendizaje y vivencia de los DDHH será efectivo si se lo concibe de un modo integral. El abordaje de los problemas que plantea el respeto y la vigencia de los DDHH no se debe restringir al dictado de una materia específica, un taller, ni a la charla moralizante. El respeto o el olvido, el amor o la indiferencia por los DDHH se aprenden a través y según las vivencias que la familia, la escuela y la comunidad ofrecen a sus miembros. En las instituciones educativas ese aprendizaje se promueve a través del conjunto de actividades que se desarrollan y el clima que se propicia en el espacio pedagógico.

De manera que incorporar los DDHH al sistema educativo formal no implica recargar el currículo sino aligerar la educación en sus formas opresivas. Decíamos ya en la década del 80, pensando en el sistema educativo formal, que los DDHH no constituyen una asignatura escolar porque representan "la materia" de la formación de las personas: abarcan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde las concepciones, actitudes y prácticas autoritarias y negadoras de la libertad de las personas darán paso a una nueva relación educador-educando, a nuevas relaciones entre el magisterio y otros integrantes del sistema formal y a la paulatina eliminación de los patrones autoritarios institucionalizados. Los DDHH son al mismo tiempo contenido y método de la educación, con las consecuencias que ello trae para las pautas de convivencia. De esta forma, los derechos humanos no quedarán incorporados sólo formalmente como área de estudio o contenido a trabajar y se podrá contribuir a la formación de sujetos de derechos.

- Presencia de los DDHH en el trabajo educativo

En los distintos niveles del sistema educativo, cualquiera de las áreas que integran el currículo permite el tratamiento de esta temática. Este enfoque no implica necesariamente el aumento de la cantidad de contenidos en cada área sino el enriquecimiento de su abordaje desde la perspectiva de los DDHH.

72 Reelaborados en base a Proyecto APDH: Educación por los Derechos Humanos, Buenos Aires: APDH. 1989

- La participación como método

El clima que se propicia en la situación educativa y en la institución transmite concepciones y formas de hacer a quienes participan en la institución. Es decir, se aprende y se enseña a través de lo que se hace, se dice y también de aquello que no se dice. Un clima democrático, de respeto y comunicación de las diferencias, la participación activa y organizada, favorece la valoración de los DDHH y el desarrollo de prácticas solidarias que concreten esa valoración.

Por ello, es fundamental considerar una metodología de trabajo que se adopte tanto para desarrollar las prácticas de enseñanza como para la toma de decisiones en el tratamiento de los conflictos, y para la puesta en marcha de proyectos conjuntos. La participación no implica un mero estar o no de acuerdo sino una entrega activa para su realización.

- La realidad como referente necesario

Una de las condiciones que debe darse para que la enseñanza de los DDHH no se torne un discurso informativo (y no formativo) es que la comprensión tanto intelectual como emocional de los DDHH se alcance no sólo a través de formulaciones positivas sino también mediante el conocimiento de sus violaciones y la reflexión sobre la realidad. Implica respetar y tomar como punto de partida las vivencias y realidad cotidiana de los participantes. Además es una instancia para reflexionar sobre la distancia entre la vigencia formal y la vigencia real de los derechos. Se propone abordar aquellos problemas de la actualidad que implican violaciones a los DDHH, partiendo de la investigación concreta a fin de que la necesidad de respetarlos y defenderlos surja del conocimiento directo de sus transgresiones. De este modo se garantiza el conocimiento comprensivo de los DDHH, se evita la repetición memorística de sus enunciados.

8.2 ALGUNAS TÉCNICAS

La serie de actividades que compartimos en este libro fueron trabajadas en diferentes talleres[73] orientados a los niños, niñas, adolescentes y personas adultas.

En la descripción de las actividades encontrarán que ciertos momentos y/o técnicas se reiteran. Para su mejor interpretación, los definimos a continuación:

- Torbellino de ideas

Consiste en estimular al grupo total para que aporte conceptos e información a través del mecanismo de libre asociación de ideas.

La técnica parte de una propuesta de definir "conceptos-problema" o "palabras clave" vinculadas con el tema señalado.

A medida que los y las participantes del taller aportan las ideas, la coordinación las escribe en el pizarrón tal como van surgiendo, sin críticas ni correcciones, hasta que decae la productividad del grupo. El "torbellino de ideas" es un punto de partida para trabajos de reflexión y/o discusiones posteriores alrededor de temas o problemas centrales. Permite tener una primera aproximación a las ideas previas de los/las participantes a partir de las cuales cada participante construirá los conocimientos posteriores. Trabajando con conceptos como discriminación y derechos humanos, es fundamental acceder a estas ideas previas ya que nos indican cuáles son, por ejemplo, los prejuicios y preconceptos sobre los que deberemos trabajar en encuentros posteriores. Es, por lo tanto, una actividad complementaria de otras que puede realizarse en forma individual o en pequeños grupos.

73 Para una fundamentación sobre la elección de la metodología de taller, ver: Comisión de Educación de la APDH (1993) Talleres de Vida. Educación Por los Derechos Humanos. Cuadernos para la Práctica 2 Buenos Aires. Ediciones APDH.

- Puesta en común y síntesis de la coordinación

Si bien cada técnica tiene características que le son propias, es habitualmente aconsejable socializar lo producido, ya sea por el grupo total, por los diferentes subgrupos, o por cada uno de los/las participantes. A este momento lo denominamos "puesta en común". Es importante prever una disposición adecuada del espacio donde se lleva a cabo el encuentro, que permita la escucha y expresión de todos y todas. El gran desafío de la coordinación está en organizar este momento de socialización en tanto espacio de diálogo y construcción colectiva de conocimiento, y que no se reduzca a la mera exposición de cada grupo o participante.

Por ello, a partir de lo que manifiestan los/las participantes del taller, la coordinación realiza, como cierre de la actividad, una síntesis de todo lo producido por el grupo. En ella se señalan los acuerdos y desacuerdos, se hacen nuevas preguntas, inquietudes, etc.

- Sistematización

Se entiende por sistematización la lectura y posterior clasificación de las producciones individuales y/o grupales realizadas en general al finalizar un encuentro. Ciertas temáticas relacionadas con la vulneración de derechos y los problemas de convivencia en el propio grupo o ámbito institucional y familiar, no son adecuadas para ser trabajadas a través de torbellinos de ideas o puesta en común, ya que se expone al participante frente a sus pares y de esta manera se inhibe su participación. Por ello es fundamental recurrir en estas oportunidades a las expresiones individuales o en pequeños grupos, escritas y anónimas. Estas ideas pueden ser sistematizadas, de manera de mostrar al grupo en el encuentro siguiente las coincidencias y divergencias sobre un determinado tema y luego continuar el trabajo.

8.3 SOBRE LA ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

El formato en el que presentamos las actividades ha sido construido a través de nuestros años de trabajo y representa *nuestra manera de planificar los talleres que coordinamos*. Consideramos que toda propuesta educativa encarada de manera seria y con el respeto que se merece el grupo destinatario, implica la reflexión y toma de decisiones sobre, al menos, los siguientes ítems: eje temático a trabajar, propósitos, destinatarios, tiempo estimado, materiales, consignas y desarrollo. También implica reconocer que toda planificación es una hoja de ruta provisoria, flexible, pasible de ser modificada.

Cabe aclarar que las edades propuestas en las diferentes actividades están basadas en los siguientes criterios:

- En las actividades que exigen lecto-comprensión se ha optado por la edad de 10 años en adelante[74].
- En las actividades que requieren comprensión de textos más complejos se ha optado por la edad de 12 años en adelante.
- Se han diseñado actividades específicas para niños y niñas de corta edad.

Fruto de la experiencia, las sugerencias didácticas que proponemos a continuación han sido transformadas y están abiertas a futuras modificaciones de acuerdo a las características de cada grupo, institución y coordinación o docente. Es esencial que los educadores y las educadoras las realicen y adecuen a partir de su criterio reflexivo y práctico.

Sabemos que en el intento de sistematizar y compartir por escrito estas propuestas se corre el

74 Si bien pueden adaptarse a grupos de menor edad en los que la coordinación interviene en el momento de la lectura.

riesgo de simplificarlas y cosificarlas. Por ello, instamos a leerlas de manera crítica y apropiarse de ellas como ideas, caminos abiertos, en construcción…

8.4 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

Eje temático:
Discriminación: prejuicios, estereotipos y racismo.

Propósitos:
- Reconocer prejuicios y estereotipos internalizados.
- Introducir el concepto de discriminación y su relación con las nociones de prejuicio y estereotipo.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 12 años y adolescentes y personas adultas.

Materiales:
Hoja con 3 fotos para cada subgrupo. Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios. Biografías de los personajes. Artículos de diario con casos reales de discriminación.

1- MENGELE, JOSEF

Nació en 1911 en Gunzburg (Baviera), en una familia de industriales, asentada desde hace mucho tiempo en la misma ciudad.

Se afilió con veinte años al Casco de Acero, una reorganización nacionalsocialista militante que agrupaba a soldados de la Primera Guerra Mundial. En 1934 se pasó a la SA (tropas de asalto u organización paramilitar del partido alemán nazi, finalmente incorporadas a las SS). En el mismo año se trasladó voluntariamente a Auschwitz para llevar a cabo allí investigaciones de medicina y antropología, apoyado económicamente por la que más tarde sería la Asociación de Investigación Alemana. Más tarde, en 1937, solicitó la afiliación a la NSDAP (Partido Nacionalsocialista Alemán de los trabajadores o partido "nazi") y luego a las SS (cuerpo de combate de élite o escuadrón de protección de A. Hitler que participó en varios escenarios bélicos durante la Segunda Guerra Mundial).

Se doctoró en Filosofía y Letras y en Medicina. El médico de las SS Josef Mengele era apodado Beppo o Ángel de la muerte.

Hasta mediados de los años 50 y sólo debido al descubrimiento del escritor Ernest Schnable por sus publicaciones sobre Anne Frank, no se llegó a conocer el pasado criminal de Josef Mengele, que mientras tanto se había escapado a Sudamérica. Hasta finales de los años 70 Mengele pudo sustraerse a todas las solicitudes de extradición y se supone que murió en 1979 en Brasil mientras se tomaba un baño.

2- NKRUMAH, KWAME

Nació en 1909 en el pueblo de Nkroful, en la entonces colonia británica Costa de Oro (África). Fue educado en escuelas misioneras católicas y estudió magisterio. En 1935 se trasladó a EEUU, donde estudió economía, sociología y psicología mientras trabajaba en una fábrica de jabón, de camarero de barco o vendiendo pescado en la calle. En 1945 se estableció en Londres para estudiar derecho. Nkrumah vuelve a Costa de Oro y en junio de 1949, crea la Convención del Partido Popular (CPP).

En enero de 1950, lanza una campaña de protestas, huelgas y no-cooperación con las autoridades coloniales británicas, lo que le ocasiona un año de cárcel. Pero en las primeras elecciones generales de Costa de Oro (8 de febrero de 1951) demostró el apoyo que el CPP tenía entre la población. Elegido miembro del Parlamento, fue liberado y, en 1952, fue nombrado Primer Ministro de Costa de Oro.

Cuando Costa de Oro y la parte británica de Togo se convirtieron en el actual Ghana independiente en 1957, Nkrumah fue su Primer Ministro y su primer Presidente tras el plebiscito de 1960 que convirtió a Ghana en una república.

En 1966 fue derrocado por un golpe militar. Concentró su atención entonces en hacer campaña para la unidad política de los pueblos de África.

Murió en Bucarest en 1972.

3- MENCHU TUM, RIGOBERTA

Nació en Uspantán, Departamento de El Quiché, en Guatemala en 1959 y es descendiente de la antigua cultura Maya – Quiché. Sus padres eran muy respetados en su comunidad: su padre fue un activista en la defensa de las tierras y los derechos indígenas y su madre, Juana Tum Kótoja, era experta en atender partos.

De niña trabajó en los campos, en condiciones tan pésimas que fueron la causa de la muerte de hermanos y amigos suyos. Más tarde fue empleada doméstica en la ciudad. Afirma no haber recibido educación formal. Mostró siempre una aptitud especial para liderar con inteligencia a sus hermanos y hermanas indígenas, lo que le valió la persecución de las fuerzas represivas guatemaltecas y el exilio en México, a partir de 1981.

En el extranjero dedicó su vida a la defensa y promoción de los derechos y los valores de los pueblos indígenas de América. En 1992, cuando se cumplieron 500 años de la conquista de América, recibió el Premio Nobel de la Paz en reconocimiento de su trabajo por la justicia social y la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Rigoberta es la primera mujer perteneciente a un pueblo originario que recibe este lauro.

En el año 2007 se postuló como candidata en las elecciones presidenciales de su país, Guatemala.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consigna:
Inventar una historia para cada uno de los personajes de las fotografías que contenga al menos: nombre, nacionalidad, qué hace para vivir, estudios alcanzados.

Desarrollo:
Antes de comenzar la actividad es pertinente no comentar al grupo el tema específico a tratar para evitar condicionamientos en la producción.
Se forman subgrupos al azar. Se recomienda que el número de subgrupos no sea inferior a 3 ni superior a 5. Se le entrega a cada equipo una hoja con las fotografías y se explica la consigna, aclarando que deben evitar la utilización de nombres y referencias a compañeros/as.
Una vez que los/las participantes escribieron las historias, se continúa con la puesta en común. Los/las voceros/as de cada subgrupo leen alternadamente las historias del primer personaje. La coordinación registra en el pizarrón/afiche en una misma columna las características atribuidas a este personaje. Se procede de la misma manera con los otros dos personajes, de manera tal que el registro permita una comparación de las producciones de los subgrupos. Hemos utilizado la siguiente disposición para registrar:

	Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3
Grupo 1			
Grupo 2			
Grupo 3			

Finalizada la exposición de los subgrupos, la coordinación relata las biografías reales de los personajes: Josef Mengele, Kwame Nkrumah y Rigoberta Menchú Tum. Estos relatos pueden utilizarse como disparadores para introducir hechos paradigmáticos de discriminación en la historia: nazismo, colonización-descolonización y dictaduras militares.
A medida que se cuentan las historias, los/las participantes suelen sorprenderse tanto de las coincidencias entre los diferentes subgrupos como de las diferencias entre las biografías inventadas y las reales.
La coordinación resalta las semejanzas en las historias inventadas haciendo hincapié en la nacionalidad, estudios alcanzados y la ocupación de cada personaje. Luego se consulta al grupo total por los elementos que los llevaron a escribir esas historias: ¿por qué les parece que pensaron cosas parecidas?. Se introducen los conceptos de prejuicio, estereotipo y raza a partir de los aportes de los grupos así como también se reconstruye la noción de discriminación y sus tipos.
Una vez introducidos los conceptos mencionados, se recomienda, en este encuentro o en los encuentros siguientes, consultar al grupo o a cada participante sobre situaciones de discriminación que hayan vivenciado: ¿en qué situaciones se sienten discriminados y a qué estereotipos y/o prejuicios responde esa discriminación? ¿Qué estereotipos reconocen en la vida cotidiana?
Es fundamental que la coordinación dé cuenta de las herramientas para hacer valer el derecho a no ser discriminado recurriendo a documentos legales, casos reales e información sobre las organizaciones que promueven y defienden este derecho.

ACTIVIDAD 2

Eje temático:
Interpretación de la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios.

Propósitos:
- Difundir la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios.
- Promover una lectura comprensiva y crítica de la ley.
- Introducir la noción de discriminación como delito.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 11 años y adolescentes.

Materiales:
Copias de la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios, afiches, marcadores.

Ley Nacional N° 23.592. de Penalización de Actos Discriminatorios

Adóptanse medidas para quienes arbitrariamente impidan el pleno ejercicio de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional.

Sancionada: agosto 3 de 1988

Promulgada: agosto 23 de 1988

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de ley:

ARTICULO 1°.- Quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados.

A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos.

Art. 2°.- Elévase en un tercio el mínimo y en un medio el máximo de la escala penal de todo delito reprimido por el Código Penal o Leyes complementarias cuando sea cometido por persecución u odio a una raza, religión o nacionalidad, o con el objeto de destruir en todo o en parte a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. En ningún caso se podrá exceder del máximo legal de la especie de pena de que se trate.

Art. 3°.- Serán reprimidos con prisión de un mes a tres años los que participaren en una organización o realizaren propaganda basados en ideas o teorías de superioridad de una raza o de un grupo de personas de determinada religión, origen étnico o color, que tengan por objeto la justificación o promoción de la discriminación racial o religiosa en cualquier forma.

En igual pena incurrirán quienes por cualquier medio alentaren o iniciaren a la persecución o el odio contra una persona o grupos de personas a causa de su raza, religión, nacionalidad o ideas políticas.

Art 4°.- Se declara la obligatoriedad de exhibir en el ingreso a los locales bailables, de recreación, salas de espectáculos, bares, restaurantes u otros de acceso público, en forma clara y visible el

texto del artículo 16 de la Constitución Nacional, junto con el de la ley.
(Artículo incorporado por art.1° de la Ley N° 24.782 B.O. 03/04/97).

Art 5°.- El texto señalado en el artículo anterior, tendrá una dimensión, como mínimo de treinta centímetros (30) de ancho, por cuarenta (40) de alto y estará dispuesto verticalmente.
En el mismo al pie, deberá incluirse un recuadro destacado con la siguiente leyenda:
"Frente a cualquier acto discriminatorio, usted puede recurrir a la autoridad policial y/o juzgado civil de turno, quienes tienen la obligación de tomar su denuncia."
(Artículo incorporado por art.2° de la Ley N° 24.782 B.O. 03/04/97).

Art. 6°.- Se impondrá multa de $ 500 a $ 1.000 al propietario, organizador o responsable de locales bailables, de recreación, salas de espectáculos u otros de acceso público que no cumpliere estrictamente con lo dispuesto en los artículos 4º y 5º de la presente ley.
(Artículo sustituido por 1° de la Ley N° 25.608 B.O. 8/7/2002).

Art. 7.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional. JUAN C. PUGLIESE - VICTOR H. MARTINEZ - Carlos A. BRAVO - Antonio J. MACRIS. (Artículo renumerado por art. 2° de la Ley N° 25.608 B.O. 8/7/2002).

Tiempo estimado:
50 minutos.

Consigna:
- Leer la ley y anotar las dudas que surjan de la lectura.
- Discutir qué significa el artículo señalado y redactarlo con sus propias palabras.

Desarrollo:
Iniciar el encuentro comentando que se trabajará con la ley sobre actos discriminatorios.
Distribuir en subgrupos las copias de la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios y la consigna. Las copias tendrán diferentes artículos recuadrados o resaltados, de manera de que cada equipo trabaje sobre uno de los artículos pero pueda tener una noción de la totalidad del contenido de la norma.
La coordinación trabaja con cada grupo, respondiendo dudas sobre el vocabulario legal y repreguntando en aquellos casos en los que los grupos se alejen del significado original de la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios.
Puesta en común: cada grupo lee su "nuevo" artículo, se evalúa entre todos si es comprensible, se realizan las modificaciones que el grupo acuerde y se escribe en un afiche, a la vista de todos, cada uno de los artículos expuestos. La "nueva" ley de Actos Discriminatorios puede difundirse en otros espacios institucionales o comunitarios.

ACTIVIDAD 3

Eje temático:
Definición del concepto de prejuicio.

Propósito:
- Conocer el significado del término "prejuicio" y su relación con la discriminación.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 11 años y adolescentes.

Materiales:
Tira cómica que vaya a utilizarse, pueden también tomarse publicidades u otros.
Afiche con la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios producida en la Actividad 2.
Afiche y fibrón o pizarrón y tiza.

Tiempo estimado:
30 minutos.

Consignas:
- Leer y discutir el sentido de la tira cómica.
- ¿Qué les sugiere la frase "prejuicios raciales" que aparece en la historieta?
- Teniendo como referencia la "nueva" ley antidiscriminatoria reescrita por el grupo en la actividad anterior, ¿Qué relación encuentran entre este chiste y la ley?

Desarrollo:
La actividad puede desarrollarse en grupo total o en subgrupos. Se reparten copias de la tira cómica y se presenta a los personajes de la historieta (Mafalda y Susanita). Se dan las consignas. Se les pide que, siguiendo las consignas, comiencen a proponer, ya sea en el grupo total o en el trabajo en subgrupos, las nociones asociadas a la palabra "prejuicio" que les van surgiendo. En la puesta en común, la coordinación irá registrando los aportes a la consigna 2 en el pizarrón o en un afiche y a partir de estos propondrá al grupo total reelaborar una definición más completa del prejuicio y establecer vínculos con la noción de discriminación.
Como se prevé que se ha trabajado la Ley Nacional de Penalización de Actos Discriminatorios, luego de la puesta en común de la pregunta 3, se pueden retomar las conclusiones de encuentros anteriores y recordar el marco legal y los recursos disponibles ante un caso de discriminación (recordar, por ejemplo, que los actos de discriminación no son opiniones sino que pueden constituir delitos o violaciones a los derechos humanos75). La coordinación puede introducir otras preguntas en el debate, con el propósito de profundizar el tema, como por ejemplo: ¿Qué actitud tuvo Susanita en la historieta? ¿Qué otras actitudes o acciones llevan adelante las personas que tienen prejuicios? ¿A quiénes pueden afectar?, etc.

ACTIVIDAD 4

Eje temático:
Situaciones experimentadas de discriminación.

Propósito:
- Conocer cuáles son las situaciones de discriminación más frecuentes en el grupo.

75 Para ampliar la noción de discriminación ver capítulo 1.

Destinatarios:
Niños y niñas de 7 años en adelante, adolescentes y personas adultas.

Materiales:
Papeles en blanco para la escritura de los anónimos.

Tiempo estimado:
15 minutos.

Consigna:
Escribir de manera anónima e individual situaciones de discriminación vividas en la escuela, la casa y la calle.

Desarrollo:
Se escribe la consigna en un lugar visible para todos los participantes o se enuncia oralmente.
Se reparte a cada participante un papel para que responda a la consigna. Para juntar los anónimos puede llevarse una bolsa o caja (para que cada participante lo ponga dentro y así asegurar el anonimato).
Recomendación: dar esta consigna al finalizar el encuentro con el objetivo de retomarlo en el encuentro siguiente, de manera tal que la coordinación cuente con el tiempo suficiente para sistematizar la información relevada.
En base a la lectura de anónimos, se recomienda continuar con la actividad de análisis de situaciones hipotéticas que recuperan los aportes de los y las participantes y de búsqueda de soluciones (Actividad 12) y/o con el análisis de casos reales difundidos en los medios de comunicación (Actividad 5).

ACTIVIDAD 5

Eje temático:
Discriminación en la vida cotidiana.

Propósitos:
- Analizar casos de discriminación.
- Conocer qué recursos legales están disponibles ante estos casos.

Destinatarios:
Adolescentes a partir de los 13 años.

Materiales:
Pizarrón, tizas, artículos de diarios.

Fuente: Diario Clarín, jueves 20 de marzo de 2003

UN FALLO CON POCOS ANTECEDENTES
Pablo Abiad. DE LA REDACCION DE CLARIN.

Prisión en suspenso y tareas comunitarias por discriminar.
El bisnieto del general Uriburu, que insultó y amenazó a una mujer por ser negra, no irá preso, a menos que cometa otro delito, pero deberá hacer trabajos comunitarios durante dos años.

"Siento que se hizo Justicia. Espero que esto sirva de ejemplo para quienes tienen las mismas ideas que él", dijo Elisa Souza de Melgarejo, todavía emocionada, en la puerta de los Tribunales de Retiro. Media hora antes había escuchado la condena que le impusieron a Facundo Mazzini Uriburu, el hombre que la insultó y amenazó por su condición de negra. Le aplicaron 10 meses de prisión en suspenso y la obligación de hacer tareas comunitarias durante 2 años. El juez federal Jorge Ballestero, que dictó el fallo, dio por probado que hace tres años Mazzini Uriburu agredió a De Souza. Fue en un supermercado Coto del barrio de Belgrano: "A lo negros hay que matarlos a todos desde chiquitos", fue el insulto. Los dos se habían cruzado de casualidad en la fila de una de las cajas.

La mujer —nacida en Brasil, nacionalizada uruguaya y radicada en el país hace tres décadas— trató de frenar a Mazzini. Pero él insistió: "Sí, a vos te digo. Callate, negra de mierda y la puta que te parió". En su declaración del martes, De Souza, de 58 años, relató que sintió mucho miedo; sobre todo porque estaba con su nieto en brazos. Resolvió alejarse del lugar, pero denunció el hecho y consiguió que Mazzini Uriburu fuera llevado a juicio.

"No soy racista. Soy un simple empleado que se levanta todos los días a las 6 de la mañana para ir a trabajar. Acá se pusieron de acuerdo esta mujer y los testigos para cambiar todas las palabras que yo dije", fue lo último que comentó el imputado antes de que se pasara al último cuarto intermedio de este proceso. A la 1.20 de la tarde, Ballestero —en pleno concurso para ascender a camarista— anunció su veredicto. El fiscal, Patricio Evers, había pedido un año de prisión; los querellantes, Juan José Avila y Carolina Fernández Blanco, 3.

El 8 de marzo de 2000, cuando ocurrió todo, Mazzini Uriburu era taxista; hoy se dedica —con su padre— a la compraventa de caballos de polo. Tiene 33 años y un apellido de gran prosapia: es bisnieto de José Félix Uriburu, el primer militar golpista de la Argentina. Sus abogados en esta causa fueron José María Soaje Pinto, ex defensor de Mohamed Alí Seineldín y el criminal de guerra nazi Walter Kutschmann, y el mayor Pedro Edgardo Mercado, condenado por su participación en el levantamiento carapintada de 1990.

El martes los defensores habían pedido la absolución de su cliente. La estrategia consistió en admitir la frase en cuestión, con la salvedad de que Mazzini la había dicho "al aire" porque otra persona lo había empujado con su carrito. Aunque el fundamento del fallo se conocerá el miércoles próximo, la decisión de Ballestero indica que no les creyó a los abogados.

La condena va a ser apelada a la Cámara de Casación. A Mazzini Uriburu lo encontraron culpable, por un lado, de amenazar a De Souza y a su nieto. Y por otro, de violar un artículo de la ley antidiscriminatoria que castiga a quienes "alentaren la persecución o el odio contra una persona o grupos de personas a causa de su raza, religión, nacionalidad o ideas políticas".

Esta norma está vigente desde 1998. Es la misma que les aplicaron —entre otros— a los skinheads que en 1995 golpearon a un joven por el solo hecho de creerlo judío. Específicamente por alentar el odio racial, hay un único antecedente condenatorio: en 1999, la Justicia federal de Morón le dio 2 años y 6 meses de prisión a un médico, Ricardo Russo, al que le encontraron 30 mil panfletos con consignas antisemitas.

La audiencia de ayer fue breve. El juicio estuvo a cargo de un único juez y no de un tribunal oral, porque éste es el mecanismo previsto para los delitos correccionales (leves). La pena en suspenso implica que Mazzini Uriburu no va a ir preso, a menos que cometa otro delito; los trabajos comunitarios todavía no fueron definidos.

No pareció arrepentido al reforzar su versión sobre los hechos. En la sala hubo unas 40 personas y bastantes aplausos para el fallo. Apenas leído, Elisa de Souza se puso de pie y fue abrazada por sus dos hijas. "Gracias, mamá, gracias por esto", repetía la mayor.

Fuente: Diario Página 12, 19 de Octubre de 2002

UNA CHICA DENUNCIO QUE FUE ECHADA POR SU EMBARAZO
Por Carlos Rodríguez

Otra polémica en las aulas
Es una alumna de un colegio católico de Barracas. Dice que fue discriminada.
La escuela lo niega. Ahora buscan un acuerdo.

La familia de Gisella V., una adolescente de 15 años que concurre a la escuela primaria nocturna del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, en el barrio de Barracas, denunció ante la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires que la chica fue expulsada por las autoridades educativas "presuntamente porque está embarazada de siete meses". La medida, de acuerdo con la denuncia, fue comunicada verbalmente el miércoles pasado, aunque en esa ocasión los responsables del colegio dijeron que "la echaban porque permaneció en la clase acompañada por su hermana menor, Felicia, de 4 años, situación que no está contemplada en las normas de la escuela".

Gustavo Lesbegueris, defensor adjunto de la Ciudad, afirmó que "ni una ni otra razón son motivos para expulsarla, y mucho menos por el embarazo, cuando las normas vigentes brindan amparos especiales a las alumnas embarazadas y a los alumnos en condición de paternidad". La situación dio lugar a una polémica que comenzó anoche, en el colegio, con intervención de las partes involucradas, y que se definiría el lunes.

Ayer, en el horario de clases –de 18.30 a 20.30–, abogados de la Defensoría se reunieron con autoridades del colegio, ubicado en Vélez Sársfield 1351, y de la Dirección General de Educación de Gestión Privada, para tratar de buscar una solución al problema. El apoderado legal de la escuela, Juan José Domínguez, en coincidencia con Lesbegueris, le dijo a Página/12 que "no puede haber sido expulsada por el embarazo y tampoco por ir con la hermana, ya que a lo sumo le tienen que decir que se vaya y que venga al otro día, ella sola". La medida fue adoptada por la directora del colegio, Valentina Heredia, quien habría alegado que "la expulsó porque la alumna la insultó cuando ella le dijo que no podía estar acompañada por su hermana". De todas maneras, aunque existiría un acta formal donde consta la expulsión, el documento no fue mostrado ayer a la Defensoría.

Tanto Gisella como su mamá, Lidia V., negaron que haya existido el "supuesto insulto". Lesbegueris se encargó de aclarar que "si bien la chica niega que haya ocurrido el exceso verbal, aunque realmente hubiera ocurrido no sería motivo como para una expulsión, ya que existen normas de progresividad que van desde la amonestación a la suspensión, antes de llegar a la expulsión". Gisella y su familia viven en la villa 21-24 de Barracas, ubicada a pocas cuadras del colegio. Según la chica, el motivo del problema "es el embarazo, ya que desde que se comenzó a notar la panza, empezaron los problemas con la directora y la vicedirectora".

De acuerdo con la versión de la familia, uno de los primeros choques se produjo hace un par de semanas "cuando la acusaron de querer adueñarse de una PC (durante las clases de computación) que tenía que compartir con una compañera, acusación que no era cierta porque la otra chica no quería usarla en ese momento". El miércoles, Gisella fue al colegio junto con su hermana menor, Felicia, "con quien ya había ido en otras ocasiones porque mi mamá trabaja algunos días en la semana, en el Plan Jefas de Hogar, y tengo que hacerme cargo de la nena porque no tenemos con quien dejarla".

Según Gisella, "los profesores nunca se opusieron a la presencia de mi hermana" en la clase, pero ese día, la directora le ordenó que se fuera y como ella le recriminó la actitud, la respuesta de Heredia fue contundente. "No me contestés porque te doy un cachetazo", fue, según Gisella, lo que

dijo la directora. Voceros del colegio dijeron, en cambio, que fue Gisella la que tuvo una reacción intempestiva: "La directora afirma que la chica la insultó".

Juan José Domínguez, el apoderado legal de la escuela, aseguró a este diario que la situación "va a ser analizada en profundidad y no se va a cometer ninguna arbitrariedad; éste es un colegio para adolescentes y adultos donde es común que haya chicas embarazadas, de manera que es imposible que se haya producido un caso de discriminación. Ya tuvimos ocho casos y nunca hubo problemas". El propio Domínguez insistió en que "no puede haber expulsión ni por el embarazo ni por la presencia de la hermana menor; tiene que ser por otro motivo". Lo extraño es que Domínguez no esté al tanto de las causas, siendo el apoderado legal del colegio.

Mientras se esperaba una solución al conflicto, la Defensoría del Pueblo recordó que "tanto en la legislación de la ciudad como en la legislación nacional hay normas que protegen a las embarazadas en edad escolar". La ley 709 de la Legislatura porteña, en su artículo primero, estableció incluso un Régimen Especial de Inasistencias Justificadas no computables para facilitar "la reincorporación de alumnas embarazadas y alumnos en condición de paternidad que cursen estudios en institutos del ámbito estatal o privado dependientes de la Secretaría de Educación" de la ciudad. Por tal motivo "si hubo discriminación, van a tener que volver atrás", aseguró Lesbegueris.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consignas:
El artículo habla de un acto de discriminación:
- ¿En qué consiste? ¿De qué tipo de discriminación se trata?
- ¿Quiénes discriminan?
- ¿Qué hacen las personas afectadas por la discriminación?
- ¿Qué piensan, qué sienten los protagonistas de la situación sobre ese hecho?
- ¿Qué hubieran hecho en esa situación?

Desarrollo:
La palabra "discriminación" se escribe en el pizarrón o afiche para realizar un torbellino de ideas, que consistirá en que los participantes sugieran ideas que asocien con la palabra. La coordinación deberá ir anotándolas alrededor de la palabra discriminación. Cuando se agoten las propuestas se pasará a reconstruir el concepto de discriminación, partiendo y valorando los aportes de los asistentes al taller e introduciendo las nociones que se consideren necesarias.
Se repartirá un artículo de diario y las consignas a cada equipo. Se les dará el tiempo necesario para su lectura dentro del subgrupo, y responderán a las preguntas. Luego, cada grupo elige un/una portavoz para que comente, en una puesta en común, el contenido del artículo de diario y las conclusiones a las que llegaron.
Una vez finalizada la exposición de cada grupo, la coordinación intentará promover una comparación de los casos, señalando similitudes y diferencias. También resumirá las acciones de las personas afectadas. Se puede entregar a cada participante los datos de las instituciones a dónde recurrir (Ver Direccionario en la Actividad 12).
Sugerencias: Los artículos pueden ser variados y dependiendo de estos, la actividad se podrá adecuar a grupos de diferentes edades. Se puede en la devolución introducir el marco legal nacional e internacional relativo a las prácticas discriminatorias.

ACTIVIDAD 6

Eje temático:
Tipos de discriminación.

Propósitos:
- Facilitar el acercamiento al concepto de discriminación.
- Promover el encuentro y reencuentro con el/la otro/a.
- Reflexionar acerca de los modelos y prejuicios discriminatorios.

Destinatarios:
Niños y niñas, a partir de los 10 o 12 años, según considere la coordinación.

Materiales:
Cartulina o papel afiche blanco, marcadores, papel, lapiceras.
Cantidad de viñetas, según el número de subgrupos que se formen.

(1982) Ser blancos, ser negros

(1981) La escuela está abierta para todos...

Tiempo estimado:
90 minutos.

Consignas[76]:
Segundo momento:
- Escribir en forma individual una aproximación a una definición de "discriminación" que se guardará para utilizar al final del taller.

Tercer momento:
- Leer, analizar y discutir en el subgrupo la viñeta entregada.
- Sintetizar el argumento de la historieta o viñeta de un modo claro para contarlo al grupo total ¿Qué sucede en la viñeta? ¿De qué habla?

76 Solo se enumeran las consignas de los momentos de trabajo en subgrupos o trabajo individual. Ver desarrollo para comprender la propuesta de inicio de la actividad.

• La situación representada por la viñeta, ¿es habitual para ustedes? ¿Por qué?
• ¿Qué otros tipos de prácticas discriminatorias consideran que son frecuentes?
Cuarto momento:
• Compartir en el subgrupo la definición de discriminación elaborada individualmente al inicio de la actividad
• A partir de las reflexiones sobre las viñetas, realizar los agregados o modificaciones necesarias para construir una única definición de discriminación acordada por el grupo.

Desarrollo:
Sugerimos realizar la actividad en diferentes momentos que requieren distintos tipos de trabajo.

Primer momento:
En grupo total, se realiza un torbellino de ideas sobre la palabra discriminación (ver el desarrollo de la actividad anterior).
La coordinación anotará en un afiche, las palabras que surjan, de manera tal que todos los participantes puedan leerlas.

Segundo momento:
Se solicita a cada participante escribir una definición de la palabra Discriminación a partir de las ideas que surgieron en el torbellino de ideas. Para realizar el trabajo individual, se sugiere un tiempo estimado de 10 minutos.

Tercer momento:
La coordinación pedirá a los integrantes que se separen en subgrupos al azar o a través de otro criterio, tal como "juntarse con quienes no se ha trabajado en talleres anteriores", lo que enriquecerá la tarea.
Se entregan las consignas y se reparten copias de las viñetas para el tercer momento de la actividad.
Luego del trabajo, se realiza la puesta en común. La coordinación sintetizará lo relevado y tomará especial registro de los aportes de los participantes en relación con las situaciones de discriminación vivenciadas.

Cuarto momento:
Se varía la conformación de los subgrupos y se entregan las consignas propuestas para el cuarto momento.
En la puesta en común, cada subgrupo lee la definición de discriminación construida y el grupo total debe definir cuál es la definición más completa (se pueden realizar cambios si el grupo así lo considera).

ACTIVIDAD 7

Eje temático:
La discriminación según el rol.

Propósito:
• Visualizar y vivenciar las discriminaciones que sufren las personas de acuerdo al rol que ocupan dentro del ámbito social y comunitario.

Destinatarios:

Niños y niñas a partir de los 10 o 12 años, según las características del grupo.

Materiales:
Rectángulos de cartulina blanca, tantos como integrantes haya en el grupo y cinta adhesiva. En cada uno de ellos se escribirá un rol desempeñado por los sujetos dentro de la sociedad: actores de la comunidad escolar, actores sociales, representantes de diferentes colectividades o nacionalidades. Ej.: maestro/maestra, cura, policía, médico/a, madre/padre, político/política, piquetero/piquetera, desempleado/a, etc., de tal manera que cada participante tenga el suyo.

Tiempo estimado:
15 o 20 minutos.

Consigna:
Sin hablar, recorrer el salón e interactuar con los otros participantes.

Desarrollo:
Se les solicita a los participantes que formen un círculo. Al azar, la coordinación le asigna un rol a cada participante, pegando un papel escrito en su frente (los/las integrantes no deben mirar a sus compañeros/as hasta que la coordinación lo indique).
Al comienzo se mueven con mucho cuidado, a veces con cierta desconfianza. Se pueden observar ciertas interacciones como: encuentro-desencuentro, aceptación-rechazo, soledad-búsqueda. La coordinación deberá reiterar la consigna durante la actividad. Transcurridos unos minutos, se les pide a los/las participantes que vayan tomando conciencia de las sensaciones que vivencian. Cuando se observa que se quedan muy solos/solas por el tipo de rol que sustentan, y esto moviliza a las personas discriminadas, se sugiere dar por finalizada la experiencia.
Se pide a los/las participantes que expongan sus sensaciones. La coordinación tratará de rescatar los sentimientos y emociones que se despertaron; quién discrimina; a quién; por qué, cuándo. Se intenta promover la toma de conciencia sobre lo que produce la discriminación en la persona discriminada y sobre la falta de validez de las razones para discriminar a una persona.

ACTIVIDAD 8

Eje temático:
Convivencia y Derechos Humanos.

Propósitos:
- Promover actividades a favor de una convivencia basada en el reconocimiento de todas y todos como sujetos de derecho.
- Tomar conciencia sobre los actos de discriminación y reconocerlos en el ámbito cotidiano.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 11 años, adolescentes y personas adultas.

Materiales:
Papel afiche o cartulinas, lápices, fibras, lapiceras, revistas, diarios, etc. Todo tipo de material escolar.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consigna:
1- Armar una frase que englobe las palabras escritas en el pizarrón o afiche.
2- Elaborar un collage, graffiti o slogan publicitario que contenga la frase elaborada o bien sus ideas principales.

Desarrollo:
Comenzar por escribir en el pizarrón: "Derechos Humanos", "Discriminación" y "Comunidad", con el propósito que los participantes expresen conceptos o ideas que se relacionen con las palabras presentadas[77]. La coordinación va elaborando una lista debajo de cada uno de los conceptos a partir de las respuestas de los/las participantes.
Se forman subgrupos de no más de 5 personas y se les entregan las consignas. Cada subgrupo deberá disponer del tiempo necesario para armar una frase que englobe las ideas registradas para luego volcarlas en un afiche conformando un collage, graffiti o eslogan publicitario.
Luego se realizará una puesta en común en la que cada subgrupo presentará los trabajos realizados. Los restantes grupos podrán interpretar la propuesta y el grupo- autor explicará el proceso de trabajo.
Como cierre se puede proponer al grupo total difundir los trabajos realizados en la institución o en otro espacio del barrio.

ACTIVIDAD 9

Eje temático:
Derechos Humanos, concepto y características.

Propósitos:
- Lograr una primera aproximación al concepto de derechos humanos.
- Deducir la integralidad de los derechos humanos.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 8 años, adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Materiales:
5 mazos de cartas. Cada mazo debe contener tantas cartas como grupos se formen. Cada carta deberá contener un símbolo o palabra sobre los siguientes temas:
Mazo 1: números romanos.
Mazo 2: distintos materiales (por ejemplo: roca, oro, cartón, alambre, papa, madera).
Mazo 3: marcas de autos.
Mazo 4: instituciones y personas (por ejemplo: estado, gobierno, persona, comunidad, sociedad, barrio).
Mazo 5: derechos (por ejemplo: salud, medio ambiente, libertad, participación, educación, justicia, igualdad).

77 Ver "torbellino de ideas" en el apartado "Algunas técnicas" de este capítulo.

Consigna:
Establecer entre todos el valor de la carta que le tocó a cada grupo y definir la carta ganadora - la carta de mayor valor.

Desarrollo:
Se divide al grupo total en 5 subgrupos al azar. Se explican las reglas del juego: cada grupo deberá seleccionar una carta y ganará el grupo que obtenga la carta de mayor valor.
Se reparte el primer mazo. Los grupos deben mostrar la carta que le ha tocado a cada uno. Luego deben expresar su decisión, evaluando todas las cartas y dando un argumento a favor de su elección. Es importante dejar que el grupo total cree sus propias estrategias para consensuar cuál es la carta de mayor valor. La coordinación asume el rol de mediador en la comunicación, asegurando que todos los grupos se expresen, y repregunta cuando sea necesario.
Se reparten los siguientes mazos y se repite la misma dinámica. Cuando se reparte el mazo 5, y una vez que los grupos recibieron su carta y se la mostraron a los demás, se les pide que argumenten por escrito cuál es la carta que tiene mayor valor. Luego se realiza una puesta en común con los argumentos. En general, los subgrupos tratan de elegir una de las cartas (muchas veces la que recibieron) argumentando que ella abarca a las demás cartas, o bien optan por todas, ya que son interdependientes. Es importante rescatar estas relaciones que ellos/ellas mismos/as establecen para introducir una característica de los derechos humanos: la integralidad. Otras veces, los subgrupos hacen hincapié en la falta de cumplimiento de estos derechos, lo que permite a la coordinación introducir el concepto de exigibilidad de derechos y la diferencia entre vigencia real y vigencia formal.
La coordinación puede luego continuar la actividad consultando al grupo: ¿Qué derechos creen que tienen ustedes? ¿Cómo sabemos cuál es un derecho y cuál no? Basándose en las respuestas del grupo y las discusiones que se generen, se rastrea cuáles son los derechos que no reconocen y se introduce el carácter histórico de los derechos humanos como conquista progresiva.
El desarrollo conceptual que va realizando la coordinación a partir de los aportes de los subgrupos puede basarse en los textos de este capítulo. Se espera que al finalizar la actividad, se haya reflexionado sobre las características de integralidad, exigibilidad, historicidad y universalidad de los derechos humanos[78].
Esta actividad ha resultado de gran utilidad para presentar un encuadre general del trabajo en los talleres, enfatizando la necesidad de escucha y el acuerdo. Es importante diferenciar a los derechos humanos de los privilegios que se adquieren, y vincularlos con aquellas condiciones que hacen digna la vida de todas las personas.

ACTIVIDAD 10

Eje temático:
Discriminación hacia las personas con discapacidad.

Propósitos:
- Tomar conciencia acerca de las dificultades concretas que viven las personas con discapacidad.
- Reflexionar sobre las vivencias y experiencias de estas personas y sobre los obstáculos que deben superar en su vida cotidiana.

78 Para un desarrollo de la noción de DDHH ver el capítulo 1 de este libro.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 6 años y adolescentes.

Materiales:
Caramelos, pinceles, temperas, lápices, lapiceras, tarjetas con dibujos de situaciones sonoras, pañuelo o tela. Cuento "Mirar y Ver" de Sergio Kern.

MIRAR Y VER
Sergio Kern

1. La seño dijo que vamos a ir a la biblioteca de la escuela porque nos va a visitar un señor que hace libros. Los dibuja y los escribe.

Lo contó ayer cuando estaba por terminar la última hora.

Nos dijo que le podemos preguntar cosas.

De todo. Lo que queramos.

También vamos a leer sus libros y mirar los dibujos antes de que él venga.

2. Hoy leímos tres libros del que va a venir a visitarnos y la seño describió cómo eran los dibujos que él hace.

Nos contó que dibuja muchas lunas con nariz grande. Y también soles. Muchos soles. No sé para qué puede dibujar tantos soles si sol hay uno solo.

Cuando salgo de mi casa y voy a la escuela siento el calorcito en la cara y la ropa y ya me parece un montón un sol solo.

3. Ahora estoy yendo a la escuela y llueve todo el rato.

Y parece que las gotas explotaran como petardos en Navidad en el piloto de plástico que me puso mi papá.

Hoy vendrá el que hace libros y me parece que se va a mojar si no tiene un piloto como el mío.

Mi papá me dijo que mi piloto es de plástico amarillo.

Y me estuvo contando de muchas cosas que son amarillas.

Y las bananas son amarillas.

Los limones maduros son amarillos.

Hay ciruelas amarillas.

El techo de los taxis es amarillo.

4. Ahora estamos todos en el salón de la biblioteca de la escuela.

Somos tres terceros grados juntos.

Pero cómo retumba, este salón es muy pero muy grande.

¡Qué lío que estamos haciendo!

Estoy en una mesita que está en el medio del salón, rodeada por el resto de las mesitas.

Le pedí a la seño que me quería sentar con Patri y Migue. Y me dejó. Pero también están Moni y Juanpa que no me los banco para nada. Porque se pegan todo el tiempo. En cambio, Patri y Migue se ríen y me hacen reír siempre.

5. Todos se callaron.

Parece que entró el señor que hace libros.

Nos dijo cómo se llama y se puso a hablar de cuando era chico.

Parece que su papá también hacía libros.

Ahora se pone a contar de cómo ve él las cosas.

De qué manera las mira para después dibujarlas. Habla de los colores que tienen las cosas des-

pués de la lluvia. A mí ya me parecía que algo de eso debía pasar después de la lluvia. Porque todo queda recién lavado. ¡Es lógico!

Ahora está hablando del color que tienen las cosas cuando se oxidan. Le voy a preguntar a mi papá por qué se oxidan las cosas.

Ahora dice que nos va a leer unos cuentos. Pero que son cuentos que no escribió él. Dice que nos va a leer cuentos que a él le han gustado mucho.

6. Se puso a leer pero no se le entiende mucho. Lee despacio pero se come casi todas las "S".

Mi papá dice que los rosarinos se comen las "S'. Mi papá es rosarino. Mi papá tenía razón. Porque el que hace libros es rosarino. Me parece gracioso como lee. Pero el cuento que está leyendo es un plomazo. A él le debe haber gustado mucho, pero es re aburrido. ¡No pasa nada!

Ahora se puso a leer uno en el que los monstruos van a la escuela.

Este sí que me gusta. Nos dijo que lo escribió una escritora amiga de él y como el cuento se llama "¡Silencio niños!", todos nos enojamos un poco. Pero cuando nos dimos cuenta de que era el título nos reímos.

7. Ahora terminó de leer los cuentos y nos dice que nos va a hacer un dibujo en el pizarrón para que veamos como él dibuja. (Me parece que ya era hora de una buena vez de que mostrara lo que hace). Y nos dice que nos pongamos a dibujar nosotros también mientras él hace su dibujo.

Bueno, parece que los chicos trajeron de todo para dibujar. Ya nos habían avisado de eso, así que yo también traje lo mío. Se escuchan los ruidos de los marcadores, los lápices, las pinturitas, las gomas, las acuarelas en pastilla y los crayones sobre las mesas.

8. Estoy escuchando el ruido de la tiza en el pizarrón. Nunca había escuchado hacer líneas tan largas, el ruido de cuando la seño escribe en el pizarrón es: "zip" "ziip" "ñic" "ñiiic" "ñic" "zap" "zap" "tic". Pero ahora se escucha: "Ñiiiiiiiiiiiiiiiiic" "Zap" "Ziiiiiiiiip".

El señor que hace libros nos dijo que podíamos dibujar lo que quisiéramos y que no tenía por qué ser de los cuentos que había leído. Que hiciéramos cualquier cosa, lo que nos gustara.

Pero yo voy a modelar en plastilina los personajes del cuento de los monstruos que van a la escuela que él nos leyó. Porque me hizo reír.

Además, entre los monstruos estaban Frankestein y Drácula que me encantan.

Migue me pone en la mano un paquetito de plastilina que me trajo de su casa y me dice que es una plastilina fabulosa porque no se pega en los dedos para nada. Yo le digo que la mía también es así, pero él dice que ésta es superior todavía. Patri se ríe y nos dice que todas son de la misma marca pero de distintos colores.

Me pongo a amasar el cuerpo de Frankestein que me está quedando medio gordito. Juanpa dice que parece un huevito de codorniz pero a mí me gusta.

Entonces me pongo a hacer a la momia y es re – fácil porque no tiene ropa ni capa. Después hago a Drácula pero no encuentro los colmillos, ni me acuerdo si ya los hice o no. Y al final vuelvo a Frankestein.

Ya le hice la cabecita con tornillos en las orejas. Le puse las piernas y lo acosté al lado de la Momia y Drácula que también están acostados.

Ahora le estoy amasando los bracitos. Ya le puse uno y quedó perfecto.

Al fin estoy con el otro bracito.

No hay ruido a tiza. El que hace libros dejó de dibujar en el pizarrón y dice que va a venir a ver lo que hicimos nosotros.

9. Parece que viene directamente a nuestra mesa. Avanza charlando con otro señor que lo trae hacia aquí.

EL otro señor le dice: - Mire en base a lo que usted charló y leyó, lo que hizo esta nenita no vidente.

(Yo soy la no vidente). Pero no me gusta que me digan así. Con que me digan ciega ya está bien. Mi papá dice que hay que llamar a las cosas por su nombre y listo.

El señor que hace libros se quedó mudo, parece. Entonces escucho que el otro señor le dice: -A propósito es que no le dijimos que había no videntes entre los niños. Porque sino usted no hubiera hablado de lo que habló y dibujado lo que dibujó. – Y le empieza a explicar que es un plan piloto (como mi piloto amarillo). ¡Chocolate por la noticia! Mi papá me lo había explicado todo. Pero el que hace libros ya no lo escucha y me pregunta como me llamo.

Ximena – le digo, y agrego – Ximena con "X".

Y entonces el que hace libros me empieza a hablar todo con "X", y me largo a reír y él también y la seño también.

Entonces el señor de los libros se pone a mirar a la momia y a Drácula y me dice que le encantan y yo me río más.

Y me dice que el Frankestein que hice le parece increíble. Y yo muevo la cabeza para el otro lado, porque me dan un cachito de vergüenza.

Y me dice que él mismo, como es gordito, es idéntico a mi Frankestein.

Y yo pienso en la suerte que tuvo el señor que hace libros. Con esos tornillos en la cabeza y comiéndose todas las "S", igual pudo aprender a hacer libros.

10. Entonces el señor que hace libros me dice: - Aquí te quedó el otro bracito de Frankestein, ¿Querés que te ayude a ponérselo?- y yo le digo que sí moviendo la cabeza.

Entonces él lo agarra con cuidado y lo levanta despacio para que no se rompa porque ya se había pegado un poco en el banco por el calor.

Y cuando siento que ya lo tiene entre los dedos, lo tomo de la muñeca y le guío la mano hasta donde dejé acostado a Frankestein. Y entre los dos, le ponemos el brazo para que salga justo del hombro y Frankestein pueda moverlo sin problemas. Entonces le paso el dedo para que la plastilina quede lisita.

Y ahí sí, toda contenta le digo al que hace libros: ¿Ves? ¡Quedó perfecto!

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consigna:
En parejas, realizar el recorrido por los rincones haciendo lo que se indica en cada rincón.

Desarrollo:
Dividir la clase en parejas y proponer el recorrido de los siguientes rincones, acondicionados antes del inicio del encuentro por la coordinación:

1. Rincón 1: colocar caramelos sobre un lugar elevado con el cartel "Deben comer un caramelo".
2. Rincón 2: la consigna es realizar un dibujo con pinceles, témperas, lápices, con la mano más hábil guardada en el bolsillo.
3. Rincón 3: la consigna es recorrer un camino estrecho con muchos obstáculos, saltando con un pie y sin derribar ninguno.
4. Rincón 4: la consigna es elegir una tarjeta de la mesa (cada una tendrá una situación sonora dibujada) y representarla para el compañero sólo con gestos.
5. Rincón 5: la consigna es recorrer un camino con obstáculos con los ojos vendados y un lazarillo de guía.

Finalizado el recorrido de todas las parejas, reflexionar en conjunto acerca de las vivencias, de lo sentido, sobre las dificultades concretas que tuvieron, cómo reaccionaron ante la problemática, etc.
A continuación, presentarles el texto: "Mirar y ver" de Sergio Kern, y reflexionar sobre su contenido (el texto puede ser leído por los/as participantes o por la coordinación a cargo del taller). Algunos interrogantes para promover el análisis del cuento pueden ser: ¿Quién narra la historia?, ¿cómo se lleva Ximena con sus compañeros/as?, ¿por qué creen que "no le dijeron nada" al "que hace libros"?, ¿cómo se sintió Ximena durante la actividad que realizaron en su escuela?, etc.
Para finalizar, la coordinación puede sintetizar los obstáculos encontrados durante el recorrido por los rincones y teniendo presente lo que sucede en el cuento, preguntar de qué manera se puede contribuir a eliminar esos obstáculos.

ACTIVIDAD 11

Eje temático:
Jóvenes y adultos y adultas mayores.

Propósitos:
- Reflexionar acerca de la situación que viven los/las jóvenes y los adultos y adultas mayores hoy.
- Tomar conciencia de su rol social y del espacio que se les brinda.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Materiales:
Texto "Envejeciendo con el siglo ¿Un problema de vocabulario?" del Pastor Dr. José Miguez Bonino.

Envejeciendo con el siglo
¿Un problema de vocabulario?
Pastor Dr. José Miguez Bonino

"Envejeciendo". La expresión puede resultar chocante. El vocabulario tradicional para hablar del tema –vejez, viejo, envejecer, senectud, anciano, ancianidad- aparece como menoscabando, desmereciendo, descartando a las personas. Por eso se intenta hallar otros términos: mayores, tercera edad, personas 'de edad', o, más cordialmente, 'abuelos'. Parecería que de esa manera se 'neutralizan' las connotaciones negativas o amenazantes del proceso de moverse hacia las etapas finales de la vida de un ser humano. Se descarta así la dialéctica envuelta en la antigua terminología: 'viejo' es sinónimo de experiencia, de sabiduría –"el diablo sabe por diablo, pero más sabe por viejo", dice el refrán. Pero también denuncia un proceso de decadencia o pérdida de lustre: deteriorado por el tiempo, deslucido, inadecuado para el presente, fuera de uso.

La 'senectud' (o el griego 'gerontes') pertenece a la familia de términos que designan a los sabios y sensatos, las personas respetables a quienes se encomienda la elaboración –y en casos la aplicación- de la ley: los miembros del 'senado', desde el de la antigua Roma o los consejos de 'ancianos' o el 'sanhedrín' de la tradición hebrea hasta nuestros modernos senadores. Pero también hablamos de 'senilidad' como una etapa de decadencia que deterio-

ra la capacidad mental de una persona.

¿A qué se debe esa 'huida' de la ambigüedad del vocabulario tradicional? Un colega con el que hablaba del tema me proponía como respuesta lo que llamaba 'la idolización de la juventud'. Tal vez sería más preciso hablar de la 'exaltación' de la juventud. El tema merecería una consideración más cuidadosa, que escapa al propósito de este artículo. ¿Estamos hablando de una valoración de la juventud que exalta sus capacidades, de una convocatoria a la juventud a ocupar un lugar significativo en la vida de la sociedad? La oferta de visibilidad en la propaganda, de ocasiones de diversión (no me atrevo a decir de 'recreación'), de consumo de diversos tipos de productos suntuarios o 'de moda', no parece ir acompañada de ofertas de condiciones de inserción activa en la trama de la sociedad, de ocupación, de protagonismo en la vida económica y política. ¿Deberíamos hablar más bien de 'utilización de la juventud', como objeto útil para fines ajenos al desarrollo humano de la misma? ¿O tal vez de una forma sutil –y tal vez inconsciente- en que una organización económica y social que es incapaz de incorporar activamente a sus jóvenes, los deja al margen, prolongando casi indefinidamente su adolescencia? En este caso el 'ídolo' sería –como es el caso de muchos de los ídolos, religiosos o no- algo que fabricamos, no tanto por la realidad intrínseca que representa sino por el uso que podemos hacer de ellos.

El ídolo, sin embargo, no es sólo un instrumento sino también una proyección de nuestros anhelos. En ese sentido, la 'juventud' lo ha sido siempre. La búsqueda de 'la fuente de la eterna juventud' ha obsesionado a diversas culturas y generado toda una literatura. El lugar de los 'efebos' en la sociedad griega y las ceremonias de iniciación en las más diversas culturas son algunas de las manifestaciones del reconocimiento de la juventud, a la vez como símbolo de vida, de vitalidad, belleza y dinamismo, y como factor significativo para la sociedad. Esas mismas sociedades, por otra parte, frecuentemente han hallado un espacio similar para sus 'ancianos', nuevamente como símbolos de madurez, de sensatez y de sabiduría, y como agentes de socialización de las nuevas generaciones y por lo tanto instrumentos útiles de estabilidad social.

Nuestra sociedad contemporánea parece no haber hallado aún ni una estructura social y económica capaz de establecer formas creativas y fecundas de relacionar eficazmente las contribuciones de uno y otro sector, ni la interacción simbólica de los valores que ellos representan. (...)

Extraído de: Ancianidad y Derechos Humanos. Buenos Aires. Varios Autores
Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y Banco Interamericano de Desarrollo.

Tiempo estimado:
40 minutos.

Consignas:
Leer el texto: "Envejeciendo con el siglo ¿Un problema de vocabulario?" y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles de los adjetivos despectivos mencionados en el texto u otros utilizan diariamente? ¿En qué situaciones los utilizan?
- Comparar el rol asignado a los/las adultos/as mayores en las distintas culturas que se mencionan en el texto.
- ¿Qué figura y qué espacio tienen el/la joven y el/la adulto/a mayor en nuestra sociedad? (Dar ejemplos de situaciones cotidianas)

Desarrollo:

Dividir el grupo total en subgrupos, repartir a cada grupo el texto y las consignas.
Luego, realizar una puesta en común sobre las respuestas dadas por cada grupo y reflexionar conjuntamente sobre el rol de los/las adultos/as mayores y jóvenes en nuestra sociedad. Es importante poder reflexionar sobre la relación entre estos hechos, la característica de universalidad y el principio de no discriminación de los derechos humanos.

ACTIVIDAD 12

Eje temático:
La situación de los/las jóvenes hoy.

Propósitos:
• Propiciar la reflexión de los/las jóvenes acerca de los conflictos que viven hoy en día: violencia juvenil, abuso y maltrato policial, estigmatización del "ser joven", discriminación, etc.
• Contribuir al reconocimiento de sus derechos y brindar herramientas para la acción ante su vulneración.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 11 años de edad y adolescentes.

Materiales:
Ejemplos de situaciones hipotéticas, listado de derechos, ley de actos discriminatorios, direccionario de entidades gubernamentales y no gubernamentales de la localidad.

Ejemplos de situaciones hipotéticas:

En una escuela sólo un grupo de estudiantes están obligados a usar guardapolvo. Esto no sucede en todas las escuelas del distrito. Un grupo de alumnos y alumnas no está de acuerdo en usarlo.

Un profesor no permite que participen los/las estudiantes en su clase. Cuando alguien hace una intervención o los descubre hablando entre ellos/ellas, suele gritarles. Lo mismo le sucede a otros cursos del colegio.

Tres compañeros, por su apariencia, son siempre dejados de lado al momento de formar grupos para realizar trabajos. Tampoco se los invita a salidas de toda la división. Suelen burlarse de ellos.

Vas caminando por la calle con un grupo de amigos y amigas. Se acerca un patrullero. Los policías se llevan a uno de tus amigos/golpeándolo.

Un grupo de estudiantes presentaron una carta a los directivos de su escuela solicitando la formación del centro de estudiantes. No obtuvieron respuesta.

Hay poca participación en el centro de estudiantes. Hay necesidades. Los/las estudiantes no se sienten representados por el centro.

Una chica completó el formulario para solicitar la beca y lo entregó en la escuela. La beca no le fue asignada. Le está costando mucho seguir asistiendo a clase.

Un compañero necesita compartir un problema, cuando empieza a hablar sus compañeros y compañeras lo cargan y desvían el tema.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consignas:
Leer la situación que se les presenta y responder:
• ¿Qué derechos se vulneran en la situación?
• Elaborar un Plan A y un Plan B para darle posibles soluciones a la situación leída.
Para elaborar los planes, les puede ser de utilidad pensar en las siguientes preguntas: ¿Qué acciones realizarían? ¿Quiénes participarían? ¿En qué lugares se desarrollarían? ¿En qué momentos o que duración tendría el plan?

Desarrollo:
Formar subgrupos al azar y proponer la lectura y análisis de las situaciones hipotéticas. Las situaciones propuestas por la coordinación pueden ser recuperadas de otros encuentro o talleres realizados con dicho grupo.
Reconocer el problema que se plantea en dicha situación. A continuación, elaborar dos posibles soluciones al conflicto (Plan A y B).
Luego se realiza la puesta en común, cada grupo lee la situación que le fue asignada y comenta las posibles soluciones a las que arribó. Es importante aclarar, en el análisis de las soluciones, que estas deben respetar los derechos de todos y todas los que participan en el conflicto presentado.
Después de la puesta en común, la coordinación introduce otras posibles soluciones a tener en cuenta.
Posteriormente, se realiza una reflexión grupal sobre la actividad, es importante entregarles a los/las participantes las direcciones y teléfonos de los lugares a donde pueden recurrir en caso de ser víctimas o testigos de una situación de vulneración de derechos. En Ciudad de Buenos Aires, hemos entregado el siguiente modelo de direccionario:

DIRECCIONARIO

ORGANISMOS GUBERNAMENTALES

• INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo): 0800 999 2345. Moreno 750 1er piso.
• CONSEJO DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES:
4331-3232 / 3297 Av. Roque Sáenz Peña 547 6° piso, Ciudad de Buenos Aires. http://www.linea102.buenosaires.gov.ar/areas/chicos/ Línea gratuita (24 hs.): 102
• CONADI (Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad): 4381-8066. Moreno 1228 2º www.conadi.jus.gov.ar

ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES

• CORREPI (Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional): www.correpi.lahaine.org Telefax 4371-8066 / 4374-9547 Av. Corrientes 1327 3° 11
• APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos): www.apdh-argentina.org.ar 4372-8594/ 4373-0397 Av. Callao 569 3° cuerpo 1° piso Of. 15.

ACTIVIDAD 13

Eje temático:
La situación de los/las jóvenes hoy.

Propósitos:
- Propiciar la reflexión de los/las jóvenes acerca de los conflictos que viven hoy en día: violencia juvenil, abuso y maltrato policial, estigmatización del "ser joven", discriminación, etc.
- Contribuir al reconocimiento de sus derechos y brindar herramientas para la acción ante su vulneración.

Destinatarios:
Niños y niñas partir de los 11 años de edad y adolescentes.

Materiales:
Artículos periodísticos, direccionario (Ver actividad 12)

Fuente: Diario Página 12, 19 de Junio de 2004

NUEVE POLICIAS IRAN A JUICIO POR EL CHICO TIRADO AL RIACHUELO
Por Carlos Rodríguez

Ezequiel, más cerca de la justicia. Son dos oficiales y siete suboficiales de la Federal. Habían obligado a tres jóvenes a tirarse al Riachuelo. Demonty se ahogó.

Durante más de un mes, a partir del 1º de septiembre, se realizará el juicio oral y público por el crimen de Ezequiel Demonty, el joven que murió ahogado luego de que un grupo de policías lo obligara a arrojarse a las aguas del Riachuelo, en el barrio de Pompeya. En el caso hay nueve policías detenidos, entre ellos el subinspector Gastón Somohano, hijo del ex jefe de la Policía Bonaerense comisario Osvaldo Somohano. Todos podrían ser condenados a la pena de reclusión o prisión perpetua, la máxima que fija el Código Penal, porque están acusados de privación ilegal de la libertad seguida de muerte. Aunque en nada modificaría el monto de la pena, el abogado José Luis Vera, que representa a la familia Demonty, confirmó que en el juicio intentarán "que se vuelva a la calificación anterior, que era tortura seguida de muerte, porque es importante que el caso se encuadre dentro de las normas que marca la Convención Internacional Sobre la Tortura, de la cual la Argentina es firmante".

"Antes de que lo obligaran a tirarse al Riachuelo, a Ezequiel y a sus dos amigos (que salvaron la vida aunque también tuvieron que tirarse al agua) los hicieron pasar por un simulacro de fusilamiento, los golpearon con las armas y con los pies y además los privaron ilegalmente de su libertad; todo lo que pasaron se encuadra dentro de los delitos que contempla la Convención Internacional Sobre la Tortura", insistió Vera en diálogo con Página/12. El representante legal de la familia plantea como dato básico que el caso tuvo "una innegable gravedad institucional", motivo por el cual "el encuadramiento legal es importante porque fija un precedente".

El letrado de los Demonty sostuvo que "es un grave error el cometido por los miembros de la Sala Quinta" de la Cámara de Apelaciones de la Capital Federal, que modificó la carátula original de "tortura seguida de muerte", que habían avalado la jueza de primera instancia María Cristina Bértola y el fiscal de instrucción Marcelo Romá. "El delito de privación ilegal de la libertad, en caso de no haber

ocurrido la muerte de Ezequiel, es muy difícil de probar cuando los acusados son policías, ya que pueden argumentar que actuaron dentro de la legalidad, que los llevaron cerca del Riachuelo por alguna razón operativa y que los chicos se tiraron al agua por propia decisión; de no haber muerto Ezequiel, hoy Somohano y su troupe estarían en funciones y nada hubiera pasado con ellos."

El Tribunal Oral número 8 de la Capital Federal, integrado por Rodolfo Madariaga, Alejandro Sañudo y Hugo Rocha Degreef, anunció ayer que el juicio se realizará entre el 1º de septiembre y el 9 de octubre. Hasta el momento se sabe que van a declarar 40 testigos, pero hay otros 30 propuestos que podrían ser incorporados a la lista original. Los nueve detenidos, que se encuentran alojados en el penal de Marcos Paz, son el nombrado Somohano, el inspector Gabriel Barrionuevo, los sargentos Luis Antonio Gutiérrez y José Luis Martínez, el cabo primero Luis Emilio Funes, el cabo Sandro Granado, y los agentes Jorge Ramón Solís, Maximiliano Gastón Pata y Alfredo Ricardo Pornasari.

Vera insistió sobre "la gravedad del error cometido por la Sala Quinta" dado que, en su opinión, "si los jueces hablan por sus fallos, el mensaje que dirigieron a la policía es el siguiente: 'Mientras no se les muera (el detenido), ustedes hagan lo que quieran y eso está desconociendo lo que dice la Convención Sobre la Tortura'". La muerte de Ezequiel Demonty se produjo en la madrugada del 14 de septiembre de 2002, es decir que el segundo aniversario se cumplirá en pleno debate.

Los nueve policías involucrados pertenecían a la comisaría 34ª. Demonty fue detenido junto con tres amigos, dos varones y una chica, aunque sólo los tres hombres fueron llevados y obligados a arrojarse al Riachuelo. La joven, que declaró en la causa bajo identidad reservada, fue obligada a bajarse del patrullero, aunque ella insistió en acompañar a su amigo Ezequiel. Los tres chicos tuvieron que tirarse al agua y Demonty no pudo llegar a la otra orilla. Su cuerpo fue rescatado varios días después.

El llamado a juicio oral estaba demorado, lo que provocó algunas denuncias por parte de Dolores Demonty, madre de la víctima. "La causa se viene postergando porque uno de los imputados tiene mucho dinero y presenta una apelación tras otra." La mujer aludió al imputado Somohano, quien habría tenido un rol preponderante en el crimen, de acuerdo con lo que relataron los dos sobrevivientes. Cuando regresó a la sede de la 34ª, Somohano le dijo a uno de sus compañeros que el caso se había "solucionado" porque los chicos "aprendieron a nadar". Demonty fue obligado a tirarse por los policías, uno de los cuales –sería Somohano–, le puso la pistola en la cabeza.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consignas:
1- ¿Qué derechos se están vulnerando?
2- ¿Quiénes son las personas afectadas?
3- ¿Qué hacen las personas vulneradas y/o sus familiares?
4- ¿Qué hubieran hecho ustedes?

Desarrollo:
Comenzar por dividir el grupo en subgrupos y proponer la lectura de situaciones reales (artículos de diario) y el trabajo sobre las consignas. Cada grupo deberá designar un vocero.
Realizar la puesta en común de las respuestas. Debatir acerca de las situaciones planteadas y estimular a los/las participantes para que cuenten experiencias propias o conocidas similares a las del caso analizado. Se puede consultar al grupo si conocen cómo se resolvieron los casos planteados y aportar mayor información. Para la devolución de la coordinación sobre el caso de Ezequiel Demonty, puede complementarse la información con otros artículos periodísticos,

por ejemplo: "Hay 11 policías presos por el caso del chico desaparecido en el Riachuelo" (Clarín, 19- 09- 2002). El 19-10-04 los medios difundieron el resultado del juicio: "Perpetua para tres federales" (La Nación); "Perpetua para tres policías por el asesinato de Ezequiel Demonty" (Clarín).
El análisis de casos reales permite reflexionar sobre las herramientas pertinentes para la acción ante la vulneración de los derechos. La coordinación podrá señalar la importancia de la organización y acción colectiva en el ejercicio de los derechos.

ACTIVIDAD 14

Eje temático:
Discriminación y abuso policial.

Propósitos:
- Propiciar la reflexión de los/las jóvenes acerca de los conflictos que viven hoy en día: específicamente, los relacionados con abuso y maltrato policial.
- Contribuir al reconocimiento de sus derechos y brindar herramientas para la acción ante su vulneración.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Materiales:
Situaciones hipotéticas, tarjetas para conformar los grupos, afiches, fibras, revistas, plasticolas, tijeras, etc. Casos reales (artículos) para comentar, ley de Actos Discriminatorios, copias del material "Nuevo Manual Ilustrado del Pequeño Detenido" elaborado por CORREPI, Direccionarios.

NUEVO MANUAL ILUSTRADO DEL PEQUEÑO DETENIDO
Autor: CORREPI (Coordinadora contra la represión policial e institucional)

• Nadie tiene obligación legal de llevar sus documentos al salir a la calle, menos aún un menor de edad. Sin embargo, como la falta de documentos es una excusa habitual para detenerte, tratá de llevarlos siempre que salgas.

• En la Ciudad de Buenos Aires, las personas mayores de 18 años pueden ser detenidas por la policía si están cometiendo un delito ("in fraganti"), por tener orden de captura de un juez en una causa ya iniciada, por AVERIGUACION DE IDENTIDAD, es decir, la vieja "averiguación de antecedentes" (ley 23.950, agravada por el decreto 150/99) y en algunos casos por aplicación del Código Contravencional.
En la Provincia, por un delito, por el código de faltas o por averiguación de identidad.

• Si te detienen porque te imputan un delito, o por orden judicial en una causa ya existente, seas mayor o menor de edad, en Capital o Provincia, la policía tiene obligación de dejarte hablar por teléfono con un familiar, un abogado o una persona de tu confianza. Si el juez ordenó tu incomunicación (la policía no puede incomunicarte sin orden judicial) igual tienen obligación de informarte y de informar a quien se acerque a la comisaría los siguientes datos: 1- Qué delito te imputan. 2- A disposición de qué juez estás. 3- Qué instrucciones dio el juzgado a la comisaría (verificar domicilio, antecedentes, si ordenó la soltura o si te llevan al día siguiente para prestar declaración indagatoria). En cualquier caso, si la detención es porque te acusan de haber cometido un delito, necesitás un abogado, que puede ser el funcionario público llamado Defensor Oficial o un abogado particular que proponga tu familia. Si el juez ordena el traslado para indagarte, de inmediato tu familia o amigos tienen que ir al juzgado y

averiguar qué defensor oficial está de turno e ir a verlo antes de la audiencia (para que no se olvide de estar presente).

• Los menores de 18 años[79] pueden ser detenidos si están cometiendo un delito o por orden judicial, pero no "en averiguación de identidad" o "para identificar"; pero si te ocurre, o si te detienen "por estar en la calle después de las 22:00", o porque sí, recordá que:

1- No te pueden esposar, ni llevar en un auto que no se identifique como policial. Tampoco te pueden encerrar en un calabozo, ni tenerte junto a mayores de edad, ni quitarte los cordones y/o cinturón, ni hacerte "tocar el pianito", ni incomunicarte.

2- Lo primero que tiene que hacer el policía que te detuvo al entrar a la Comisaría es avisar al Juez de Menores de turno. Preguntá qué juez está de turno, y si le dieron intervención, por si te toca un policía con mala memoria...

3- Tenés derecho a llamar de inmediato a tu familia, a tu abogado o a una persona de confianza.

4- Si te quieren hacer firmar cualquier cosa que no sea clara, y no podés negarte o tenés miedo poné antes de la firma APELO, y si no te trataron bien, Pido Médico.

5- El único que puede revisarte es un médico. Aunque tenga guardapolvo, pedile su matrícula (es como un carnet). Nadie más tiene derecho a revisarte o hacerte quitar la ropa.

6- Una persona mayor de edad que sea responsable por vos tiene que ir de inmediato a la comisaría, porque el Juez de Menores sólo ordena la "entrega" del menor a los padres o tutores. Si no hay un mayor responsable puede decidir que estás "en situación de abandono o desamparo" y mandarte a un instituto de menores, donde con seguridad vas a estar abandonado y desamparado.

• LA AVERIGUACION DE IDENTIDAD en la Ciudad de Bs. As: Mientras no logremos que se derogue la ley 23.950, que permite a la policía decidir quién debe ser "identificado" porque resulta "sospechoso", no hay forma de evitar estas privaciones arbitrarias de la libertad. Pero tené en cuenta que:

1- Si te detienen "para identificar" no pueden tenerte más de 10 horas, lleguen los antecedentes o no. A las 10 horas y un minuto estás ilegalmente privado de tu libertad.

2- No estás "detenido" sino "demorado", por lo que no pueden ponerte en un calabozo con personas acusadas de cometer delitos.

3- Tenés derecho a llamar de inmediato a tu familia, a tu abogado o a una persona de confianza.

4- La ley faculta a la policía a detener personas "que resulte necesario identificar", así que si tenés documento no deberían llevarte preso. Sabemos que en la práctica te detienen igual, pero eso te habilita (si podés demostrar que no era necesario identificarte) a denunciar a los policías por violar la ley.

5- El único que puede revisarte en la comisaría es un médico. Aunque tenga guardapolvo, pedile su matrícula (es como un carnet). Nadie más tiene derecho a revisarte o hacerte quitar la ropa.

• En la Provincia de Buenos Aires la detención por averiguación de identidad puede durar hasta 12 horas. En lo demás, funciona igual que en la ciudad de Buenos Aires.

• EL CODIGO CONTRAVENCIONAL DE LA CIUDAD (o de "Convivencia Urbana"): Desde 1998 reemplaza a los viejos Edictos Policiales. En muchos casos, por ahora, no prevé penas de prisión ni pueden detenerte "preventivamente". Se supone que, en caso de cometer una contravención, la policía tiene

79 "En cumplimiento del Art. 27 de la ley 12 de Procedimientos en lo contravencional, cuando una persona menor de 18 años está involucrada en una situación contravencional, siendo no punible por su edad, se da intervención al Consejo de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.- La policía o la Fiscalía tienen obligación de llamar a los abogados de guardia, quienes se ocupan de proteger los derechos de los chicos, de acompañarlos a sus casas si fuera necesario, por la edad o por la distancia."

que labrar un Acta en el lugar, donde dice qué te imputan, y que te tenés que presentar dentro de los cinco días ante el Fiscal de turno. Pero a veces te llevan a la Comisaría para hacer el Acta, no "detenido", o con el argumento de que "intimado a hacerlo, no cesaste la contravención". Hay un defensor oficial de turno al que podés llamar las 24 horas. Los menores entre 16 y 18 años sólo pueden ser acusados de contravenciones cometidas al manejar vehículos si tienen registro y autorización. Cuando te presentás ante el Fiscal podés pedir que te represente el Defensor de Oficio o un abogado particular.

• EL CODIGO DE FALTAS DE LA PROVINCIA (LEY 8031): Es como los viejos edictos, y no se aplica a menores entre 16 y 18 años. Tiene penas de prisión de hasta 30 días.

1- Si te detienen por una "contravención" o "falta", ojo con lo que firmás: a veces, sin darte cuenta, ponés la firma en una "declaración indagatoria" que ni leíste, en la que reconocés la falta supuestamente cometida (escándalo, desorden, ebriedad, vagabundeo, etc.). Tenés derecho a llamar un abogado que te asista en la declaración indagatoria. También tenés derecho a negarte a declarar.

2- Cuando te aplican una contravención, interviene el Juez de Paz o el Juez Criminal y Correccional, según el partido de que se trate. La policía tiene 48 horas para darle intervención, y el juez tiene 4 días para resolver la excarcelación. Durante este tiempo, mientras no se deroguen el código de faltas y este procedimiento arbitrario, no se puede hacer nada para lograr la libertad, salvo presionar al juzgado yendo constantemente a preguntar si ordenó la excarcelación.

3- El mismo juez de paz o correccional es el que dicta sentencia, declarándote culpable o inocente de la contravención. Puede aplicar penas de multa o prisión hasta 90 días. A veces te notifican de la sentencia antes de dejarte ir de la comisaría; otras veces te llega una cédula de notificación a tu casa, o te citan para que vayas a la comisaría a notificarte.

4- Desde el momento en que te notificás de la resolución tenés nada más que 3 días corridos para apelarla, si te condenaron. Si te notificás sin apelar, la sentencia "queda firme", es decir, consentida (aceptada) y te queda un antecedente.

5- El plazo para apelar es tan corto que no podés perder el tiempo (se cuentan sábados, domingos y feriados). Basta con poner "APELO" antes de la firma, o mandar un telegrama al salir (ver modelo al final).

6- Al apelar la sanción impuesta por el Juzgado Correccional o de Paz, pasa todo a la Cámara Penal que corresponda, donde te van a citar para declarar y defenderte. Si la policía no puede probar que te detuvo legalmente, se revoca la pena y te declara inocente.

7- Es importante apelar las condenas por contravenciones aunque ya estés en libertad. Si quedan firmes se computan en el Registro de Reincidencias y si te vuelven a detener en el lapso de 6 meses sos "reincidente" y las penas son mayores. Además, en la mayoría de los casos, las Cámaras están demasiado ocupadas con las causas criminales (robos, homicidios, etc.) y "cajonean" los expediente contravencionales. Si pasa un año desde la detención sin que la Cámara se ocupe del asunto, la pena prescribe, es decir que queda sin efecto como si te hubieran absuelto.

Basta de Represión - Basta de Impunidad.

CÓMO APELAR UNA FALTA EN LA PCIA. DE BS. AS.: (puede mandarse por telegrama o -mejor- llevarse personalmente a la Cámara. Si al salir de la comisaría no te dieron el número de causa, poné solamente la fecha de la detención y la comisaría)

Excma. Cámara: FULANO DE TAL, DNI Nº....., por sí y con domicilio real en ....., en la causa contravencional nº ..... iniciada el día ..... a las ....hs., ante la Cría. nº ..... de la localidad de ....., vengo por el presente a APELAR la resolución dictada. Proveer Conforme, Será Justicia

• OJO: Si durante la detención (por el motivo que sea) la policía comete cualquier irregularidad o no respeta tus derechos, una vez afuera podés denunciarlo personalmente si sos mayor de edad o por intermedio de tus padres o tutores si sos menor. Las denuncias se presentan en Capital Federal ante la Cámara de Apelaciones en lo Criminal y Correccional, Viamonte 1153, planta baja, de 7:30 a 13:30. Basta con llevar tu documento y la fecha y comisaría interviniente. En Pcia. de Buenos Aires las denuncias se presentan ante la fiscalía de turno ("UFI": Unidad Funcional de Instrucción) del departamento judicial que corresponda.

• Si suponés que un amigo o familiar tuyo fue detenido, y no sabés por qué motivo, no te lo quieren decir, no sabés dónde está o tenés motivos para pensar que le hayan pegado, podés interponer un RECURSO DE HABEAS CORPUS. En cada lugar donde hay tribunales hay un juzgado de turno para Habeas Corpus, no importa la hora del día o de la noche. El que presenta el recurso no necesita tener documentos, ni ser pariente del detenido. Tampoco hace falta hacerlo por escrito, ni se necesita un abogado. CUALQUIERA, MAYOR O MENOR, PUEDE HACER UN HABEAS CORPUS SI CREE QUE ALGUIEN ESTA ILEGALMENTE DETENIDO. El juez tiene que comunicarse con todas las comisarías (o con la que vos le digas) hasta encontrarlo, saber porqué lo detuvieron, y te lo tiene que informar. Si la detención es ilegal, tiene que ordenar la libertad.

Desde 1996 la CORREPI y los familiares de víctimas de la represión policial recopilamos la información disponible respecto de personas muertas por las fuerzas de seguridad del Estado desde 1983.

En 2003 presentamos el octavo archivo. La cantidad total de muertes ha trepado a 1508. En 2003 registramos 144 casos, lo que implica una persona asesinada cada 60 horas. El 65 % de las víctimas tenían entre 15 y 25 años y en su enorme mayoría pertenecían a los sectores más desprotegidos en lo social y económico. Sólo un 10 % de los casos han sido debidamente esclarecidos por la Justicia. Casi todos los casos ocurridos en comisarías corresponden a DETENCIONES ARBITRARIAS, es decir detenciones por averiguación de antecedentes, faltas o contravenciones. A pesar de que buena parte de los casos registrados corresponden a la muerte ocurrida en ocasión de la aplicación de tormentos, sólo 7 causas han tenido condena por el delito de tortura seguida de muerte en la Argentina desde 1983 (casos Bouchón de San Nicolás, Sargiotti de Córdoba, Figueredo de Santa Fe, Pazos de Río Negro, Durán, Campos y Bru de la Pcia. De Buenos Aires).

BASTA DE DETENCIONES ARBITRARIAS
GATILLO FACIL ES REPRESION
Disponible en URL: http://www.correpi.lahaine.org Fecha de consulta: 19/04/2009

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consignas:
• Discutir en subgrupos las siguientes situaciones y responder las preguntas:

Situaciones:

Dos chicos son detenidos en la calle por participar en un robo. ¿Qué puede y qué no puede hacer la policía?

Salís del boliche y vas caminando por la calle con un grupo de amigos. Se acerca un patrullero. Los policías bajan y se llevan a uno de tus amigos, golpeándolo. ¿Qué pueden hacer para ayudarlo?

• ¿Qué información de la trabajada en el taller les parece importante comunicar a quienes no participaron del taller? Elaborar un volante o afiche en subgrupo.

Desarrollo:
Se trabajará en subgrupos con las situaciones dadas (posteriormente de haber entregado las consignas), luego se hará una puesta en común, en ronda, registrando el aporte de cada grupo. (Registrar también las dudas que vayan surgiendo, de modo de garantizar que todos los grupos puedan leer lo que escribieron antes de hacer una devolución y contestar las preguntas).
En base a lo que aportan los distintos grupos y a partir de consultar si alguien del grupo y/ o conocido/a fue víctima de algún abuso policial, se van realizando aclaraciones sobre:
• Qué puede y qué no puede hacer la policía, tanto si se cometió o no un delito.
• Cuáles son las diferencias entre mayores y menores de 18 años.
• Cuáles son los recursos de los que disponen para poder enfrentar estas situaciones, partiendo siempre de los aportes de los grupos y recurriendo al material de CORREPI.
Se recomienda llevar artículos en los que se relaten casos reales donde se ha acudido a la justicia y ha habido condena. Esto es importante para revertir el escepticismo que suelen plantear los grupos.
Es posible introducir el tema de la discriminación con la pregunta ¿Por qué razones suele detener a alguien la policía? ¿A quiénes suele detener? Y trabajar así (o retomar) el concepto de prejuicio.
Una vez que se presentan las herramientas para exigir sus derechos y se entregan los direccionarios, se les entrega la consigna 2, donde se les pide realicen un afiche con la información más importante trabajada en el taller, de manera de poder comunicarla en otros espacios. Para que puedan consultar dudas durante la elaboración del afiche o volante, se entrega a cada grupo una copia del material elaborado por CORREPI.
Se cierra la actividad con el intercambio sobre las diferentes producciones de los subgrupos.

ACTIVIDAD 15

Eje temático:
Tipos de discriminación.

Propósito:
• Profundizar el análisis de situaciones y actos discriminatorios a través de la vivencia y reflexión sobre conductas propias y habituales.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 6 años.

Materiales:
Cantidad de copias necesarias de los textos de acuerdo al número de subgrupos que se formen.

Los tres cosmonautas
Umberto Eco

Había una vez la Tierra.
Y había una vez Marte.
Estaban muy lejos el uno de la otra, en medio del cielo, y alrededor había millones de planetas

y de galaxias.

Los hombres que habitaban en la Tierra querían llegar a Marte y a los otros planetas: ¡pero estaban tan lejos!

De todos modos, se pusieron a trabajar. Primero lanzaron satélites que giraban dos días alrededor de la Tierra y luego regresaban.

Después lanzaron cohetes que daban vueltas alrededor de la Tierra, pero en vez de regresar, al final huían de la atracción terrestre y partían hacia el espacio infinito.

Al principio, en los cohetes, pusieron perros: pero lo perros no sabían hablar, y a través de la radio transmitían sólo "guau-guau". Y los hombres no podían entender qué habían visto ni adónde habían llegado.

Al final encontraron hombres valientes que quisieron ser cosmonautas. El cosmonauta se llamaba así porque partía para explorar el cosmos: es decir, el espacio infinito, con los planetas, las galaxias y todo lo que nos rodea.

Los cosmonautas, al partir, ignoraban si podrían regresar.

Querían conquistar las estrellas, para que un día todos pudiesen viajar de un planeta a otro, porque la Tierra se había vuelto demasiado estrecha y los hombres crecían de día en día.

Un buen día partieron de la Tierra, desde tres puntos distintos, tres cohetes.

En el primero iba un norteamericano, que silbaba muy alegre un motivo de jazz.

En el segundo iba un ruso, que cantaba con voz profunda: "Volga, Volga".

En el tercero iba un negro que sonreía feliz, con dientes muy blancos en su cara negra. En efecto, por aquellos tiempos, los habitantes de África, que finalmente eran libres, se habían demostrado tan hábiles como los blancos para construir ciudades, máquinas y –naturalmente- cosmonautas.

Los tres querían llegar primero a Marte para demostrar quién era el más valiente. El norteamericano, en efecto, no quería al ruso y el ruso no quería al norteamericano: y todo porque el norteamericano para decir buen día decía: "how do you do?" y el ruso decía : "ZGPABCTBYUTGE".

Por eso no se comprendían y se creían distintos.

Los dos –además- no querían al negro porque tenía un color distinto.

Por eso no se comprendían.

Como los tres eran muy valientes, llegaron a Marte casi al mismo tiempo.

Llegó la noche. Había en torno de ellos un extraño silencio, y la Tierra brillaba en el cielo como si fuese una estrella lejana.

Los cosmonautas se sentían tristes y perdidos y el americano, en la oscuridad, llamó a la mamá.

Dijo: "Mamie..."

Y el ruso dijo: "Mama"

Y el negro dijo: Mbamba"

Pero enseguida comprendieron que estaban diciendo lo mismo y que tenían los mismos sentimientos. Fue así que se sonrieron, se acercaron, juntos encendieron un buen fueguito, y cada uno cantó canciones de su país. Entonces se armaron de coraje y, mientras esperaban el amanecer, aprendieron a conocerse.

Por fin se hizo día: hacía mucho frío. Y de repente de un grupito de árboles salió un marciano. ¡Era realmente horrible verlo! Era todo verde, tenía dos antenas en lugar de las orejas, una trompa y seis brazos.

Lo miró y dijo: "¡GRRRR!

En su idioma quería decir: "¡Mamita querida! ¿Quiénes son esos seres tan horribles?"

Pero los terrestres no lo comprendían y creyeron que su grito era un rugido de guerra.

Fue así como decidieron matarlo con sus desintegradores atómicos.

Pero de pronto, en medio del enorme frío del amanecer, un pajarito marciano que evidentemente se había escapado del nido, cayó al suelo temblando de frío y de miedo. Piaba desesperado más o menos como un pájaro terrestre. Daba realmente pena. El norteamericano, el ruso y el negro lo miraron y no pudieron contener una lágrima de compasión.

En ese momento, sucedió algo muy extraño. También el marciano se acercó al pajarito, lo miró y dejó escapar dos hebras de humo de la trompa. Y los terrestres, de golpe, comprendieron que el marciano estaba llorando. A su modo, como lloran los marcianos.

Después vieron que se inclinaba sobre el pajarito y lo alzaba entre sus seis brazos tratando de darle calor.

El negro, que en otros tiempos había sido perseguido porque tenía negra la piel y por eso mismo sabía cómo son las cosas, dijo a sus dos amigos terrestres:

"¿Se dieron cuenta? Creíamos que este monstruo era distinto de nosotros, pero también él ama a los animales, sabe conmoverse. ¡Tiene un corazón y sin duda un cerebro!

¿Creen todavía que hay que matarlo?"

No era necesario hacerse semejante pregunta.

Los terrestres ya habían aprendido la lección. Que dos personas sean distintas no significa que deban ser enemigas.

Por lo tanto, se acercaron al marciano y le tendieron la mano.

Y él, que tenía seis, les dio la mano a los tres, a un mismo tiempo, mientras que con las que le quedaban libres hacía gestos de saludo.

Y señalando la Tierra, distante en el cielo, hizo entender que deseaba viajar allá, para conocer a los otros habitantes y estudiar junto con ellos la forma de fundar una gran república espacial en la que todos se amaran y estuvieran de acuerdo. Los terrestres dijeron que sí entusiasmados.

Y para festejar el acontecimiento le ofrecieron un cigarrillo. El marciano, muy contento, se lo introdujo en la nariz y empezó a fumar. Pero ya los terrestres no se escandalizaban más.

Habían comprendido que tanto en la Tierra como en los otros planetas, cada uno tiene sus propias costumbres, pero que sólo es cuestión de comprenderse los unos a los otros.

También se puede trabajar, de igual manera, con el siguiente cuento para un grupo de mayor edad:

La libreta sanitaria

Alice Childress– Cuento adaptado por Inda Ledesma

Bué, Lizzy, hoy empecé en un trabajo extra... Bué, no, no, no... No te rías todavía. Cuando ya te cuente...

La mujer parece buena, realmente... Bué, ya se sabe lo que quiero decir... De todos modos me pareció buena.

Me mostró esto y lo otro, pero tuvo mucho... especial cuidado de no recargarme de trabajo la primera mañana. Y se detuvo de golpe cuando vio mi mirada.

A la tarde yo estaba bien ocupada lustrando unas cosas de madera, cuando noté que me estaba rondando con una especie de... timidez. Pasó al lado mío y sonrió, y luego volvió... y se puso un poco colorada.

Dejo a un lado el coso de madera y le lanzo una mirada inquisitiva. Ella respira hondo y me viene con esto: - Usted vive en Harlem, Mildred, no?

Bué, te digo, yo esperaba algo más que eso, te digo, después de tanta vacilación. Yo, ya le había dado mi dirección, de modo que, te digo, no podía imaginar qué había detrás de esa pregunta. "Sé, Sra. Jones – le digo – vivo allí". Bué, dio media vuelta y se fue para la sala. Medio pudo oír que cuchicheaba con su marido.

Más tarde me fui para la cocina a lavar tazas. Levanto la vista, y allí está otra vez, en la puerta. Un poco..., me parecía un poco... confundida.

Tartamudea, primero... Después balbucea algo... Y después de qué se yo cuántas vueltas me sale con: - Mildrerd, Ud. Tiene libreta sanitaria?

Se destapó la olla. Pensé... realmente rápido. Mi cerebro, palomita, te digo, corría como máquina. "Sé, Sra. Jones – le digo – tengo libreta sanitaria".

Qué libreta, Lizzi, mentira. ¿Yo, libreta sanitaria?... Yo no tengo libreta sanitaria. "Se la traigo mañana"..., añadí muy suavecito.

Se puso radiante, como una fuente cromada, y no se veía más que su sonrisa radiante sobre su batón de tafeta. "Mildred – me dice - , yo no quiero ofenderla - me dice -, pero uno debe ser precavido, no le parece?"

Todo lo que obtuvo de mí fue un firme asentimiento "Hem, hem... Por supuesto – le respondo – uno debe serlo, por cierto. Y me alegra mucho que usted sea tan comprensiva. Porque yo estaba preocupada. Y me preguntaba cómo hacer, para pedirle a usted las suyas, claro – le digo, para que me mostrara la de su marido y cada uno de sus hijos.

Verde, igual que el color de su batón – te digo -, estaba en ese momento. Pero yo seguí adelante: "cuando una tiene que lavar... todo. Y hacer las camas... usted comprenderá..."

Ahí me paró. Y después de disculparse salió disparando. Y tuvo otra "conferencia" con su marido.

A los quince minutos estaba de vuelta. "Sabe Mildred?, no hace falta que traiga la libreta sanitaria, estoy segura de que todo está bien".

Yo la miro con aire de indiferencia y le digo: "pensándolo bien, Sra. Jones, ustedes parecen limpios también... Sra. Jones, de modo que..."

Y entonces ella me sonrió, y volvió a sonreír... Chisst, no te rías tan fuerte, Lizzy, que todo el ómnibus nos está mirando...

Ay! Pero si ya me pasé también, pare chofer!

Tiempo estimado:
60/80 minutos.

Consignas:
Primer momento (trabajo en subgrupos o en grupo total):
1- ¿Por que los cosmonautas no se comprendían?
2- ¿Qué fue lo primero que sintieron cuando vieron al marciano? ¿Por qué?
3- ¿Quién es el primero en darse cuenta que el marciano no es peligroso? ¿Por qué?
4- ¿Cuál es la lección que aprendieron los terrestres?

Segundo momento (trabajo individual):
1- Elegí un personaje del cuento y, como si fueras él, respondé: ¿qué sentiste o pensaste en esa situación?
2- ¿Por qué pensás que algunas personas discriminan a otras?

Desarrollo:
Primer momento:
La coordinación inicia el encuentro con la propuesta de leer un cuento. Se reparten copias a los participantes para que puedan seguir la lectura de la coordinación o, si lo prefieren, leer distintos fragmentos para todo el grupo.
Una vez leído el relato, es importante reconstruir los aspectos centrales y posibilitar la com-

prensión de la historia. Para ello, se divide al grupo en subgrupos y se entregan las consignas del primer momento de la actividad, o bien, se trabaja la consigna en el grupo total.

Segundo momento:
Se reparten las consignas para el trabajo individual
Se realiza la puesta en común organizada de acuerdo a los personajes: exponen primero los que eligieron un determinado personaje, y así sucesivamente con los otros personajes.
En grupo total, se analiza el cuento desde la perspectiva de la discriminación. La coordinación va mostrando diferencias y similitudes entre las interpretaciones de los participantes.
Luego se realiza la puesta en común de la segunda pregunta, y se registran los distintos tipos de discriminación que aporta el grupo. La coordinación puede sugerir otros interrogantes para profundizar la reflexión: ¿cómo se sienten las personas discriminadas?; alguna vez, ¿se han sentido ustedes así?, etc. Puede reconstruirse a partir de estos aportes la noción de discriminación, comentar la existencia de convenciones internacionales en contra de la discriminación, la normativa nacional y la existencia de diferentes organizaciones e instituciones que reciben y resuelven casos de discriminación.

ACTIVIDAD 16

Eje temático:
Juicio de valores, segregación, identificación.

Propósitos:
- Abordar los conceptos que cada uno tiene internalizados acerca de los modelos a "imitar".
- Potenciar la creatividad y el reconocimiento de las cuestiones que inciden en la autovaloración y la valoración de los otros y las otras.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 6 años.

Materiales:
Una cartulina con los ítems expuestos en la consigna para reflexionar y pensar.

Tiempo estimado:
40 minutos.

Consignas:
Primer momento (grupo total):
¿Qué les sugieren los siguientes puntos?:
1- Bichos simpáticos
2- Animales feroces
3- Cosas que te hacen sentir bien
4- Cosas que te lastiman
5- Personajes de sueños tranquilos
6- Personajes de pesadillas
7- Los buenos y buenas de un cuento

8- Los malos y malas de un cuento

Segundo momento (trabajo individual):
Dibujar un personaje que les parezca bueno y otro que les parezca malo.

Desarrollo:
Primer momento:
Al comenzar la actividad se expondrá en una cartulina/afiche o pizarrón la consigna Nº 1 con los respectivos ítems. En forma dialogada con todo el grupo se realizarán comentarios, se propondrán ejemplos respecto de cada uno de los ítems mencionados y se anotarán las sugerencias en el pizarrón.

Segundo momento:
Se entrega la consigna del segundo momento. Los participantes deberán dibujar en forma individual un personaje real o ficticio que les parezca o bueno o malo. Cada uno mostrará su dibujo al resto del grupo y contará las características que pensó para cada personaje.
A partir de la puesta en común de los dibujos, la coordinación realizará una síntesis señalando la relación que suele existir entre "lindo – bueno" y "feo – malo". De acuerdo a la edad del grupo, se puede promover la reflexión a través de diferentes interrogantes: ¿De dónde surgen tales asociaciones? ¿Quiénes las crea? ¿Dónde "aprendemos" estas asociaciones? ¿Cómo influyen los medios de comunicación (la televisión, las películas, las revistas, los diarios, las publicidades)? Se puede introducir en el debate la mención a películas que presentan contra ejemplos (Monsters Inc. y Shreck).

ACTIVIDAD 17

Eje Temático:
Discriminación y Derecho al trabajo.

Propósito:
• Analizar avisos clasificados referidos a la búsqueda laboral y rastrear en ellos ejemplos de discriminación.

Destinatarios:
A partir de los 14 años en adelante.

Materiales:
Copias de avisos clasificados.

Tiempo estimado:
50 minutos aproximadamente.

Consignas:
1- Identificar si en estos avisos existe algún tipo de discriminación: ¿cuál o cuáles? ¿Por qué?
2- ¿Cómo deberían estar escritos los avisos identificados para que no sean discriminatorios? Elegir uno o dos avisos y volver a redactarlos

PROSEGUR SELECCIONA
PERSONAL DE SEGURIDAD

Con presencia en **12 países** y más de **80.000 empleados, PROSEGUR** es la empresa líder en seguridad en Europa y América Latina. Transparencia, solidez y honestidad son algunos de nuestros valores.

"Enmarcado en el Proyecto del Empleo Juvenil en América Latina de la O.I.T."

Para trabajar en Cap. Fed. y Zona Norte

Requisitos para la selección:
- 21 a 55 años.
- **Para Capital:** De 21 a 40 años, secundario completo. De 41 a 55 años, primario completo.
- **Para GBA:** Hasta 2º año aprobado.
- Argentino o nacionalizado.
- Estatura desde 1,70 mts. (hombres).
- Buena Presencia.

Ofrecemos:
- Sueldo $880 bruto + $90 viáticos + $100 tickets.
- Incorporación inmediata.
- Horas extras.
- Posibilidades de crecimiento.
- Capacitación a cargo de la Empresa.

TAMBIEN SE RECLUTARAN BOMBEROS

Los interesados presentarse el Lunes 05/03 de 9 a 14 hs. en:
- **Zona Capital: Av. Callao 360, Capital**

ó de 9 a 16 hs. en:
- **Zona Norte: J. A. Roca 4530, Florida (Vte. López)**

PROSEGUR

G4S Search
Incorporará
Guardias de Seguridad

Para trabajar en: Capital Federal y Zona Norte de GBA
Excelente presencia.
Sexo masculino.
Edad: 25 - 50 años.
Nacionalidad Argentina.
Amplia disponibilidad horaria.
Capacitación a cargo de la Empresa.
Se valorará quienes posean certificado de estudios y carnet de conducir.

INCORPORACION INMEDIATA

Lunes 12/03 de 9 a 13 hs. en Florida 681 3º piso Of. 33 - Capital Federal
Martes 13/03 en Ferré y Cañada de Gómez - Villa Lugano

www.g4ssearch.com.ar

SERVICIOS 34 PEDIDO

MUCAMA c/cama tareas grales Exc Pres Nac Arg o Urug entre 25-35 años c/bna coc p/días lunes a viernes con refer EXC REMUN. Sabado y Domingo de por medio queda a trabajar y toma Jueves y Viernes Libre... Llamar Lunes a Viernes 9 a 12 hs TE 4788-1998

SEGURIDAD METROPOLITANA
Incorporará por: IMPORTANTE CRECIMIENTO DE SERVICIOS

300 CUSTODIAS VIGILADORES

Requisitos:
Zona Capital Federal y Gran Bs. As.
Sexo masculino, argentinos, 25 a 40 años, Sec. Completo. 40 a 55 años Primario Completo.
Para ambos casos presentar Certificados de Estudios Originales, DNI, CI, CUIL.
C/ buena presencia y trato, total disponibilidad horaria.
CLU, registro auto y/o moto (no excluy.) para custodia.

Se ofrece:
- Sueldo Basico $880 + $90 viaticos + $100 tickets
- Total relación de dependencia.
- Plus por tarea, hs extras, Adicionales.
- Posibilidad de desarrollo y crecimiento laboral.
- Capacitación a cargo de la empresa.
- Se reintegrarán viáticos de traslado para curso de Provincia.

Presentarse día
LUNES 12 y MARTES 13 de 9 a 16 hs.
México 3393 - Ciudad Autónoma de Bs. As.

Desarrollo:

Para realizar la actividad es recomendable que el grupo haya abordado en encuentros anteriores la noción de discriminación y sus tipos, o de lo contrario podrá ser introducido el tema antes de comenzar a trabajar con los avisos; puede ser con otra actividad, una lluvia de ideas acerca del significado de la palabra, etc.

Se forman subgrupos de 4 ó 5 personas al azar o libremente elegidos por el grupo, se entregan las consignas y se propone trabajar sobre una situación particular referida a la búsqueda laboral.

A cada grupo se le entregarán algunos de los avisos clasificados propuestos (u otros que defina la coordinación) y las consignas para desarrollar por escrito.

En la puesta en común cada grupo leerá la respuesta a la pregunta 1. Luego se leen las diferentes nuevas versiones de los distintos avisos. El grupo total deberá evaluar si persisten elementos discriminatorios en las nuevas versiones.

Se puede realizar una discusión sobre lo que expresan los avisos, lo que significa en términos del derecho al trabajo, etc. Algunas preguntas orientadoras pueden ser: ¿Qué significa tener "buena presencia"? ¿Quién define lo que se considera "buena presencia"?

¿Qué opinan de los avisos escritos en otro idioma? ¿Qué implica en términos del ejercicio de los derechos no ofrecer trabajo a alguien que tiene antecedentes penales? ¿Y a alguien que reside en un barrio determinado? ¿Y no darle trabajo a alguien que no es argentino, por más que cumpla con los conocimientos pedidos en el aviso?

A su vez, la coordinación puede hacer énfasis en el principio de no discriminación que atraviesa al concepto de derechos humanos.

Vale aclarar que la actividad puede resultar más significativa en aquellos grupos que se encuentren más cerca de la posibilidad de tener que salir a buscar un trabajo.

ACTIVIDAD 18

Eje temático:
Prejuicio.

Propósitos:
- Reflexionar acerca de la discriminación, a quiénes discriminamos y por qué.

• Reconocernos como sujetos portadores y portadoras de prejuicios

Destinatarios:
Niños y niñas de 7 años y adolescentes.

Materiales:
Objeto a elección (por ejemplo: algún adorno, un balero, una cuchara doblada, etc.) Afiches o pizarrón, cuento "Es un poco raro", chistes o viñetas.

Es un poco raro
de Leonardo Castellani

La oveja y el carnero miraban al perro pastor.
Dijo la oveja:
- ¡Qué lindo tipo!
- Es un poco raro.
- ¿Qué cosa es ser raro?- Preguntó la oveja.
- Ser raro es no ser como yo- contestó el carnero.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consigna:
Primer momento:
1- Completar la frase: "Esto no es raro, para mí raro es……."

Desarrollo:
Primer momento:
En ronda, incluida la coordinación, se toma un objeto "raro" que se pasará de mano en mano. La coordinación inicia la ronda diciendo "esto no es raro, raro/a es…". Se invita a los y las participantes a seguir la ronda y completar la frase.
Algunos ejemplos de frases que la coordinación puede aportar son: "Esto no es raro, raro es el que no tiene celular.", "Esto no es raro, rara es la chica que no se maquilla.", "Esto no es raro, raro es quien escucha a Miranda.", etc. Las frases no necesariamente tienen que ser sobre personas, pueden ser sobre acciones. Por ejemplo: "Esto no es raro, raro es estudiar a la mañana." "Esto no es raro, raro es participar del centro de estudiantes." "Esto no es raro, raro es llegar a horario."
A medida que se completa la ronda, se va registrando en el pizarrón o afiche lo que va aportando el grupo. Una vez completadas una o dos rondas de "esto no es raro" se realiza una lectura de lo que salió, procurando:
• Señalar las semejanzas entre las expresiones;
• Identificar si "lo raro" pertenece a grupos determinados;
• Mostrar que "lo raro" lo portan los otros.

Es importante darle al grupo el tiempo necesario para reflexionar sobre sus expresiones y exponer sus conclusiones. La coordinación podrá sugerir nuevas preguntas: ¿Qué o cuánto conocemos de los grupos o personas que denominamos raros?, ¿Por qué los/las consideramos raros/as? La propuesta se orienta a desnaturalizar las expresiones vertidas, dando cuenta que son producto de prejuicios.

La coordinación puede cerrar este momento con la lectura del cuento breve de Leonardo Castellani.

Segundo momento:
Para finalizar, se reparten copias del chiste de Quino que se reproduce en el apartado "Lecturas" al final de este libro.
Se les pide a los participantes que lean el chiste y comenten si encuentran relaciones entre el chiste y lo que se ha reflexionado durante el taller.

ACTIVIDAD 19

Eje temático:
Convivencia, diversidad.

Propósitos:
- Dar cuenta de la existencia de diversos puntos de vista.
- Reflexionar sobre situaciones que presentan "conflictos de derechos".

Destinatarios:
Niños y niñas, adolescentes y personas adultas.

Materiales:
Hojas, lapiceras.
Copias de consignas, relato de E. Galeano, imágenes que pueden verse desde distintas perspectivas.

Eduardo Galeano (1998) Patas Arriba, la escuela del mundo al revés.
Buenos Aires: Ed Catálogos.

"Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es invierno.
Desde el punto de vista de una lombriz, un plato de espaguetis es una orgía.
Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa" (pág. 33)

"La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.
Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.
Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas." (pág. 31)

"Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es noche.
En la India, quienes llevan luto visten de blanco.
En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte." (pág. 61)

"Desde el punto de vista de sus vecinos del pueblo de Cardona, el Toto Zaugg, que andaba con la misma ropa en verano y en invierno, era un hombre admirable:
- El Toto nunca tiene frío- decían
Él no decía nada. Frío tenía: lo que no tenía era un abrigo." (pág. 33)

Tiempo estimado:
90 minutos

Consignas:

¿Qué carta escribiría Claudio Santos? Elaborar una carta ubicándose en el rol de Claudio.
La carta estará dirigida al destinatario que ustedes definan. Deberán incluir los siguientes datos y tener en cuenta la situación que se relata:

Bogotá, 20 de Octubre de 2002

Claudio Santos es un campesino que debido a la falta de lluvias durante los últimos dos meses estuvo a punto de perder la cosecha, fuente principal de sus ingresos. Durante la última semana por suerte no ha parado de llover lo que favoreció enormemente los cultivos sembrados.

¿Qué carta escribiría Silvina? Elaborar una carta ubicándose en el rol de Silvina.

La carta estará dirigida al destinatario que ustedes definan. Deberán incluir los siguientes datos y tener en cuenta la situación que se relata:

Bogotá, 20 de Octubre de 2002

Silvina es una turista de paseo por Colombia a quien la incesante lluvia durante su estadía no le permitió realizar una serie de excursiones programadas para conocer la ciudad.

¿Qué carta escribiría Luisa? Elaborar una carta ubicándose en el rol de Luisa.

La carta estará dirigida al destinatario que ustedes definan. Deberán incluir los siguientes datos y tener en cuenta la situación que se relata:

Buenos Aires, 10 de Agosto de 2001

Luisa, tiene 4 hijos, está desempleada y concurre todos los martes a la realización de un piquete en el puente Pueyrredón, pidiendo por un trabajo.

¿Qué carta escribiría Raúl? Elaborar una carta ubicándose en el rol de Raúl.

La carta estará dirigida al destinatario que ustedes definan. Deberán incluir los siguientes datos y tener en cuenta la situación que se relata:

Buenos Aires, 10 de Agosto de 2001

Raúl es médico y debido a los recurrentes piquetes en la ciudad de Buenos Aires demora más de lo habitual para llegar a su trabajo, no puede transitar libremente y a veces no puede concurrir a urgencias médicas.

¿Qué carta escribiría Lucas? Elaborar una carta ubicándose en el rol de Lucas.

La carta estará dirigida al destinatario que ustedes definan. Deberán incluir los siguientes datos y tener en cuenta la situación que se relata:

Mendoza, 17 de Noviembre de 2003

Lucas, está desocupado desde hace algunos meses y junto a su mujer, que trabaja como empleada doméstica, y sus hijos, ocuparon una casa en Villa Maipú que estaba deshabitada porque no podían seguir pagando la pensión.

¿Qué carta escribiría María? Elaborar una carta ubicándose en el rol de María.

La carta estará dirigida al destinatario que ustedes definan. Deberán incluir los siguientes datos y tener en cuenta la situación que se relata:

Mendoza, 17 de Noviembre de 2003

María administra un negocio inmobiliario. Posee varias propiedades. Una de sus casas ha sido tomada por un grupo de personas hace un mes.

Desarrollo:

Se separa al grupo en diferentes subgrupos. El número de subgrupos siempre deberá ser par. Se le entrega a cada grupo una consigna diferente. Los subgrupos dispondrán de al menos 20 minutos para elaborar la carta.

En la puesta en común, debe generarse el diálogo entre los personajes de las cartas: a la lectura de una carta, le seguirá el subgrupo que coincida en la fecha y lugar de la carta. La intención es que se genere un debate entre ambos grupos. Es probable que el debate se extienda a los restantes grupos.

Transcurrida la lectura de todas las situaciones planteadas, la coordinación orientará la reflexión hacia la existencia de distintos puntos de vista sobre un mismo tema.

Es interesante que los y las participantes puedan ver la posibilidad de ponerse en el lugar de otra persona y tratar de vivenciar sus sentimientos, conocer sus argumentos y su forma de pensar.

Algunas preguntas para orientar el debate pueden ser:

- ¿Qué derechos se ven enfrentados en algunas de las situaciones analizadas? Por ejemplo: Derecho a una vivienda digna, a un trabajo, derecho a la propiedad privada, derecho a manifestar, derecho a transitar libremente, etc.
- ¿Cómo puede resolverse el conflicto?
- ¿Quién es el responsable del no cumplimiento de esos derechos?

Se sugiere realizar esta actividad luego de haber trabajado la noción de derechos humanos, de manera de poder retomar las características de integralidad y universalidad (ver actividad 9). De esta manera se podrán aportar elementos para superar la visión común que asocia la garantía de los derechos de algunas personas con el supuesto no respeto de los derechos de otras personas.

Para continuar la reflexión y orientarla hacia las vivencias de los participantes, se sugiere preguntar al grupo total:

- ¿En que otras situaciones se confrontan distintos puntos de vista? ¿En la escuela? ¿En la casa?
- ¿Sobre qué temas o cuestiones?
- ¿Cómo pueden resolverse?

Es importante analizar cuándo los puntos de vista son válidos y cuándo dejan de serlo porque

presentan actitudes discriminatorias y/o desconocen derechos a algunos grupos o personas.

Como cierre de la actividad se puede optar por leer el fragmento del texto de E. Galeano y reflexionar acerca de sus implicancias o entregar las figuras que pueden observarse desde distintas perspectivas

ACTIVIDAD 20

Eje temático:
La discriminación en el lenguaje.

Propósito:
- Reflexionar sobre determinadas frases de uso común que son discriminatorias.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas[80].

Materiales:
Frases a utilizar, pueden encontrarse muchas más que las sugeridas. "Descubrimiento de América", "Conquista del Desierto", "Lejano y Cercano Oriente", "Religiones paganas", "Bárbaros y civilizados".

Tiempo estimado:
20 minutos (dependerá de la cantidad de frases utilizadas).

Consigna:
1- ¿Desde qué lugar fueron escritas estas frases?
2- ¿Conocen alguna/s otra/s frase/s que sean igualmente discriminatorias?

Desarrollo:
Esta actividad puede trabajarse con el grupo total escribiendo las frases en el pizarrón o en afiches y reiterando la consigna número uno luego de cada nueva frase. La reflexión se orientará a contextualizar históricamente el uso de cada frase y su vigencia actual.
Luego de analizar cada frase, se trabaja sobre la segunda consigna, y se consulta al grupo qué otras frases podrían incluir en la lista y por qué.
Es importante abrir el espacio para la discusión y reflexión de estas frases de uso tan frecuente.

ACTIVIDAD 21

Eje temático:
La discriminación en el lenguaje. Prejuicios y preconceptos. Actos y expresiones discriminatorias naturalizadas.

Propósito:
• Reflexionar acerca del uso de ciertos prejuicios y preconceptos utilizados en la vida cotidiana.

80 Se recomienda tener en cuenta los conocimientos de historia necesarios para discutir las frases.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 10 años y adolescentes.

Materiales:
Una cartulina con listado de afirmaciones, para pegar en el pizarrón. Copias de la consigna 2.

Tiempo estimado:
30 minutos.

Consignas:
1- Leer las siguientes afirmaciones. ¿Son discriminatorias?, ¿Por qué?
- "El lugar de las mujeres es la cocina"
- "Cuando los grandes hablan, los chicos se callan"
- "Los judíos son amarretes"
- "Todos los villeros son ladrones"
- "Son pobres porque son vagos"
- "No hay nada que hacerle, esa gente es así"
- "Los pequeños no tienen fuerza"
- "La mujer es débil"
- "Los hombres no lloran"
- "Los chetos no se la bancan"

2- Leer el siguiente fragmento de "Días y noches de amor y de guerra", de Eduardo Galeano y tratar de responder alguna de las preguntas:

"¿Cuántas veces he sido un dictador? ¿Cuántas veces un inquisidor, un censor, un carcelero? ¿Cuántas veces he prohibido a quiénes más quería la libertad y la palabra? ¿De cuántas personas me he sentido dueño? ¿A cuántas he condenado porque cometieron el delito de no ser yo?"

Desarrollo:
Las consignas pueden entregarse en dos momentos diferentes.

Primer momento:
Se leen las afirmaciones y se analizan. Luego la coordinación preguntará a los/las participantes (o bien presentará los siguientes interrogantes por escrito): ¿Qué otras expresiones similares conocen?, ¿qué piensan de ellas?, ¿las dicen frecuentemente?, ¿dónde?, ¿por qué?

Segundo momento:
Se puede trabajar individualmente o en subgrupos. Se reparte la consigna 2 a cada participante o subgrupo. Luego de la lectura del fragmento de Eduardo Galeano, propondrán a los/las participantes hacer suyo alguno de los interrogantes que aparecen en el texto y buscar desde su experiencia, alguna respuesta.
Es importante aclarar al grupo que esta actividad no será utilizada para evaluación, sino para dar posibilidad a la reflexión individual, lo que facilitará la predisposición de los/las participantes.
Se hará hincapié en la necesidad de reconocernos como portadores de prejuicios o actitudes discriminatorias y en la posibilidad de modificar estos comportamientos que suelen realizarse sin ser cuestionados.

ACTIVIDAD 22

Eje temático:
Situaciones de discriminación y de vulneración de otros derechos.

Propósito:
• Acercar a los/las participantes del taller a situaciones de discriminación relatadas en canciones.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 12 años y adolescentes.

Materiales:
Equipo de música. CD o cassette para escuchar. Letras de canciones.

LOS MOCOSOS

Los piojos (Andrés Ciro-Pablo Guerra)
Álbum: Chac tu chac- Del Cielito Records- 1992

En la tierra del ruido
y la prostitución
y las calles mugrientas
con mercados hambrientos
que perforan la estación
como largas culebras
los mocosos se trepan
y se van hacia el sol
en los trenes de piedra
los mocosos se trepan
y se van hacia el sol
en los trenes de piedra.

En la tierra del vino
y la drogadicción
y los hijos negados
policías mendigan
al peor infractor
y le besan la mano
los mocosos se trepan
y se van hacia el sol
en bolsitas de nylon
los mocosos se trepan
y se van hacia el sol

Nana no, no me dejes olvidar
esta canción
nana no, no me dejes
olvidarla
el pequeño Big Ben
cuenta piedras rojizas
como gotas de sangre
Me pregunto porqué
esa gente no ve
detrás de los ventanales
Los mocosos se trepan y
se van hacia el sol
a buscar a sus madres
Los mocosos se trepan y
se van hacia el sol
a buscar a sus mamás

¿Creíste estar en su lugar?
¿Creíste estar en su lugar?
¿Creíste estar en su lugar?
Vas a estar en su lugar
En la tierra del ruido…
en bolsitas de llanto

Consignas:
1- ¿Quiénes les parecen que son los mocosos?
2- ¿Qué les pasa a los mocosos?

3- ¿Qué derechos no se les cumplen?
4- ¿Qué cosas tendrían que suceder para que se les cumplieran?

EL PRISIONERO

Pibes Chorros, álbum "Sólo le pido a Dios"
BMG Ariola Argentina S.A.

Sus amigos y parientes
hoy lo van a visitar
hace sólo un par de meses
que está preso por robar
Él se enamoró perdidamente
sin pensar que lentamente,
sin pensar que lentamente,
su vida se iba a arruinar.

Blanca y pura era la dama
que su vida controló,
comenzó así la locura,
comenzó el descontrol,
Ella le hizo perder la cabeza
de la noche a la mañana,
de la noche a la mañana,
arruinó su libertad.

Tarde se dio cuenta,
que le mentía,
que era falsa su alegría
que ella siempre lo engañó.
Sólo, lo dejó triste y enfermo,
condenado como un perro
a sufrir en la prisión.

Consignas:
1- ¿Qué le pasó al prisionero?
2- ¿Cómo se siente después de lo que le pasó?
3- ¿Creen que al protagonista de la canción se le cumplían todos sus derechos?
4- ¿Qué derechos piensan que sí se le cumplían y qué derechos piensan que no?

EL REVELDE

La Renga- Álbum La Renga,
1998 Interdisc/ Polygram

Soy el que nunca aprendió
desde que nació
cómo debe vivir el humano
llegué tarde, el sistema ya estaba enchufado
así funcionando.
Siempre que haya reunión
será mi opinión
la que en familia desate algún bardo
no puedo acotar, está siempre mal
la vida que amo.
Caminito al costado del mundo
por ahí he de andar
buscándome un rumbo
ser socio de esta sociedad me puede matar.
Y me gusta el rock, el maldito rock
siempre me lleva el diablo, no tengo religión
quizá éste no era mi lugar
pero tuve que nacer igual.
No me convence ningún tipo de política
ni el demócrata, ni el fascista
porque me tocó ser así
ni siquiera anarquista.
Yo veo todo al revés, no veo como usted
yo no veo justicia, sólo miseria y hambre
o será que soy yo que llevo la contra
como estandarte.
Perdonenme pero así soy, yo no sé por qué
se que hay otros también
es que alguien debía de serlo, que prefiera la rebelión
a vivir padeciendo.

Consignas:
1- ¿Qué le pasa al Revelde?
2- ¿En qué momentos o lugares se sienten como él?
3- ¿Qué derechos no se le cumplen?

Otras posibles canciones:

EL IMBÉCIL
León Gieco, Eduardo Rogatti
Álbum Orozco –Emi- 1997.

Sos de los que quieren que los chicos estén pidiendo guita y comida en las calles.
Cerrás las puertas de tu auto falo, cuando los chicos te piden un mango.
Cuidado Patri, guarda Ezequiel, cuidado el bolso con cosas de valor.
Cuidado Nancy, poné el brazo adentro, de un manotazo te sacan el reloj.
Soy su padre y les voy a explicar que piden para no trabajar.
No tuvieron la suerte de ustedes de tener un padre como el que tienen.

Sos de los que miran el retrovisor y cierran todo, todo justo a tiempo.
Y esa manito que golpea el vidrio te hace revolcar en tus pobres triunfos.
Cuidado tía, vos que en todos confiás, ese pañuelo que es de seda francesa.
Cuidado chicos, miren sin mirar, porque estos entran enseguida en confianza.

Soy su padre y les voy a explicar que piden para no trabajar.
No tuvieron la suerte de ustedes de tener un padre como el que tienen.

Sos un imbécil que a los chicos culpás de la pobreza y la mugre que hay.
Que nunca te echen, rogale a tu Dios, porque en el culo te pondrás ese auto.
No quiero que me limpien el parabrisas porque está limpio y lo van a ensuciar.
No quiero que me pasen esa estampita, de alguna iglesia la habrán ido a robar.

CLANDESTINO
Manu Chao.
Álbum Clandestino –Virgin- 1998

Solo voy con mi pena
sola va mi condena
correr es mi destino
para burlar la ley
perdido en el corazón
de la grande babylon
me dicen el clandestino
por no llevar papel.
Pa una ciudad del norte
yo me fui a trabajar
mi vida la dejé
entre Ceuta y Gibraltar
soy una raya en el mar
fantasma en la ciudad
mi vida va prohibida
dice la autoridad.
Solo voy con mi pena
sola va mi condena
correr es mi destino
por no llevar papel
perdido en el corazón
de la grande babylon

me dicen el clandestino
yo soy el quiebra ley.
Mano negra clandestina
peruano clandestino
africano clandestino
marihuana ilegal.
Solo voy con mi pena
sola va mi condena
correr es mi destino
para burlar la ley
perdido en el corazón
de la grande babylon
me dicen el clandestino
por no llevar papel.

DE IGUAL A IGUAL

León Gieco
Álbum Bandidos Rurales –Emi- 2001

Soy bolita en Italia,
soy colombo en Nueva York,
soy sudaca por España
y paragua de Asunción
Español en Argentina,
alemán en Salvador,
un francés se fue pa' Chile,
japonés en Ecuador

El mundo está amueblado
con maderas del Brasil
y hay grandes agujeros
en la selva misionera
Europa no recuerda
de los barcos que mandó
Gente herida por la guerra
esta tierra la salvó

Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual
Y así será de igual a igual

Tico, nica, el boricúa,
arjo, mejo, el panameño
hacen cola en la Embajada
para conseguir un sueño
En tanto el gran ladrón,
lleno de antecedentes,
si lo para Inmigración
pide por el presidente

Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual
Y así será de igual a igual

Los llamados ilegales
que no tienen documentos
son desesperanzados
sin trabajo y sin aliento
Ilegales son los que
dejaron ir a Pinochet
Inglaterra se jactaba
de su honor y de su ley

Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual
Y así será de igual a igual.

Tiempo estimado:

80 minutos (para 4 canciones).

Desarrollo:

Con música baja de fondo, se arman subgrupos al azar (con tarjetas, rompecabezas, o alguna otra estrategia). Se reparten copias de las letras de diferentes canciones a cada subgrupo y las consignas. Cada grupo trabaja en la elaboración de las respuestas. La coordinación va recorriendo los grupos y los orienta ante dudas sobre el significado de los textos.

Una vez que los grupos terminaron de contestar la consigna, se recomienda escuchar de a una las canciones y después hacer la puesta en común del subgrupo que respondió las consignas. Algunas letras de canciones se tornan confusas al escucharlas, por lo que, a veces es preferible tener más copias de las letras que las necesarias sólo para el subgrupo, de manera que, todos y todas puedan leer la letra cuando se pasa la música. El grupo expone sus conclusiones y se puede invitar a otros participantes a comentar qué pensaron y/o sintieron al escuchar la canción.

Una vez finalizada la puesta en común, la coordinación puede retomar el contenido que presentan las canciones y abordar su vínculo con situaciones de discriminación y exclusión social. Es importante que los participantes tengan el espacio para establecer comparaciones entre el contenido de las canciones y situaciones personales o vivenciadas y procurar su análisis desde un enfoque de derechos humanos.
Las canciones que aquí reproducimos son ilustrativas y han sido trabajadas con algunos grupos. Es recomendable presentarles a los/las participantes del taller autores o canciones conocidas por ellos/ellas, ya que la reflexión puede resultar más interesante.

ACTIVIDAD 23

Eje temático:
Discriminación.

Propósito:
• Identificar distintas situaciones de discriminación.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 6 años.

Materiales:
Hojas, fibras, lápices, etc. Introducciones de las distintas historietas.

Consignas:
1- Inventar una historieta sobre la discriminación que empiece de la siguiente forma:
• Un grupo de chicos/ y chicas se encuentran en la plaza y…
• Tres chicas deciden ir a bailar y….
• Dos chicos, en la escuela….
• Un grupo de chicos y chicas va caminando por la calle y…
• Una joven compra los clasificados, marca un aviso de trabajo y decide ir…
2- Incluir en la historieta una solución al problema planteado.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Desarrollo:
Se conforman subgrupos al azar de no más de 4 integrantes. Antes de entregar la consigna, se aclara qué es una historieta y se reconstruye un ejemplo entre todos y todas. Se pueden hacer circular diferentes ejemplos de historietas publicadas en diarios y revistas.
Se entrega a cada subgrupo la consigna y una introducción diferente.

Una vez finalizada la producción se hace la puesta en común, en la que cada equipo muestra y lee su historieta.
La coordinación puede señalar aspectos comunes y no comunes entre las producciones y así identificar distintos tipos de discriminación. Se sugiere consultar al grupo total sobre otras posibles resoluciones de los conflictos expresados por los/las participantes.

ACTIVIDAD 24

Eje temático:
Discriminación y estereotipos.

Propósitos:
- Realizar una lectura crítica de diversos textos.
- Analizar el concepto de discriminación y los actos discriminatorios a partir de situaciones reales.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
30 minutos.

Materiales:
Definición de discriminación y estereotipo (ver glosario), artículos periodísticos[81], afiche o pizarrón.

Consignas:
Primer momento:
1- Leer la definición de discriminación y estereotipo. A partir de lo leído, pensar ejemplos reales de situaciones de discriminación donde ustedes hayan participado.

Segundo momento:
1- Les proponemos leer dos discursos diferentes sobre un mismo hecho (la construcción de un muro entre dos localidades): la declaración de un intendente y el artículo de opinión.
2- Reflexionar: ¿Qué significa un muro? ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro discurso? ¿Tiene alguna relación con los hechos de discriminación que ustedes señalaron al inicio del taller?

Desarrollo:
Primer momento:
Se dividen en subgrupos pequeños y se les entrega la consigna.
La coordinación puede aclarar las dudas que provengan de la lectura de las definiciones de manera que cada grupo tenga mayores elementos para poder pensar alguna discriminación vivida ya sea porque los hayan discriminado, porque vieron cómo discriminaban a otro o bien porque ellos mismos sin darse cuenta discriminaron.
En una puesta en común cada subgrupo contará las situaciones discutidas y la coordinación mediará para intentar reflexionar sobre el por qué de esos hechos.

81 Los artículos a los que se hace referencia son el del Diario La Nación del 09-04-09 y el artículo de opinión de Eduardo de la Serna de Página 12 del día 10-04-09. Ambos se encuentran en el capítulo "Desenmascarar el discurso" en este libro.

A partir de estas experiencias, se podrán extraer las características que tienen en común todos los hechos discriminatorios y registrarlas.

Segundo momento:
Se les pedirá que formen nuevos subgrupos. Se les entregarán los artículos periodísticos y las consignas del segundo momento. En cada subgrupo harán una síntesis de lo analizado para leerlo al grupo total en la puesta en común. La coordinación profundizará en el cambio de mirada en el segundo discurso e introducirá la perspectiva del respeto de los derechos humanos en el análisis de la situación.

ACTIVIDAD 25

Eje temático:
La transparencia del mensaje periodístico.

Propósitos:
- Realizar una lectura crítica.
- Descubrir la intención del/la emisor/a de los medios de comunicación masiva.
- Situarse en el rol de emisor de mensajes.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
2 horas.

Materiales:
Apartado "Discurso periodístico" del capítulo 6 de este libro, artículo periodístico "La estricta libertad de interpretar", Página/12 del 8-4-09, papel afiche o pizarrón, fibrón o tizas, tapas de diarios[82], papeles según cantidad de grupos, lápices, gomas de borrar, fibras.

Consignas:
Primer momento:
Leer el texto:
1- Reflexionar sobre él: ¿qué opinan? ¿están de acuerdo? ¿qué ideas les parecen más interesante?
2- Escribir una síntesis para leer a sus compañeros y compañeras en la puesta en común.

Segundo momento:
Observar las tapas de los diarios con atención:
1- Tomar nota de las similitudes y diferencias.
2- ¿Cuál ha sido la intención del emisor o de la emisora de cada uno de los diarios? ¿A qué responde?

Tercer momento:
Pensar y diseñar una tapa de diario con un nuevo cabezal y las noticias que son importantes para el grupo, pero que no suelen salir en los diarios.

82 Algunos ejemplos de tapas de diarios que se pueden utilizar, se pueden encontrar en el capítulo "Desenmascarar el discurso" del presente libro.

Desarrollo:
Primer momento:
Se forman subgrupos de no más de 4 personas, se entregan las consignas y se reparten a algunos grupos el texto "Discurso Periodístico" y "La estricta libertad de interpretar" para que analicen y reflexionen. Luego realizarán una síntesis para leer al grupo total, (Si la coordinación prefiere dedicarle más tiempo pueden darle a todos y todas los/las integrantes el mismo texto, y una vez analizado y expuesto, hacer lo mismo con el segundo texto).
La coordinación tomará nota de los puntos más importantes en el pizarrón o papel afiche, formando dos columnas una con cada texto. Esto quedará expuesto mientras realizan la siguiente consigna.

Segundo momento:
Se reparten las consignas y los materiales (tapas de diarios y periódicos). Cada subgrupo observará con detenimiento cada una de las tapas para ver las similitudes y las diferencias.
En la puesta en común, la coordinación retomará los aportes de los participantes, para señalar cuando la noticia es la misma en diversos diarios, el tamaño y el lugar que ocupa en la tapa, ya que también es un dato relevante. Se promoverá reflexionar entre todos y todas cuáles son los motivos de esas diferencias, quiénes son los que definen el contenido y formato de los discursos, etc.

Tercer momento:
A la luz de lo trabajado en el taller, se pedirá que cada subgrupo que diseñe su propia portada de diario y se entrega la consigna del tercer momento.
En la puesta en común, se analizan las producciones identificando qué intencionalidad refleja cada diseño.

ACTIVIDAD 26

Eje temático:
Lectura de imágenes.

Propósitos:
- Conocer los distintos elementos que integran una imagen.
- Comprender que la imagen no es el reflejo de "la realidad" sino una construcción.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
40 minutos.

Materiales:
Apartado "Imágenes" del capítulo 6, fotos de la marcha contra la inseguridad del 27-8-04[83].

Consignas:
Leer el apartado "Imágenes" y observar y analizar cada una de las imágenes.
1- ¿Por qué son diferentes las imágenes? ¿Qué muestra cada una?
2- ¿Qué elementos deben considerarse para leer o interpretar profundamente las imágenes?

83 Las imágenes también las podrán encontrar en el capítulo 6 "Desenmascarar el discurso" del presente libro.

Desarrollo:
Se pedirá que se dividan en subgrupos y se repartirá el texto, la selección de imágenes de la marcha contra la inseguridad del 27-08-04 y la consigna. Cada subgrupo leerá el texto y se le pedirá que a partir de ello, intenten analizar cada una de esas fotos.
En la puesta en común se hará hincapié en la importancia de observar los actores que aparecen, sus vestimentas, los objetos de las imágenes, etc. En el caso de La Nación, por ejemplo, se puede observar la vestimenta -uso de saco y corbata, uso de gemelos- lo que resalta claramente a un sector social en particular. En este caso, el recorte de primer plano para la tapa del diario no es azaroso.
A partir de las diferencias observadas por los participantes, la coordinación podrá señalar que las imágenes no son el reflejo de la realidad, sino que son construcciones de esa realidad a partir de un acontecimiento.
Todo lo que pueda agregar la coordinación debe ser para complementar lo que surge de los distintos subgrupos en la puesta en común.

ACTIVIDAD 27

Eje temático:
Tolerancia y discriminación.

Propósitos:
- Reflexionar sobre las distintas miradas sobre el término "tolerancia".
- Reflexionar sobre el significado del uso del término en nuestra vida cotidiana y sus implicancias.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 11 años, adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
40 minutos.

Materiales:
Textos con visiones diferentes sobre tolerancia, pizarrón o afiches, marcadores y diccionarios.

"La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía, en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz."

Artículo I – Significado de la tolerancia. Declaración de Principios sobre la Tolerancia. Conferencia General de la UNESCO en su 28ª Reunión - París, 16 de Noviembre de 1995.

"A pesar de todo lo que se afirma al comienzo del nuevo milenio en cuanto al progreso en la comprensión universal, sigue existiendo entre nosotros la peor y más bárbara intolerancia, que alimenta el odio y hasta el derramamiento de sangre entre las comunidades.

Es muy familiar para todos nosotros la cara de la intolerancia con el nombre que se le dé: miedo, ignorancia, cólera o manifestaciones torpes de prepotencia. Sin embargo, el significado

de la "tolerancia" es muy oscuro para nosotros, hasta el punto de que muchos miran con sospecha y afirman que implica un mensaje de condescendencia, indulgencia a regañadientes o franca indiferencia ante las creencias, tradiciones y sentimientos de los demás.

Las Naciones Unidas le confieren al término un sentido más positivo. Bajo la égida de la organización se han aprobado tratados e instrumentos legales para combatir la discriminación en todos los frentes, proteger la dignidad humana y promover el derecho de cada persona a creer, comportarse, hablar o presentarse de la forma en que desee hacerlo. El año entrante, en Sudáfrica, las naciones celebrarán una conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y demás formas de intolerancia. Al mismo tiempo, nuestra colega, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) sigue realizando múltiples programas orientados hacia el conocimiento, la educación y el intercambio cultural.

La tolerancia activa que disipa resentimientos y forja armonía duradera, exige un cambio en el corazón y en el cerebro, requiere esfuerzos para comprender verdaderamente las razones de nuestras diferencias; y esos esfuerzos pueden disminuir las sospechas entre las gentes y curar antiguas heridas. En el Día Internacional de la Tolerancia, comprometámonos con una tolerancia activa que les permita a los seres humanos aceptarse, respetarse y vivir en paz los unos con los otros."

Texto del mensaje del Secretario General, Kofi Annan, con motivo del Día Internacional de la Tolerancia que se celebra el 16 de noviembre de 2000

(...) "no se utiliza en este Plan el concepto de "tolerancia", por considerar que plantear la necesidad de "tolerar" a un grupo implica reconocer la característica negativa de dicho grupo para el conjunto, una negatividad que debiera ser "soportada" por razones éticas. Por el contrario, consideramos que la alteridad radical del otro es precisamente la posibilidad de enriquecimiento, supervivencia y transformación más importante que posee el género humano.

Es por ello que, sin ignorar el diálogo con las diversas fracciones que resultan víctimas de los procesos discriminatorios en nuestro país, este Plan abandona el concepto de comprender a dichas fracciones como "grupos vulnerables", dado que su situación de vulnerabilidad responde a los problemas de la sociedad que los discrimina y los "hace víctimas" y no a una supuesta "condición" que los haría vulnerables por sí mismos. Ninguno de estos grupos sería "vulnerable" si no hubiera una sociedad dispuesta a "vulnerarlos"".

Hacia un plan nacional contra la discriminación: la discriminación en Argentina (2005) Buenos Aires, Inadi. Pág. 42-43.

Consignas:

1- Buscar el significado en el diccionario las palabras "tolerancia" y "tolerar".

2- Leer entre todos y todas las definiciones de los tres discursos.

3- Discutir sobre las similitudes y diferencias entre las definiciones del diccionario y lo que dicen los discursos. (Registrar una síntesis de lo discutido)

4- Teniendo en cuenta las frases que registramos al inicio del encuentro, ¿en cuál o cuáles de estos sentidos usamos la palabra en nuestra vida cotidiana?

Desarrollo:

La coordinación propone la realización de una actividad para reflexionar sobre una palabra. Iniciará el encuentro consultando al grupo: en nuestra vida cotidiana, ¿en qué situaciones usamos el verbo "tolerar"

o el sustantivo "tolerancia"? ¿Recuerdan alguna frase que hayan dicho con esos términos? La coordinación irá registrando en un afiche o pizarrón las frases de los y las participantes. Cuando decae la producción del grupo, comenta que estas frases serán retomadas al final del encuentro.
A continuación, se forman distintos subgrupos y se reparten las consignas, diccionarios y los textos.
Se inicia la puesta en común de lo discutido en cada grupo, y se procura profundizar la comprensión de las diferencias entre los textos.
Luego cada grupo expone sus conclusiones sobre los sentidos y usos que le damos a la palabra tolerancia en nuestras prácticas, retomando las frases enunciadas por el grupo al inicio del encuentro.
La coordinación ira anotando en el pizarrón o en un afiche todo lo que se va diciendo. Esta parte de la actividad pretende ser extensa para lograr un abordaje profundo del tema y poder llegar a conclusiones, aceptando las diferencias que cada uno/una pueda tener.
Sugerencia: esta actividad puede realizarse utilizando otras palabras y otros artículos, con la misma dinámica de relacionar definiciones con discursos o acontecimientos reales. Por ejemplo, se pueden usar las definiciones de estereotipo y prejuicio (ver glosario) junto con el artículo de Eva Giberti "La discriminación produce daños psíquicos entre los chicos" que se reproduce en el capítulo 6 "Desenmascarar el discurso" del presente libro.
El artículo es muy rico y aparecen muchas ideas que la coordinación puede tomar, por ejemplo: el lenguaje que utilizan los padres, la cultura existente que intenta naturalizar la discriminación, discotecas, docentes discriminadores, las huellas de la humillación en los y las estudiantes, distintos tipos de discriminación y la importancia de las denuncias para terminar con la discriminación social).

ACTIVIDAD 28

Eje temático:
Discriminación y xenofobia.

Propósitos:
- Leer un discurso críticamente.
- Indagar sobre los mitos discriminatorios.
- Analizar situaciones reales para desnaturalizar lo "normal" de ciertas situaciones.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
60 minutos.

Materiales:
Artículo "Invasión silenciosa" y reportaje "La mentira de la invasión silenciosa[84]", definición de xenofobia (ver Glosario), hojas, lapiceras, pizarrón o afiche.

84 Estos artículos se reproducen en el capítulo 6 "Desenmascarar el discurso" del presente libro.

Consignas:

Les proponemos leer dos textos que tratan desde distintas miradas la situación de la inmigración en nuestro país y luego elaborar las siguientes consignas:

1- A partir de la definición de xenofobia que hemos discutido, ¿encuentran expresiones en alguno de los textos que puedan considerarse como xenófobas? ¿Cuáles?

2- Hacer un cuadro comparativo con 2 columnas: una que corresponda al texto "La invasión silenciosa" y la otra a "La mentira de la invasión silenciosa". Completar el cuadro señalando las principales diferencias entre los textos.

Desarrollo:

Se recomienda realizar esta actividad luego de abordar en encuentros anteriores la noción de discriminación. En esta actividad, se le propone al grupo trabajar un tipo de discriminación en particular, que se conoce como xenofobia. De manera dialogada, se va reconstruyendo la memoria de lo trabajado sobre las prácticas discriminatorias en general y específicamente, se introduce el nuevo concepto.

Se forman subgrupos y se les entregan los textos, las consignas y el material.

En la puesta en común cada subgrupo presenta las expresiones que consideró xenófobas. Se retoma la definición de xenofobia para evaluar, en grupo total, si corresponde la utilización del término en cada caso señalado. Luego, cada equipo muestra el cuadro comparativo. Al finalizar la exposición de todos, se le pide a los participantes que comenten si tuvieron o no dificultades en su realización. Entre todos, se analizarán las semejanzas y diferencias entre las producciones.

Se puede orientar la reflexión hacia el rol de los medios de comunicación y las características del discurso periodístico (Ver actividad 25).

Por otro lado, es fundamental consultar al grupo sobre vivencias propias o cercanas (de familiares, por ejemplo) vinculadas a experiencias de inmigración. Sobre estas experiencias, es interesante analizar sus causas, las dificultades encontradas en el país de origen, los obstáculos que se presentan en el país de destino, etc. También es relevante dar cuenta de la complejidad y magnitud de los procesos migratorios en todo el mundo[85].

A partir de este análisis, se puede trabajar en subgrupos o bien elaborar entre todas y todos: ¿Creen que hay formas de contrarrestar la discriminación hacia los migrantes o de planificar un proyecto para evitar la xenofobia? ¿Cuáles serían?

Es importante que la coordinación tenga presente información sobre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en la temática. (Ver, entre otras, las referidas en la actividad 12).

ACTIVIDAD 29

Eje temático:

Publicidad y discriminación.

Propósitos:

- Indagar los recursos que utiliza la publicidad para convencer a los receptores y a las receptoras.
- Rastrear los modelos y comportamientos que impone la publicidad (modas, por ejemplo) y los efectos que esto produce en toda la sociedad.

85 Para ampliar este tema, se puede consultar, entre otros, el Documento de Amnistía Internacional (2006) Vivir en las sombras. Una introducción a los derechos humanos de las personas migrantes. Disponible en línea: http://www.amnesty.org/es/library/info/POL33/006/2006

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Materiales:
Publicidades[86], afiches, marcadores.

Consignas:
Primer momento:
Luego de observar las publicidades, responder las siguientes preguntas: la moda ¿responde a una elección individual? ¿Estamos todos y todas al alcance de las exigencias de la moda? ¿A quiénes incluye? ¿A qué sector representa? ¿Quiénes quedan afuera? ¿Qué piensan? ¿Qué sienten?

Segundo momento:
Organizar una campaña gráfica y/o televisiva que movilice al conjunto de receptores y receptoras y difunda un mensaje con valores diferentes a los que se identificaron en las publicidades analizadas.

Desarrollo:
Esta actividad se organiza en dos momentos

Primer momento:
Se divide al grupo en subgrupos y se reparte la consigna y las publicidades. Luego del trabajo sobre las preguntas, se realiza la puesta en común donde cada grupo aporta sus conclusiones. La coordinación puede consultar si conocen otras publicidades (gráficas o televisivas) donde se transmitan modelos similares. Dado que este tema es muy delicado, especialmente cuando se trabaja con un grupo de adolescentes donde pueden existir casos de bulimia o anorexia, se requiere planificar bien la actividad y tenerlo en cuenta para que la puesta en común sea bien reflexiva y profunda.

Segundo momento:
Para poner en práctica lo debatido anteriormente, se sugiere volver al trabajo en subgrupos para trabajar en la consigna del segundo momento.
La actividad finaliza cuando los subgrupos exponen entre sí sus producciones. Estas producciones pueden difundirse en otros espacios comunitarios.
Sugerencia: esta actividad puede modificarse al usar el texto de Baby HP de Juan José Arreola (se encuentra disponible en el capítulo "Desenmascarar el discurso" del presente libro), ya que allí también se pueden analizar estereotipos, prejuicios y la publicidad como herramienta de transmisión e imposición de ideas.

ACTIVIDAD 30

Eje temático:
Discurso político, estereotipo y discriminación.

86 Se pueden observar algunos ejemplos de publicidades en el capítulo "Desenmascarar el discurso" del presente libro.

Propósitos:
- Reconocer los distintos destinatarios/as y enfrentamientos que se producen en los discursos políticos.
- Explorar los prejuicios y la discriminación implícita en un discurso.

Destinatarios:
Adolescentes y personas adultas.

Tiempo estimado:
60 minutos.

Materiales:
Discurso político de asunción de Barack Obama[87], afiche o pizarrón, marcadores, hojas y lapiceras.

Consignas:
Primer momento:
1- Leer el discurso político.
2- Reconocer los destinatarios y las distintas voces del discurso.
3- Identificar los enfrentamientos entre las distintas voces.
4- ¿Qué reacción creen que tuvieron los diversos sectores de la sociedad al escuchar el discurso?

Segundo momento:
¿Qué le responderían a Barack Obama luego del discurso?

Desarrollo:
Primer momento:
Realizar en el grupo total una lluvia de ideas a partir del nombre de Barack Obama colocando el nombre en el pizarrón o afiche. La coordinación irá registrando lo que proponen.
Luego, se formarán subgrupos y se les entregará el discurso de asunción a la presidencia de Barack Obama y las consignas.
En la puesta en común, se debaten las respuestas a las preguntas de la consigna. Como apoyo para la devolución, puede consultarse el apartado "Discurso Político" del capítulo 6.

Segundo momento:
Luego del debate, los participantes se reúnen en pequeños subgrupos para elaborar una supuesta contestación por escrito al discurso de B. Obama.
Cada grupo lee la respuesta elaborada, y la coordinación guía el análisis de los nuevos discursos identificando los elementos y las voces que se presentan.

ACTIVIDAD 31

Eje temático:
Diversidades sexuales, discriminación y estereotipos de género.

Propósitos:
- Reflexionar sobre la naturalización de los estereotipos de género.

87 *El discurso se encuentra disponible en el capítulo 6 "Desenmascarar el discurso" del presente libro.*

• Reflexionar sobre la naturalización de los prejuicios hacia las personas LGTBI

Destinatarios:
Adolescentes, adultas y adultos.

Materiales:
Fotocopias del texto[88] para cada participante.

Tiempo estimado:
80 minutos.

Consignas:
1- Leer el texto. Discutir y reflexionar qué significa cada frase (consultar a la coordinación si es necesario).
2- ¿Cómo se sienten los niños y las niñas que aparecen mencionados en el texto?
¿Por qué?
3- ¿Qué comparaciones pueden establecer entre el texto y el cuadro que completamos al inicio de la actividad?
4- ¿Qué consecuencias puede generar pensar que hay cosas que sólo deben o pueden hacer los chicos y otras cosas que sólo deben o pueden hacer las chicas?

Desarrollo:
Primer momento:
Se le pregunta al grupo total si ellos u otras personas que conozcan suelen decir o pensar que hay "cosas que corresponden a las mujeres" y otras que "corresponden a los varones".
De acuerdo al grupo, se les puede pedir que cada integrante complete el cuadro que sigue de

88 Laura Newburn/ J.T. Bunnell/ Nancy R. Smith. Syracuse Cultural Workers. Este material fue proporcionado por la agrupación "Desalambrando" (desalambrando@yahoo.com.ar).

manera anónima (y luego se vuelca a un afiche o pizarrón), o bien, se puede realizar con el grupo total.

"cosas de chicas"	"cosas de chicos"

Segundo momento:
A continuación, se forman grupos de no más de 4 integrantes y se le entrega a cada equipo el texto "Cada Niña, Cada Niño" y las consignas arriba enunciadas.
Se le pide a los grupos que registren las respuestas por escrito. Luego se realiza la puesta en común, siguiendo el orden de las preguntas.
El propósito en primer lugar es poder reflexionar y cuestionar lo que consideramos "natural" y esperable como comportamiento por ser hombre o mujer.
Es esperable que como respuesta a la pregunta 4, los grupos indiquen que las consecuencias pueden ser la burla, el aislamiento, la discriminación, etc.
A partir de estas opiniones, la coordinación puede consultar al grupo sobre los motivos de esta discriminación. Luego puede preguntar por ejemplos que el grupo haya vivenciado en diferentes espacios (escuela, casa, trabajo, etc.). Es importante registrar los modelos mencionados para tomar casos significativos en futuros encuentros o actividades con el mismo grupo. A partir de estos ejemplos, se señalarán cuáles de ellos corresponden a actitudes sexistas y homo-lesbo-transfóbicas, introduciendo con claridad estos conceptos. Puede tomarse como apoyo para la devolución el texto del capítulo 5 de este libro.
Finalmente, la coordinación invita a cada subgrupo a modificar el cuadro inicial de manera que deje de tener contenidos discriminatorios.
Cada subgrupo expone su producción, y el resto del grupo evalúa si consiguió o no el propósito.

ACTIVIDAD 32

Eje temático:
Discriminación hacia los pueblos originarios.

Propósito:
• Reflexionar sobre el carácter eurocéntrico y discriminatorio de diversos relatos que circulan en relación a los Pueblos Originarios.

Destinatarios:
Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

Materiales:

TEXTO 1
Un historiador español interpreta el suicidio en masa de varias tribus indias:
"muchos de ellos se mataban con ponzoña "por no trabajar", y otros por pasatiempo se ahorcaban con sus propias manos".
(En: Galeano, E.-1986-: Las Venas Abiertas de América Latina. Siglo XXI Editores).

TEXTO 2

Fanelli, jesuita y gourmet improvisado de las misiones, relata: "Los indios duermen en tierra, sin otro colchón que el cuero de vaca, las mujeres se cubren las carnes con un manto de pieles cuando pasan los españoles, pero todo el día están desnudas. Los hombres iban antes de la misma manera, pero ahora, por haber visto a los españoles que van vestidos, tienen vergüenza de salir desnudos, de manera que han inventado un modo extravagante de vestido: se cubren de una colcha de lana tejida y cuadrada y en el medio le hacen un agujero para hacer penetrar la cabeza. La llaman poncho o camiseta. No adoran ídolos y no reconocen a otro Dios que el propio vientre con el vicio de la carne. Tienen varias mujeres y son especialmente amigos de emborracharse (...) Son en extremo soberbios, de ánimo altanero y sucios por naturaleza, de modo que no tienen otra cosa para ser llamados hombres distintos de los brutos, que el habla y sin la más mínima sombra de juicio, porque son incapaces de cualquier razón que se les diga".

Fanelli, que curiosamente los describe como sucios, más adelante en su mismo relato anota que se lavaban la cabeza dos veces por semana, costumbre que era bastante menos frecuente en Europa en esa época.

(En: Lanata, J. Argentinos. Lectura recomendada para enseñanza media. Tomo I. Ediciones Grupo Z).

TEXTO 3

Apache: Dícese de ciertos indios sanguinarios y salvajes que habitaban en los confines de Nueva España.
Español: Natural de España; perteneciente a esta nación.
Diccionario de la Real Academia española
Espasa Calpe. 1950

TEXTO 4

EXPOSICIÓN DEL CACIQUE GUAICAIPURO CUATEMOC ANTE LA REUNIÓN DE JEFES DE ESTADO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (08/02/2002).

"Aquí pues yo, Guaicaipuro Cuatemoc he venido a encontrar a los que celebran el encuentro.

Aquí pues yo, descendiente de los que poblaron la América hace cuarenta mil años, he venido a encontrar a los que la encontraron hace sólo quinientos años. Aquí pues, nos encontramos todos. Sabemos lo que somos, y es bastante. Nunca tendremos otra cosa.

El hermano aduanero europeo me pide papel escrito con visa para poder descubrir a los que me descubrieron.

El hermano usurero europeo me pide pago de una deuda contraída por Judas, a quien nunca autoricé a venderme.

El hermano leguleyo europeo me explica que toda deuda se paga con intereses aunque sea vendiendo seres humanos y países enteros sin pedirles consentimiento.

Yo los voy descubriendo. También yo puedo reclamar pagos y también puedo reclamar intereses. Consta en el Archivo de Indias, papel sobre papel, recibo sobre recibo y firma sobre firma, que solamente entre el año 1503 y 1660 llegaron a San Lucas de Barrameda 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata provenientes de América.

¿Saqueo? ¡No lo creyera yo! Porque sería pensar que los hermanos cristianos faltaron a su séptimo mandamiento. ¿Expoliación? ¡¡Guárdeme Tanatzin de figurarme que los europeos, como Caín, matan y niegan la sangre de su hermano!!

¿Genocidio? Eso sería dar crédito a los calumniadores, como Bartolomé de las Casas, que califican al encuentro como de destrucción de las Indias, o a ultrosos como Arturo Uslar Pietri, que afirma que el arranque del capitalismo y la actual civilización europea se deben a la inundación de metales preciosos!!

¡No! Esos 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata deben ser considerados como el

primero de muchos otros préstamos amigables de América, destinados al desarrollo de Europa. Lo contrario sería presumir la existencia de crímenes de guerra, lo que daría derecho no sólo a exigir la devolución inmediata, sino la indemnización por daños y perjuicios.

Yo, Guaicaipuro Cuatemoc, prefiero pensar en la menos ofensiva de estas hipótesis.

Tan fabulosa exportación de capitales no fueron más que el inicio de un plan "MARSHALTESUMA", para garantizar la reconstrucción de la bárbara Europa, arruinada por sus deplorables guerras contra los cultos musulmanes, creadores del álgebra, la poligamia, el baño cotidiano y otros logros superiores de la civilización.

Por eso, al celebrar el Quinto Centenario del Empréstito, podemos preguntarnos:

¿Han hecho los hermanos europeos un uso racional, responsable o por lo menos productivo de los fondos tan generosamente adelantados por el Fondo Indoamericano Internacional?

Deploramos decir que no.

En lo estratégico, lo dilapidaron en las batallas de Lepanto, en armadas invencibles, en terceros reichs y otras formas de exterminio mutuo, sin otro destino que terminar ocupados por las tropas gringas de la OTAN, como en Panamá, pero sin canal. En lo financiero, han sido incapaces, después de una moratoria de 500 años, tanto de cancelar el capital y sus intereses cuanto de independizarse de las rentas líquidas, las materias primas y la energía barata que les exporta y provee todo el Tercer Mundo.

Este deplorable cuadro corrobora la afirmación de Milton Friedman según la cual una economía subsidiada jamás puede funcionar y nos obliga a reclamarles, para su propio bien, el pago del capital y los intereses que, tan generosamente hemos demorado todos estos siglos en cobrar.

Al decir esto, aclaramos que no nos rebajaremos a cobrarles a nuestros hermanos europeos las viles y sanguinarias tasas del 20 y hasta el 30 % de interés, que los hermanos europeos les cobran a los pueblos del Tercer Mundo. Nos limitaremos a exigir la devolución de los metales preciosos adelantados, más el módico interés fijo del 10%, acumulado sólo durante los últimos 300 años, con 200 años de gracia.

Sobre esta base, y aplicando la fórmula europea del interés compuesto, informamos a los descubridores que nos deben, como primer pago de su deuda, una masa de 185 mil kilos de oro y 16 millones de plata, ambas cifras elevadas a la potencia de 300.

Es decir, un número para cuya expresión total, serían necesarias más de 300 cifras, y que supera ampliamente el peso del planeta Tierra. Muy pesadas son esas moles de oro y plata. ¿Cuánto pesarían, calculadas en sangre?

Aducir que Europa, en medio milenio, no ha podido generar riquezas suficientes para cancelar ese módico interés, sería tanto como admitir su absoluto fracaso financiero y/o la demencial irracionalidad de los supuestos del capitalismo. Tales cuestiones metafísicas, desde luego, no nos inquietan a los indoamericanos.

Pero sí exigimos la firma de una Carta de Intención que discipline a los pueblos deudores de Viejo Continente, y que los obligue a cumplir su compromiso mediante una pronta privatización o reconversión de Europa, que les permita entregárnosla entera, como primer pago de la deuda histórica..."

TEXTO 5

Carta de lectores, Diario Clarín, 6 de junio de 2000.

MOMIAS INCAS

Señora Directora:

En marzo de 1999, la expedición de un norteamericano llegó hasta el cerro Llullaillaco y bajó con los restos de tres de nuestros antepasados que allí descansaban, según las costumbres en "enterratorios de altura". Tuvo la colaboración de investigadores argentinos y peruanos, de las Fuerzas Armadas y de seguridad del gobierno salteño. Tal como lo hacen grupos intolerantes en cementerios

judíos, profanaron las tumbas y hoy, las "momias del Llullaillaco", tras ser fotografiadas y filmadas por el equipo que encabeza Johan Reinhard, están en un "freezer" de la Universidad Católica de Salta. En tanto, Reinhard fue "autorizado" por las autoridades a volver a los cerros para seguir bajando "fardos funerarios". Este es un nuevo atentado al respeto que debemos a nuestros ancestros, los primeros habitantes del continente. Pero el gobernador salteño Juan Carlos Romero manifestó su alegría por exhibir como un triunfo el "hallazgo arqueológico de las momias incas".

Ignacio Báez, F. Ortega y W. Villanueva,
Consejo de Acontecimientos Aborígenes Argentina, Capital Federal

TEXTO 6

ORACIÓN DEL CACIQUE SEATTLE (1854)

El anciano Cacique Seattle era el indio más corpulento que jamás vi, y de lejos el de aspecto más noble. Medía 1,80 m., de pie sobre sus mocasines, tenía espaldas anchas, un pecho profundo y finas proporciones. Sus ojos eran grandes, inteligentes, expresivos y amistosos cuando se hallaban en reposo, y fielmente reflejaban los variables humores del alma inmensa que miraba a través de ellos. Era usualmente solemne, callado, y digno, pero en numerosas ocasiones se desplazaba entre multitudes reunidas, como un Titán entre Liliputienses, y sus leves palabras constituían leyes.

Cuando se ponía de pie para hablar en el consejo tribal o para dar tiernos consejos, todos los ojos se volvían hacia él, y profundas, sonoras y elocuentes frases rodaban de sus labios como incesantes truenos de cataratas que fluyen desde fuentes inextinguibles. Y su magnífico porte era tan noble como el del más cultivado jefe militar al mando de las fuerzas de un continente. Ni su elocuencia, ni su dignidad, ni su gracia fueron algo adquirido. Eran tan nativas de su hombría como las hojas y los capullos de un almendro en flor.

Su influencia era maravillosa. Podría haber sido un emperador, pero sus instintos eran democráticos, y gobernaba a sus leales súbditos con bondad y benigno paternalismo.

Siempre se sentía halagado por la marcada atención que le prestaban los hombres blancos, y nunca tanto como cuando se sentaban en las mesas, y en tales ocasiones se manifestaba más que en cualquier otro lugar con los genuinos instintos de un caballero.

Cuando el gobernador Stevens llegó por primera vez a Seattle y le dijo a los nativos que había sido nombrado Comisionado de Asuntos Indígenas del territorio de Washington, le dieron una efusiva recepción frente a la oficina del doctor Maynard, cerca de la ribera sobre la calle principal. La bahía era un enjambre de canoas y en la playa había una fila de ondulante, contorneante, parda humanidad, hasta que la voz con tono de trompeta del viejo Cacique Seattle rodó sobre la inmensa multitud, como la sobrecogedora diana de un tambor grave, cuando el silencio se volvió instantáneo y perfecto, como el que sigue al bramido del trueno desde un cielo claro.

El gobernador fue entonces presentado a la multitud nativa por el doctor Maynard, y de inmediato comenzó, con estilo conversador, llano y frontal, la explicación de su misión entre ellos, la cual es demasiado bien entendida como para requerir una capitulación.

Cuando él se sentó, el Cacique Seattle se levantó con toda la dignidad de un senador que lleva sobre sus hombros la responsabilidad de una gran nación. Colocando una mano por encima de la cabeza del gobernador y señalando lentamente hacia el cielo con el dedo índice de la otra, comenzó su memorable discurso con tonos solemnes e impresionantes:

"Que el cielo que lloró lágrimas de compasión sobre mi pueblo durante siglos mudos, y que para nosotros luce como inmodificable y eterno, pueda cambiar. Hoy el día está bueno. Puede ser que mañana aparezca cubierto de nubes.

Mis palabras son como las estrellas que nunca cambian. En lo que Seattle diga, puede fundarse

el Gran Cacique Washington con tanta certeza como puede hacerlo en el retorno del sol o de las estaciones.

El jefe blanco nos dice que el Gran Cacique Washington nos envía saludos de amistad y buena voluntad. Esto es gentil de su parte, pues sabemos que tiene poca necesidad de nuestra amistad a cambio. Mis gentes son pocas. Parecen árboles dispersos en una planicie barrida por la tormenta. El gran –y yo presumo- buen Cacique Blanco, nos manda decir que quiere comprar tierras nuestras pero que desea permitirnos la suficiente para que podamos vivir confortablemente. Sin duda, esto parece justo, y hasta generoso, pues el Hombre Piel Roja ya no tiene derechos que él necesite respetar, y la oferta podría ser sabia, también, pues ya no necesitamos un país tan extenso.

Hubo una época en la que nuestro pueblo cubría la tierra como las ondas con que un mar rizado por el viento cubre su fondo revestido de conchillas, pero esa época pasó hace mucho tiempo, y la grandeza de las tribus no pasa ahora de ser un recuerdo luctoso. No obstante, ni lamentaré nuestra decadencia ni haré reproches a mis hermanos carapálidas por acelerarla, pues también nos cabe a nosotros una parte de la culpa.

La juventud es impulsiva. Cuando nuestros jóvenes se enfurecieron por una injusticia real o imaginaria, y desfiguraron sus rostros con pintura negra, ello denotó que sus corazones son negros, que a menudo son crueles e implacables, y que nuestros ancianos y ancianas no son capaces de refrenarlos. Así ha sido siempre. Así ocurrió cuando el hombre blanco empezó a empujar a nuestros antecesores hacia el Oeste. Pero tengamos la esperanza de que las hostilidades entre nosotros jamás retornen. Tenemos todo para perder y nada para ganar.

Cierto es que la venganza, para nuestros bravos jóvenes, es considerada una victoria, aun al precio de sus propias vidas. Pero los ancianos que permanecen en sus casas en tiempos de guerra, y las ancianas, que tienen hijos para perder, saben mejor la cosa.

Nuestro gran padre, Washington, pues supongo que ahora es también nuestro padre como lo es de vosotros, puesto que George ha mudado sus fronteras hacia el Norte, digo, nos manda decir por su hijo –quien, sin duda, es un gran jefe entre su gente- que si actuamos como él desea, va a protegernos. Sus bravíos ejércitos serán para nosotros un erizado muro de fortaleza, y sus grandes buques de guerra llenarán nuestros puertos para que nuestros antiguos enemigos del Norte, los Simsiams y los Hydas, no aterroricen más a nuestras mujeres y a nuestros mayores. Entonces, él será nuestro padre y nosotros seremos sus hijos.

¿Pero esto podrá acontecer? Vuestro Dios ama a su pueblo y odia al mío. Envuelve amorosamente con sus poderosos brazos al hombre blanco y lo conduce así como un padre conduce a su hijo pequeño, pero se ha olvidado de sus hijos de piel roja. Cada día hace que su pueblo se vuelva más fuerte y muy pronto ellos llenarán la tierra, mientras la marea de mi gente retrocede a gran velocidad, y nunca refluirá de nuevo. El Dios del hombre blanco no puede amar a sus hijos pieles rojas, pues si no los protegería. Parecen ser como huérfanos y no tienen hacia donde procurar auxilio. Entonces, ¿cómo es que podemos ser hermanos? ¿Cómo puede vuestro padre volverse nuestro padre y traernos prosperidad y estimular en nosotros sueños de una grandeza que regresa?

A nosotros, vuestro Dios nos parece parcial. El advino para el hombre blanco. Jamás Lo vimos: nunca siquiera escuchamos Su voz. Él le dio leyes al hombre blanco pero no tuvo palabra alguna para sus hijos pieles rojas cuyos rebosantes millones llenaban este vasto continente así como las estrellas llenan el firmamento. No, somos dos razas diferentes y deberemos seguir así para siempre. Hay poco en común entre nosotros. Las cenizas de nuestros antepasados son sagradas y su lugar final de reposo es el suelo consagrado, mientras vosotros deambuláis lejos de las tumbas de vuestros padres, aparentemente sin lamentarlo.

Vuestra religión fue escrita sobre tabletas de piedra por el dedo de hierro de un Dios iracundo, y con miedo de que vosotros lo olvidéis, el hombre de piel roja no podrá nunca recordarlo ni comprenderlo.

Nuestra religión consiste en las tradiciones de nuestros antecesores y en el sueño de nuestros ancianos, dada a ellos por el gran Espíritu y las visiones de nuestros caciques, y está escrita en los corazones de nuestro pueblo.

Vuestros muertos dejan de amarles y de amar los hogares de su natalicio cuando traspasan los portales de la tumba. Deambulan lejos, más allá de las estrellas, pronto son olvidados, y jamás regresan.

Nuestros muertos nunca olvidan el hermoso mundo que les dio su ser. Siguen amando sus ríos sinuosos, sus grandes montañas y sus valles apartados, y siempre añoran con tierno afecto a los vivientes de corazón solitario, y a menudo regresan para visitarlos y reconfortarlos.

El día y la noche no pueden morar juntos. El hombre de piel roja jamás rehuyó la proximidad del hombre blanco, mientras las cambiantes brumas de las laderas de las montañas se esfuman ante el ardiente sol de la mañana.

Sin embargo vuestra propuesta me parece justa, y pienso que mi gente va a aceptarla y se retirará a la reservación que les ofrece, donde viviremos apartados y en paz, pues las palabras del Gran Jefe Blanco parecen ser la voz de la naturaleza hablándole a mi pueblo desde la espesa tiniebla que velozmente se acumula alrededor de ella como una densa neblina que flota tierra adentro desde el mar a medianoche.

Importa muy poquito dónde pasaremos el resto de nuestras vidas, porque ya no somos muchos.

La noche del Indio promete ser oscura. Ninguna estrella brillante asoma sobre el horizonte. Vientos de voz triste gimen a la distancia. Alguna fea Némesis (justicia o venganza) de nuestra raza se encuentra en la huella del piel roja, y donde quiera que vaya escuchará con seguridad cómo se aproximan los pasos de la fuerza destructora y se preparará para encontrarse con su perdición, así como el gamo herido oye que se acercan los pasos del cazador. Algunas pocas lunas más, algunos pocos inviernos más, y ninguno de todos los poderosos huéspedes que alguna vez llenaron esta inmensa tierra, y que ahora vagan en bandadas fragmentarias por las vastas soledades, permanecerá para llorar sobre las tumbas de un pueblo alguna vez tan poderoso y tan esperanzado como el vuestro.

¿Pero por qué deberíamos afligirnos? ¿Por qué debo yo murmurar sobre la suerte de mi pueblo? Las tribus están hechas de individuos y no son mejores de lo que ellos son. Los hombres vienen y van como las olas del mar. Una lágrima, una mortaja, un funeral, y se van de nuestros anhelantes ojos para siempre. Hasta el hombre blanco, cuyo Dios caminó y conversó con él, de amigo a amigo, no está eximido de este futuro común. Tal vez seamos hermanos, después de todo. Ya lo veremos.

Estudiaremos vuestra propuesta, y cuando tomemos una decisión, la comunicaremos. Pero en caso de que la aceptemos, aquí y ahora establezco esta primera condición: Que no se nos negará el privilegio, sin ser molestados, de visitar a voluntad las tumbas de nuestros antecesores y amigos. Cada porción de este país es sagrada para mi pueblo. Cada colina, cada valle, cada llanura y cada arboleda ha sido reverenciada por algún recuerdo afectuoso o por alguna experiencia triste de mi tribu.

Hasta las rocas que parecen yacer como idiotas mientras se achicharran bajo el sol a lo largo de las costas del mar con solemne grandeza, se estremecen con recuerdos de eventos pasados conectados con el destino de mi pueblo, y el mismísimo polvo bajo vuestros pies responde más amorosamente a nuestras pisadas que a las vuestras, porque son las cenizas de nuestros antepasados, y nuestros pies descalzos están conscientes del roce benévolo, pues el suelo está enriquecido con la vida de nuestros parientes.

Los difuntos guerreros, las afables madres, las muchachas de corazón alegre, y los niños que vivieron y se regocijaron aquí, y cuyos nombres propios ahora se olvidaron, todavía aman estas soledades, y su honda rapidez en el crepúsculo crece sombríamente con la presencia de espíritus morenos.

Y cuando el último piel roja haya sucumbido en la tierra y su memoria entre los hombres blancos se haya vuelto un mito, estas cosas tendrán enjambres de los invisibles muertos de mi tribu, y cuando

los hijos de vuestros hijos se crean solos en el campo, en la tienda, en los negocios, por los caminos o en el silencio de los bosques, no estarán solos. En ningún lugar de la tierra hay sitio alguno dedicado a la soledad. De noche, cuando las calles de vuestras ciudades y aldeas estén silenciosas, y piensen que están desiertas, se hallarán atestadas por los huéspedes que regresan, los que alguna vez colmaron y todavía aman esta hermosa tierra. El hombre blanco jamás estará solo.

Dejemos que sea justo y trate bondadosamente a mi pueblo, pues los muertos no son impotentes. ¿Muertos, dije? No existe la muerte, se trata apenas de un cambio de mundos."

Siguieron otros disertantes, pero no tomé notas. La respuesta del gobernador Stevens fue breve. Simplemente se comprometió a reunirse con ellos en un consejo general en alguna ocasión futura para debatir el tratado propuesto. La promesa del Cacique Seattle de adherir al tratado, si se ratificaba alguno, fue observada al pie de la letra, pues siempre fue un amigo solícito y fiel del hombre blanco. Lo que antecede no es más que un fragmento de su alocución, y no posee todo el encanto dado por la gracia y la gentileza del veterano varón orador, y de la ocasión.

Dr. Henry A. Smith.
Crónica publicada en el Seattle Sunday Star
El 29 de octubre de 1887

Tiempo estimado:
90 minutos.

Consignas:
Primer momento:
1- ¿Cómo son caracterizados los integrantes de los pueblos originarios? (enumerar los adjetivos que se utilizan en los textos)
2- ¿Qué se está silenciando en los relatos? (por ejemplo: en el Texto 1: ¿cuáles pueden haber sido los motivos por los que se suicidaban las personas? ¿qué características tenía el "trabajo" en esa época?)
3- ¿Quiénes escriben los textos y qué intencionalidad creen que tuvieron?
4- Si un integrante del pueblo Apache tuviera que redactar las definiciones que aparecen en el Texto 3, ¿qué creen que escribiría?

Segundo momento:
Identificar en este relato los hechos que fueron silenciados en los textos anteriormente analizados.

Desarrollo:
Se recomienda realizar esta actividad luego de haber trabajado la noción de discriminación.

Primer momento:
Se invita a armar subgrupos de no más de 4 integrantes y se entregan copias de los textos 1, 2 y 3 y las consignas a cada subgrupo.
La coordinación recorre los grupos para resolver dudas o consultas. Se realiza la puesta en común de la primera consigna. Se van registrando los calificativos que aportan los grupos.
Luego se analizan las conclusiones sobre las preguntas 2 y 3. Una vez que todos los grupos expusieron, la coordinación podrá introducir referencias a procesos sociales e históricos que considere

necesarios para la comprensión del tema, como por ejemplo, las formas de explotación a la que eran sometidas las poblaciones indígenas (encomienda, mita y yanaconazgo); la existencia de lenguas diversas en América y la imposibilidad de establecer intercambios que fueron interpretados como déficits de las poblaciones originarias; etc. Se pueden retomar los adjetivos registrados para reflexionar sobre los estigmas actuales que pesan sobre las poblaciones originarias, de manera de evidenciar las circunstancias históricas que le dieron origen. Por otro lado, la coordinación podrá introducir la noción de eurocentrismo al momento de reflexionar sobre quiénes escriben los textos y qué intencionalidad tienen.
Finalmente, pide a los grupos que presenten la propuesta de reescritura del texto 3.

Segundo momento:
Se varía la conformación de los subgrupos, para escuchar ahora las voces de aquellos que fueron silenciados.
La coordinación entregará a cada subgrupo alguno de los textos 4, 5 ó 6, de acuerdo a la edad y característica del grupo y la consigna correspondiente al segundo momento.
En la puesta en común, los subgrupos exponen sus conclusiones y la coordinación podrá evaluar qué conceptos y nociones fueron apropiadas por el grupo y sobre cuáles se debe seguir profundizando.

ACTIVIDAD 33

Eje temático:
Discriminación hacia los pueblos originarios

Propósitos:
• Aproximarse a las vivencias de los pueblos originarios, desde el momento de la conquista y en la actualidad.

Destinatarios:
Niños y niñas a partir de los 10 años.

Materiales:
Copias de las canciones[89], reproductor de audio, textos de apoyo.

La maldición de Malinche
Autor: Gabino Palomares

Del mar los vieron llegar
mis hermanos emplumados
eran los hombres barbados
de la profecía esperada.

Se oyó la voz del monarca
de que el Dios había llegado
y les abrimos la puerta
por temor a lo ignorado.

Iban montados en bestias
como demonios del mal
iban con fuego en las manos
y cubiertos de metal.

Sólo el valor de unos cuantos
les opuso resistencia
y al mirar correr la sangre
se llenaron de vergüenza.

89 Diversas versiones de estas canciones se encuentran disponibles en el sitio www.youtube.com

Porque los dioses ni comen
ni gozan con lo robado
y cuando nos dimos cuenta
ya todo estaba acabado.

En ese error entregamos
la grandeza del pasado
y en ese error nos quedamos
trescientos años esclavos.

Se nos quedó el maleficio
de brindar al extranjero
nuestra fe, nuestra cultura,
nuestro pan, nuestro dinero.

Hoy les seguimos cambiando
oro por cuentas de vidrio
y damos nuestra riqueza
por sus espejos con brillo.

Hoy en pleno siglo veinte
nos siguen llegando rubios
y les abrimos la casa
y los llamamos amigos.

Pero si llega cansado
un indio de andar la sierra
lo humillamos y lo vemos
como extraño por su tierra.

Tú, hipócrita que te muestras
humilde ante el extranjero
pero te vuelves soberbio
con tus hermanos del pueblo.

¡Oh!, maldición de Malinche,
enfermedad del presente,
¿cuándo dejarás mi tierra?
¿cuándo harás libre a mi gente?

Kolla en la ciudad
Autores: Sergio Castro y Néstor Gea

Venderé la última tierrita de colores
Cansado de ser la diversión para turistas
Basta de socavones y de cosechas magras
Junto con la miseria dejo mi pacha mama

Llegaré a Retiro y cambiaré mi idioma
Quichua de mis parientes de Iruya y Pozuelo
Seré un inmigrante que no tendrá memoria
A quién puede importarle de dónde provengo

Mudaré mi poncho por ropa ciudadana
Y con tono porteño encontraré trabajo
Seré un albañil, seré un basurero
Tal vez una sirvienta sin pucarás ni lanas
Iré desde mi villa al bar de los domingos
Y soplaré mi Sicus para saber que existo
Mientras otro paisano chayando todo el suelo
Recordará su origen al frente de un espejo

La ciudad me duele cuando entona el himno
Porque en sus estrofas no encuentro a mis hermanos
Los mártires caídos por la tierra y la simiente
Y mis ojos puneños tan indios que no entienden
Cada 12 de octubre qué festeja la gente
Y mis ojos puneños tan indios que no entienden
Cada 12 de octubre qué festeja la gente

Tiempo estimado:
60 minutos (depende de la cantidad de canciones)

Consignas:
Para la canción Maldición de Malinche:

1- Rastrear la historia del personaje al que alude la canción.
2- Reconstruir cómo era la relación indígenas – blancos durante los primeros años de la Conquis-

ta y durante la posterior consolidación de la sociedad colonial.
3- ¿En qué medida el malinchismo continúa hoy vigente?
4- ¿Qué derechos vulnerados pueden identificar en la canción?

Para la canción Kolla en la ciudad:
1- ¿Cuál es la situación de vida que describe la canción?
2- ¿Por qué el o la protagonista de la canción decide migrar?
3- ¿Pueden ustedes responder la pregunta que presenta la canción: "¿Qué festeja la gente cada 12 octubre?"
4- ¿Qué derechos vulnerados pueden identificar en la canción?

Desarrollo:
Se propone al grupo total (o bien a los subgrupos) escuchar y analizar diferentes canciones. Se reparten copias de las letras y las consignas.
Se reproducen las canciones y se comienzan a responder las consignas. La coordinación registrará en un afiche o pizarrón los aportes. Durante el análisis, la coordinación podrá introducir referencias a procesos sociales e históricos que considere necesarios para la comprensión del tema.
Es importante marcar las rupturas y continuidades entre las prácticas discriminatorias pasadas y actuales. Si se trabajó con anterioridad, pueden retomarse las conclusiones de actividades anteriores (por ejemplo, la actividad 32).
Se sugiere enmarcar el análisis desde una perspectiva de derechos humanos, analizando los derechos que no se respetan a este sector social y estableciendo comparaciones con otros grupos o sectores sociales.
Por último, es fundamental dar cuenta de la organización de las diferentes comunidades originarias en la lucha por el reconocimiento de sus derechos y los logros obtenidos a lo largo de la historia, tanto a nivel formal como real.
Como texto de apoyo a esta actividad puede consultarse el capítulo 2 de este libro.

ALGUNOS DOCUMENTOS INTERNACIONALES RECOMENDADOS PARA ENMARCAR EL TEMA EN EL ÁMBITO LEGAL:

- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial[90].
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer[91].
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza[92].
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad[93].

SITIOS WEB:

- INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo): http://www.inadi.gov.ar
- Organización de las Naciones Unidas: http://un.org/spanish
- Corte Interamericana de Derechos Humanos: http://www.corteidh.or.cr
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos: http://cidh.org
- Amnistía Internacional: http://www.amnesty.org/es
- S.O.S Discriminación: http://www.discriminacion.org

90 Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Entrada en vigor: 4 de enero de 1969, de conformidad con el artículo 19. Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_icerd_sp.htm

91 Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981, de conformidad con el artículo 27 (1). Serie Tratados de Naciones Unidas Nº 20378, Vol. 1246, p. 14. Disponible en: http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0031.pdf

92 Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Entrada en vigor: 22 de mayo de 1962, de conformidad con el artículo 14. Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_c_educ_sp.htm

93 Sancionada en diciembre de 2006 por Asamblea General de Naciones Unidas, entró en vigor en mayo de 2008 y ha sido ratificada por la Argentina. Disponible en: http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm

9. GLOSARIO

DESPRECIO

Desestimación, falta de aprecio. Desaire o desdén.

DISCRIMINACIÓN

Acción y efecto de discriminar. Desigual trato en cuanto a derecho y consideración social; trato de inferioridad.

La discriminación puede ser llevada adelante tanto por personas o grupos de personas como por el Estado. En el primer caso, se trata de un delito (cometido por una o varias personas). En el caso que la discriminación la ejerza el Estado se trata de una violación a los derechos humanos. En todas las situaciones, implica un menosprecio hacia las personas víctimas de discriminación y un desconocimiento de su carácter de sujetos de derecho.

Siguiendo la noción definida por el Plan Nacional contra la Discriminación (2005) una práctica social discriminatoria puede consistir en cualquiera de las siguientes acciones:

"a) crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas;

b) hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo;

c) establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales." (INADI, 2005, pág. 41)

ESTEREOTIPO

Conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan a un grupo, en su aspecto físico, mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola. El estereotipo implica una simplificación de la realidad.

EXCLUSIÓN

Acción y efecto de excluir, echar a una persona del lugar que ocupaba, apartar, no hacer entrar, eliminar, rechazar, descartar, hacer incompatible.

MARGINACIÓN

Acción y efecto de marginar, dejar de lado, apartar de la sociedad a alguien. Prescindir, hacer caso omiso.

PREJUICIO / PRECONCEPTO

Actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee cualidades objetables atribuidas al grupo.

"Según el New English Dictionary, el prejuicio es un sentimiento favorable o desfavorable con respecto de una persona o cosa anterior a una experiencia real o no basado en ella (...)"

"No toda generalización excesiva es un prejuicio; algunas son simplemente concepciones erróneas, en las que organizamos una información inadecuada. No tenemos evidencias objetivas. Si una persona es capaz de rectificar juicios erróneos a la luz de nuevos datos, no alienta prejuicios. Los prejuicios

se hacen prejuicios solamente cuando no son reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos. Un prejuicio se resiste activamente a toda evidencia que pueda perturbarlo (...)"

"(...) es posible deducir que todos nosotros alimentamos, de modo inevitable, prejuicios. Todos nos inclinamos a prejuzgar a favor de nuestra propia forma de vida. Puesto que en un sentido nosotros somos los valores que sostenemos, no podemos dejar de defenderlos con orgullo y afecto, rechazando los grupos que se les oponen. (…)". Fuente: Gordon Allport (1977) en "La naturaleza del prejuicio", Buenos Aires: Eudeba.

RACISMO

Teoría, doctrina y/o actitud que, partiendo de una supuesta existencia de las razas, sostiene la superioridad de un grupo racial frente a los demás. Valoración generalizada y definitiva de las diferencias biológicas, reales o imaginarias, en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar una agresión.

"Fenómeno fundamentalmente social y moderno, (…) un conjunto de ideologías, pre-conceptos, estereotipos y prejuicios que tienden a segmentar al conjunto humano en supuestos grupos que tendrían características comunes entre sí (y jerarquizables entre los distintos grupos), cuya explicación radicaría en una supuesta herencia genética que impondría la posibilidad (e, incluso, la inevitabilidad) de ciertos comportamientos en detrimento de otros" (INADI, 2005, Plan Nacional contra la Discriminación).

SEGREGACIÓN

Acción de separar de un todo. Separación de las personas por múltiples razones como procedencia, etnia y/o religión, consideradas diferentes a las predominantes en un país.

TOLERANCIA

Acción y efecto de tolerar.

"No se utiliza (…) el concepto de "tolerancia", por considerar que plantear la necesidad de "tolerar" a un grupo implica reconocer la característica negativa de dicho grupo para el conjunto, una negatividad que debiera ser "soportada" por razones éticas. Por el contrario, consideramos que la alteridad radical del otro es precisamente la posibilidad de enriquecimiento, supervivencia y transformación más importante que posee el género humano. (Fuente: INADI, 2005, Plan Nacional contra la Discriminación, pág. 42).

XENOFOBIA

Aversión hacia los extranjeros.

10. LECTURAS

QUINO

¿Qué es el ADN?

El ADN (ácido dexorribonucleico) es la estructura portadora de la herencia, pues contiene toda la información necesaria para transformar el material inanimado en material vivo y construir nuevos organismos, dirigiendo la transformación de los nutrientes hacia la generación de nuevas células, hijos, descendientes.

El ADN tanto como el ARN (ácido ribonucleico) son moléculas macroscópicas que se encuentran en los núcleos de las células vivas. El ARN se localiza en el citoplasma, núcleo y nucléolo de las células, mientras que el ADN se localiza en la cromatina del núcleo. Sus distintas localizaciones implican también roles biológicos específicos: el ARN depende de las síntesis de las proteínas, mientras que el ADN se encarga de transmitir los caracteres hereditarios, siendo el principal constituyente de los genes.

En 1953 los científicos James Watson y Francis Crick dilucidaron la estructura molecular del ADN que les valió el Premio Nobel en 1962. Esta estructura es como una larga cadena molecular de fosfatos de los cuales cuelgan hidratos de carbono (azúcares: la desoxirribosa) y de las cuales a su vez están como enganchadas moléculas de bases orgánicas, Adenina, Guanina, Citosina y Timina, éstas se aparean de sólo dos formas posibles: A-T y C-G. Si prescindimos de los fosfatos y los azúcares imaginemos una larga cadena de pares de bases, pero la molécula de ADN en realidad se compone de dos de estas cadenas enganchadas entre sí formando una doble hélice.

Hay tres mil millones de estos pares de bases en el genoma humano y la secuencia de su ordenamiento es lo que provee cierta información genética que se halla dentro de la molécula del ADN, ya que existen algunos segmentos dentro de esta larga cadena, que son los que contienen información útil. A estos segmentos se lo llama genes. La suma de la información útil que reúnen los genes es el genoma, algo así como un manual de instrucciones de un cuerpo vivo individual, el programa genético de un ser vivo y que constituye su único patrimonio hereditario. Cada ser vivo tiene su genoma particular y determina su especie.

Todos los organismos vivientes estamos hechos mayormente de proteínas y éstas, a su vez, son largas cadenas moleculares compuestas por subunidades llamadas aminoácidos. La información contenida en el ADN, esa larga secuencia de pares-base que mencionamos antes, especifica qué aminoácidos se requieren para formar cada una de las cien mil proteínas que sintetiza el hombre. O sea, las proteínas son los "ladrillos" elementales con los que está "construido" un organismo viviente y los genes son el depósito de información útil. Las informaciones codificables que contienen, para ser inteligibles y utilizables, primero deben ser transcriptas en el ARN. ¿Qué significa esto?

Ocurre que del ADN al ARN hay una transcripción de información, en el sentido de que se transcribe información textual tal como lo hacían los monjes medievales (antes de la imprenta): de griego a griego, de latín a latín, y en nuestro caso del lenguaje de los pares-base al lenguaje de los pares-base, y es por eso que hablamos de información, se parece a los mecanismos de la informática. Una vez transcripta esa información en el ARN, éste "traduce" del lenguaje de los pares-base al lenguaje de los veinte aminoácidos que a su vez forman las cien mil proteínas que posibilitan el cuerpo humano.

Los aminoácidos serían, entonces, algo así como los albañiles y las proteínas serían sus "ladrillos", mientras que el ARN es el maestro mayor de obras y el ADN el conjunto de planos e instrucciones que el ARN interpreta y traduce a un lenguaje más sencillo para que los aminoácidos puedan trabajar. ¿Pero cómo hace el ARN para traducir los mensajes del ADN? Lo hace a través del código genético del que hablábamos al inicio, que contiene cada gen y que representa apenas el 10% de la información que existe en el genoma humano.

¿Y toda esta explicación para qué la hacemos? Porque la lectura del genoma humano demostraría que la mayoría de los genes están presentes en casi todas las poblaciones humanas y por lo tanto **no existen "mejores" o "peores"** genes que dieran cuenta de lo que suele considerarse como "razas superiores o inferiores".

Fuente: Diario Clarín. Sábado 27 de junio de 1992

UNA DE LAS CAUSAS DEL RACISMO: LA INCAPACIDAD PARA ENTENDER LO DIFERENTE

¿En qué se parecen un negro y un judío?

Por Hugo Mujica

La oscuridad es el miedo más arcaico del hombre, el miedo de su niñez; lo oscuro aterra porque no conocemos qué contiene, porque lo desconocido no puede ser controlado. Lo desconocido es lo no familiar, lo extraño, el extranjero: el enemigo. Lo que no podemos hacer propio, o lo que tememos hacerlo por miedo a que nos quite lo propio. Y lo desconocido cada vez está más cerca, el individualismo cada vez está más adentro, el aislamiento por todas partes. A medida que crece el individualismo crece el miedo; el propio vecino es ya desconocido; la amenaza se avecina.

Hace poco tiempo esa oscuridad se encendió, pero no para disiparse; la encendían las llamaradas que ardían en California: sajones contra latinos, latinos contra negros, negros contra coreanos..., diferentes contra distintos, todos contra todo lo que no sea igual a lo único que conozco, igual a mí.

Amenazas

La discriminación no es causa sino efecto, es hija, no madre. Es una consecuencia de la concepción que se tiene de la identidad humana, de la manera en que el hombre de hoy se concibe a sí mismo; en oposición y no en diálogo, autosuficiente y no necesitado del otro para ser él mismo. Un individuo sin lo alter, lo otro, la alteridad. Y el otro – el que no necesito y por tanto sobra – es, en primer lugar, el diferente. El otro no aparece como complemento o como cuestionamiento a quien soy sino como amenaza a mi ser, amenaza a mi individualismo, es decir, al concepto de que yo soy cerrándome en mí me defino cerrándome, me cierro defendiéndome de los demás. Encerrándome en mi casa, en mi paraíso electrónico: música, TV, video... abierto al mundo, o en comunicación activa con el teléfono, fax, ordenador interconectado... Todos menos alguien, todos menos la presencia de otro ser humano. Casa con ventanas, pero enrejadas, con puertas, pero blindadas..., casa y espejo de un concepto de vivir, de una vida amurallada.

Este individualismo, este aislamiento, se inserta sobre una situación especial de la existencia en cuanto a su concepción. Ya no sabemos de qué se trata vivir, con qué valores realizar la vida, hacia dónde nos conduce la marea. La vida, la imagen que nos formamos de ella para poder modelar nuestros actos y nuestras aspiraciones para poder insertarlos en un sentido y una dirección, aparece amenazada, en especial por el desconocimiento y, ante lo desconocido, responde el miedo: conservar. Incertidumbre hacia el otro: discriminación, es decir, eliminación. Que todo siga igual, que lo diferente desaparezca: que quede solo lo bueno, lo igual a mí, a mí que no soy diferente a nadie o que quizá ya no haya nadie en mí.

El prejuicio se anquilosa en estereotipo: el judío, el negro, el cabecita, el árabe, el gitano, el sudaca o el goy... a quien ya no veo, a quien nunca vi: el prejuicio está antes que él, o entre yo y él como un muro que nos separa o un espejo que me refleja. (...)

Mientras tanto cada uno sigue con lo suyo: sigue solo. Solo con el mismo miedo del otro: reconocernos iguales en la diferencia, iguales de necesitados que los demás.

Fuente: Página 12. 23 de enero de1999

CONTRA LA XENOFOBIA

Por José Pablo Feinmann

Hoy, en la Argentina, es muy fácil sentirse alguien, sentir que uno es algo más que un pelafustán asustado que vive en un país que es de otros, de Amalita, de Santiago, de Francisco o de Mauricio, de todos ellos. Hoy, basta con hablar pestes de los "bolitas" o de los "paraguas" para sentir que uno es dueño de la patria, ya que nos la vienen a robar. Sartre, en Reflexiones sobre la cuestión judía, afirmaba que cuando el antisemita dice que el judío "le roba a Francia" siente que Francia es suya, que le pertenece. No hay modo más directo y simple para el antisemita francés que decir que el judío le está robando el país para, de inmediato, sentirse dueño de ese país, dueño de Francia, para sentirse encarnación de la patria, casi un símbolo de pureza y de poder. Pobre tipo. Pobres, también, todos los tipos que hoy, aquí, en la Argentina, andan cacareando contra los extranjeros. Sienten, de pronto, algo que hace mucho no sentían: que tienen una patria, un país que les pertenece. Que tienen un ser. Que valen algo. Que valen, al menos, más que los inmigrantes. Que son argentinos y que la Argentina es de ellos, ya que son los otros quienes se la vienen a robar.

Qué fácil les resulta reinventar la patria, reencontrarse con el orgullo, con cierto linaje. Qué fácil les resulta no sentir que son poco, infinitamente poco, sólo un número de una estadística que no conocen, que manejan otros. De pronto son, otra vez, como en el Mundial, como en Malvinas, ¡argentinos! La patria los convoca. Nos están invadiendo. De todos los rincones de la América oscura y pobre vienen a quitarnos lo nuestro. Son ellos: son esos mestizos zarrapastrosos, ajados, descosidos, que se acumulan en nuestras oficinas de migración, o que abultan en nuestras oficinas de migración, o que abultan las villas miseria. Están llenos de codicia y de furia delictiva. Porque a alguna de esas dos cosas es que vienen: o a robarnos nuestros trabajos o a robarnos nuestro dinero. Si trabajan, le están quitando ese lugar a un compatriota (a uno de los nuestros) que lo necesita. Si roban, si delinquen, nos están agrediendo. Que nos asalte un compatriota vaya y pase; es, al cabo, una contingencia nacional, una cuestión de la patria que ya solucionaremos entre todos. Pero que nos asalte un extranjero es intolerable. ¿Cómo se atreve? ¿Cómo se atreve a agredir a uno de los nuestros, a uno de los dueños de la patria, a un argentino? Duro con él.

La xenofobia surge de creer que la patria nos pertenece sólo a nosotros y que el otro (el extranjero que quiere integrarse a ella) será siempre un sospechoso. Simplemente porque no nació aquí. Lleva la condena eterna en la sangre y en el alma: jamás será un argentino, jamás podrá amar la patria como nosotros la amamos. De aquí, en consecuencia, que será el primero en agredirla. En agredirnos. La xenofobia es una actitud humana, cruel y abyecta. Siempre habrá xenófobos, es una de las más bajas pasiones de la condición humana. En la abundancia dirán que vienen a "disfrutar de lo nuestro". En la escasez dirán que vienen a robárnoslo.

Curiosamente, éste es un país urdido por la inmigración. Pero fue ingrato con ella. No vinieron los inmigrantes que las clases poseedoras, que las oligarquías locales esperaban y deseaban. No vinieron sajones industriosos, limpios, aptos y rubios. Vino la hez, la turba, la canalla que la vieja Europa se sacudía de sí. Además, esos inmigrantes de los albores (contrariamente a los de ahora) traían algo en verdad peligroso: "las ideologías disolventes del ser nacional". Eran anarquistas, eran comunistas. Eran, en suma, peligrosos. Durante la Semana Trágica y durante la Patagonia Trágica la generosa Argentina les enseñó que con ella no se jugaba. Que aquí había reglas y había que aceptarlas. Aceptarlas o, sin más, morir. Murieron muchos.

El conventillo fue el más perfecto producto de la primera inmigración. Todas las lacras morales que hoy exhibe el argentino ante las villas miseria (ahí reside el Mal, el delito, la promiscuidad, el extranjero, el ilegal) ya las exhibía el argentino de los años que siguieron a 1880 ante la inmigración. Hay un texto imperdible de Santiago Estrada – distinguido hombre del 80, hombre de linaje, dueño de esa Argentina, gentleman, dandy – que forma parte de un libro que lleva por elegante título Viajes y otras páginas literarias, y que define al conventillo como el "pudridero de la pobreza" (citado por Noé Jitrik en El 80 y su mundo, uno de los necesarios ensayos de Jitrik que las editoriales argentinas deberían reeditar). Luego, Estrada compara el conventillo con el intestino. Así, describe que en el conventillo hay, en el centro, "una calleja que sirve a los inquilinos de entrada y de salida, de patio, cocina y lavadero; esta calleja es el intestino recto del conventillo". Más adelante (anticipando el discurso en que Jaques Chirac se compadece de la desdicha de esas familias francesas que tienen que vivir asediadas por los olores de las extrañas comidas de los inmigrantes), Estrada enumera las caóticas habitualidades culinarias de los habitantes del conventillo: "Encienden carbón en la puerta de sus celdillas los que comen puchero: esos son americanos. Algunos comen legumbres crudas, queso y pan: esos son los piamonteses y genoveses. Otros comen tocino y pan: esos son los asturianos y gallegos". Y el texto avanza en su inexorable dureza: "Se convendrá en que cada uno de los conventillos de Buenos Aires es un taller de epidemias; en que cada una de las inmundas camas es el tálamo en el cual la fiebre amarilla y el cólera se recrean". Entonces hablará de la "lepra moral" del conventillo. Los hombres del conventillo, afirma, "carecen de la luz moral y se desarrollan miserables, egoístas, sin fuerzas para el bien. Son, pues, una doble amenaza: amagan la salud pública y amagan la moral pública". Y, como impecable corolario, Estrada acusará a los eternos acusados por los xenófobos, a los judíos, de crear los conventillos, ya que éstos son fruto de la "avaricia israelita de nuestros mercaderes", quienes incurren en "el ilícito negocio de agrupar gentes en los almácigos y viveros del cólera y la fiebre amarilla".

Por decirlo claramente: si usted, hoy, es un xenófobo, podrá sentirse un heredero del distinguido Santiago Estrada, podrá sentir que la Argentina es suya, que le pertenece tan naturalmente como su corbata o su reloj, que usted es alguien, alguien a quien vienen a robarle, a despojarlo, que usted no es un bolita o un paragua, que no es un mestizo, que es blanco y argentino y humano y que la gran causa de la patria otra vez lo reclama, reclama su santa indignación porque otra vez la patria está siendo agredida desde fuera de sus fronteras, de donde vienen el peligro, la amenaza, el Mal. A usted nada le impedirá sentir todo esto. Como a mí nada me impide creer que usted es un canalla. Un pobre tipo.

Fuente: Revista Veintitrés. 17 de abril de 2003

GEOGRAFÍA MODERNA POR EL SUBCOMANDANTE MARCOS

La torre de Babel: entre el maquillaje y el clóset

Siglo XXI. ¿Qué hay de nuevo? Como antes, hoy se recurre a la guerra, a la mentira, a la simulación, a la muerte. El poder repite la historia y nos trata de convencer de que ahora sí va a hacer la plana con buena letra.

El proyecto de mundo del neoliberalismo no es más que una reedición de la torre de Babel. Según el relato del Génesis, empeñados en alcanzar las alturas, los hombres consensúan un proyecto descomunal: construir una torre tan alta que alcance el cielo. El dios de los cristianos castiga su soberbia con la diversidad. Hablando lenguas diferentes, los hombres no pueden continuar con la edificación y se dispersan.

El neoliberalismo intenta la misma edificación, pero no para alcanzar un cielo improbable, sino para librarse de una buena vez de la diversidad, a la que considera una maldición, y para asegurar al poder el nunca dejar de serlo. El anhelo de eternidad surge en los inicios de la historia escrita con quienes son poder.

Pero la torre de Babel neoliberal no se emprende sólo en el sentido de conseguir la homogeneidad necesaria para su construcción. La igualdad que destruye a la heterogeneidad es igualdad con un modelo. "Seamos iguales a esto", nos dice la nueva religión del dinero. Los hombres no se parecen a sí mismos, ni unos a otros, sino a un esquema que es impuesto por quien es el que hegemoniza, el que manda, el que está arriba de esa torre que es el mundo moderno. Abajo están todos los diferentes. Y la única igualdad que hay en los pisos inferiores es la de renunciar a ser diferentes u optar por serlo en forma vergonzante.

El nuevo dios del dinero repite la maldición primigenia pero a la inversa: sea condenado el diferente, el otro. En el papel del infierno: la cárcel y el cementerio. Al boom de las ganancias de las grandes empresas transnacionales, lo acompaña la proliferación de prisiones y camposantos.

En la nueva torre de Babel la tarea común es la pleitesía al que manda. Y quien manda lo hace sólo porque suple la falta de razón con exceso de fuerza. El mandato es que todos los colores se maquillen y muestren el deslucido color del dinero, o que vistan su policromía sólo en la oscuridad de la vergüenza. El maquillaje o el clóset. Lo mismo para homosexuales, lesbianas, migrantes, musulmanes, indígenas, gente "de color", hombres, mujeres, jóvenes, ancianos, inadaptados y todos los nombres que toman los otros en cualquier parte del mundo.

Este es el proyecto de la globalización: hacer del planeta una nueva torre de Babel. En todos los sentidos. (...)

Puesto que vivir en el mundo es hacerlo en contigüidad con el diferente, las opciones que tenemos son entre ser dominante o dominado. Para lo primero el cupo está lleno y la membresía es hereditaria. En cambio, para ser dominado siempre hay vacantes y el único requisito es renegar de la diferencia o esconderla.

Pero hay diferentes que se niegan a dejar de serlo. Para quienes viven en la torre y no están en la cúspide, existen formas de enfrentar a esos "inadaptados": la condena o la indiferencia, el cinismo o la hipocresía. En las leyes de la torre neoliberal la posibilidad de reconocer la diferencia está penada. El único camino permitido es la sumisión de esa diferencia.

En la época moderna el Estado nacional es un castillo de naipes frente al viento neoliberal. Las clases políticas locales juegan a que son soberanas en la decisión de la forma y altura de la construcción, pero el poder económico hace tiempo que dejó de interesarse en ese juego y sus seguidores se divierten... con una baraja que no les pertenece. Después de todo, la construcción que interesa es la de la nueva torre de Babel, y mientras no falten materias primas para su construcción (es decir, territorios destruidos y repoblados con la muerte), los capataces y comisarios de las políticas nacionales pueden continuar con el espectáculo (por cierto el más caro del mundo y el de menor asistencia).

En la nueva torre, la arquitectura es la guerra al diferente, las piedras son nuestros huesos y la argamasa es nuestra sangre. El gran asesino se esconde detrás del gran arquitecto (que si no se autonombra "Dios" es porque no quiere pecar de falsa modestia).

En el relato bíblico, el dios cristiano castiga la soberbia de los hombres con la diversidad. En la historia moderna del poder, dios no es más que el agente de relaciones públicas de la guerra (que sólo puede llamarse moderna por el número de muertes y la cuota de destrucción que cobra por minuto).

Fuente: Diario Página 12 – 20 de Junio de 2004.

LA INCREIBLE DISCRIMINACION QUE SUFREN LOS INDIOS WICHIS EN EL MONTE CHAQUEÑO

El apartheid del Impenetrable

Les venden el pan del día anterior. En el hospital, deben hacer fila aparte. El Registro Civil no los inscribe con los nombres propios de la comunidad.

Página/12 estuvo con ellos, los wichis de la selva chaqueña, y escuchó la larga lista de reclamos y denuncias que exhiben. Aquí, la crónica de un pueblo originario que se debate entre el miedo y el abandono.

Producción e informe: Darío Aranda.
Desde El Impenetrable, Chaco

"Bienvenido a Nueva Pompeya. Corazón de El Impenetrable", recibe el prolijo cartel después de tres horas de tránsito por interminables y maltrechos caminos de tierra. Tres horas de soledad absoluta, sin un rancho a la vista y sólo monte y más monte que amenaza avanzar sobre el propio camino. Lo único que suplanta a los centenarios árboles son las plantaciones de soja, que arrasan sobre miles de hectáreas de bosque. La zona urbana parece una isla en el medio de un océano verde. Son unas diez manzanas donde viven mil personas en humildes casas de material aún sin terminar. Todas las calles son de tierra. Le dicen arenilla, pero es una capa de varios centímetros de polvo. El aire caliente lo inunda todo, amenaza cocinar hasta el alma. Es el contexto para el infierno de los vivos, como le dicen los wichis, pobladores originarios de esta tierra, al apartheid chaqueño que padecen.

- El pan de hoy es para los criollos y blancos. El pan duro para nosotros.

- Por una borrachera, aquél (el blanco o criollo) va un día preso, nosotros tres días de pan, agua y palizas a cada rato. Usté capá que no crea, pero e' así, eh.

- Son peor que los españoles. ¡De verdad, eh!

Poco más de media hora en pleno bosque chaqueño y los wichis no paran de hablar.

Desconfianza y confesión

Al ingresar al pueblo, todos miran el vehículo con blancos foráneos. Adultos que matean en las veredas, chicos que juegan en las calles y perros flacos que, con ladridos desganados, también detectan la visita. Todos miran las caras ajenas. "En un rato todos van a saber que hay gente de afuera", había advertido, sonriendo, Francisco, anfitrión wichi y maestro bilingüe, bajo un algarrobo que protege del sol.

El ambiente caliente, pesado, aunque seco, obliga a hacer lento cualquier acción. Nadie parece enterarse que está próximo el invierno.

- Hoy está fresco, ¡eh!

Dice Pablo, un wichi de treinta y tantos de voz suave y cara redonda.

- Hace tres días llovió y bajó un poco (el calor). ¡No sabe lo que era la semana pasada eh!

En el medio de El Impenetrable, un joven con una gorrita Nike hace surreal cualquier crónica de viaje. Y la gaseosa más famosa es un lujo por el precio. También se consiguen los cigarrillos de las grandes marcas. En

la plaza, bajo un viejo árbol, hay un chico con la camiseta roja y el número 23, de Michel Jordan, de los Chicago Bulls. También una vieja y derruida camiseta de Boca grita presente en un picado, en una calle lateral, donde se mezclan chicos que recién aprenden a caminar con adolescentes cercanos a la adultez. A un costado, a pocas cuadras del más inmenso monte y donde la energía eléctrica parece un lujo, una pequeña habitación con el único teléfono del pueblo y unas viejas computadoras con acceso a Internet acentúan los contrastes. Un joven de gorra con visera llega a caballo, lo ata a un poste, entra y se sienta en una de las máquinas.

Como advirtió Francisco, los visitantes caminan por el pueblo y no pasan desapercibidos. Muchos miran con recelo. Entre los motivos, según contarán más tarde, figura en primer lugar el temor a represalias. El segundo argumento, el protegerse de otro desengaño: hace unos meses pasó un programa de turismo, filmó las injusticias del lugar, pero en la pantalla mostraron al lugar como el reino de felicidad. Igual, algunos se animan.

- En la mesa de la carnicería hay dos carnes, una para blancos y la más negra para nosotros.

- En el hospital se forman dos filas, una para blancos y criollos y otra para aborígenes –dice José con voz tímida y, como con vergüenza, baja la mirada. Así aclara a quiénes atienden primero.

Afirman que a la hora del trabajo no importa la capacidad ni el conocimiento, sino las raíces. Como un problema menor, aseguran que el registro civil les niega el derecho a que sus hijos lleven nombres aborígenes, como dice la Constitución Nacional.

- Dos mandan aquí, señor: el comisario y el intendente. Ellos son Dios, de ellos son nuestras vidas, eh.

Todos asienten. Es el atardecer en El Impenetrable y, en una suerte de espontánea asamblea, a cada minuto se suman más wichis que hablan de su realidad.

"Ya no sé si esto es discriminación, porque es lo que vivo desde que me acuerdo. Seguro que desde la panza de mi madre que me discriminan", dice un wichi de 40 largos, cara angulosa, ojos negros enormes. No quiere dar su nombre, asegura que puede tener problemas, y quiere ampliar la denuncia, pero un nudo en la garganta lo obliga a una pausa. Baja la cabeza, respira profundo y con lo que parece su último hilo de voz remata: "Acá no tenemos derechos. El mal no tiene límites".

La voz ya se corrió y "los porteños" –como bautizan a todos los llegados de Buenos Aires– están identificados. Dos hermanitos wichis descalzos, de no más de cinco o seis años, se arriman y ofrendan su trabajo: son rosarios de barro cocido que parece porcelana. No entienden castellano y tratan de explicar que cuestan un peso. Logran su cometido y se van con algunas monedas. A los diez minutos llegan otros chicos con nuevas artesanías y precio multiplicado. Julio García, abogado del equipo nacional de la Pastoral Aborigen (Endepa), revela:

- No suele venir gente de Buenos Aires y, cuando vienen, se les acercan a vender todo lo que pueden, no saben cuándo habrá otra oportunidad.

Lo omnipresente

Nueva Pompeya fue fundada en el 1900 por franciscanos. La eficacia de la evangelización se confirma en la gran cantidad de nombres bíblicos, tanto en blancos como aborígenes. Frente a la única plaza está la misión jesuita, lugar del nacimiento del pueblo. Fue construida a principios de siglo, abandonada y destruida algunas décadas más tarde y reconstruida en la era del menemismo. La iglesia, por su tamaño e impecable color rosado, parece una pequeña Casa de Gobierno en el medio del monte chaqueño. Pero como en la Capital Federal, el poder real está en otro lado. A dos cuadras está la comisaría y cruzando la plaza, la Intendencia. "Si tenemos suerte lo encuentra", invita Pedro y se ofrece de guía hasta la puerta del mandamás. Confía en que la presencia de periodistas de Buenos Aires pondrá en aprietos a Vicente "Tigre" González, el intendente radical. Pero el resto lo desanima, saben que los visitantes se irán y ellos quedarán a su merced.

Los pobladores originarios remarcan que todas las instituciones blancas se ensañan con ellos: intendencia, policía, hospital, juzgado de paz y Registro Civil. "Es una realidad muy violenta, te deja sin palabras",

resume Julio, que visita el lugar varias veces al año, pero cada vez que llega tiene otra sorpresa. Un caso emblemático sucedió en agosto último, cuando dos criollos decidieron divertirse enlazando a un wichi y con una soga lo ataron a un caballo y lo arrastraron varias cuadras. "Fue terrible, estuvo meses internado, no murió de casualidad", recuerda Julio, que llevó el caso a la Justicia y que cuenta otros casos similares.

La Constitución Nacional garantiza la educación bilingüe e intercultural, pero en las escuelas de Nueva Pompeya, el wichi –lengua materna de la mayoría de los alumnos– es suplantado por el inglés. Los aborígenes lo asimilan como un problema menor, porque recuerdan cuando la enseñanza occidental y cristiana incluía golpes, escupitajos y penitencias eternas. Todos aseguran que los castigos corporales ya no son la regla, pero admiten que algunas excepciones sobreviven y afirman que, en la escuela actual, mientras los hijos de criollos y blancos aprenden los colores, a leer y escribir, los descendientes de los pobladores originarios están en un rincón con tareas monótonas y antipedagógicas: recortan figuritas o se pasan horas dibujando. Es que sólo hablan wichi y la comunicación con el docente blanco es imposible. Entonces no aprenden, se aburren y repiten, una y otra vez. Argumento para que los padres wichis, que muchas veces tienen resistencia a enviar a sus hijos a la escuela –suelen decir que "ahí los hacen blancos"– confirmen la "inutilidad" de la escolaridad. Además, la cosecha de algodón necesita manos y la de los niños siempre son bienvenidas. Otro argumento para que la deserción sea la condena lógica para los chicos aborígenes.

La ley también estipula la obligatoriedad de que todas las maestras tengan un auxiliar bilingüe aborigen –es una carrera terciaria con enorme matrícula–, pero en la práctica sólo hacen de traductor de los docentes blancos y, en la mayoría de los casos, ni siquiera están frente al grado.

- Cortamos leña, cocinamos o servimos la merienda.

Cuenta Juan, docente bilingüe egresado del Centro de Investigaciones y Formación de la Modalidad Aborigen (Cifma).

La educación es un punto en el que no hay acuerdo entre los propios wichis. Por un lado admiten que deben aprender a leer y hablar castellano. Pero a la educación blanca también la responsabilizan por la pérdida de su cultura ancestral. "Sufrieron tanto la discriminación que es común que a los hijos no les enseñen las costumbres, el idioma, las raíces. Creen que así los protegen, que así no se ensañarán con ellos", explica Julio. La transculturación los despoja de las costumbres, las creencias religiosas milenarias, la alimentación autóctona y los obliga a negar su medicina tradicional para confiar sólo en los médicos blancos. Entonces, aparecen enfermedades como Chagas, leptospirosis, cólera.

Bajo el mismo algarrobo donde fue la primera charla y ante el asombro que delatan los rostros de los visitantes, Francisco vuelve a sonreír y resume la causa de tanto mal.

–El sistema está en todas partes.

La discriminación judicial

"El sistema judicial argentino también discrimina a los aborígenes", afirma el coordinador nacional de Endepa, Germán Bournissen. Es que la falta de traductores en instancias legales es un elemento que puede transformar testigos en cómplices e inocentes en culpables. Un caso recordado entre las organizaciones indigenistas y de derechos humanos es el de una mujer wichi que sufrió un intento de violación hace dos años y cuando el abuso estaba por consumarse, alcanzó un cuchillo con el que se libró del hombre blanco, que por las heridas recibidas luego murió. La mujer estuvo ocho meses detenida, sin poder entenderse con el defensor oficial y camino a un juicio que la llevaba a una muy probable condena por homicidio. Cuando intervino el abogado de la organización, y con la ayuda de un intérprete, se pudo comprobar que actuó en legítima defensa y fue liberada de culpa y cargo.

Todos los abogados que se especializan en la problemática indígena remarcan la existencia de infinidad de casos que ni se denuncian o que no trascienden y, por ende, que ellos no pueden asumir la defensa. Además, cuando se involucran en derecho indígena saben que las exigencias son muchas: largas distancias por recorrer, mucho tiempo en cada caso y gastos enormes que casi nunca los pobladores originarios pueden solventar, aún más notorias si no hay una organización que respalde las acciones legales.

Julio García, abogado de Endepa en el norte argentino, también remarca que el sistema judicial argentino "no prioriza los derechos otorgados por la Constitución Nacional de 1994, que debe ser considerada por encima de las demás leyes del país, y por eso motivo en casi todos los conflictos de tierras siempre los jueces fallan a favor de los terratenientes, de las grandes empresas, en lugar de las familias aborígenes que tienen posesión ancestral de las tierras reclamadas".

El apoyo de la Iglesia

El Equipo de Pastoral Aborigen (Endepa) trabaja desde hace viente años junto a los pueblos originarios en la defensa de sus derechos "a la vida, la identidad, la tierra y los recursos naturales". Cuenta con un equipo de abogados especializados en derecho aborigen y muchas de sus presentaciones se basan en el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, que reconoce –entre otros puntos– el derecho ancestral y comunitario a la tierra, uno de los reclamos básicos de todos los pueblos. La organización tiene presencia en diez provincias, con áreas fuertes de trabajo en el NOA, NEA y Patagonia, impulsa programas para la defensa y el desarrollo de los derechos indígenas, entre ellos la educación bilingüe e intercultural, derecho básico aún hoy negado a todos los pueblos originarios.

Endepa tiene equipos de trabajo junto a las comunidades en El Impenetrable, en los poblados de Nueva Pompeya y Comandancia Frías, donde hace hincapié en la defensa de los derechos humanos de los pobladores originarios y el "desastre ambiental del monte chaqueño". En ambos temas, el coordinador nacional de Endepa, Germán Bournissen, no vacila: "La discriminación es una constante, se da en todos lados, en la calle y en las instituciones públicas; uno de los puntos muy preocupantes es el racismo de la policía, que directamente agrede a los indígenas o los culpa de cualquier ilícito que sucede. Encima, cuando los aborígenes son las víctimas, la policía no les toma la denuncia. En cuanto al bosque, se vive una emergencia ambiental, en pocos años será todo un desierto", aseguró.

Diversas organizaciones sociales conformaron el Foro Chaco Sustentable, que denuncia la situación crítica del bosque chaqueño por la tala indiscriminada y el avance de la soja transgénica. Bournissen señala como responsables del problema a la Subsecretaría de Recursos Naturales del Chaco y al Instituto de Colonización, organismo autárquico que tiene el poder de vender las tierras fiscales.

"Desde hace décadas que se da la deforestación, pero se agudizó en los últimos cinco años, por eso pedimos que se declare la emergencia ambiental, que se paralice inmediatamente la tala, que se detenga el avance de la frontera agrícola, que el Instituto de Colonización suspenda las adjudicaciones de tierras y que se revisen todas las entregas de tierras y permisos de explotación forestal de los últimos cinco años", destacó Bournissen. También exigen un estudio "serio" sobre la situación actual de El Impenetrable y la participación de todos los actores afectados.

"Somos un Santiago chiquito"

En Nueva Pompeya, la mayor parte de la población es wichi, etnia que en todo el Chaco ronda las 8 mil personas. Algunos viven en el pueblo, la mayoría en y del bosque. También hacen artesanías, changas varias, siempre trabajos manuales, sobre todo construcción y todo tipo de trabajo de campo. Todos saben que el único empleo estable es el municipal y también todos saben que cualquier crítica al patrón es el prólogo para la desocupación. Pablo asegura que lo mismo sucede con los planes sociales, desde el Jefas y Jefes de Hogar hasta los alimentarios. Pero anticipa que no son las únicas formas de control.

El agua de toda la región está vedada al consumo humano por el alto contenido de arsénico y sulfatos, elección de la naturaleza o mandato divino, según la creencia. Camiones cisternas de la Municipalidad recorren las calles y proveen de agua a casi todos: para los disidentes no hay servicio. Entonces, los que levantan la voz deben recurrir al agua mineral de los almacenes, pero en un paisaje de pobreza absoluta es un lujo imposible de alcanzar. Para burlar la dependencia, muchos intentan aprovechar el agua de lluvia, pero aunque los rezos sean diarios la respuesta divina sólo llega cada tres meses y en escasa cantidad.

"Cuando logramos que llegue electo algún concejal opositor, no tardan en comprarlo con plata o alejarlo con amenazas de muerte", lamenta Marisa Pizzi, que no es concejal, pero sí opositora y por eso tiene una colección de amenazas.

La Marisa, como todos la conocen, es una porteña de nacimiento, norteña por elección desde que –con el título de ingeniera agrónoma recién estrenado– se largó a trabajar con comunidades aborígenes, primero de Bolivia y desde hace cinco años en Nueva Pompeya. Es una mujer joven, delgada y de cabello castaño. Habla suave, mira siempre a los ojos. Expone sus pensamientos en voz baja, con humildad y simpleza, pero con una tenacidad que parece la clave para ser inmune al miedo. "Me la tienen jurada, hay lugares donde no puedo pasar, tengo que dar toda una vuelta más larga, porque ya me avisaron que si me ven, me matan", cuenta con naturalidad Marisa y, con sólo hablar, se explica por qué tiene enemigos: "No me voy a callar, los denuncio por corruptos, les grito, me llego a sus reuniones y les boicoteo sus cosas. Yo no dependo de ellos para vivir. No me quieren y yo tampoco los quiero a ellos, pero bueno... acá seguimos... no me voy a ir, no se las voy hacer fácil".

A Marisa le juegan en contra otros ingredientes: vive en una sociedad con el patriarcado blanco llevado a extremos, donde todas las reglas parecen escribirlas los hombres y tener que obedecerlas las mujeres. Sin pensarlo, en eso también es una rebelde. La amenazan, y mucho, pero Marisa promete no callarse: "¿Y qué me van hacer? ¡Más que matarme!", dice con franqueza mientras da otra sorbida al mate que la acompaña a todos lados.

Nueva Pompeya es tan pequeña que todo se sabe. Y aún más lo sabe El Tigre González, el intendente radical, que –según los wichis afirman, aunque siempre en voz baja– es una especie de señor feudal del lugar.

Empieza a oscurecer e insectos varios parecen reír del repelente inservible. Sapos, ranas y otros bichos saltarines inundan el pueblo. Al ver un grupo de personas en ronda, siguen acercándose hombres. Muchos sólo escuchan, pero ninguno es indiferente. Advierten que el intendente y el comisario ya saben a esa altura que los visitantes llevan horas con el censo de injusticias. A los cinco minutos, llega otro wichi y confirma la sospecha: "El comisario convocó rápido a reunión de seguridad. Dice que es muy importante, que tenemos que ir todos. Es en quince minutos", informa Martín con mezcla de bronca y temor. Se produce un incómodo segundo de silencio, pero Julio rompe la mudez y denuncia sin dudar: "Es otro apriete".

Aún quedan unos minutos y los wichis no piensan desaprovecharlo. Explican que en las votaciones el radicalismo siempre es imbatible. José delata la clave del éxito:

–Pagan 50 pesos, pero si negocia bien le pueden dar hasta 150. –La democracia tiene sus pequeñitas fallas –ironiza David y compara–. Es como Santiago del Estero, pero en chiquito.

Francisco resume: "Somos Santiaguito".

En las últimas elecciones, la radio del Obispado –por donde pasan algunas voces de denuncia– repetía que dentro del cuarto oscuro se podía optar por cualquier candidato. Por la insolencia, a la radio llegó una amenaza. Luego llegó otra y, como la radio no se calló, la amenaza se materializó: incendiaron la escuela bilingüe e intercultural –la única de toda la región– creada por la Congregación de Hermanos Maristas. Las elecciones las ganó el radicalismo.

VIH/SIDA

Integración=Prevención vs. Discriminación=Daños

Lic. Leonor G. Nuñez[94]

La historia sociocultural del VIH-SIDA registra una singular y siniestra paradoja. Por una parte se trata de una pandemia caracterizada por el mayor avance en conocimientos (biomédicos, psicosociales, culturales y económicos) en situaciones de epidemias jamás registrados en la historia humana. Al mismo tiempo, dichos conocimientos han sido y son condicionados y distorsionados en sus efectos benéficos por prácticas, modos de intercambio y discursos utilitarios, discriminatorios, mistificadores, represivos y en todo caso favorecedores de la expansión de la pandemia.

La construcción, de prejuicios discriminatorios y mitos de riesgo de infección, miedo y discriminación se originaron, a mi entender, en las primeras noticias erróneas difundidas en la década de los 80', por funcionarios de salud de los Estados Unidos. Impacta que los efectos señalados aún persistan. Es que como en toda epidemia, pero particularmente en las que incluyen la transmisión sexual, tan necesaria es la información como su análisis crítico. Las creencias y los estilos de poder que se ejercen en las relaciones sexuales, resultan determinantes a la hora de establecer hábitos para la preservación de la salud, la vida y el placer.

Así, para que la información coadyuve a la inteligencia de la problemática, a la prevención y a la asistencia eficaces, debe reunir ciertas características: ser realista, fundamentada, documentada, comprobable y contenedora. Lejos estuvo, la información circulante por aquellos años, de reunir estos requisitos básicos.

Ya comenzada la tercera década de la epidemia aún sufrimos las consecuencias de los primeros anuncios, nacidos de: la perplejidad, el miedo pánico frente a una enfermedad emergente, los prejuicios sobre la sexualidad humana y (en aquel entonces) la ignorancia del equipo de salud, tanto sobre el agente causal como por consiguiente, sobre las medidas más adecuadas para la prevención y la asistencia de VIH-SIDA.

En aquel entonces se carecía de tratamientos eficaces.

Contra lo que esperábamos, en todo este tiempo, los prejuicios contra las personas que viven con VIH-SIDA además de persistir se han sofisticado y los mitos de riesgo en relación al vih se han diversificado.

Esta situación ha motivado a ONUSIDA (Programas contra el VIH-SIDA de las agencias de Naciones Unidas) a centrar a las últimas campañas mundiales tanto en el estigma, la discriminación y los derechos humanos, como en la concientización del incremento del riesgo de infección en mujeres. A los objetivos de "prevenir, reducir y, en última instancia, eliminar el estigma y la discriminación relacionados con el VIH-SIDA, dondequiera que se produzcan y en todas sus formas" se agrega la necesidad de trabajar por la equidad entre ambos sexos.

La persistencia de la discriminación contra las personas que viven con VIH-SIDA o sus familiares, particularmente en ámbitos laborales y educativos resulta una injusticia y una equivocación inadmisible.

Aquellas primeras comunicaciones suponían erróneamente que el origen de la epidemia de vih se debería a expresiones de la sexualidad humana que se diferencian de la predominante heterosexualidad. Al respecto se desplegaron, sin pudor alguno, floridos argumentos antidemocráticos e irracionales atribuyendo a la heterosexualidad una delirante "inmunidad moral" (sic) frente al vih.

Eran habituales las referencias a una supuesta peste rosa o cáncer gay tanto en escritos de los equipos de salud como en los medios masivos de comunicación social, cuando aún se desconocía al agente causal y sus vías de transmisión. Al mismo tiempo los casos de mujeres y niñ@s infectad@s prácticamente se silenciaban. Aún hoy puede comprobarse, hasta en ciertos textos universitarios, la referencia errónea y repetida hasta el hartazgo, a un supuesto comienzo de la epidemia en "hombres blancos homosexuales" (sic). Este error sólo resultaría patético si no continuara produciendo diversos tipos de daños.

Toda la población fue y es confundida. La discriminación como estrategia de trato de inferioridad, de

94 Lic. Leonor Nuñez - Psicóloga. Asesora sobre VIH/SIDA en D.O.S.U.B.A. e integrante del Consejo de Presidencia y las Comisiones de Salud y de La Mujer y sus Derechos de la APDH y Acción Solidaria En Salud. Junio 2005.

exclusión de oportunidades iguales, de descalificación moral, en relación a la epidemia de VIH-SIDA ha tenido resultados catastróficos. En la comunidad heterosexual se generó la ilusión de invulnerabilidad. En tanto en la comunidad homosexual que también fue y es culpabilizada; se llegó a creer que se trataba de un "virus ideológico", es decir, un rumor con meros fines intimidatorios que carecería de riesgo de infección. Así, muchas personas comenzaron a establecer medidas de autocuidado recién cuando tuvieron referencia de enfermos de su inmediato conocimiento. Pero como la epidemia de VIH-SIDA es una realidad biológica-social concreta, puede producirse por:

1) la transmisión sexual (por ausencia de protección) y más allá del sexo y la sexualidad de las personas involucradas.

2) la transmisión sanguínea (transfusiones de sangre o hemoderivados o intercambio de elementos punzo-cortantes infectados).

3) la transmisión de la mujer que vive con vih y a su hij@ durante el embarazo, el parto (cuando no se ha tratado y programado para prevenir la infección por vih) o el amamantamiento.

Así, se produjo un sostenido aumento de casos de VIH-SIDA en mujeres seguido de un inusitado número de casos en niñ@s. Es decir, tanto la discriminación contra sexualidades diferentes a la predominante heterosexualidad; como la discriminación contra las personas que viven con VIH-SIDA (PVVS) o contra las mujeres (violencia física y/o simbólica o violación de sus derechos sexuales/reproductivos) generaron y generan condiciones favorables para la expansión de las epidemias de VIH-SIDA.

Muchos integrantes de equipos de salud llegaron a incumplir la instrumentación "universal y permanente" de las medidas de bioseguridad, cuando atendían a personas que sus prejuicios consideraban exentas de riesgos, bajo el pretexto de "tener buen ojo clínico". En cambio, son innumerables los casos de negativa a la atención médica, odontológica y psicológica a PVVS. Fue necesaria una permanente acción comunitaria en defensa de los derechos de las PVVS para revertir ésta situación. Tal situación en muchos casos también afectó (paradójicamente) a integrantes de equipos de salud.

Es que: QUIEN MÁS DISCRIMINA MENOS SE PROTEGE.

Asimismo, florecieron mitos de riesgo en relación al origen del virus, a la conducta de las personas que viven con el virus, a curas mágicas y a la supuesta inevitabilidad tanto de la enfermedad VIH-SIDA como de los efectos indeseables de los medicamentos antivirales.

Un ejemplo del surgimiento de curiosas creencias erróneas lo comprobé en una gran extensión de nuestro país: que la epidemia habría comenzado en 1995, año del fallecimiento de un actor estadounidense. Lamentablemente su coraje de enfrentar el riesgo de la injusta y errónea descalificación social, en lugar de suscitar el reconocimiento social para muchos sólo representó la confirmación de sus prejuicios.

Por entonces, creo que tantos prejuicios discriminatorios lograron que, la primera Campaña del Ministerio de Salud (1987 a 1989) -la única que recibiera el Premio Pléyade por su perfil integrador, en defensa de los derechos humanos de todos- pasara injustamente al olvido. En relación a los conocimientos actuales sobre el origen de la epidemia de vih, el Dr. Manuel Gómez Carrillo del Centro Nacional de Referencia para el VIH-SIDA de Argentina refiere: "de acuerdo a evidencias científicas concretas, el VIH-SIDA tiene origen en virus similares que infectan diversas especies simianas (chimpancés, macacos, etc.). La infección de personas con virus de los simios es un evento que ha sido demostrado en África Central a partir de la caza de estas especies con fines alimenticios. Según estudios realizados en la década del 90, se pudo establecer que, ocurrieron varios eventos de infección en humanos entre 1920 y 1940 los que llevaron a la adaptación del virus a la especie humana dando origen al VIH-SIDA que conocemos actualmente".

La epidemia de VIH-SIDA comenzó a fines de la década de los 70' en África y Estados Unidos, en registros históricos han quedado demostrados casos aislados en hombres y en mujeres desde fines de la década de los 50' en el hemisferio norte y en África. En nuestro país el primer caso en un hombre se diagnosticó en 1982 y en una mujer en 1987. En aquel entonces la relación hombre-mujer era de 9-1, hoy se redujo a 2-9.

Cabe señalar, que la mayoría de las mujeres infectadas se reconocen heterosexuales y no consumen drogas por vía endovenosa. He constatado que en algunos casos se discrimina a las mujeres que viven con VIH-SIDA cuando se les deniega el derecho a procrear, aunque las nuevas estrategias de prevención del VIH-SIDA en el embarazo y el parto son muy eficaces. Parecería que esta circunstancia configura un límite para quienes militan contra el aborto y aún en casos humanitarios (violación o anencefalia) . El VIH, sí les suele parecer una causal suficiente para abortar. Si bien sabemos que internacionalmente se acepta que los derechos individuales pueden limitarse por razones de salud pública (OPS), en relación a la epidemia de VIH-SIDA todas las limitaciones han resultado contraproducentes. En epidemias anteriores, la característica principal del control tradicional de las enfermedades de transmisión sexual fueron la aplicación de prohibiciones y sanciones (OPS).

La problemática del VIH-SIDA obligó a establecer innovadoras estrategias, creo que la más importante es el aporte de las mismas PVVS, justamente a las estrategias preventivas y asistenciales, además del compromiso comunitario de los equipos de salud y educación.

Pensemos que esta epidemia irrumpió en pleno auge de la antibioticoterapia y otras tecnologías biomédicas, cuando se suponía posible el control inmediato de cualquier patología. Hubo que enfrentar varios malentendidos, como por ejemplo la demanda de realización de pruebas prematrimoniales, como si se tratara de una infección controlable por un tratamiento de corto plazo. En realidad, se trata de una infección crónica que puede ser tratada de por vida. Razón por la cual las pruebas prematrimoniales eran sólo eficaces instrumentos de discriminación pero, inútiles para la prevención. Sí, resulta imprescindible la consulta médica infectológica. En cuanto a la responsabilidad de las PVVS en la transmisión sexual, es necesario reconocer que tal responsabilidad, es común a todas las personas. Establecer un grado de responsabilidad mayor por el hecho de vivir con VIH-SIDA oculta una forma refinada de discriminación, el problema del VIH-SIDA es de toda la especie humana y todas las personas deberán asumir su propia responsabilidad. Una de las estrategias que logramos superar fue la denominada "investigación de contactos", por sus efectos represivos y persecutorios.

Los beneficios de su reemplazo por la metodología del Asesoramiento preventivo y asistencial han resultado comprobables tanto en: el autocuidado, como en el compromiso de las personas que viven con VIH-SIDA para con el tratamiento médico, como en el cuidado hacia sus parejas sexuales y en el fortalecimiento de su red social.

Por último, es necesario tener presentes las dos acepciones del verbo discriminar. En primer lugar: distinguir, discernir, apreciar dos cosas como distintas o como desiguales. Es decir, es una operación intelectiva indispensable para la comprensión y el conocimiento. En cambio, la segunda acepción se refiere a una acción en relación a otros: dar trato de inferioridad a una persona o a una colectividad por motivos religiosos, raciales, políticos, etc. Resulta de fundamental importancia evitar la confusión entre una y otra acepción. Son otras las epidemias que requieren el aislamiento de las personas para su propia protección y la del resto de la población. Muy por el contrario, la epidemia de VIH-SIDA podrá ser enfrentada con eficacia si y sólo si es posible lograr la integración de las PVVS, con cuyo aporte hemos podido defender los derechos de todos y aprender a enfrentar las epidemias a escala humana.

LOS MEDIOS MASIVOS, EL PODER Y LA GENTE

Por María Luisa Lacroix- 2003

El desarrollo de los "medios masivos" no se inicia con la aparición de los primeros "diarios"[95] en el remoto siglo XVI, sino más bien con el comienzo de su "masividad", es decir, con su profusa difusión entre las clases medias urbanas, sólo a fines del primer tercio del siglo XIX. El principio, evolución y auge de los diarios se vincula estrechamente con el crecimiento histórico de la burguesía –alguien los llamó "la más soberbia institución de la burguesía"- cuyos intereses defendieron, al incitar a las clases urbanas cultivadas a discutir sus libertades frente al absolutismo, y así contribuir a crear un foro público que no tardó en conocerse como "opinión pública". Teóricamente, los ingredientes fundamentales de la prensa liberal son la libertad de pensar, opinar y publicar (conquista de las revoluciones burguesas), basada en la existencia de una opinión pública informada y razonante. Otras libertades coadyuvan para que la institución de la prensa haya construido en la sociedad actual una presencia meritoria entre las creaciones del capitalismo.

Triunfantes las revoluciones burguesas, los diarios acrecen su tirada al compás de la onda expansiva del comercio capitalista internacional y del nacimiento del capitalismo financiero al que dieron impulso y del que recibieron apoyo y recursos. Su explosión –primero en Europa y los E.U.A.- sigue también el ritmo de los avances en las tecnologías del papel y las tintas, la invención de la fotografía, las nuevas formas de impresión. El papel deja de producirse con trapos, y empieza a fabricarse con diversas pastas celulósicas y en cilindros, las máquinas rotativas reemplazan a las planas, luego imprimen en color y reproducen fotos. Finalmente, se crea el telégrafo sin hilos después de años de usarse el sistema de transmisión del código Morse por cables.

Pisándoles los talones, la radio, hija del telégrafo inalámbrico, surge alrededor de 1910 (poco después del cine) y se difunde masivamente en la tercera década del siglo XX. En 1928 aparece la televisión en su forma mecánica, pero se consolida sólo después de la guerra 1939/45, con nueva tecnología electrónica.

El cinematógrafo, masivo desde comienzos del siglo XX, ostenta rasgos particulares porque, a diferencia de diarios, radio, televisión, se ocupa poco y sectorialmente de noticias y opinión política, y guarda una mayor cuota de libertad por tratarse de un medio muy dotado para la expresión artística, razón por la cual es, de los medios masivos, tal vez el objeto de los mayores dardos censurantes.

En "el segundo siglo XX", la presencia de las computadoras y de Internet aún a mitad camino de su desarrollo- no puede ubicarse en la misma línea, ya que este medio funciona sobre todo como una red o cadena electrónica de mensajes donde cada eslabón tiene cierta capacidad de intervenir. Así y todo, Internet se ha convertido en un poderoso vehículo multiplicador de informaciones en el mundo entero.

En la medida de su aparición, y contrariamente a las previsiones, al aparecer cada nuevo medio no desplazó a los anteriores: éstos fueron especializando sus contenidos y sus públicos.

El fortalecimiento del poder financiero, con la consiguiente concentración de los medios, debilitó el originario poder razonante de la opinión pública (que hoy los mismos medios identifican a veces con su propia opinión), a lo que vino a agregarse el aumento de las áreas secretas gubernamentales –muy pocos países tienen leyes que obliguen a los gobiernos a informar al pueblo sobre sus actos-. Sin información ni razonamiento popular, la libertad de prensa se ha vuelto una palabra casi vacía.

Existen numerosos estudios sobre la influencia de los medios en la formación de los concep-

95 Llamados así por reproducir el "día a día" en hojas –primero manuscritas, más tarde impresas- y no por aparecer cotidianamente.

tos y las opiniones del público, y sobre sus valores o disvalores para la educación popular. El hecho es que niños, niñas y adolescentes destinan gran parte de su tiempo a la televisión, y ahora, a las redes de computación (Internet).

No hay duda de que tal influencia es fuerte, aunque ella no implique en el plano de la conducta un riesgo mayor en los chicos y chicas de hogares que les brindan afecto y contención, atienden sus requerimientos, satisfacen sus interrogantes y acompañan sus reflexiones. En la actualidad, sin embargo, aun los niños, niñas y adolescentes de hogares acomodados sufren orfandad en una u otra, e incluso en varias de estas necesidades. Y los medios masivos están allí, solícitos, para brindarles, a favor de una estructura amena y espectacular, la alternativa de respuestas que no hallan en su vida hogareña, y que no son, por lo general, las más aptas para el desarrollo humano.

La capacidad de daño de los medios se acentúa fundamentalmente por su omnipotente masividad (por difusión o alcance), y por el hecho de que quienes programan sus contenidos son entidades comerciales no interesadas en la educación ni en el enriquecimiento de una opinión reflexiva, sino en la relación costo-beneficio. Sus propietarios –o concesionarios- suelen ser sociedades alejadas de todo proyecto cultural, e incluso ajenas a la profesión periodística que fue en un momento el orgullo de la prensa burguesa. Por añadidura, la masividad y la irradiación (una sola fuente irradia a una masa de receptores sin capacidad práctica de responder) clausuran todo diálogo posible. Se ha extinguido la mecánica misma de la opinión pública razonante: el público está compuesto de clientes, generalmente cautivos de un formato gráfico, radial o televisivo. Y, tal como se vio, la libertad de prensa es predominantemente un ejercicio ya no ciudadano, sino de las empresas de medios.

El diálogo, la discusión, el área cognitiva que los medios no brindan, es un hueco que la escuela puede intentar llenar, discutiendo razonadamente los contenidos y las ideas, a partir del conocimiento de los formatos, de los temas, de las trampas del discurso mediático. Comparar "primeras páginas" un mismo día, descubrir si el mundo de los niños y niñas aparece en los medios, si los problemas de los barrios están adecuadamente tratados, si es posible hallar posiciones matizadas o contrastadas sobre un mismo tema, relevar las diferencias que implican discriminación –denominaciones despectivas, definiciones inadecuadas, preferencias por determinadas profesiones, géneros, y por el contrario, desvalorización de otros grupos humanos, etc. -, saber de dónde salen las noticias y qué camino recorren, cómo se seleccionan o desechan, de qué manera son definidos y denominados los distintos actores sociales, es un comienzo de lectura alerta, necesaria para ejercer con libertad la gimnasia ciudadana de opinar. A nuestros representantes corresponderá el exigir la apertura informativa del poder mediante una adecuada ley de información[96].

Todos los medios transmiten, como es de imaginar, un alto contenido ideológico, ya sea de abierta propaganda, o simplemente, de ratificación de la cultura dominante. Quienes los producen –se trate de grandes medios o de modestos medios "alternativos"- cuidan intereses propios y de los sistemas y fuerzas económicas y políticas que sostienen su actividad.

Por ello es importante interesarse en distintos aspectos de su estructura de propiedad, a fin de hallarse preparados para interpretar sus mensajes.

De un modo general, es posible prever que la opinión del mundo de los grandes negocios mediáticos favorece los grandes negocios: y así los medios masivos han seguido el recorrido económico-financiero de las grandes empresas capitalistas, y muchas veces asociados a ellas.

En los países centrales, el camino de las empresas capitalistas en general (no sólo de las

96 El 9 de mayo de 2003, la Cámara de Diputados aprobó un proyecto de este tenor, presentado con aportes del gobierno y de los diputados Luis Molinari Romero, Elisa Carrió, Nilda Garré, Margarita Stolbizer, Alfredo Bravo, Fernanda Ferrero, Eduardo Camaño y Juan Manuel Urtubey –Ley de Acceso a la Información Pública-, proyecto que en esa fecha pasó para su aprobación por el Senado.

empresas de medios) se inició en actividades comerciales, industriales o de servicios que, en el curso de su crecimiento, y por razones de propio beneficio, políticas -y particularmente tecnológicas y financieras- fueron extendiéndose dentro y fuera de los países de origen. Por lo común se ampliaron luego hacia otras actividades complementarias formando **empresas combinadas**-, o adquirieron empresas competidoras, transformándose en **monopolios**. O constituyeron **carteles** al asociarse con empresas del mismo o distinto ramo para manejar los precios. O, incluso, a través de los bancos, se hicieron de acciones de empresas de distinta índole, formando **"holdings"** accionarios. Se desencadenan de este modo poderosos procesos de concentración que hoy tienen alcance global, sobre todo gracias al desarrollo tecnológico de las comunicaciones y transportes.

Como auténticas empresas capitalistas, muchos medios que hoy dominan la información mundial son rostros de consorcios transnacionales. Estos procesos de concentración y globalización mediática se hallaban en germen en el comienzo mismo del sistema empresario, pero en nuestro país sólo se consolidan con fuerza en la segunda mitad, y más especialmente en la última década del siglo XX, y en lo que va del presente siglo.

La concentración se produce en escala reducida desde el principio, tanto en diarios y revistas como en radio y televisión. La tendencia a reducir costos a través de la distribución de idénticos contenidos producidos en los centros político-culturales de cada país -en nuestro caso, Buenos Aires- se concreta a través de materiales de redacción, imágenes grabadas, películas que se pasan en todos los cines del país, redes radiales o repetidoras televisivas. Los medios capitalinos, más poderosos, captan los presupuestos publicitarios y están en condiciones de invertir en los negocios de los medios locales del interior. Por lo demás, las editoriales suelen publicar varias revistas, libros y aun diarios, compran emisoras de radio, y también de televisión. Diarios, radios y emisoras de tv montan su propio servicio de noticias, o compran agencias de noticias nacionales, instalan productoras de contenidos.

En la Argentina, los diarios fueron siempre privados, aunque por lo general vinculados a corrientes políticas partidarias, o de intereses determinados. Las radios y la televisión, en cambio, modificaron continuamente su situación (entre otras razones, porque las ondas se entregan en concesión temporaria a quienes las explotan, y no en propiedad). Así, de ser inicialmente concesiones a privados, fueron temporal y parcialmente recuperadas por el Estado en el golpe de 1943, luego entregadas a privados en el peronismo y estatizadas por la llamada "revolución libertadora" de 1955. Después, paulatinamente de nuevo privatizadas, volvieron a caer en manos del Estado militar, por tercera vez privatizadas y, finalmente, ahora todos los medios están inmersos en un lamentable proceso de desnacionalización iniciado a mediados de la década del noventa.

En nuestro país, pues, el camino terminal de los medios fue la concentración, los vaivenes privado/estatal en los audiovisuales, y luego su privatización casi total y su trasnacionalización parcial.

Además, se está produciendo –desde los inicios de Internet- un nuevo proceso que suele llamarse de "convergencia" y que consiste en la "tendencia a la articulación e interrelación entre los sectores audiovisual, informático y de telecomunicaciones[97]."

A fines del año 2002, podían señalarse en la Argentina, en el área de los medios, dos grandes grupos dominantes: el grupo Clarín (con mayoría de capital nacional), y Telefónica Media (de capitales españoles); dos grupos medianos: TyC - Ávila y UNO-Vila, ambos controlados por capital local; y varios grupos con menor cantidad de medios, grupos cuyo capital es extranjero y se hallan en sectores nuevos de mayor desarrollo tecnológico.

97 Glenn Postolski, Ana Santucho y Daniel Rodríguez, "Concentración y dependencia: los medios de comunicación en el centro de la crisis" (aún no publicado). A este trabajo debemos igualmente algunas informaciones específicas sobre el proceso de concentración mediática local.

El poder de los medios es, como puede apreciarse, imponente y omnímodo. Son grandes asociaciones de negocios y, como es lógico, dependen de esos negocios (no hay magia ni complots detrás). Y los negocios de los medios están –desde el comienzo de su existencia- relacionados estrechamente con la vida política de los países, con su cultura, con su historia. También, por cierto, con la evolución de los acontecimientos internacionales.

Por eso mismo, el poder de los medios -que nada tiene de eterno ni de incontestable- depende también de la evolución de la cultura política de un país, de la lucidez y creatividad de sus habitantes para darse a sí mismos el derecho de formar una mirada crítica, de exigir las informaciones que les son debidas de parte del Estado y de los mismos medios, de poner esas informaciones en común, y discutirlas, de imponer leyes y controles, en suma, del poder de los habitantes de un país para erigirse como sujetos de derechos.

En ese proceso, la educación puede hacer mucho para ayudarnos a crecer como ciudadanos.

Impreso en octubre de 2010
en Artes Gráficas Papiros S.A.C.I.,
Castro Barros 1395/7, Ciudad de Buenos Aires
www.papiros-sa.com.ar

inadi

hacia un país que te incluya

Ministerio de
Justicia, Seguridad
y Derechos Humanos
Presidencia de la Nación