

# ¿QUÉ ES ESTO DE LOS DERECHOS HUMANOS?

**Apuntes para una reflexión crítica:**  
historias, documentos, conceptos y actividades

¿Qué es esto de los derechos humanos?: apuntes para una reflexión crítica : historias, documentos conceptos y actividades /  
María Sol Aguilar ; Soledad Astudillo ; Yanina Gabriela Calzón Fernández ; dirigido por Eduardo Tavani. - 2a ed. - Buenos Aires :  
Instituto Espacio para la Memoria, 2012.

320 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-987-28921-5-9

1. Derechos Humanos. I. Astudillo, Soledad II. Calzón Fernández, Yanina Gabriela III. Tavani, Eduardo, dir. IV. Título  
CDD 323

Fecha de catalogación: 26/12/2012

## Segunda edición actualizada

---

### Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

Av. Callao 569 3er. cuerpo 1er. piso Of. 15  
(1022) Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
República Argentina  
Tel: (54 11) 4372-8594 / 4373-0397/ 4814-3714  
apdh@apdh-argentina.org.ar  
www.apdh-argentina.org.ar

### Instituto Espacio para la Memoria

Av. Roque Sáenz Peña 547 – 6to. piso  
(1035) Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
República Argentina  
Tel: (54 11) 4342-6103 / 7797  
institutomemoria@buenosaires.gob.ar  
www.institutomemoria.org.ar



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 978-987-28921-5-9

# ¿QUÉ ES ESTO DE LOS DERECHOS HUMANOS?

Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades

*La gran mayoría de ustedes no habrá sabido nunca de Claudia Rozic y de su vida. Esta dedicatoria no ha de solucionar ese vacío. Pero a través de las páginas que aquí siguen sabrán de la pasión de Claudia por la verdad y la justicia, de su persistente reclamo por una sociedad, un país y un mundo más justo para todas las personas, sin excepción.*

*Y si alguna enseñanza se llevan de este libro, llevarán consigo también un poco de quien fue Claudia, de su lucha y militancia. Eso es la memoria. Y esa memoria es un modo de la felicidad para quienes tuvimos la suerte de conocerla. Es por eso que los integrantes de la Secretaría de Educación de la APDH - Buenos Aires queremos dedicar esta nueva edición de ¿Qué es esto de los Derechos Humanos? a nuestra compañera Claudia, quien falleciera el 16 de diciembre de 2011.*

**Claudia Rozic, presente.**





# Índice

---

<b>Prólogo</b>	<b>7</b>
<b>Prólogo a la primera edición</b>	<b>8</b>
<b>A las educadoras y los educadores</b>	<b>9</b>
<b>Algunas aclaraciones sobre la organización del libro</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1</b> Concepto de derechos humanos	<b>14</b>
<b>Capítulo 2</b> Los derechos civiles y políticos en democracia y dictadura	<b>44</b>
<b>Capítulo 3</b> Desigualdad y derechos económicos, sociales y culturales	<b>86</b>
<b>Capítulo 4</b> Las mujeres y los derechos humanos	<b>156</b>
<b>Capítulo 5</b> Derechos humanos y diversidades sexuales	<b>204</b>
<b>Capítulo 6</b> Derechos de los pueblos originarios y migrantes	<b>226</b>
<b>Capítulo 7</b> Derechos de los niños, niñas y adolescentes	<b>282</b>

**Esta publicación es producto de un trabajo colectivo de los  
y las siguientes integrantes de la Secretaría de Educación de la APDH:**

María Sol Aguilar (1.<sup>a</sup> ed.)  
Soledad Astudillo (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Yanina Gabriela Calzón Fernández (2.<sup>a</sup> ed.)  
Gisela Cardozo (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Francisca Di Carlo (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Fernando Fernández (1.<sup>a</sup> ed.)  
Pedro Fernández (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Bella Frizman (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
María Gabriela García (2.<sup>a</sup> ed.)  
Diego Guiñazú (2.<sup>a</sup> ed.)  
Alicia Herbón (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Lorena Lasa (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Cristina Macjús (1.<sup>a</sup> ed.)  
Natalie Naveira (2.<sup>a</sup> ed.)  
Zulema Rachmanis (1.<sup>a</sup> ed.)  
Claudia Rozic (1.<sup>a</sup> ed.)  
Cintia Ruiz (1.<sup>a</sup> ed.)  
Carlos Schröder (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Natalia Stoppani (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)  
Paula Topasso (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ed.)

*Se agradece la colaboración en el trabajo de edición de Edgar Andrés Gómez  
y Anaïs Tankam.*

Arte de tapa: Ricardo Saccomanno  
Ilustraciones: Marina Frizman / Ricardo Saccomanno  
Diseño de los íconos: Santiago Figueroa  
Diseño de DVD: Diego Guiñazú  
Correcciones: Roxana Salamone  
Diseño gráfico: Ricardo Saccomanno

# Prólogo

Nos produce una enorme satisfacción la reedición de un trabajo cuya finalidad es aportar a la comprensión y construcción de sentido y significación de los Derechos Humanos, a partir de reconocer las dificultades y limitaciones, propias y ajenas, que se manifiestan en su abordaje.

Un corpus elaborado sin atavismos ni sacralizaciones previas, que parte del Derecho de los Derechos Humanos en su literalidad, pero a la vez mensura el marco histórico, político y cultural en el que esas normas han sido sancionadas, atendiendo a sus antecedentes y consecuencias, es el resultado del aporte de un conjunto de trabajadores de la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), cuya finalidad pedagógica está absolutamente ligada al compromiso y la militancia de sus autores en ese espacio.

Este trabajo no se agota aquí, por el contrario, ha sido puesto a la consideración de quienes son sujetos reales de la experiencia. El resultado siempre en estos casos es tan provisorio como prometedor. La convocatoria al análisis y al debate motivará a nuevas reflexiones y búsquedas en los destinatarios y por eso es un aporte invaluable no sólo para la adquisición y construcción de conocimiento sino para experimentar la ampliación de sus márgenes, posibilitando resignificar y probablemente definir nuevos derechos, más cuando se suele repetir que el Derecho en tanto norma, goza del principio de certeza, o de un modo de previsibilidad del individuo, en tanto ciudadano, sobre las consecuencias jurídicas de sus propias acciones.

Esta obra, sin embargo, se afirma en algunas contrariedades e irresoluciones. Seguramente sea que el inconciente de este laborioso colectivo tan ligado a la labor docente, reposa en el pensamiento del maestro Paulo Freire, alentador de una pedagogía de la pregunta, una pedagogía del diálogo, de la palabra. Para Freire el conocimiento es algo que se está construyendo: el acto educativo no consiste -dice Freire- en una transmisión de conocimientos, sino que es el goce de la construcción de un mundo común. En esa línea identificamos esta faena, que viene a exponer y reconstruir significados y significantes sobre los Derechos Humanos, enumerándolos y contrastándolos. Derechos cuya legitimidad en el plano teórico hoy nadie pone en duda, aunque su consistencia práctica como instrumento planetario aún revela enormes falencias y manifiestas ambigüedades.

Por eso, bienvenida la obra, bienvenido el diálogo y el debate, y la reflexión y la acción, en tanto animen a transformar lo dado.

**Eduardo Tavani**

*Director Ejecutivo del Instituto Espacio para la Memoria  
Diciembre 2012*

# Prólogo a la primera edición

Esta nueva publicación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos está destinada a la enseñanza de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos en el ámbito educativo con aportes teóricos y prácticos de apoyo didáctico para docentes y alumnos.

Sin lugar a dudas se trata de un texto valiosísimo en la actualización y modernización de la vida escolar. El proceso educativo es básicamente un proceso de transformación individual y grupal en el cual tenemos que formar ciudadanos y ciudadanas conocedores de sus derechos, concientes de que la profundización de la democracia depende de su rol activo, de su participación. Estos textos aportan en ese proceso elementos destinados a la comprensión crítica de la realidad contemporánea.

En tiempos del mercado, del consumo y del individualismo acendrado, sus contenidos pueden ser definidos como pequeñas pero poderosas herramientas para el debate y la construcción colectiva de conocimientos.

Los Tratados y Convenciones Internacionales constituyen un marco conceptual riguroso y amplio al mismo tiempo, una guía teórica y práctica en todos los ámbitos de nuestra acción, pedagógica, profesional y política.

La ideología de los Derechos Humanos nos alienta, nos respalda porque en ella radica la más alta legalidad, el mayor consenso jurídico y político institucional de las Naciones de la Tierra.

Aunque su cumplimiento sea todavía incipiente o relativo, quizás de extrema gradualidad, con avances y retrocesos según países y regiones, es el horizonte por el cual los pueblos organizan sus luchas y demandas individuales y colectivas, en la búsqueda permanente de la justicia y la igualdad.

Es una herramienta clara y concreta para confrontar las concepciones autoritarias y elitistas que todavía persisten en nuestras sociedades y que demandan de todos nosotros una actitud activa y concientizadora.

El aporte de la Comisión de Educación de la APDH es, una vez más, de enorme valor y ejemplo de la generosidad intelectual y militante de un conjunto de destacados especialistas en el tema.

**María Elena Naddeo**

*Presidenta del Consejo de los derechos de niñas, niños y adolescentes hasta el 10/12/2007*



## A las educadoras y los educadores:

Esta publicación surgió a partir de una inquietud común a todo el grupo de la Secretaría de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

Al igual que ustedes, somos docentes dentro del sistema educativo, en diferentes niveles, tanto de la Ciudad como de la Provincia de Buenos Aires, o nos acercamos al sistema formal a partir de los Talleres de Derechos Humanos que ofrecía, para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, el Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. A su vez, trabajamos en conjunto con organizaciones sociales en el ámbito de la educación más allá de la escuela, desde una perspectiva de la educación permanente.

Al trabajar los Derechos Humanos como contenido y práctica en nuestras propuestas educativas, buscando que los participantes se reconozcan como sujeto de derechos, notamos que una de las principales dificultades se encuentra en el abordaje de los documentos de Derechos Humanos. La historia de los derechos humanos demuestra que los documentos normativos no surgen por arte de magia en un momento histórico dado, sino que son producto de la lucha y el esfuerzo colectivo.

A partir de este planteo y del trabajo grupal en la Secretaría, comenzó a gestarse la idea de una publicación. Un largo y difícil recorrido, nos permitió un proceso de reflexión, búsqueda y revisión de nuestras concepciones y prácticas. Esto significó, para nuestra Secretaría, un proceso de aprendizaje y crecimiento que queremos compartir con ustedes.

Partimos de una pregunta inicial: ¿Qué es esto de los derechos humanos? Y a lo largo de los diferentes capítulos, intentamos diversas respuestas desde distintas miradas.

Cuando inicialmente discutimos el formato de la publicación, pensamos en un “cuaderno de actividades”. Al sistematizar y comenzar a escribir nos dimos cuenta que necesitábamos aclarar, profundizar y discutir concepciones teóricas que nos permitieran fundamentar nuestras prácticas en educación y derechos humanos. Surgieron entonces “apuntes” como aportes reflexivos, marco para las actividades planteadas en cada capítulo.

Uno de los propósitos transversales a todas las actividades sugeridas es el cuestionamiento de la naturalización de las relaciones y construcciones sociales. Esperamos que Uds. se acerquen al libro con esta misma intención, se apropien de los contenidos, los enriquezcan y adapten al grupo y ámbito de trabajo propios.

La manera de pensar las actividades que encontrarán en este libro se basa en la metodología de taller. Los textos que siguen no pretenden ser ni manual, ni recetario de soluciones; son una invitación abierta a transitar juntos el camino de la enseñanza, defensa y ejercicio de los derechos humanos.







**Secretaría de Educación**

*Asamblea Permanente por los Derechos Humanos*

# Algunas aclaraciones sobre la organización del libro

Este material está compuesto por 7 capítulos y un anexo en formato digital (DVD). Cada capítulo contiene tanto desarrollos teóricos como propuestas de actividades.

Hemos incluido algunos íconos o imágenes, para facilitar tanto la diferenciación de los diversos tipos de textos -los apuntes teóricos o actividades-, como la identificación de ciertos recursos o herramientas. Por ejemplo, al inicio de cada actividad, señalamos cuándo la propuesta incluye materiales o recursos que se pueden encontrar en el DVD anexo y/o a través de la búsqueda en sitios de Internet.

	<u>APUNTES TEÓRICOS</u>
	<u>ACTIVIDAD</u>
	<u>VER MATERIALES EN DVD ANEXO</u>
	<u>VER REFERENCIAS EN INTERNET</u>
	<u>MATERIALES SUGERIDOS</u>
	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>

## Nuestra forma de presentar las actividades

En esta y otras publicaciones, nos enfrentamos con el desafío de comunicar propuestas didácticas y realizar sugerencias de manera coherente con nuestra perspectiva sobre los procesos educativos, los sujetos que los construyen y las características del contenido que proponemos (los derechos humanos).

Nuestra mirada sobre los fundamentos y posibilidades de la educación la hemos compartido en otras publicaciones. Resulta pertinente enfatizar aquí, que reconocemos que el conocimiento se construye colectivamente en un proceso que no es neutro, que no es lineal sino complejo y en el que se conjugan múltiples factores individuales y grupales, sociales, psicológicos, políticos, históricos e institucionales.

Partimos del supuesto de que el aprendizaje será significativo, en la medida en que se tome como proceso a construir y ejercitar de manera permanente; teniendo en cuenta que la realidad se asuma como referente necesario, el diálogo se instituya como base de la comunicación, el respeto, la escucha y la participación real.

Concebimos a la educación en y por los derechos humanos como un proceso,

no solo de adquisición sino también de construcción de conocimientos y prácticas de ejercicio de esos derechos, donde se reivindican pero también se analizan críticamente los documentos normativos vigentes que los definen, sin perder de vista su historicidad y sin dejar de ver el camino abierto hacia al futuro de lucha por la resignificación y conquista de nuevos derechos para todas y todos.

No sería coherente con esta mirada, por ejemplo, plantear prescripciones cerradas o “recetas” sobre lo que la coordinación debe realizar pues implica colocar a los educadores o educadoras en un rol pasivo, invalidar sus conocimientos teóricos y prácticos y, por ende, negar sus capacidades de pensar, decidir y planificar su trabajo en base a criterios fundamentados. Al mismo tiempo, si se considera al/la educador/a como mejor “ejecutor/a” de propuestas diseñadas externamente, se está también negando la voz y el rol activo de los destinatarios de las propuestas, su protagonismo en la construcción colectiva del conocimiento y su posibilidad de incidir también en la selección de los contenidos a aprender.

El formato en el que presentamos las actividades ha sido construido durante 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.

Sabemos que en el intento de sistematizar y compartir por escrito estas propuestas se corre el riesgo de simplificarlas y cosificarlas. Por ello, instamos a leerlas de manera crítica y apropiarse de ellas como ideas, caminos abiertos, en construcción...



# CAPÍTULO I



## Concepto de derechos humanos

En este primer capítulo, realizaremos una aproximación al concepto de derechos humanos. Señalaremos, brevemente, el contexto socio histórico en el que se originaron y las características que adquirieron a través de la normativa internacional, sin perder de vista que la lucha por su reconocimiento y conquista no ha concluido. A su vez, mencionaremos los debates actuales sobre su alcance y exigibilidad.

A lo largo del texto, les proponemos una serie de actividades para abordar estos temas en espacios educativos.

### El nacimiento de los derechos universales



Luego de los crímenes cometidos por el fascismo y el nazismo durante la Segunda Guerra Mundial, la comunidad internacional estimó necesaria una instancia supranacional que velara que los Estados garantizaran a sus habitantes ciertos derechos mínimos. Éste fue uno de los motivos del surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), organismo internacional formado por 51 Estados en 1945 y que, actualmente, lo conforman casi todas las naciones del mundo (193 Estados miembros<sup>1</sup>).

¿Pero cuáles eran esos derechos mínimos que ningún Estado podría violar?

Luego de largas discusiones, en 1948, se llegó a un consenso que se plasmó en un documento llamado Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH).

Esta Declaración establece el derecho a la vida, a la igualdad, a la libertad de pensamiento y de expresión, a que las personas puedan participar en el gobierno de su país, a la salud, al trabajo, al descanso y a la educación, entre muchos otros.



La DUDH destaca el principio de integralidad de este conjunto de derechos: un derecho no puede garantizarse en su totalidad si no se garantizan los demás. El derecho a la libertad de pensamiento no está completo sin el derecho a la libertad de expresión, el derecho al trabajo precisa del derecho al descanso, el derecho a la igualdad no puede garantizarse plenamente si no se garantiza el derecho a la educación, el derecho a la educación no puede cumplirse sin el derecho a la alimentación. Los derechos son interdependientes entre sí.

Los derechos humanos son, además, universales. La universalidad implica que son inherentes a la condición humana: todas las personas son sus titulares y no pueden ar-

---

1- Al mes de mayo de 2012

gumentarse, para justificar su violación, diferencias de regímenes políticos, sociales o culturales, ni de características individuales relacionadas con el sexo, la raza<sup>2</sup>, el color, el idioma, la religión, posición económica, opinión política o de cualquier otra índole.

Los Estados se han comprometido a nivel internacional con la firma y ratificación de pactos, tratados y convenciones. Por ende, los Estados son los únicos capaces de garantizar los derechos humanos a toda la población (así como son los únicos capaces de violarlos). La DUDH indica que el titular de los derechos es la persona y el responsable de garantizar que se respeten esos derechos es, únicamente, el Estado.

Los Estados tienen diversos niveles de obligaciones<sup>3</sup>:

- **La obligación de respetar:** exige que los Estados se abstengan de injerir directa o indirectamente en el disfrute de los derechos.

- **La obligación de proteger:** requiere que los Estados adopten medidas para impedir que terceros interfieran en la aplicación de las garantías que se encuentran en los pactos y tratados de DD.HH.

- **La obligación de cumplir o garantizar:** requiere que los Estados adopten medidas apropiadas con todos los medios a su alcance, tanto a nivel legislativo, administrativo, presupuestario y judicial, para dar plena efectividad a los derechos.

- **La obligación de promover:** requiere de los Estados la implementación de medidas a largo plazo y la previsión de la garantía de los derechos en un futuro.

En el ámbito legal de 1948, la DUDH no tuvo carácter vinculante (esto significa que no obligó a los Estados que la firmaron a cumplir con ella).

Fue una expresión de voluntad colectiva, un documento político y ético, un objetivo común por parte de los Estados para reconocer, velar y garantizar por esos derechos enumerados en el texto.

Aún así, funcionó como un importante avance en la declinación de la soberanía absoluta del Estado. Los países que suscribieron a la DUDH consideraron que el mundo se encaminaría hacia ciertos derechos mínimos comunes a todos los países y que, en un futuro, los límites geográficos no justificarían diferencias sustanciales. Estos derechos mínimos se redactaron de forma amplia para permitir que variara la manera en que cada Estado los satisficiera, según la cultura y las tradiciones de su pueblo. Por ejemplo, la denominada educación básica o elemental para niños y niñas es obligatoria para todos los Estados, pero las características de esa educación –entre ellas los contenidos y su duración– las decide cada Estado.

---

2- La DUDH utiliza la noción de "raza". Debido al avance científico, hoy sabemos que ese término no debiera aplicarse a las poblaciones humanas. Para ampliar esta temática se recomienda leer el capítulo "¿Tiene la noción de raza fundamento científico?" de Secretaría de Educación APDH, (2010) *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los Derechos Humanos*, Buenos Aires, APDH- INADI.

3- Lo siguiente se realizó en base a la Observación N°14 de Naciones Unidas sobre el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud (11/08/2000. E/C.12/2000/4). Disponible en: [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/E.C.12.2000.4.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/E.C.12.2000.4.Sp?OpenDocument) Y en base a Abramovich, Courtis (2000).

Hoy, muchos analistas consideran que la DUDH forma parte del derecho internacional consuetudinario, es decir, que se ha constituido en una obligación debido a su reiterada aplicación a lo largo del tiempo. Esta tarea no fue sencilla; algunos Estados accedieron a respetarla gracias a la presión ejercida por la sociedad, las organizaciones no gubernamentales y la opinión pública.

Teniendo en cuenta este recorrido histórico y las bases que se sientan a partir de la elaboración de la DUDH, se considera que los derechos humanos tienen las siguientes características:

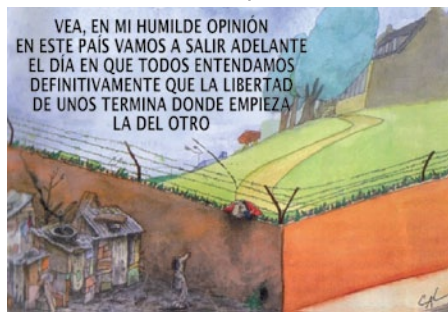
- **Integrales e indivisibles:** si se vulnera un derecho, por efecto dominó, los otros se ven afectados. Por cuanto conforman las condiciones mismas de la dignidad de las personas, basta con que un solo derecho sea violado, para que todos estén en riesgo inminente. Por esto, se los llama interdependientes o complementarios –ya que dependen unos de los otros y se complementan entre todos–. La integralidad de todos los derechos implica que no son jerarquizables y que están interrelacionados.

- **Inalienables y universales:** como dice el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos<sup>4</sup>: “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. La universalidad 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.

- **Históricos y progresivos:** 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 a través de la historia. El principio de progresividad de los derechos puede comprenderse en dos sentidos: por un lado, una norma posterior no puede limitar los alcances de un derecho ya reconocido; por otro lado, los Estados deben avanzar cada vez más, a través de medidas concretas y efectivas hacia la plena realización de los derechos.

- **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”<sup>5</sup>.

- **Exigibles:** el respeto de los derechos humanos representa para el Estado una obligación de resultado. De no ser así, la sociedad puede reclamarlos ante el mismo Estado y, en caso de no ser oída, ante instancias supranacionales, como la ONU. En este sentido, los derechos son justiciables.



4- Declaración Universal de Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas, Ginebra, 1948.

5-Nikken, P., 1994. *El concepto de los derechos humanos*.



Los **derechos humanos** son aquellos relacionados con la **dignidad** de **todas las personas**, sin los cuales no podemos desarrollar plenamente nuestras capacidades, ni satisfacer nuestras necesidades. Por su carácter universal e interdependiente, la violación a los derechos humanos de una persona, constituye una afrenta a toda la sociedad.

## Los pactos

Una vez consensuada y redactada la DUDH, los países consideraron que era necesario avanzar un paso más y redactar un pacto o convención –ley internacional– que obligara a los Estados a cumplir con esos derechos proclamados.

Pero los derechos expresados en la DUDH no llegaron a formar un pacto, sino dos, por un desacuerdo histórico producido por la existencia de dos bloques de poder.

Parte de los derechos se agruparon en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (PIDCP) y otra parte formaron el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC), ambos aprobados en 1966. Esta fractura todavía existe y es fundamental para comprender la exigibilidad de esos derechos hoy en día.

Los derechos civiles y políticos son los que tutelan la libertad, la seguridad y la integridad física y moral de la persona, y su derecho a participar en la vida pública. Por ejemplo, el derecho a la vida, a la libertad y seguridad personales, a ser iguales ante la ley, a asociarse libremente con otras personas, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, a salir libremente de un país, a no ser sometido a torturas ni a la esclavitud, entre otros. Los derechos económicos, sociales y culturales se refieren a la satisfacción de ciertas condiciones de vida y de acceso a los bienes materiales y culturales. Por ejemplo el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a fundar sindicatos y a elegir la afiliación a los mismos, al descanso, a estar protegido contra el hambre, a participar en la vida cultural, a gozar de los beneficios del progreso científico, entre otros.

La discusión sobre cómo sería la norma que garantizara los derechos que enuncia la declaración duró casi dos décadas (desde 1948 hasta 1966) y se realizó teniendo como escenario internacional la Guerra Fría.

Durante estas discusiones el polo capitalista estuvo interesado en proteger los derechos civiles y políticos y, acorde a su economía liberal, argumentaba que cuanto menos interviniera el Estado, tanto mejor. Consideraba que para proteger los derechos civiles y políticos alcanzaba con que el Estado cumpliera las llamadas obligaciones negativas, es decir, que “no hiciera”, que no impidiera la libertad de mercado, que no impidiera la libertad de expresión, que su policía no abusara del monopolio de la represión. Del resto de los derechos (los económicos, sociales y culturales, como vivienda, salud, alimento y educación) se encargaría el mercado distribuyendo los bienes materiales y culturales. El polo comunista, por su parte, argumentaba que el Estado es el que debe garantizar los derechos económicos, sociales y culturales, interviniendo y redistribuyendo la riqueza de forma justa.

Por la manera en que fueron redactados, la exigibilidad de ambos pactos resultó distinta. En uno, la exigibilidad resultó inmediata, en el otro, relativa. El *Pacto Interna-*

*cional de Derechos Civiles y Políticos* es de una exigibilidad inmediata: “Los Estados se comprometen a respetar y garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio (...) los derechos reconocidos en el presente Pacto”. Por lo tanto, está explicitado que los Estados se deben comprometer sin excepciones y los individuos pueden exigir esos derechos de inmediato. Pero, en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales* la exigibilidad es relativa: “Los Estados se comprometen a adoptar medidas (...) hasta el máximo de los recursos que se dispongan, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados (...) la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”. O sea, estos derechos son exigibles en la medida en que el Estado tenga recursos. Para establecer que un Estado ha violado dichos derechos, no alcanza con demostrar que no han sido satisfechos, sino que este Estado no ha hecho lo máximo posible.

Esta diferencia es producto, como ya se mencionó, de una situación histórica y de una lucha política. Radica en una concepción liberal que considera que los derechos civiles y políticos constituyen un límite al poder del Estado, que debe abstenerse de invadir la esfera individual. Sin embargo, el “no hacer” –obligaciones negativas– no alcanza para sostener los derechos civiles y políticos, pues el Estado precisa invertir en instituciones –políticas, judiciales, de seguridad y defensa, entre otras–. Desde esta perspectiva crítica a la concepción liberal, ambos grupos de derechos dependen de los recursos de que el Estado disponga, por lo tanto, fue una decisión política establecer que los económicos, sociales y culturales no contaran con el mismo grado de exigibilidad (Abramovich, V. y Curtis, C. 2000).

A nivel internacional, este sistema de protección universal surge de una determinada correlación de fuerzas, y por eso, no es algo definido o acabado, sino un proceso continuo de construcción. Esta división de derechos es, todavía hoy, un tema muy debatido en Naciones Unidas. Muchos Estados violadores de los derechos económicos, sociales y culturales continúan negando su apoyo para elaborar nuevos documentos que resuelvan esta separación.

Aún así, los derechos económicos, sociales y culturales son exigibles.

Se pueden hacer denuncias a nivel internacional si un Estado no está “usando el máximo de los recursos de que disponga” para lograr satisfacerlos “por todos los medios apropiados”. De esta forma se puede luchar contra los Estados que diseñan políticas económicas que no tienen en cuenta a los más necesitados y que se excusan argumentando la falta de recursos. A su vez, como se verá en el capítulo 3, se ha logrado sancionar un protocolo facultativo para establecer el procedimiento de peticiones individuales ante Naciones Unidas, en virtud de una violación del PIDESC.

Los derechos humanos, según se concibieron en la DUDH, son indivisibles e interdependientes. Las personas con necesidades insatisfechas no son libres.

El derecho a la vida, el primer derecho garantizado por el PIDCP, pierde sentido si no se lo acompaña con el derecho a la salud, a la educación, al trabajo, al descanso, etc. -por ejemplo, ¿qué tipo de vida es la de las personas que no tienen garantizado el derecho a la alimentación?-. Sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos se reducen a meras categorías formales y viceversa.

**BREVE GLOSARIO DE TÉRMINOS****Normativa Internacional de Derechos Humanos****Declaración internacional**

Acuerdo celebrado por escrito entre dos o más Estados cuyos efectos jurídicos son menores al de los tratados o convenciones, pues las declaraciones no obligan a las partes. Debe recordarse que, excepcionalmente, la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre sí tiene efectos vinculantes u obligatorios.

**Convención/Pacto/Tratado**

Acuerdo celebrado por escrito entre dos o más Estados, regido por el derecho internacional, y de cumplimiento obligatorio para las partes que lo ratifiquen.

**Protocolo**

Un protocolo tiene las mismas características jurídicas que un tratado. En general, un protocolo enmienda, complementa o aclara un tratado multilateral. La ventaja de un protocolo es que, si bien está vinculado al acuerdo matriz, puede centrarse con mayor detalle en un aspecto determinado de ese acuerdo.

**Firma de tratados, pactos y convenciones**

Procedimiento por el cual los Estados se comprometen a realizar todos los pasos necesarios para ratificar un tratado, pacto o convención.

**Ratificación o aceptación**

Procedimiento por el cual un Estado lleva a cabo todos los requisitos legales nacionales para hacer cumplir el pacto, tratado o convención en su país (por ejemplo, la aprobación parlamentaria). Desde ese momento está obligado a cumplir con lo expresado en el pacto, tratado o convención.

Fuente: elaborado en base al glosario del Curso Básico sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) y Curso Básico sobre el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Disponible en línea: [www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr)

**El Estado como garante**

Ya se ha mencionado que los Estados son los que se han comprometido a nivel internacional firmando y ratificando pactos, tratados y convenciones.

Por eso, los Estados son los únicos capaces de garantizar los derechos humanos a toda la población. El titular de los derechos es la persona y el que los debe garantizar es el Estado.

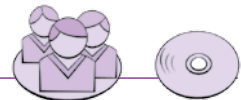
De la misma forma, es el Estado el único capaz de violar los derechos. Puede hacerlo *por acción* o *por omisión*. Los viola por acción cuando genera actividades que van en contra de los derechos de sus habitantes. Un ejemplo es el Terrorismo de Estado que impuso el último gobierno de facto en nuestro país, también lo son las prácticas autoritarias, estructurales al accionar y a la organización de las fuerzas de seguridad – maltratos en comisarías, torturas, detenciones arbitrarias, causas fraguadas y muertes por gatillo fácil- de los gobiernos constitucionales. Y los viola por omisión cuando, por su no accionar, los ciudadanos ven afectados sus derechos (por ejemplo cuando el Estado no establece políticas educativas tendientes a eliminar las desigualdades en el

acceso, permanencia y egreso de los sectores populares al sistema educativo, dejando “librada” la responsabilidad de educarse a las condiciones sociales de cada sector de la población). También se entiende que el Estado puede violar los derechos humanos por “*acquiescencia*”, esto es, cuando existe consentimiento tácito del Estado o sus agentes frente acciones de terceros, por ejemplo, cuando se organizan grupos paramilitares que actúan de forma clandestina secuestrando y/o asesinando personas, y se puede probar que el Estado conoce la situación y no realiza acciones para evitarla.

No todo daño contra una persona, ni toda forma de violencia social representa una violación a los derechos humanos, por más grave que sea. Todo lo que un individuo o un grupo de individuos realice en contra de la ley es un delito, no una violación a los derechos humanos (sólo los Estados pueden violar los derechos humanos). El Estado debe intervenir, por medio de la justicia, condenar al responsable y tomar todas las medidas necesarias para revertir el daño que este delito haya causado. Si este es el caso, se considera que el Estado no está violando un derecho humano pues ha actuado para revertir una falla del sistema. Pero si el Estado no actúa, entonces está generando una situación de impunidad y es aquí cuando se considera que ha cometido una violación a los derechos humanos y puede ser denunciado ante el sistema internacional.



## ACTIVIDAD 1



### Eje temático:

Primer acercamiento al concepto de “derechos humanos”.

### Propósitos:

- Relevar los conocimientos previos de los participantes sobre la noción de “derechos”.
- Realizar un primer acercamiento al concepto de “derechos humanos”.

### Destinatarios/as:

Jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

80 minutos.

### Materiales:

Pizarrón y tiza, o papel afiche y fibras. Los textos de este capítulo: “El nacimiento de los derechos universales” y “El Estado como garante”.

### Primer momento

#### Consigna:

Decir todo lo que se les ocurre con la palabra “derechos”, ya sean palabras relacionadas, ideas, sentimientos, frases, etc.

#### Desarrollo:

Escribir en el pizarrón la palabra “derechos”. Proponer a los participantes que digan libremente todo lo que se les ocurre al leer esa palabra en una lluvia de ideas. La coordinación debe tomar nota de los conceptos que se mencionen. Se da por terminado cuando ya a nadie se le ocurre ninguna palabra nueva. Se leen las palabras y, de ser posible, la coordinación realiza una breve síntesis remarcando los aspectos comunes y no comunes de las ideas aportadas por el grupo.

### Segundo momento

#### Consigna:

Elaborar una definición sobre los derechos.

#### Desarrollo:

Luego de la reflexión sobre los aportes en la lluvia de ideas, se invita a realizar, en pequeños grupos, una definición sobre los derechos.

A continuación, se lleva a cabo la puesta en común de las definiciones realizadas. La coordinación trata de mostrar las similitudes y diferencias e identificar aspectos y características de los derechos.

### Tercer momento

#### Consignas:

1. Leer los textos “El nacimiento de los derechos universales” y “El Estado como garante”.
2. Construir una nueva definición de “derechos humanos”, completando o complementando la definición que ya han elaborado sobre “derechos”.

#### Desarrollo:

Se reparte el texto “El nacimiento de los derechos universales” y se pide a los subgrupos que trabajen sobre las consignas. La coordinación puede recorrer los grupos para responder consultas sobre el texto, o bien anticipar algunas aclaraciones al grupo total (de acuerdo a sus características y conocimientos previos).

Cada subgrupo lee la nueva definición (pueden copiarla en un afiche, para facilitar la lectura).

Se pide al grupo que compare las producciones de los subgrupos, y se irán identificando las diferentes características de los DD.HH.

La coordinación procurará retomar el contexto histórico de surgimiento de los derechos humanos y su carácter histórico. A su vez, resaltará la diferencia entre “derechos” y “derechos humanos”, señalando qué cambia en la definición si se agrega la palabra “humanos”.



## ACTIVIDAD 2

---

### 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/as:

Niños/as, jóvenes y adultos/as.

### 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 (C,I,L,M,V,X).

**Mazo 2:** distintos materiales (ALAMBRE, CARTÓN, MADERA, PAPA, ORO, ROCA)

**Mazo 3:** autos (FERRARI, FIAT 600, FORD FALCON, BMW, PEUGEOT 206, RENAULT 19)

**Mazo 4:** instituciones y personas (BARRIO, COMUNIDAD, ESTADO, GOBIERNO, PERSONA, SOCIEDAD)

**Mazo 5:** derechos (EDUCACIÓN, IGUALDAD, JUSTICIA, MEDIO AMBIENTE, PARTICIPACIÓN, SALUD)

### Consigna:

Establecer entre todos/as cuál es la carta que tiene mayor valor.

### Desarrollo:

Antes de repartir las cartas, la coordinación aclarará que es un juego con pocas reglas. La más importante es argumentar sobre el valor que se le da a la carta elegida entre todas las que se entregaron a cada uno de los grupos. La coordinación tiene que tener en cuenta lo que el grupo decida, por ejemplo, si en el primer mazo de cartas el grupo lee como letras los números romanos, se tomará esa decisión como válida. Se divide al grupo total en 5 subgrupos al azar. Se les pide que elijan un/a integrante que los/las represente. Se explica que cada subgrupo deberá retirar una carta del mazo que la coordinación le ofrece. Se deberá elegir una sola carta entre todas las entregadas a los distintos subgrupos y argumentar porqué se la elige como la carta de mayor valor. Es importante dejar que el grupo total construya sus propias estrategias para consensuar cuál es la carta de mayor valor. Los distintos grupos irán definiendo diferentes criterios, tanto para "valorar" las diferentes cartas, como para decidir cuál es el criterio que definen y, por ende, cuál es la carta de mayor valor. La coordinación asume el rol de mediador en la comunicación, y asegurará que todos los grupos se expresen, y

repreguntará cuando sea necesario. Se repartirán los siguientes mazos y se repetirá la misma dinámica. Cuando se llega al mazo 5, y una vez que los subgrupos conozcan todas las cartas entregadas, se les pedirá que en ese caso argumenten por escrito cuál es la 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) argumentan que ella abarca a las demás, o bien optan por todas, ya que son interdependientes.

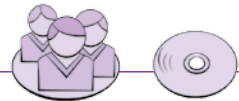
Es importante rescatar estas relaciones que ellos mismos establecen para introducir una característica de los derechos humanos: la integralidad. Otras veces, los subgrupos hacen hincapié en la falta de cumplimiento de estos derechos, lo que permite a la coordinación introducir el concepto de exigibilidad de derechos y la diferencia entre vigencia real y vigencia formal.

La coordinación puede continuar la actividad y consultar 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 rastrearán 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.

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. Esta actividad ha resultado de gran utilidad para presentar un encuadre general del trabajo en los talleres, enfatizando la necesidad de escucha y acuerdo.

### ACTIVIDAD 3



#### Eje temático:

Declaración Universal de Derechos Humanos<sup>6</sup>

#### Propósitos:

- Definir cuáles son los derechos humanos.
- Conocer la Declaración Universal de Derechos Humanos.

#### Destinatarios/as:

Niños/as, jóvenes y adultos/as.

#### Tiempo estimado:

2 horas.

#### Materiales:

6- La actividad puede adaptarse a otros documentos normativos (declaraciones, tratados, convenciones, etc.). A lo largo del libro se presentan además otras actividades para trabajar sobre documentos.

Hojas de papel y lapiceras. Tiza y pizarrón o afiches y fibras. Declaración Universal de Derechos Humanos dividida en una cantidad igual a la de los equipos participantes.

### **Primer momento**

#### **Consignas:**

1. Identificar cuáles son los derechos humanos de todas las personas que habitan el planeta.
2. Redactar una Declaración Universal de Derechos Humanos que contenga esos derechos (escribirla en un afiche).

#### **Desarrollo:**

La coordinación explica qué es una declaración en tanto instrumento de la normativa internacional de derechos humanos.

El grupo total se divide en grupos de hasta cinco integrantes. Cada grupo deberá anotar en una hoja los derechos básicos que toda persona merece gozar, sin distinción de edad, género, etnia, nacionalidad o religión. Luego de que se hayan elaborado las declaraciones, se realiza una puesta en común donde cada grupo compartirá con los demás los derechos que haya elegido. Se van subrayando aquellos derechos mencionados por más de un grupo.

La coordinación propone realizar una declaración conjunta basándose en las declaraciones grupales. Se releen los derechos que fueron anunciados por más de un grupo, consultando a los restantes integrantes, si están de acuerdo. Luego se realiza lo mismo sobre los demás derechos enumerados. La coordinación anotará en el pizarrón cada derecho que el grupo total acepte. Es probable que algunos grupos redacten como derechos, prerrogativas que privilegien solo a algunos o bien que se contradigan con el principio de no discriminación.

Para ello es importante haber trabajado antes la definición de derechos humanos (actividades 1 y 2 de este capítulo) y tenerla presente (por escrito) de manera de discutir y no incluir en la declaración final aquellas propuestas que se contrapongan con las producciones anteriores del grupo.

### **Segundo momento**

#### **Consigna:**

Señalar qué derechos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 aparecen en la declaración elaborada entre todos/as y cuáles no.

#### **Desarrollo:**

Se reparte a cada subgrupo un fragmento de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la consigna de trabajo.

Luego, cada grupo comparte lo identificado con el resto de los grupos.

La coordinación introduce aspectos del contexto histórico de la DUDH (retomando el texto de la actividad 1). Se discute en el grupo total la inclusión de aquellos derechos que no aparecen en la declaración del grupo, teniendo en cuenta el alcance universal de este instrumento.



## Teoría de las tres generaciones de derechos



Esta teoría es muy usada con fines pedagógicos, porque parece ser sencilla y clasifica los derechos humanos en tres tipos diferenciados:

- los derechos de primera generación (los enumerados en el PIDCP)
- los de segunda generación (los que enuncia el PIDESC)
- los de tercera generación, difusos, de los pueblos, de la solidaridad o colectivos (que se comenzaron a discutir a partir de los años 60 y que abarcan, entre otros, el derecho a la paz, al desarrollo, a la preservación del medioambiente, el derecho de los consumidores, el derecho a la convivencia armoniosa entre las diferentes culturas, entre otros).

Hoy ha comenzado a hablarse de derechos de cuarta generación (garantías frente a la manipulación genética o el derecho a la verdad), pero no hay, aún, consenso en esta clasificación.

Lo interesante de esta forma pedagógica de enseñar los derechos es que puede contribuir a reflejar la progresividad y la irreversibilidad producto de la lucha y conquista de los pueblos.

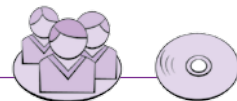
Pero esta teoría es criticada desde hace muchos años por varios motivos.

Uno de ellos, indica que los dos primeros grupos de derechos no son generaciones sucesivas, pues ambos estaban en la DUDH y aunque se hayan legislado en forma de dos pactos, ambos se adoptaron en el mismo año (1966).

Considerarlos dos generaciones sucesivas es un error cronológico. Además, podría llevar a inferir, erróneamente, que primero deben ser garantizados los civiles y políticos y luego los económicos, sociales y culturales. Aún si ambos pactos hubieran nacido en ese orden cronológico, sería incorrecto considerar que los primeros son prioritarios y el resto postergables. Esto va en contra de una de las más importantes características de los derechos humanos: la integralidad. Mal interpretada, esta teoría podría brindar argumentos para que un Estado considere que cumple sus obligaciones garantizando solamente a la llamada primera generación de derechos. Diversos sectores dominantes la utilizan de esta forma con el fin de desligar al Estado de sus responsabilidades.

Es importante tener en cuenta que si se utiliza esta teoría con fines pedagógicos, se debe aclarar siempre que todos los derechos son iguales e impostergables: la violación de uno (o el no respeto y promoción) impide el respeto de los otros.

### ACTIVIDAD 4



#### Eje temático:

Generaciones de derechos humanos

#### Propósito:

- Conocer la clasificación de derechos humanos en tres generaciones: civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; de los pueblos.

**Destinatarios/as:**

Jóvenes y adultos/as.

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Materiales y consignas:**

El material se encuentra disponible en el DVD anexo, para poder adaptar la selección de artículos y normativa e imprimir. Se recomienda incluir artículos de la constitución provincial.

**Texto 1**

**Consignas:**

1. Leer los fragmentos de los documentos y debatir sobre los puntos que consideren más importantes.
2. Elaborar, a partir de lo leído, una definición de DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS.

**Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado y abierto a la firma el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976 (ONU).**

**• Art. 2**

1. Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, condición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

**• Art. 3**

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar a hombres y a mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos civiles y políticos enunciados en el presente Pacto.

**• Art. 6**

1. El derecho a la vida es inherente a la persona humana. Este derecho estará protegido por la ley (...).

**• Art. 7**

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido sin su libre consentimiento a experimentos médicos o científicos.

**• Art. 8**

1. Nadie estará sometido a esclavitud. La esclavitud y la trata de esclavos estarán prohibidas en todas sus formas.

**• Art. 9**

1. Todo individuo tiene derecho a la libertad y a la seguridad personal (...).
3. Toda persona detenida o presa a causa de una infracción penal será llevada sin demora

ante un juez u otro funcionario autorizado por la ley para ejercer funciones judiciales, y tendrá derecho a ser juzgada dentro de un plazo razonable o a ser puesta en libertad.

• **Art. 12**

1. Toda persona que se halle legalmente en el territorio de un Estado tendrá derecho a circular libremente por él y a escoger libremente en él su residencia.
2. Toda persona tendrá derecho a salir libremente de cualquier país, incluso del propio.

• **Art. 14**

1. Todas las personas son iguales ante los tribunales y cortes de justicia. Toda persona tendrá derecho a ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial, establecido por la ley (...).
2. Toda persona acusada de un delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley.

• **Art. 18**

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...).

• **Art. 20**

1. Toda propaganda a favor de la guerra está prohibida por la ley.
2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por ley.

• **Art. 22**

1. Toda persona tiene derecho a asociarse libremente con otras, incluso el derecho a fundar sindicatos y afiliarse a ellos para la protección de sus intereses (...).

• **Art. 25**

- a) Participar en la dirección de los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos.
- b) Votar y ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto (...).

• **Art. 26**

Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley (...).

**Constitución de la Nación Argentina, 1994**

• **Art. 36**

Esta Constitución mantendrá su imperio aún cuando se interrumpiere su observancia por actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático (...).

• **Art. 37**

Esta Constitución garantiza el pleno ejercicio de los derechos políticos, con arreglo al principio de la soberanía popular y de las leyes que se dicten en consecuencia. El sufragio es universal, secreto y obligatorio (...).

## Texto 2

### Consignas:

1. Leer los fragmentos de los documentos y debatir sobre los puntos que consideren más importantes.
2. Elaborar, a partir de lo leído, una definición de DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES.

**Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado y abierto a la firma el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976 (ONU).**

#### • Art. 2

1. Cada uno de los Estados Partes en el presente pacto se compromete a adoptar medidas, (...) hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos. (...)
3. Los países en desarrollo, teniendo debidamente en cuenta los derechos humanos y su economía nacional, podrán determinar en qué medida garantizarán los derechos económicos reconocidos en el presente Pacto a personas que no sean nacionales suyos.

#### • Art. 6

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho a trabajar, que comprende el derecho de toda persona de tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar este derecho.

#### • Art. 7

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias que le aseguren en especial:

- a) Una remuneración que proporcione como mínimo a todos los trabajadores:
  - 1) Un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor (...).
  - 2) Condiciones de existencia dignas para ellos y para sus familias (...).
- b) La seguridad y la higiene en el trabajo. (...)
- d) El descanso, el disfrute del tiempo libre, la limitación razonable de las horas de trabajo y las vacaciones periódicas pagadas (...).

#### • Art. 8

- (...) a) El derecho de toda persona a fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección (...).  
d) El derecho de huelga (...).

#### • Art. 9

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la seguridad social, incluso al seguro social.

#### • Art. 11

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia (...).

#### • Art. 12

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona el disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.

• **Art. 15**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:
- Participar en la vida cultural;
  - Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones (...).

**Constitución de la Nación Argentina, 1994**

• **Art. 14 bis**

El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagadas; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática (...).

**Texto 3**

**Consignas:**

- Leer los fragmentos de los documentos y debatir sobre los puntos que consideren más importantes.
- Elaborar, a partir de lo leído, una definición de DERECHOS DE LOS PUEBLOS.

**Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado y abierto a la firma el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976 (ONU).**

**Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado y abierto a la firma el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976 (ONU).**

• **Art. 1**

- Todos los pueblos tienen derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.
- Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como el derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.

**Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, aprobada por la Asamblea General (ONU) en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992.**

• **Art.1**

- Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.
- Los Estados adoptarán medidas apropiadas, legislativas y de otro tipo, para lograr esos objetivos.

• **Art. 2**

- Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (en

lo sucesivo denominadas personas pertenecientes a minorías) tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo.

2. Las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho de participar efectivamente en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública.

3. Las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho de participar efectivamente en las decisiones que se adopten a nivel nacional y, cuando proceda, a nivel regional respecto de la minoría a la que pertenezcan o de las regiones en que vivan, de toda manera que no sea incompatible con la legislación nacional.

#### Constitución de la Nación Argentina, 1994

##### • Art. 41

Todos los habitantes gozan del derecho a un medio ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley.

Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales (...).

##### • Art. 42

Los consumidores y usuarios de bienes y servicios tienen derecho en la relación de consumo, a la protección de su salud, seguridad e intereses económicos; a una información adecuada y veraz; a la libertad de elección y a condiciones de trato equitativo y digno (...).

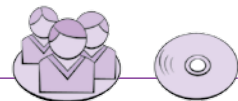
#### Desarrollo:

Se divide al grupo total en tres grupos al azar. Distribuir un texto diferente a cada subgrupo y su consigna.

Se les pide que trabajen sobre las consignas durante 30 minutos.

En la puesta en común, cada subgrupo señala los aspectos importantes que estuvieron discutiendo a partir de lo leído y lee su definición. Se comparan las definiciones y complementan. La coordinación comenta cómo suelen ser clasificados estos derechos (ver los textos de este capítulo: “Los pactos” y “Tres generaciones de derechos”), y se invita a “probar” esta clasificación con la actividad 5. Se le puede pedir a cada subgrupo que relea la definición elaborada para registrarla, ya que deberá tenerse en cuenta para la actividad siguiente.

#### ACTIVIDAD 5<sup>7</sup>



#### Eje temático:

Generaciones de derechos humanos.

7- Esta actividad se encuentra basada en la propuesta del libro de Limpens, F. (1997) *La Zanahoria*. Madrid: Amnistía Internacional.

**Propósito:**

- Problematizar la clasificación de derechos humanos en generaciones.

**Destinatarios/as:**

Jóvenes y adultos/as.

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Materiales:**

Pegamento.

Cartulinas o afiches divididos en tres columnas con los siguientes nombres:

DERECHOS DE PRIMERA GENERACIÓN: CIVILES Y POLÍTICOS	DERECHOS DE SEGUNDA GENERACIÓN: ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES	DERECHOS DE TERCERA GENERACIÓN: DE LOS PUEBLOS O DE SOLIDARIDAD
---	---	---

Series de tarjetas (una serie igual por subgrupo). Cada tarjeta enuncia uno de los siguientes ítems (que son extractos o adaptaciones):

- Tengo derecho a la vida.
- Hombres y mujeres poseen iguales derechos.
- Tenemos derecho a un nombre, domicilio y estado civil.
- No me pueden encarcelar sin orden de un/a juez/a.
- Todos tenemos derecho a la libertad de opinión y de expresión de ideas.
- Puedo circular libremente dentro y fuera de mi país.
- Tenemos derecho a leer periódicos independientes.
- Tengo derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Todos y todas tenemos derecho a formar sindicatos para defender nuestros intereses.
- La educación de nuestro pueblo será gratuita.
- Tenemos derecho a aprender y a enseñar, a la libertad intelectual, a investigar, a la creación artística y a participar de los beneficios de la cultura.
- Tengo derecho a la salud.
- Tengo libertad de pensamiento y de religión.
- Tengo derecho a un nivel de vida adecuado que me asegure salud, alimentación, vestido, vivienda y los servicios necesarios.
- Tenemos derecho a la paz y a la coexistencia pacífica.
- Todos los países tienen derecho a la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos.
- Todos los pueblos tienen derecho a la libre determinación.
- Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas tenemos derecho a disfrutar de nuestra cultura, a utilizar nuestro idioma y a practicar nuestra religión.
- Un Estado no debe agredir a otro.

- Nuestro pueblo tiene derecho a la independencia económica y política.
- Todos los pueblos tienen derecho al uso de las ciencias y la tecnología.
- Tenemos derecho a un medio ambiente sano.
- Los pueblos indígenas tienen derecho a dar y recibir educación en sus propios idiomas y con sus métodos culturales de enseñanza.
- Los consumidores y usuarios de bienes y servicios tienen derecho, en la relación de consumo, a la protección de su salud, seguridad e intereses económicos; a una información adecuada y veraz; a la libertad de elección, y a condiciones de trato equitativo y digno.
- Hombres y mujeres recibirán igual salario por igual trabajo.
- Los niños y las niñas tienen derecho a ser escuchados.
- Tengo derecho a no ser discriminado.
- Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales. No se podrá privar a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.

**Consigna:**

Ubicar cada tarjeta en la columna correspondiente según se trate de un derecho de primera, segunda o tercera generación.

**Desarrollo:**

Se mantiene la conformación de los subgrupos de la actividad anterior pero se solicita que uno o dos voluntarios de cada grupo conformen un cuarto equipo.

Se le reparte a cada subgrupo una serie de tarjetas (cada juego debe tener el mismo contenido). Se recomienda seleccionar un máximo de 25 tarjetas por juego.

A cada subgrupo se entrega también la cartulina o afiche dividida en tres columnas.

Cada grupo debe ubicar en su afiche las tarjetas, poniendo cada derecho en la generación a la que considere que corresponde.

Una vez que hayan terminado, cada subgrupo expone su afiche y lo coloca en un lugar visible.

La coordinación insta al grupo a comparar los cuatro afiches para ver las diferencias y las semejanzas con respecto a la forma en que fueron agrupados los derechos. Se consulta cuáles fueron las tarjetas más difíciles de ubicar.

La coordinación retoma la dificultad que hayan tenido los grupos para clasificar los derechos y las diferencias que hayan surgido entre los diversos afiches, para comentar la fundamentación de la teoría de las generaciones de derechos. Esta teoría sostiene una concepción que diferencia a los derechos en tanto que los derechos de primera generación conllevan obligaciones negativas para el Estado mientras que los de segunda generación conllevan obligaciones positivas.

La coordinación puede preguntar si los llamados derechos de primera generación (como el derecho a la libre expresión, el sufragio, entre otros) implican obligaciones para los Estados, y cuáles son.

Es importante resaltar que esta teoría no se corresponde con las acciones e inversiones que los Estados hacen en la realidad. Cabe recordar que los derechos humanos están interrelacionados y que no se puede garantizar uno si no se garantizan los de-



más: son integrales y cualquier clasificación que priorice a unos sobre otros atenta contra esta característica fundamental.

Agruparlos en una columna o en otra presenta una gran dificultad pues los derechos están interrelacionados. Por ejemplo, el derecho a la vida, principal derecho garantizado por el PIDCP, pierde sentido si no se lo acompaña con el derecho a la salud, la educación, el trabajo, el descanso, etcétera (¿qué tipo de vida es una sin, por ejemplo, el derecho a la alimentación?).

Sin el goce de los derechos económicos sociales y culturales los derechos civiles y políticos se reducen a meras categorías formales y viceversa. Se puede dar este ejemplo o buscar otra interrelación semejante con cualquiera de los otros derechos. También se puede explicar que entre el grupo de derechos que se pidió ordenar hay algunos que no sólo son interdependientes e indivisibles con los demás, sino que, incluso, se encuentran mencionados explícitamente en pactos de las llamadas tres generaciones. Por ejemplo, el derecho de los pueblos a la libre determinación está mencionado en el artículo 1 del PIDCP, en el artículo 1 del PDESC, y en el artículo 3 de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otras declaraciones de la tercera generación. La respuesta “correcta” a la consigna hubiera sido colocarlo en las tres columnas.

La coordinación puede reflexionar sobre el riesgo que implica que la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales dependa de los recursos disponibles del Estado y que se puedan cumplir de forma progresiva (para profundizar todos estos conceptos ver los textos teóricos de este capítulo: “El nacimiento de los derechos universales”, “Los pactos” y “Tres generaciones de derechos”).

## Universalismo y relativismo



Entre los debates abiertos en torno a los derechos humanos, se encuentra la discusión entre relativistas y universalistas.

El siguiente fragmento extraído del texto La protección universal de los derechos humanos, de Carlos Chipoco<sup>8</sup> nos da elementos para reflexionar sobre este debate:

*“El argumento de los relativistas se ha desarrollado, básicamente, a partir de las especificidades culturales de los países africanos e islámicos. Esta postura sostiene que los derechos humanos constituyen un producto occidental, resultado de los horrores de la guerra mundial; una culminación internacional de determinadas tendencias y valores contenidos en las revoluciones americana y francesa, así como sus respectivas declaraciones. Para los relativistas, los Derechos Humanos son una construcción teórica que tiene su origen en el discurso liberal de Locke y en la teoría del derecho natural. Las sociedades islámicas, africanas, y en general las del tercer mundo, tienen experiencias culturales e históricas distintas. Para la mayor parte, su experiencia más importante ha sido el colo-*

8- La protección universal de los derechos humanos, una aproximación crítica, Carlos Chipoco, en *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Tomo I, Rodolfo Cerdas Cruz y Rafael Nieto Loaiza, compiladores, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1999, pp. 178-181

nialismo y la dominación europea, no la guerra mundial. Sin considerar (que) por esas diferencias, sostienen, la concepción de los Derechos Humanos como normas universales intenta imponer visiones occidentales sobre estilos de vida, las decisiones personales, las relaciones entre los ciudadanos, y sus vínculos con el estado. Los valores que esa posición valora son la diversidad cultural y la autenticidad nacional (...).

En su forma moderna, el relativismo cultural surgió como una respuesta al evolucionismo cultural. El evolucionismo sostenía que las sociedades humanas se desarrollan desde un estado de primitivismo o salvajismo hasta un estado de modernidad.

Asumiendo una especie de darwinismo social, el evolucionismo cultural establecía como punto de llegada del desarrollo la civilización occidental, ya que el común de sus juicios estaban basados en valores occidentales.

El evolucionismo cultural contenía un marcado perfil racista. La gente menos culta era, de acuerdo con esta teoría, la menos inteligente y la que poseía una pigmentación oscura de la piel. Al atacar esta concepción, el relativismo cultural constituyó una reacción progresista de las teorías de su época. Combatió la visión eurocéntrica y racista del progreso y la cultura. El aspecto más importante del relativismo cultural es su capacidad de cuestionar la universalidad de estándares para analizar diversas culturas. Los defensores del relativismo cultural buscaban no sólo demostrar que los patrones de moralidad y normalidad son culturales sino también cuestionar el etnocéntrico supuesto de que la cultura occidental es superior a las demás; para ello intentaba mostrar que las llamadas "sociedades primitivas" pueden ser más complejas y sofisticadas que las occidentales (...)"

Si bien este autor rescata en los párrafos anteriores la crítica del relativismo cultural a las visiones eurocéntricas y evolucionistas, sostiene que existen argumentos sólidos para que los derechos humanos puedan ser considerados desde una perspectiva universal:

"Hemos resumido las principales críticas a las concepciones relativistas en cinco puntos:

1. *El relativismo cultural no toma en cuenta diversos factores que hacen de la violación a los derechos humanos una práctica no cultural sino básicamente política. El primer punto a considerar es que las violaciones a los derechos humanos tienen un origen político. Ellas no son expresiones de las profundas costumbres ancestrales de los dictadores o los miembros de las fuerzas represivas, sino (que son) medios para mantener el poder político usando métodos autoritarios y represivos, o como resultado de su convicción de que no hay alternativa para mantenerlo. Es una crisis política, de gobierno o de estado, lo que genera las bases para la existencia de las violaciones de Derechos Humanos, y no una cierta 'comprensión cultural' de ellos.*

2. *¿Quién decide qué es una costumbre tradicional o una característica cultural? ¿Son estáticas, permanentes, las culturas?, ¿o hay en ellas fuerzas en movimiento? Es muy difícil sostener que los valores culturales son absolutamente hegemónicos, es decir, que carecen de oposición interna. En las mismas sociedades donde se aplican costumbres tradicionales de discriminación a la mujer, por ejemplo, existen grupos, organizaciones y personas que buscan cambiar su propia cultura radicalmente. Así, la misma noción de cultura podría ser entendida desde una suerte de relativismo.*

3. *¿Se puede decir que los derechos humanos son occidentales, sólo en base a sus vinculaciones con Locke, la teoría del contrato social y a partir del hecho de que en algunos momentos fueron alentados por países llamados “occidentales” como los países europeos y Estados Unidos? Es bastante impreciso decir que los derechos humanos son nociones europeas o norteamericanas. El horror del genocidio no se produjo en el África o en Asia sino en la Europa hace menos de cinco décadas.*

*Hasta los años setenta, los Estados Unidos eran un país con prácticas de discriminación racial amparadas por la ley. Si algo nos enseña la historia, es que los derechos humanos no han sido propiedad exclusiva de los países del norte, así como las violaciones no han sido exclusividad de los países del sur.*

4. *¿No hay un etnocentrismo velado al afirmar que los derechos humanos deben ser propiedades sólo de los “occidentales”, y que los africanos, musulmanes o latinoamericanos deben mantenerse con sus propias costumbres? ¿No hay detrás de esta idea un menosprecio por las costumbres no occidentales -que vistas desde una perspectiva relativista- “no son capaces”, “no están a la altura”, “no merecen” tener derechos humanos, a diferencia de culturas occidentales?*

5. *Es posible elaborar una nueva interpretación del principio de no discriminación.*

*La interpretación clásica de este principio sostiene que, para gozar de los Derechos Humanos, un gobierno no puede discriminar a un individuo en razón de su raza, de su sexo, de su religión, etc. Una interpretación más amplia podría sostener que el gozo de estos derechos no debe depender de la pertenencia del individuo a determinado estado. El imperativo de no-discriminación no debería ser confinado a las fronteras nacionales; de esta manera, podría suponerse que excluye de su ámbito casos de violación a los derechos humanos basados en tradiciones locales.*

*No se puede discriminar en razón de la pertenencia a tal o cual cultura”.*

La discusión sigue abierta y es esencial reconocer su complejidad y contemplar una mirada respetuosa de la diversidad cultural.

## Otro sistema de protección: el interamericano



Los derechos de los habitantes del continente americano no sólo están protegidos por la legislación internacional elaborada por la ONU, sino también por la legislación interamericana elaborada por la Organización de Estados Americanos (OEA).

En 1948, 21 países del continente americano redactaron y adoptaron la Carta de la Organización de los Estados Americanos conformándose así la OEA. Entre ellos se encontraba nuestro país. En dicha Carta afirmaban su compromiso con las metas comunes y su respeto por la soberanía de cada estado americano. Hoy conforman la OEA 35 países.

Ese mismo año se firmó la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Esta resolución, en sus 38 artículos, define una serie de derechos humanos: a

la vida, a la integridad personal, al debido proceso, a la libertad de expresión, religión y asociación, entre otros. La Declaración afirma que un Estado no crea, ni concede derechos sino más bien reconoce derechos que existían antes de la formación del Estado, derechos que tienen su origen en la naturaleza de la persona.

En 1959 se creó la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, organismo que, desde 1967, recibe peticiones individuales provenientes de organizaciones o personas que denuncian violaciones de derechos humanos perpetradas por los Estados. La Comisión, formada por siete expertos independientes, tiene la capacidad de visitar países con situaciones comprometidas, escuchar a personas privadas de derechos y



elaborar informes, entre otras muchas capacidades (resaltamos esta tarea, de entre las muchas que cumple la Comisión, porque los expertos visitaron nuestro país durante la última dictadura militar y reunieron testimonios de familiares y víctimas del terrorismo de estado). Más tarde la Comisión estableció la Corte Interamericana de Derechos Humanos, sistema penal interamericano capaz de sancionar a los

Estados miembros cuando violan los derechos de sus ciudadanos<sup>9</sup>.



En el DVD anexo incluimos el material elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos: “Sistema de peticiones y casos. Folleto Informativo”, donde se explica en qué casos pueden presentarse peticiones, cuál es el procedimiento y las funciones de la Comisión y la Corte Interamericanas.

En 1969 la OEA convocó a una conferencia para redactar un tratado sobre derechos humanos. El resultado fue la Convención Americana sobre Derechos Humanos (también conocida como Pacto de San José de Costa Rica). Sin embargo no entró en vigencia hasta 1978, pues necesitó un mínimo de Estados que la ratificara (o sea, que se comprometieran a aplicarla en su país).

Esta convención enumera derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. En semejanza con el PIDESC de la ONU, define a los derechos económicos, sociales y culturales como de desarrollo progresivo y dependientes de los recursos de los que disponga el Estado (ver artículo 26 del Pacto, donde se refiere al desarrollo progresivo).

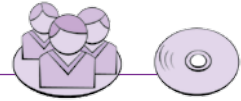
Con el tiempo los países reunidos en la OEA han redactado otros pactos y decla-

---

9- Una de las funciones más importantes de la Comisión es el examen de peticiones individuales que alegan violaciones de un derecho protegido por parte del Estado. Cuando una petición es admitida, la Comisión invita al peticionario y al Estado para explorar una “solución amistosa”. Si tal resultado no es posible, la Comisión puede recomendar al Estado medidas específicas para que se restablezca el goce de los derechos en la medida de lo posible, para que hechos similares no vuelvan a ocurrir en el futuro y para que los hechos ocurridos se investiguen y se reparen. Si un Estado no sigue las recomendaciones, la Comisión tiene la opción de hacer público su informe y llevar el caso a la Corte Interamericana, siempre y cuando el Estado en cuestión haya aceptado la jurisdicción obligatoria de la Corte.

raciones, como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, o la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, entre otros.

## ACTIVIDAD 6



### Eje temático:

Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica).

### Propósitos:

- Conocer la Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- Definir qué le falta y qué le sobra a la Convención.

### Destinatarios/as:

Jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

2 horas.

### Materiales:

Fotocopias de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Afiches y fibras o pizarrón y tizas.

### Consignas:

1. Leer la Convención Americana sobre Derechos Humanos.
2. Señalar qué le falta y qué le sobra al texto. Justificar.

### Desarrollo:

Se divide al grupo total en subgrupos de cuatro integrantes. Se le entrega a los subgrupos el documento a trabajar. Se les pide que lo lean atentamente y que evalúen si le falta o le sobra algo. En el caso de que los grupos consideren que algo falta o sobra, deberán eliminarlo o agregarlo, de acuerdo al criterio del grupo. Deberán justificar la inclusión o la eliminación. Si llegara a darse el caso de un grupo que sugiere que el documento es “perfecto” y que nada debe agregarse o quitarse, también este grupo debe justificar su postura. Una vez terminado el trabajo, se comparten los resultados con el grupo total. Según el tiempo disponible, el grupo total podrá reescribir una versión consensuada del documento.

Si algún grupo hubiera corregido el artículo 26 (exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales), la coordinación puede aportar elementos teóricos que sirvan para explicar la discusión histórica sobre la forma de definir y de exigir los derechos civiles y políticos y los económicos sociales y culturales.

La coordinación puede realizar un desarrollo conceptual basado en los textos de este capítulo, especialmente señalando la existencia de un sistema interamericano y la incorporación del Pacto de San José de Costa Rica en nuestra Constitución. Se sugiere resaltar la historicidad de las leyes y la conquista progresiva de los derechos.

## Vigencia real y vigencia formal

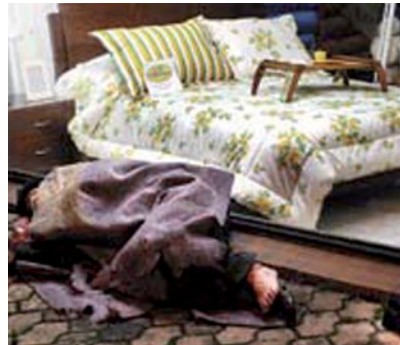


Cuando nos referimos a los derechos humanos y sus características, uno de los primeros aspectos que vislumbramos es su violación. Todos y todas somos titulares de los derechos humanos, es decir que hay una vigencia formal de los mismos en las leyes, pero no siempre todos los derechos de todos y todas son respetados, esto es lo que llamamos la vigencia real de los derechos.

La lucha por la defensa, conquista y ejercicio de nuestros derechos se basa en lograr que no haya diferencia entre vigencia formal y vigencia real.

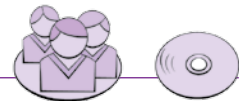
La reflexión sobre la diferencia entre la vigencia real y formal de los derechos constituye un aspecto esencial para promover la exigibilidad colectiva.

A ello apuntan las últimas actividades de este capítulo, a la vez que será un eje presente en todo el libro.



Fuente: Página/12 26.02.2007.

## ACTIVIDAD 7



### Eje temático:

Vigencia real y vigencia formal de los derechos humanos.

### Propósito:

- Identificar la asimetría entre la vigencia real y la vigencia formal de derechos protegidos por las leyes nacionales e internacionales.

### Destinatarios/as:

Niños/as, jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

30 minutos.

### Materiales:

Fotos que evidencien la vulneración de un derecho. Fotocopias de los textos teóricos de este capítulo: "El nacimiento de los derechos universales" y "El Estado como garante". O bien, copias de la definición de derechos humanos y de la declaración universal elaborada por el grupo en actividades anteriores.

### Consignas:

1. Observar las fotos.
2. Escribir lo que sienten al mirar las fotos.
3. Leer los textos recibidos.

#### 4. ¿Qué reflexión pueden hacer?

##### **Desarrollo:**

Agrupar a los participantes en subgrupos de cuatro personas. Distribuir a cada subgrupo una foto y solicitar que respondan las dos primeras preguntas.

Luego se reparte una copia de los textos seleccionados para que trabajen sobre las consignas 3 y 4.

Cada grupo muestra la fotografía sobre la que trabajó y comenta sus impresiones y reflexiones.

La coordinación resalta la importancia de la vigencia formal como punto de partida para la organización y exigibilidad. Como cierre de la actividad, se puede compartir la canción “La Costumbre” del grupo musical Arbolito, para reflexionar sobre la naturalización de ciertas situaciones y sobre la posibilidad de volverlas inadmisibles, y actuar en consecuencia (consultar en el DVD la letra musical)

Esta actividad se complementa con la actividad siguiente, donde se analizan las situaciones cotidianas de vulneración de derechos.



## ACTIVIDAD 8

### **Eje temático:**

Vigencia real y vigencia formal de los derechos humanos.

### **Propósitos:**

- Identificar situaciones de violación de derechos en el ámbito cotidiano.
- Sistematizar la información y los recursos disponibles, necesarios para planificar acciones posibles.

### **Destinatarios/as<sup>10</sup>:**

Jóvenes y adultos/as.

### **Tiempo estimado:**

2 horas.

### **Materiales:**

Copias del mapa de la localidad o barrio, en tamaño A4 y 1 copia en tamaño afiche. Fibras de colores.

### **Consignas:**

Elaborar un “mapa de situación” sobre las problemáticas de la localidad o el barrio procurando:

1. Identificar los derechos que se respetan y los que no se respetan.
2. Señalar las zonas geográficas más vulnerables.
3. Señalar las instituciones, organizaciones y/o recursos que tengan que ver con el cumplimiento o no de los derechos.

10- Los destinatarios/as de esta actividad pueden ser chicos/as, adaptando el lenguaje de las consignas.

### **Desarrollo:**

Se divide al grupo total en pequeños subgrupos para trabajar y se reparten las consignas. Es importante aclarar al grupo que al desarrollar las consignas se deben incluir todas las perspectivas que aparecen, haya o no acuerdo colectivo. Cada subgrupo trabaja durante 30 minutos.

Luego se realiza una puesta en común donde cada uno expone sus resultados y los anota en un mapa grande, completando lo que hayan anotado otros grupos y compartiendo los recursos con los demás.

La coordinación puede comentar las diferencias entre la vigencia real y la formal y recordar que es el Estado el garante de los derechos humanos (ver texto teórico de este capítulo: "El Estado como garante"). Marcar las semejanzas entre los grupos, identificar problemáticas de vulneración de derechos y retomar el concepto de integridad. Se destaca la necesidad de identificar y compartir los recursos señalados por los diferentes grupos, sistematizándolos, para luego poder planificar alguna acción posible para asegurar el ejercicio de nuestros derechos.

### **Bibliografía**



#### **Normativa:**

- Constitución Nacional de la República Argentina, 1994.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos: Pacto de San José de Costa Rica, OEA, 1969.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). ONU, 1948.
- Observación N° 14 al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ONU, 2000.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. ONU, 1966.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU, 1966.

#### **Bibliografía referida y consultada:**

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2000) *Los derechos sociales como derechos exigibles*. En: Hechos y Derechos D. Económicos, sociales y culturales N° 7 otoño 2000. Buenos Aires: Secretaría de D. Humanos, Ministerio de Justicia y DD.HH. Convenio Gobierno Argentino – Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.
- Chipoco, C. (1999) La protección universal de los derechos humanos, una aproximación crítica, en: Cerdas Cruz, R. y Nieto Loaiza, R. (comps.) *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Tomo I, (pág. 178/181), Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Comisión Interamericana de DDHH (2010) Sistema de Peticiones y Casos. Folleto



Informativo. OEA. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/peticiones.asp> (fecha de consulta: Mayo 2012)

– Fessia, Emiliano “Algunos puntos para trabajar por los Derechos Humanos”. En: Capra, M; Capogrossi L.; Ordeñez, F. *¿Vivimos en el país del nunca más? Sistematización de experiencias en educación popular y derechos humanos*. Córdoba, Tavola Valdese, 2009.

– Limpens, F. (1997) *La Zanahoria*. Madrid: Amnistía Internacional.

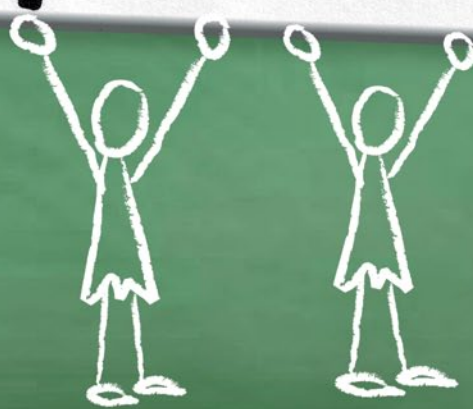
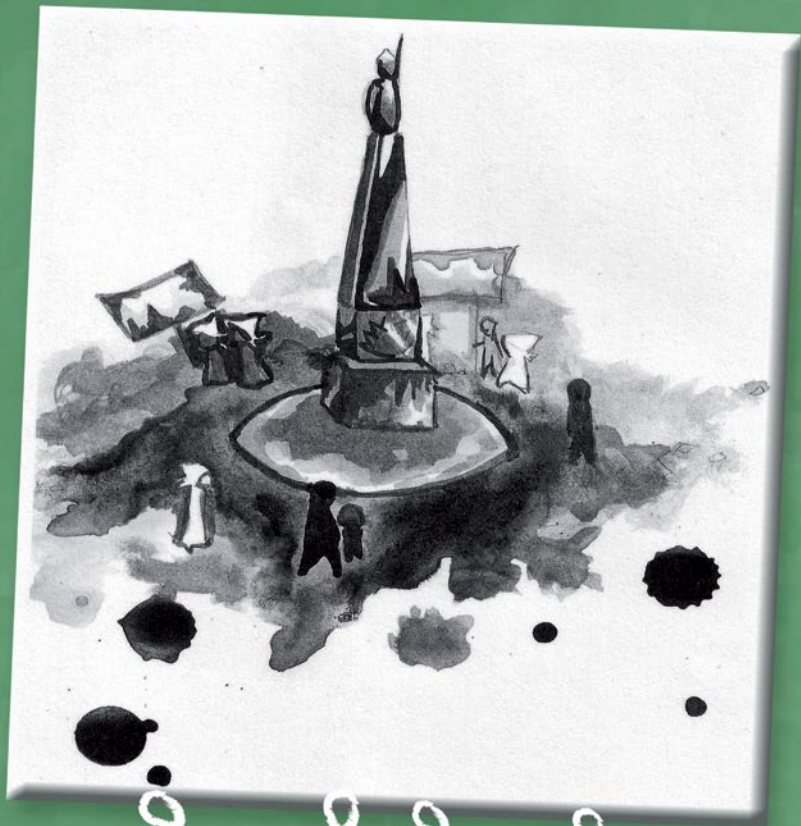
– Nikken, P. (1994) *El concepto de los derechos humanos*. Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/Fichas/ConceptoDDHH.htm> (Fecha de consulta: mayo 2012).

– Pinto, Mónica. *Temas de Derechos Humanos*. Editores del Puerto, Buenos Aires, 1997.

– Secretaría de Educación, (2010) *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los Derechos Humanos*. Buenos Aires: APDH-INADI.



# CAPÍTULO 2



## Los derechos civiles y políticos en democracia y dictadura

Este capítulo aborda la problemática de los Derechos Civiles y Políticos a través del análisis del accionar del Estado en algunos períodos de nuestra historia reciente y en la actualidad, focalizando la mirada en las violaciones de estos derechos que se cometieron durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. Se verán, también, diversas formas de resistencia de la sociedad, frente al accionar del Estado.



Como se mencionó en el capítulo 1, los Derechos Civiles y Políticos tienen por objeto la tutela de la libertad, la seguridad y la integridad física y moral de la persona y de su derecho a participar en la vida pública. Como con todos los derechos humanos, el Estado debe responder por ellos. Se trata en esencia de derechos que se ejercen ante -y aún contra- el Estado y proveen, a su titular, de los medios para defenderse en los casos de ejercicio abusivo del poder político.

A su vez, es el mismo Estado, como garante de los derechos humanos, el que debe construir y sostener la estructura que provea de los medios adecuados para garantizar esos derechos. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas (adoptado en 1966) deja en claro que es el Estado el único que puede violar los derechos humanos. En su artículo 2 expresa: *“Cada uno de los Estados Partes en el presente pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente pacto (...)”*.



### El Pacto Internacional



El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) fue sancionado el 16 de diciembre de 1966 junto con su primer Protocolo Facultativo. Su entrada en vigor fue el 23 de marzo de 1976, y fue ratificado por 35 Estados.

El primer derecho mencionado es el Derecho a la Vida (Art. 6). En estrecha relación con este derecho básico, también se expresa:

- A no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes

(Art. 7).

- A no ser sometido a la esclavitud ni a la servidumbre (Art. 8).
- A no ser constreñido al trabajo forzoso u obligatorio (Art. 8).
- Derecho a la libertad y seguridad personales (Art. 9).

Por otra parte, existe un grupo de derechos vinculados con la justicia, entre ellos citamos:

- Derecho a ser tratado humanamente en caso de estar privado de la libertad (Art. 10).
- Igualdad ante los tribunales y derecho a las garantías procesales, como la presunción de inocencia (Art. 14).
- A no ser juzgado por actos que en el momento de cometerse no fueran delictivos según el derecho nacional o internacional (Art. 15).
- Igualdad ante la ley (Art. 26).

A su vez, podemos identificar derechos que promueven la protección de las libertades civiles:

- A no ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y reputación (Art. 17).
- Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Art. 18).
- Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones (Art. 19).

Se encuentran también enumerados:

- Derecho a la reunión pacífica (Art. 21).
- Derecho a asociarse libremente, a fundar sindicatos (Art. 22).

También se anticipan en esta normativa los derechos del niño:

- Todo niño tiene derecho (sin discriminación alguna) a medidas de protección que su "condición de menor requiere" y a ser inscripto inmediatamente después de su nacimiento y a tener un nombre (Art. 2).

El PIDCP cuenta con dos Protocolos<sup>1</sup> Facultativos. El primero tiene como propósitos asegurar el mejor logro del Pacto y la aplicación de sus disposiciones facultando al Comité de Derechos Humanos para recibir y considerar "comunicaciones de individuos que aleguen ser víctimas de violaciones de cualquiera de los derechos enunciados en el Pacto." (Primer Protocolo Facultativo)

El segundo Protocolo Facultativo, aprobado y proclamado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 15 de diciembre de 1989 y que entró en vigor en 1991, parte de la convicción de que la "abolición de la pena de muerte contribuye a elevar la dignidad humana y desarrollar progresivamente los derechos humanos"; por ello busca comprometer a los Estados en la abolición de esta pena capital.

En el anexo digital se encuentran los textos completos del Pacto Internacional y sus Protocolos.

---

## Terrorismo de Estado



La dictadura cívico-militar impuesta en 1976 no debe ser analizada como un hecho aislado, dado que constituyó la culminación de seis atentados contra el orden

---

1- Ver Glosario en el capítulo 1.

constitucional de violencia creciente.

Las Fuerzas Armadas se constituyeron en protagonistas visibles de esos atentados ocultando a los sectores dominantes de la economía que fueron beneficiarios directos del orden establecido.

Como expresamos en otra publicación<sup>2</sup>:

*“Para entender los cíclicos golpes de Estado que asolaron al país entre 1930 y 1976, es imprescindible develar la íntima relación que se fue entablando entre los grupos económicos concentrados de capitales nacionales e internacionales, el Estado Argentino y las FF.AA., en particular el ejército, a lo largo del Siglo XX”.*

*“La era militar comprende el período de la historia argentina en que las Fuerzas Armadas se constituyeron en una fuerza política actuante dentro del sistema democrático de partidos. Lejos de subordinarse a la sociedad civil, las FF.AA. se lanzaron contra ésta. Se presentaron como el único grupo social que se situaba por encima de los intereses sectoriales.”*

Las seis dictaduras militares que conoció nuestro país en el siglo XX fueron instauradas mediante golpes de Estado de creciente violencia y represión. Las Fuerzas Armadas tomaban el poder y con él se apropiaban de todos los recursos del Estado, que administraban a su arbitrio. Durante la última de estas dictaduras, el accionar del Estado terrorista puede caracterizarse a través de la violación de diversos derechos, entre ellos los civiles y políticos:

- Derecho a la vida: se asesinaron a 30.000 personas.
- Derecho a no ser sometido a torturas, tratos inhumanos, servidumbre, derecho a la libertad y seguridad personales: Estas violaciones se llevaron a cabo principalmente en más de 500 Centros Clandestinos de Detención Torturas y Exterminio (CCDTyE), entre los que había muchas comisarías. Para citar un ejemplo, solo en la Capital Federal existieron 52 CCDTyE, de los cuales 26 eran comisarías.
- Derecho a la justicia y garantías procesales: Muchas personas fueron detenidas sin ninguna orden judicial y aquellos condenados por delitos de “subversión” no tuvieron posibilidad de defenderse a través de un juicio justo. Además, los detenidos no gozaron de los derechos que su condición les debía asegurar.
- Derecho a la información y libre opinión: censuraron los medios de comunicación.
- Derecho a la asociación: la Junta Militar decretó el estado de sitio.

Los derechos civiles y políticos no fueron los únicos violados durante la dictadura militar. El endeudamiento externo, el estancamiento económico, la hipertrofia del sector financiero, la destrucción del núcleo estratégico del sector industrial fueron acompañados por la eliminación de las conquistas económico-sociales de los sectores populares. Las nuevas condiciones posibilitaron la redistribución regresiva del ingreso que profundizó la brecha entre ricos y pobres.

Para lograr estos objetivos era necesario acallar todo tipo de oposición. El Terrorismo de Estado cumplió con esa función impidiendo o anulando el accionar de casi todas las instituciones y organizaciones políticas, gremiales y sociales. La dictadura

---

2- APDH – Secretaría de Educación (2010) *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos*. Buenos Aires: APDH-IEM, Pág. 15. En este capítulo solo referimos algunos aspectos del accionar estatal. Recomendamos acceder al contenido de toda la publicación en: [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar)

instaurada en 1976 inauguró la era neoliberal en el país utilizando el exterminio como modo de control. Esta metodología se venía preparando en toda América Latina desde hacía mucho tiempo. Los militares de la región eran enviados a formarse a la “Escuela de las Américas” para ser instruidos en la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional. Las hipótesis de conflicto que todos los ejércitos tenían cambiaron de dirección.

Ya no estaba el enemigo fuera de las fronteras sino en el propio territorio. Se miraba al compatriota, opositor a la concepción del mundo que ellos sustentaban (a la que denominaban “occidental y cristiana”) como aquel a quien había que, literalmente, eliminar. Las palabras de Jorge Rafael Videla, en referencia a las personas detenidas en el Proceso, ilustran esta concepción: *“Por el sólo hecho de pensar distinto dentro de nuestro estilo de vida es privado de su libertad, pero consideramos que es un delito grave atentar contra el estilo de vida occidental y cristiano queriéndolo cambiar por otro que nos es ajeno, y en este tipo de hechos no sólo es considerado como agresor el que arremete a través de bombas, del disparo o del secuestro sino también aquel que en el plano de las ideas quiere cambiar nuestro sistema de vida a través de ideas que son justamente subversivas; es decir subvierten valores...”*<sup>3</sup>

La Operación Cóndor fue un aparato represivo que funcionó durante esos años en el Cono Sur. Inaugurado por Augusto Pinochet en Chile en 1974, junto con los dictadores de Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay, permitía el intercambio de informaciones y experiencias entre los ejércitos de cada país miembro, mediante la creación de un archivo centralizado con sede en Chile. Este operativo borraba las fronteras nacionales para la captura y la desaparición de ciudadanos de cualquiera de los países involucrados. Documentos desclasificados del Departamento de Estado norteamericano confirman la existencia de dicha red de inteligencia.

El comportamiento de estos Estados terroristas fue producto de la clara percepción que los militares, y los factores de poder que los impulsaban, tenían acerca del aumento cuantitativo y cualitativo del grado de conciencia y organización alcanzado por los sectores populares. Había, por lo tanto que terminar con todo atisbo de rebeldía.

En las décadas del ‘60 y ‘70, líderes como los sindicalistas antiburocráticos Agustín Tosco, René Salamanca, Atilio López y Elpidio Torres, entre otros, presentaban un perfil combativo adverso a cualquier tipo de concesión que perjudicara las reivindicaciones de los sectores a los que representaban, en oposición al de los dirigentes colaboracionistas. Estos sindicalistas antiburocráticos junto a los estudiantes herederos de la Reforma Universitaria y a otras fuerzas populares protagonizaron, en 1969, la insurrección conocida como “El Cordobazo” y que puso fin a la quinta dictadura del siglo XX originada en 1966 por el Golpe de Estado que diera Juan Carlos Onganía.



3- Reportaje concedido al diario “La Prensa” el 18 de diciembre de 1977.

Meses antes de este acontecimiento las luchas se venían multiplicando. Desde los años '60, estos dirigentes, estaban al frente de grandes sindicatos en abierta oposición a la vieja dirección sindical burocrática. En 1957 se produjeron importantes huelgas a nivel nacional, como las protagonizadas por los telefónicos, los ferroviarios, los portuarios, los trabajadores del transporte automotor, y fundamentalmente, las del frigorífico Swift.

La CGT cordobesa agrupó, desde su nacimiento en 1949, gremios más tradicionales, junto a otros más pluralistas como los de Luz y Fuerza, ferroviarios y gráficos, al tiempo que logró mantener una gran independencia con respecto a la CGT nacional.

Otra característica del movimiento obrero y popular en la provincia mediterránea fue la alianza y participación con el movimiento estudiantil, heredero de la Reforma Universitaria. La muerte del estudiante Santiago Pampillón, en septiembre del '66, cuando una asamblea estudiantil fue reprimida por la policía ayudó a sellar esta alianza en forma permanente.

El 5 de mayo de 1969, la UTA llevó a cabo un paro masivo de transportes para reivindicar la defensa de la antigüedad y estabilidad de los choferes. Onganía dispuso, el 12 de mayo, la derogación del sábado inglés -medio día no laborable- y esa decisión tuvo un efecto revulsivo. Las protestas ante esta medida se sucedieron y la represión en Córdoba produjo, el 14 de mayo, una batalla que duró horas en el centro de la ciudad. No fue éste el único levantamiento, el mismo día, en Corrientes, fue asesinado el estudiante Juan José Chelito Cabral, al ser reprimida una manifestación en contra de la privatización del comedor universitario. Un par de días después, en Rosario, las fuerzas represivas dieron muerte al estudiante de economía Adolfo Ramón Bello en el curso de una manifestación en memoria del correntino. Además, en esa misma ciudad, el 21 de mayo, la represión mató a un estudiante-obrero de 15 años, Luis Norberto Blanco.

El 23 de mayo, los estudiantes cordobeses ocuparon el Barrio Clínicas y resistieron durante horas la represión policial. Se sucedieron marchas obreras y estudiantiles y se determinó un paro activo de 37 horas para los días 29 y 30 de mayo. Sus dos mayores exponentes Agustín Tosco de la CGT cordobesa y el secretario de SMATA de la delegación cordobesa, Elpidio Torres, confluyeron salvando sus diferencias.

La caída de Máximo Mena, primera víctima de esos días, acrecentó la ira popular. El Cordobazo dejó como resultado decenas de muertos, cientos de heridos, más de 2000 presos y marcó el fin del Gobierno dictatorial de Onganía.

La intervención del ejército sólo logró controlar la situación 48 horas después. El 27 de noviembre de 1969, Onganía decretó una amnistía para todos los presos políticos, entre ellos Agustín Tosco que había sido condenado a 8 años de prisión.

Otro jalón de la lucha contra la dictadura, lo constituyó el Rosariazo que se produjo entre los meses de mayo y septiembre de 1969, como culminación de la escalada que había comenzado pocos días antes en Tucumán, durante la cual, los trabajadores de un ingenio azucarero, en protesta por la falta de pago de sus salarios, tomaron el establecimiento. Como consecuencia de la ebullición popular, el 22 de mayo, Rosario fue declarada zona de emergencia.

Estos antecedentes impulsaron a los militares y a las clases que los apoyaban a considerar que un retroceso en la conciencia lograda por las organizaciones populares y los sindicatos combativos era imposible. La única opción que vieron para imponer

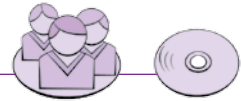


su propia política fue el terror y la desaparición. El 24 de marzo de 1976, el sexto golpe militar del siglo XX llevó hasta sus máximas consecuencias la opción política elegida.

El Estado se convirtió en un Estado Terrorista que subvirtió el orden constitucional para poder producir los cambios económicos con los que se desmanteló la industria nacional y se promovió la especulación financiera a niveles nunca vistos. Ejemplo de ello, es el endeudamiento que posibilitó la entrega de los recursos, las riquezas nacionales y la soberanía a empresas multinacionales y al capital nacional más concentrado, aliado de las primeras.

El control de la sociedad civil fue casi total por parte de las Fuerzas Armadas, que actuaron en la clandestinidad y produjeron la desaparición forzada de 30.000 personas.

## ACTIVIDAD 1



### Eje temático:

Derechos Civiles y Políticos durante la Dictadura cívico-militar 1976 – 1983

### Propósitos:

- Identificar los derechos civiles y políticos violados durante la dictadura militar.
- Analizar la violación de derechos humanos desde la perspectiva de la integralidad.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

80 minutos.

### Materiales:

- Copias del texto “El Pacto Internacional” o bien del texto completo del PIDCP (Ver anexo digital).
- Letras y audios de canciones.

## Yo soy Juan

León Gieco

*Disco: Por favor, perdón y gracias*



Yo soy Juan, el último aparecido  
soy el hijo de la sangre  
me puse sólo el alma dentro mío  
puedo ser viento que acaricia los prados  
puedo ser río del mar,  
puedo ser vuelo de pájaros.  
Aunque un golpe fuerte una zanja me abrió  
te inundaré de risa con la risa que me quedó  
Porque Dios no estuvo allí donde nació,  
Dios no estuvo allí donde nació.

Yo soy Juan el último aparecido  
todas las sombras ya danzaron  
alrededor y adentro mío  
nunca probé otros senos  
que los que alimentaron mi grito  
llevo tus olores adentro  
desde cuando fuiste mi abrigo  
aunque sea hijo de un castigo y del rigor  
voy a poner el pecho a un corazón que se enfermó  
Porque Dios no estuvo allí donde nació,  
Dios no estuvo allí donde nació.

Yo soy Juan el último aparecido  
mi sangre con oraciones  
reza donde no hay Cristos  
me abrazo a tus brazos y hablo con voces en secreto  
lloro tus lágrimas con mis ojos bien abiertos  
y aunque salí de un pozo de sepultura y suciedad  
voy a pregonar en voz alta y la memoria remendar  
Porque Dios no estuvo allí donde nací  
Dios no estuvo allí donde nací.

Yo soy Juan el último aparecido  
soy el hijo de la sangre que me guía en los caminos  
canto mi canción de cuna y el dolor me lo duelo yo  
llevo tu nombre adentro, me pongo y me saco sueños  
y aunque me han matado un poco nomás  
buscaré las palabras para contártelo y gritar

Dios no estuvo allí donde nací  
Dios no estuvo allí donde nací  
Dios no estuvo allí donde nací.  
Dios no estuvo allí donde nací  
Dios no estuvo allí donde nací.

## Desapariciones

Rubén Blades

Disco: *Buscando América*



Que alguien me diga si ha visto a mi esposo,  
preguntaba la Doña,  
se llama Ernesto X, tiene cuarenta años,  
trabajaba de celador en un negocio de carros.  
Llevaba camisa oscura y pantalón claro.  
Salió de antenoche y no ha regresado  
y no sé ya qué pensar,  
pues esto antes no me había pasado.

Llevo tres días buscando a mi hermana,  
se llama Altagracia igual que la abuela.  
Salió del trabajo pa' la escuela,  
tenía puestos jeans y una camisa blanca.  
No ha sido el novio, el tipo está en su casa.  
No saben de ella en el PSN, ni en el hospital.

Que alguien me diga si ha visto a mi hijo,  
es estudiante de pre-medicina,  
se llama Agustín y es un buen muchacho.  
A veces es terco cuando opina,  
lo han detenido. No sé qué fuerza.  
Pantalón blanco, camisa a rayas, pasó anteayer.

Clara Quiñones se llama mi madre.  
Es un alma de Dios y no se mete con nadie.  
Y se la han llevado de testigo  
por un asunto que es no más conmigo.  
Y fui a entregarme, hoy por la tarde  
y ahora vi que no saben quién la llevó del cuartel.

Anoche escuché varias explosiones,  
pum, pum, bong, gang.  
Tiros de escopeta y de revólver.  
carros acelerados, frenos, gritos.  
Ecos de botas en la calle.  
Toques de puerta. Quejas. Por dioses. Platos rotos,  
estaban dando la telenovela,  
por eso nadie miró pa' fuera.

¿Adónde van los desaparecidos?  
Busca en el agua y en los matorrales.  
¿Y por qué es que desaparecen?  
Porque no todos somos iguales  
¿y cuándo vuelve el desaparecido?  
Cada vez que lo trae el pensamiento.  
¡Cómo se le habla al desaparecido!  
Con la emoción apretando por dentro

## Canción Inútil

Ataque 77

Disco: *Radio Insomnio*



Tantos años y el tiempo no borró el instante, esa  
tarde en la seccional,  
aquellos tipos parecían que jugaban con tu madre  
que lloraba desconsolada:

“Van dos meses que no lo he vuelto a ver”  
y estos hijos de p... dicen: “algo habrá hecho!”  
Aunque eras muy pequeño entonces lo supiste  
igual.

Hijo y sangre de un “desaparecido”  
 en la calle pide a gritos juicio y castigo,  
 tinta roja escarache en la pared  
 y los gases, las corridas y enfrentamientos,  
 escucha, piensa, piensa, escucha y dice que  
 no es venganza, es instinto sin razonamiento,  
 la causa mueve al sentimiento  
 y esto empieza a causar todo lo que siento.

Para ser adolescente siempre  
 que es como vencer.

Ya es bastante, por hoy  
 va a ser mejor que me calle y aprender del silencio,  
 reconocer que fuimos cómplices también  
 de ese indulto, nuestra pasiva indecisión  
 y aunque la vida nadie nos va a devolver

prevenir es curar y luchar es remedio.  
 al fin y al cabo es más sincero  
 que esta inútil canción,  
 que es todo lo que tengo  
 prevenir es curar y luchar el remedio  
 que al fin y al cabo  
 es más sincero que esta inútil canción,  
 es todo lo que tengo.

Para ser adolescente siempre  
 es como vencer

¡Qué hermoso, qué hermoso, qué hermoso  
 que es este mundo!

para ser adolescente siempre,  
 que es como vencer.

## María Pilar

Teresa Parodi

Disco: *El Purajhei de Teresa Parodi*



Qué fue lo que ha sucedido, María Pilar,  
 qué fue lo que ha sucedido con tu Julián.  
 Los compañeros te ayudan a preguntar.  
 Adónde se lo llevaron, dónde estará,  
 porque jamás le pudiste hallar.  
 Si le buscaste sin descansar.  
 Contales de aquella tarde, María Pilar,  
 cuando al volver con tus hijos del almacén  
 pudiste ver que sacaban a tu Julián  
 del fondo de la casilla empujándolo  
 hacia un auto oscuro como el terror  
 con que se afligía tu corazón.

Tuviste miedo por tu Julián.

Ay, María Pilar,  
 sabías que algo le iba a pasar,  
 a a a.

Tan puro tu hombre, María Pilar,  
 a, a, a, a, a, a,  
 tan preocupado por los demás,  
 m, m, m.

Seguí contando, María Pilar,  
 los hombres justos te ayudarán,  
 hay hombres justos, ya lo verás.

De qué es lo que acusarían a tu Julián.  
 ¿Acaso de preocuparse por los demás  
 te enorgullece pensarlo, María Pilar,  
 si es por eso que llevaron a tu Julián.  
 No entendieron nada, señor, dirás  
 los que le quitaron la libertad.  
 Él nunca empuñó otra cosa que su bondad  
 y es justo lo que pedía, si lo sabrás.  
 ¿Acaso puede decirse que no es verdad  
 que tantos necesitaban abrigo y pan?  
 Cómo no gritarlo, María Pilar,  
 siendo como era ése, tu Julián

Los hombres justos no se qué harán,  
 ay, María Pilar,  
 pero que ayuden a tu Julián,  
 a, a, a.

De qué nos sirve la libertad,  
 a, a, a, a, a, a,  
 si no hay justicia, María Pilar,  
 m, m, m

## Consignas:

1. Identificar qué derechos enunciados en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos no fueron respetados durante la dictadura de acuerdo a la canción ¿Por qué?
2. ¿Consideran que hubo otros derechos (además de los del Pacto) que no fueron respetados durante la dictadura? Si es así ¿cuáles?

### Desarrollo:

Se inicia la actividad escuchando y siguiendo la lectura de las canciones.

Se divide al grupo en 4 subgrupos. Se entrega a cada subgrupo una canción y las consignas.

Luego se realiza la puesta en común de la primera consigna. La coordinación va registrando en el pizarrón los derechos identificados, completando con los aportes de cada subgrupo. Se repreguntará por aquellos derechos no identificados. Luego se realiza una puesta en común de la segunda consigna. Se le puede pedir al grupo que establezca diferentes relaciones entre derechos, a través de diversas preguntas: ¿Qué sucedía con el derecho al trabajo de los sindicalistas perseguidos? ¿y de los artistas censurados?

Como apoyo para la devolución, puede tomarse el texto “Terrorismo de Estado”, de este capítulo.

Esta misma actividad, variando o diversificando las canciones elegidas de acuerdo a las preferencias del grupo, puede utilizarse para trabajar la identificación de violaciones de derechos humanos en diferentes momentos históricos, para vincular las expresiones artísticas con la libertad de expresión, denuncia y exigibilidad de los DD.HH.

## Economía y sociedad en la dictadura



La dictadura impuso un paradigma neoliberal que tuvo como objetivo generar enormes ganancias sólo para las grandes empresas, sin producir mecanismos redistributivos: en virtud de la falta de salarios dignos, la no creación de puestos de trabajo y sin la inversión en sectores como Salud y Educación, la sociedad quedó en un marcado proceso regresivo.

Debido al gran poder económico y organizacional del que gozaba la clase trabajadora (especialmente los sectores obreros industriales), el único camino posible para poder imponer el neoliberalismo implicaba una represión brutal sobre esos sectores populares. Esta represión fue tanto física como económica. El gobierno de facto impuso una economía centrada en las actividades financieras, relegando marcadamente al sector industrial. La actividad financiera consistía en tomar préstamos en el exterior a una baja tasa de interés, para luego depositarlos en el mercado local, a un interés mucho mayor. De esta manera se generaban altas deudas con el exterior, las cuales se incrementaban aún más con el endeudamiento público, que era destinado, principalmente, a proveer las divisas que las grandes empresas necesitaban para fugar al exterior los ingresos generados en sus actividades.

Se calcula que entre 1976 y 1983 la deuda externa pública se incrementó en más del 400%<sup>4</sup>.

---

4- Rapoport, M. (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, Pág. 812

Además, el Estado incentivó la monopolización de las diferentes actividades económicas tanto financieras como industriales, los grandes ganadores fueron los grupos económicos locales y extranjeros. Al imponerse una economía centrada en las actividades financieras, se debilitó al conjunto de las clases populares, especialmente al sector obrero industrial: se estima que durante la dictadura cerraron 20.000 establecimientos fabriles. Como consecuencia de ello, se produjo un vuelco de los obreros industriales a actividades cuentapropistas y de la construcción, lo cual, sumado a la cantidad de empleados administrativos que las actividades financieras generaban, ocasionó una fragmentación en los sectores medios y bajos. Este proceso dificultó aun más la solidaridad entre dichas clases. El sector obrero industrial fue el más reprimido físicamente (el 30,2 % de los desaparecidos fueron obreros) y económicamente (entre 1976 y 1983 el salario real cayó un 36,4 %, por lo tanto fue el más afectado)<sup>5</sup>.

El neoliberalismo tuvo como consecuencia la multiplicación de la pobreza. En la Argentina, entre 1974 y 1982, los hogares pobres pasaron de ser el 7,5 % al 25,3 % (sobre el total de hogares)<sup>6</sup>.

Podemos concluir que lo más grave que nos dejó la dictadura fue un conjunto de políticas económicas y represivas de carácter regresivo, que perdurarían durante varios años; y una transformación social caracterizada por la preeminencia de los empleos cuentapropistas y de servicios (menos propensos a crear lazos de solidaridad) produciendo fragmentación social y competencia individual.

En efecto, el neoliberalismo impuso un conjunto de reglas que responden a ciertos comportamientos que propician la apatía política, desmotivando y rechazando todo tipo de protesta social. Estas reglas conforman un "sistema social", entendido como modelos de comportamientos reglados que los individuos deben seguir. Una de sus reglas es la de que toda organización social y política es corrupta. Otra dice que todo emprendimiento social está destinado al fracaso. Por lo tanto, dichos modelos incentivan las acciones individualistas y la pérdida de la solidaridad. Este sistema de descrédito de la participación política fue impuesto por el neoliberalismo, en la década del '70, para frenar el poder de los sectores populares cuyos intereses iban en contra de los intereses del capital.

Así, se impuso el sistema neoliberal, el cual, como se afirma más arriba, no necesita de altos salarios y pleno empleo, variables que fortalecían a los sectores populares, ya que su fuente de ganancias no se centra en el mercado interno.

## ACTIVIDAD 2<sup>7</sup>



### Eje temático:

Derechos Civiles y Políticos. Exigibilidad y protesta social.

5- Azpiazu D. y Nochteff H. (1994). *El desarrollo Ausente*. Buenos Aires: Tesis, Pág. 8.

6- Rapoport, M. (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, Pág.835.

7- Elaborado en base a una propuesta de Universidad General Sarmiento Colectivo Universitario y Educativo. Serie Material Didáctico Número 10 (2003). *Leer literatura en la Escuela Media. Propuestas para Docentes*. Buenos Aires.

**Propósitos:**

- Reconocer cuáles son las reglas que nos impone el “sistema social”<sup>8</sup>.
- Sus repercusiones sobre la concepción que se tiene sobre los derechos civiles y políticos.

**Destinatarios/as:**

Adolescentes mayores de 13 años, jóvenes, adultas/os.

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Materiales:**

Copias del cuento “Rubén” de Luis Britto García. Pizarrón y tiza.

**Rubén**

Traga Rubén no brinques Rubén sóplate Rubén no te orines en la cama Rubén no toques Rubén no llores Rubén estate quieto Rubén no saltes en la cama Rubén no saques la cabeza por la ventanilla Rubén no rompas el vaso Rubén, no le saques la lengua a la maestra Rubén no rayes las paredes Rubén di los buenos días Rubén deja el yoyo Rubén no juegues trompo Rubén no faltes al catecismo Rubén amárrate la trenza del zapato Rubén haz las tareas Rubén no rompas los juguetes Rubén reza Rubén no te metas el dedo en la nariz Rubén no juegues con la comida Rubén no te pases la vida jugando con la vida Rubén.

Estudia Rubén no te jubiles Rubén no fumes Rubén no salgas con tus amigos Rubén no te pelees con tu hermana Rubén, Rubén no te montes en la parrilla de las motos Rubén estudia la química Rubén no trasnoches Rubén no corras Rubén no ensucies tantas camisetas Rubén saluda a tu tía Paulina Rubén no andes en patota Rubén no hables tanto, estudia la matemática Rubén no te metas con la muchacha del servicio Rubén no pongas tan alto el tocadiscos Rubén no cantes serenatas Rubén no te pongas de delegado del curso Rubén no te comprometas Rubén no te vayas a dejar raspar Rubén no le respondas a tu padre Rubén, Rubén córtate el pelo, coge ejemplo Rubén.

Rubén no manifiestes, no cantes el Belachao Rubén, Rubén no protestes profesores, no dejes que te metan en la lista negra Rubén, Rubén quita esos afiches del Che Guevara, no digas yanquis go home Rubén, Rubén no repartas hojitas, no pintes los muros Rubén, no siembres la zozobra en las instituciones Rubén, Rubén no quemes cauchos, no agites Rubén, Rubén no me agonices, no me mortifiques Rubén, Rubén modérate, Rubén compórtate, Rubén aquíetate, Rubén componte.

Rubén no corras Rubén no grites Rubén no brinques Rubén no saltes Rubén no pases frente a los guardias Rubén no enfrentes los policías Rubén no dejes que te disparen Rubén no saltes Rubén no grites Rubén no sangres Rubén no caigas.

No te mueras, Rubén.

**Britto García, Luis.** *Revista Crisis, N° 6, Argentina, Octubre 1973.*

**Consignas:**

**Primer momento**

1. Realizar una lectura silenciosa e individual del cuento “Rubén” de Luis Britto García.
2. Responder por escrito la siguiente pregunta: ¿quién es el narrador del cuento?

---

8- Leer apartado “Economía y sociedad en la dictadura” de este capítulo.

**Segundo momento**

- Elaborar un listado identificando los derechos de los que fue privado “Rubén”.

**Desarrollo:****Primer momento**

Es posible que se interprete que la narradora del cuento es la “madre”. Por su parte la coordinación, expone su interpretación, explicando que el narrador connotado en el cuento es el “sistema social”.

Durante la charla se explicará cómo el autor identifica, en la voz narradora, a la voz maternal con el sistema de poder que ordena y determina las acciones del individuo. De esta manera, el sistema “disfrazado” de madre deslegitima el ejercicio de derechos -como el de la protesta social- con el objetivo de sostener un modelo económico-social-cultural de una sociedad desmovilizada.

**Segundo momento**

Se divide al grupo total en subgrupos para responder a la segunda consigna en forma escrita.

Más tarde se le pide a cada grupo que lea el listado realizado, mientras la coordinación sistematiza lo leído en el pizarrón.

Los/as coordinadores/as pueden definir brevemente los derechos civiles y políticos, diferenciándolos de los de la otra generación, (ver en el capítulo 1, Teoría de las tres generaciones). El objetivo de esta identificación es orientar la actividad hacia el ejercicio de los derechos relacionados a la protesta social, enmarcados precisamente dentro de los civiles y políticos. Se puede consultar al grupo total sobre diferentes formas de protesta que conozcan y las que aparecen en el cuento. Se puede consultar al grupo sobre los otros medios o “disfraces” que utiliza el sistema para deslegitimar los derechos a organizarse y a protestar (ejemplificar con conflictos actuales como piquetes u otros) y cuáles son los mandatos y órdenes que reciben del “sistema social” cotidianamente.

**ACTIVIDAD 3****Eje temático:**

El proyecto neoliberal. Persecución de trabajadores durante el Terrorismo de Estado y precarización laboral. Integralidad de derechos civiles y políticos, por un lado, y económicos, sociales y culturales, por otro.

**Propósitos:**

- Conocer los mecanismos de persecución de la dictadura militar a través del caso de los obreros desaparecidos de Mercedes Benz.
- Reflexionar sobre los vínculos entre el poder militar y el poder económico.
- Establecer relaciones entre la situación socio-política y económica de la dictadura y el contexto actual focalizando la mirada en el derecho al trabajo.

**Destinatarios/as:**

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

**Tiempo estimado:**

2 horas (o bien puede realizarse en dos encuentros).

**Materiales:**

Textos y artículos periodísticos sobre el caso Mercedes Benz.

**Los Hechos**

Cuando Esteban Reimer y Hugo Ventura salieron de la reunión a la que habían sido citados por la dirección de la Mercedes Benz en la casa central de la empresa, no podían dar crédito de lo que en ella había acontecido. Estos dos operarios del gigante alemán se desempeñaban como voceros de la comisión sindical interna (conocida como "grupo de los nueve") que, en disidencia con el poderoso sindicato de los



Fuente: <http://trabajadoresydelegadosdelos70.blogspot.com.ar/>

mecánicos SMATA, venían sosteniendo un prolongado conflicto laboral con la patronal. Fue el 4 de enero de 1977, el día en que estas circunstancias parecieron cambiar; Reimer y Ventura llevaron consigo a la reunión una larga lista de reivindicaciones con las cuales se pretendía poner fin al conflicto y, sorprendentemente, todas ellas fueron suscritas. Pero lo que parecía ser una contundente y fácil victoria de los trabajadores no llegó a concretarse, ratificando así los temores que, por dichas características, despertaron en ambos sindicalistas. De esta manera lo expresa la Sra. María Luján Reimer cuando recuerda: "De noche, me contó mi marido que las conversaciones con los ejecutivos habían tenido un carácter armónico. Todas las reivindicaciones fueron aceptadas. Eso es sospechoso, me dijo ¿Por qué, después de luchas tan enconadas, de repente conceden sin resistencia las demandas de los trabajadores?". Esta fue una de las últimas conversaciones que tendría el matrimonio Reimer. Esa misma noche tanto Esteban Reimer como Hugo Ventura serían secuestrados de sus respectivos hogares y ya nunca más se los volvería a ver con vida.

Era la madrugada del día cinco, cuando golpearon insistentemente las ventanas de la vivienda de la familia Reimer a la voz de "Policía". Esteban abrió la puerta e ingresaron precipitadamente al interior de la casa nueve hombres armados, quienes decían actuar en nombre del Primer Comando del Ejército. Le exigieron que se identificara, y al hacerlo le ordenaron que se vistiera y los acompañara sin darle ninguna explicación. Tacharon el nombre Reimer de una lista que llevaban consigo. Antes de retirarse allanaron la casa sin esgrimir orden judicial alguna y provocaron varios destrozos. A la mañana siguiente la Sra. Reimer, embarazada de cinco meses, comenzó a buscar a su marido en las distintas Comisarías de la zona, no encontró a nadie que hubiera admitido haberlo visto. Se dirigió entonces al encuentro de los compañeros de trabajo de su esposo en busca de alguna información; los obreros debían reunirse en asamblea para tratar los resultados de la reunión del día anterior. Tampoco allí halló quien pudiera ayudarla, por el contrario, se encontró con la novedad de que Hugo Ventura había corrido la misma suerte que su marido.



El caso de Hugo Ventura tiene algunas particularidades. La noche de su desaparición, un grupo de militares pretendió encontrarlo en una casa vecina; curiosamente, esa casa correspondía a la dirección que figuraba en su legajo del departamento de personal de la Mercedes Benz. Luego del error, los captores llamaron a la vivienda de Ventura preguntando por "Víctor Hugo", nombre con el cual sólo era conocido en algunos sectores de la fábrica. Para su familia y amigos simplemente era Hugo. Fue ahí secuestrado y desde entonces nada se sabe de él. Sin perder tiempo María Ester Ventura, hermana de Hugo, se dirigió a la dirección de Mercedes Benz Argentina, situada en la Avenida Libertador, donde procuró que la compañía presentara, ante las autoridades correspondientes, una demanda de Hábeas Corpus, con el fin de determinar el paradero de su hermano. Como respuesta, sólo encontró el interés de la empresa por conocer los contactos de "Víctor Hugo Ventura."

Tanto Reimer como Ventura acompañaron a Juan José Martín en la Comisión Interna hasta su desvinculación con la empresa, a mediados de 1976. Martín, también operario de la fábrica de González Catán, había sido el vocero de la Comisión, desde su creación por disidencias con SMATA, en 1975. La relación entre la Comisión y la dirección de la compañía se rompió cuando a mediados del año 1975, sin aviso previo y con la anuencia del SMATA, se decidió el despido definitivo de 115 empleados, incluido el propio Martín. La determinación empresarial se revirtió poco tiempo después, como consecuencia del secuestro por parte de Montoneros del Jefe de Producción de la Mercedes Benz, Heinrich Metz; la reincorporación de los trabajadores despedidos y el pago de un millonario rescate, fueron las demandas satisfechas para permitir la liberación del gerente teutón. Pero al poco tiempo las circunstancias variaron. Se produjo el golpe de Estado que trajo aparejado una gran cuota de inseguridad para los que, como Martín, defendían los derechos de los trabajadores. Las huelgas fueron prohibidas y cualquier intento de reclamo laboral era interpretado como un acto de rebelión contra el gobierno, propiciado por alguna organización internacional de origen comunista. Militares armados comenzaron a situarse junto a las fábricas en busca de supuestos agitadores revolucionarios.

Pasaron sólo cinco semanas del golpe de Estado, cuando Juan Martín fue detenido en la planta de González Catán y trasladado a la Comisaría de San Justo. Allí fue sometido a un cruel interrogatorio. "Me preguntaron por qué les creaba problemas a mis superiores, por qué luchaba por los derechos de los trabajadores y si conocía a terroristas. Para muchos interrogantes no tenía respuestas, pero respondía a sus preguntas respecto de la situación en la empresa Mercedes. Me torturaron con la picana eléctrica. Sentí que mi cerebro volaba. Quería reconocer todo con tal de que eso terminara. Pero yo no conocía a ningún terrorista. ¿Qué podía hacer?"

Diecinueve interminables días duró el secuestro de Martín, suficientes para que la pesadilla lo acompañara por el resto de su vida. Durante el transcurso de esos diecinueve días, un grupo de representantes de los empleados de la Mercedes se movilizaron para exigir su liberación. El haber sido detenido en la fábrica, acción no registrada por una prensa obsecuente con el poder, fue sin dudas uno de los motivos por los cuales Juan José Martín sobrevivió al accionar del terrorismo de Estado.

Pero Martín sufrió secuelas. Como consecuencia de las torturas padecidas perdió la capacidad de concentración. Ya no quiso volver a trabajar en la Mercedes Benz. Sorprendentemente, la empresa le comunicó a través del jefe de personal que no existía motivo alguno para que dejara su puesto, ya que él era un obrero limpio y no tenía nada que temer. Sin aclarar cómo habían llegado a esa conclusión, finalmente la Mercedes Benz accedió a su petición de despido pagándole una pequeña indemnización.

Héctor Ratto es el otro sobreviviente de la Mercedes Benz. Ratto se desempeñaba como preparador de máquinas en la fábrica situada sobre la Ruta Nacional N° 3, en González Catán.

Fue allí donde, el 12 de agosto de 1977, fue detenido por personal armado del ejército y trasladado a la comisaría de Ramos Mejía. Cabe aclarar que, a diferencia de sus compañeros desaparecidos, la dirección de Héctor Ratto era desconocida por la empresa dado que, tras su reciente casamiento, no había informado su cambio de domicilio al departamento de personal.

Hubo un primer intento de detención por parte de las fuerzas de seguridad en la puerta de ingreso de la fábrica: fue detenido, esposado y encapuchado otro empleado de la firma, Juan José Ratto, quien fue liberado a las pocas horas tras advertirse el error. Para ese entonces Héctor ya había ingresado a la planta. Más tarde, el personal de vigilancia trató de hacerlo salir engañándolo con una supuesta llamada telefónica proveniente de su casa, por la cual le informaban que su esposa había sufrido un accidente y que era menester que se dirigiera a su hogar. Ratto advirtió la trampa y, aconsejado por sus compañeros, se negó a abandonar su puesto de trabajo. Poco tiempo después, fue convocado por el entonces gerente de producción, Juan Tasselkraut, a su oficina. Al ir Tasselkraut le comunica que no había existido tal llamada, que dos personas de civil se habían presentado para detenerlo, que él no quería alboroto en la planta y que le garantizaba que sólo personal uniformado podía detenerlo ahí adentro. Las dos personas de civil se identificaron como policías y le notificaron que personal del ejército se dirigía hacia la planta para llevarlo.

La llegada del Ejército se concretó varias horas más tarde, cuando pocos empleados quedaban en la fábrica. Durante ese ínterin Ratto fue testigo de un hecho substancial: el directivo Tasselkraut entregó a los policías la dirección del empleado Diego Núñez, quien será secuestrado esa misma noche en su domicilio particular.

Tres camiones del Ejército con dotación completa fueron los que se llevaron a Ratto de la planta. Luego de quedar unos días encarcelado en la comisaría de Ramos Mejía, fue trasladado y detenido en Campo de Mayo hasta el 8 de marzo de 1979, fecha en que recuperó su libertad. Durante su detención ilegal fue interrogado y torturado, sufriendo hasta el día de hoy las secuelas de tales aberraciones. Durante su cautiverio pudo reconocer las voces de algunos de sus compañeros de trabajo de la planta de Cañuelas, entre ellos a Del Conte, Gigena, Leichner, Núñez, Arenas y Mosquera.

Fue seguramente el hecho de haber sido secuestrado en su lugar de trabajo y ante numerosos testigos lo que, al igual que a Juan José Martín, lo mantuvo con vida. Distinta fortuna corrió el resto de sus compañeros secuestrados, ya que nunca más se los volvió a ver con vida.

**Fuente:** SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia). Extracto del texto: *La complicidad del poder económico con la dictadura: el caso Mercedes Benz*. Disponible en línea: <http://www.derechos.org/nizkor/arg/doc/benz1.html>

## Los sindicalistas desaparecidos de la Mercedes Benz

### Gerente de la Mercedes Benz acusado de colaborar con la dictadura militar en Argentina - Por Stefanie Kron/ Boris Kanzleiter

Juan Tasselkraut, ex-director de la fábrica Mercedes Benz en González Catán –ciudad cerca de Buenos Aires- fue acusado por “asesinato, secuestro y lesiones graves” por Wolfgang Kaleck en representación de la alemana Asociación Republicana de Abogados (Republikanischer Anwaltsverein) ante la fiscalía de Berlín, a fines de septiembre pasado. Además, fueron acusados Jorge Rafael Videla, ex-comandante en jefe de las fuerzas armadas de Argentina; Emilio Eduardo Massera, ex-jefe de la marina; además de los responsables

de la Mercedes Benz (hoy Daimler- Chrysler) en Untertürkheim, Alemania.

Los crímenes se cometieron para destruir al sindicato independiente de los trabajadores de la Mercedes Benz en González Catán durante enero de 1977, cuando militares y policías detuvieron a nueve de los sindicalistas más activos y conocidos. Ocho de ellos son parte de los 30.000 desaparecidos, presuntamente asesinados en los centros de tortura, bajo [dominio de] la dictadura militar argentina entre 1976 y 1983.

Esta acusación fue posible gracias a las investigaciones de la periodista alemana Gaby Weber, quien actualmente vive en Argentina. Según los testimonios que ella y el abogado Kaleck han reunido, al parecer Juan Tasselkraut y la dirección de la fábrica Mercedes Benz habían colaborado con los militares para liquidar a los sindicalistas. Ahora la justicia alemana deberá encargarse del caso, pues tanto el acusado Tasselkraut como Esteban Reimer, una de las víctimas, son de nacionalidad alemana. “Queremos demostrar que los autores de los crímenes bajo la dictadura militar no eran sádicos ni psicóticos, sino que siguieron un plan político-económico bien definido”, señaló Wolfgang Kaleck al explicar la razón de la denuncia. “El terror militar no tenía un carácter arbitrario, sino que seguía un objetivo; no sólo la erradicación de las organizaciones guerrilleras, también la destrucción del movimiento obrero organizado con el fin de implementar un nuevo modelo económico bajo la doctrina neoliberal.”

Estos crímenes demuestran la actuación de la dirección de la fábrica y de los militares en la planta González Catán. En muchas de las industrias, los obreros habían consolidado sindicatos independientes, muy activos hasta el golpe militar del 24 de marzo de 1976. La dirección de la Mercedes Benz en esa ciudad argentina se había visto obligada a negociar las demandas de los trabajadores. Poco antes del golpe militar, la firma despidió a 118 sindicalistas y el personal entró en huelga. A los 24 días la empresa tuvo que recontractar a los despedidos, en parte, debido al secuestro del gerente alemán Heinrich Mentz, por el grupo guerrillero Montoneros, que pidió a cambio de la liberación de Mentz que los despedidos fuesen recontractados, el pago de un rescate y que la empresa ofreciera una “disculpa” por su política anti-obrera.

Después del golpe militar todas las huelgas fueron catalogadas como “terrorismo” y prohibidas, lo que desató una ola represiva contra los sindicatos, que en González Catán comenzó la noche del 5 de enero de 1977.

María Luján Reimer, viuda del desaparecido Esteban Reimer, narra cómo su esposo junto con su colega Hugo Ventura habían sido llamados a la sede de la Mercedes Benz en Buenos Aires el día anterior a sus secuestros. Ahí negociaron algunas demandas y regresaron a su casa.

Esa noche, un comando de nueve hombres armados, que dijeron ser miembros del Primer Comando de las Fuerzas Armadas, detuvieron a Reimer y a Ventura. Otros sindicalistas corrieron la misma suerte en sus casas y aún en la fábrica en los siguientes días.

Además del obvio interés de la dirección de la empresa para colaborar con los militares, los testimonios que Weber y Kaleck recolectaron acusan directamente a Juan Tasselkraut. Juan Ratto, el único sindicalista secuestrado que fue dejado en libertad, afirma que Tasselkraut facilitó que policías vestidos de civil operaran en los terrenos de la fábrica. Ratto dijo que en su presencia, Tasselkraut les dio la dirección del sindicalista Diego Núñez, quien fue detenido la noche siguiente y trasladado al centro de tortura de Campo de Mayo, donde fue asesinado.

Ratto explica su libertad por las condiciones de su detención, de la que responsabiliza a Tasselkraut, pues cuenta que los policías intentaron detenerle afuera de la fábrica para evitar un tumulto, sólo que se llevaron a Juan José Ratto, un compañero con el mismo apellido. Antes de que los policías se dieran cuenta de su error, Héctor Ratto pudo entrar

a la fábrica. Ahí, el cuerpo de seguridad le comunicó que su esposa había llamado para decirle que había ocurrido un accidente en su casa, por lo que la sección de personal le permitiría salir sin el permiso correspondiente. “Eso era una trampa, la noche anterior se habían llevado a mi compañero Del Conte y entonces me tocaba a mí”, dijo Ratto en entrevista con Gabriela Weber.

Ratto se negó a salir de la fábrica. Juan Tasselkraut le llamó a sus oficinas donde le esperaban dos policías vestidos de civil. Se lo llevaron en un camión de las fuerzas a una comisaría y de ahí al temido centro de tortura Campo de Mayo. Allí lo torturaron durante dos semanas y lo encarcelaron por dos años. “Es evidente que se debe acusar de este crimen tanto al Estado argentino como a la Mercedes Benz, pues queda claro que la dirección de la empresa participó tanto en la detención de Ratto como en el asesinato de Diego Núñez a través de la actuación del gerente Tasselkraut”, señala Kaleck, quien asumió la defensa jurídica de Ratto a partir de una visita a Argentina en octubre.

Ya durante un juicio en 1985 los jueces han concedido alta credibilidad a la declaración de Ratto, por lo que será muy difícil para Tasselkraut invalidarla, aunque éste haya afirmado la primavera pasada que Ratto “está totalmente equivocado.”

María Ester Ventura, hermana del desaparecido Hugo Ventura, narra que la Mercedes continuó pagando los sueldos de los ocho sindicalistas desaparecidos durante diez años, sin mencionar razón alguna. Para ella es una confesión de culpabilidad, pero Tasselkraut contradice esta interpretación: “Nosotros como empresa, realmente quisimos dar un ejemplo de humanidad.”

Kaleck menciona que en octubre no se pudo contactar a Juan Tasselkraut, quien todavía trabaja como gerente de Daimler-Chrysler en Argentina. Según diferentes versiones de trabajadores de la fábrica, salió de vacaciones “por tiempo indefinido” desde principios de ese mes. Los guardias de seguridad que resguardan su casa, afirman que se mudó recientemente.

Los Accionistas Críticos de la Daimler-Chrysler (KADC) pidieron a la dirección de la transnacional que ayude a la fiscalía de Berlín a aclarar “estos hechos increíbles en la sede argentina para evitar un daño a la empresa.” El experto jurídico de la KADC, Holger Rothbauer, espera que “el caso Tasselkraut sea un caso único, y no la punta de un iceberg.” Rothbauer pide que la empresa garantice “que no hay más cadáveres escondidos en el sótano.”

En la sede de la Daimler-Chrysler en Stuttgart a nadie le gusta hablar del caso. Sus oficinas de prensa han dicho que las acusaciones contra la multinacional son “confusas e insostenibles”. Pero admiten: “Si las denuncias resultan en un proceso legal que ponga en duda el comportamiento legal de la compañía, por supuesto que vamos a apoyar a las instancias legales.”

Probablemente esto será necesario en los próximos días, pues el abogado Kaleck va a comunicar sus nuevos datos a la fiscalía. Por lo pronto, la Suprema Corte Federal examina la denuncia y está por determinar la fiscalía correspondiente. A la espera de la decisión, Kaleck afirma que la Asociación Republicana de Abogados va a seguir el caso con mucha atención, “pues la denuncia ha tenido un éxito inesperado y ha provocado buenas reacciones políticas y jurídicas; pero ahora corresponde a la fiscalía entrar en acción.”

**Fuente:** <http://www.labournet.de/branchen/auto/dc/ar/spa2.html>

**Textos periodísticos sobre la situación laboral en la actualidad (Para el segundo momento de la actividad):**

**“La pelea por el reparto de la torta”** Fuente: *Página 12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-143722-2010-04-12.html> Fecha de publicación: 12/4/2010.

**“El legado económico de Kirchner”** Fuente: *Página 12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-156054-2010-11-01.html> Fecha de publicación: 1/11/2010.

**“Llegaremos a la plena ocupación si se mantiene el modelo”** Fuente: *Página 12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-156502-2010-11-08.html> Fecha de publicación: 8/11/2010.

**“Desocupación en niveles pre-crisis”** Fuente: *Página 12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-151888-2010-08-24.html> Fecha de publicación: 24/8/2010.

---

**Consignas:**

**Primer momento**

1. Leer el artículo, señalando las dudas.
2. Consultar a la coordinación las frases o términos que no se comprenden.
3. Sintetizar en un breve párrafo los hechos principales que se relatan en el artículo.
4. ¿Qué derechos se violaron en la dictadura según lo que se explica en el artículo?
5. ¿Qué sucedía durante la dictadura con los derechos de los trabajadores?
6. ¿Cuál era la relación entre los dueños de la empresa y el gobierno militar?
7. ¿Porqué te parece que denominamos al período 1976-1983 dictadura cívico-militar?

**Segundo momento**

1. ¿Cuál es la situación actual del derecho al trabajo?
2. Comparar la situación de las diferentes regiones: ¿existen variaciones? ¿En qué regiones o provincias se encuentra la población en peor situación? ¿Qué conocen acerca de esas regiones o provincias?
3. ¿Qué comparaciones pueden establecer entre la situación de los trabajadores durante la dictadura y durante la democracia? Establecer semejanzas y diferencias.

**Desarrollo:**

**Primer momento**

Se pregunta al grupo total si conoce a la empresa Mercedes Benz y a qué se dedica. Se comenta que dicha empresa tiene una fábrica en la Argentina, en el Gran Buenos Aires. Se cuenta al grupo que se han traído, para el análisis, diversos artículos donde se relata lo sucedido en esa planta durante la dictadura militar.

Se divide al grupo total en grupos de 5 ó 6 integrantes. Se entrega a cada grupo un artículo diferente sobre el caso y las consignas, que deberán responder por escrito. Se realiza la puesta en común donde cada grupo expone sus propias respuestas a las consignas 3 a 7. Se registra en un afiche o pizarrón los derechos vulnerados y las con-

clusiones principales. La coordinación realiza una síntesis de lo sucedido en términos económicos durante la dictadura cívico-militar.

Es importante poner énfasis en la integralidad de los derechos humanos, demostrando como su violación durante la dictadura militar no se limitaba únicamente a los civiles y políticos.

### Segundo momento<sup>9</sup>

Se vuelve a dividir al grupo en subgrupos (puede variarse la conformación), para trabajar sobre los artículos que describen la situación laboral actual. Se entregan, a cada uno, los artículos para analizar y las consignas.

En la puesta en común se realiza una ronda de respuestas de las dos primeras consignas, registrando los aportes de cada grupo.

Luego se debate sobre la consigna 3. La coordinación podrá ir agregando aspectos de la comparación que no fueran identificados por los grupos, a partir de los registros de las consignas anteriores.

Para realizar estas devoluciones, recomendamos tener en cuenta el apartado “Economía y sociedad en la dictadura” de este capítulo y consultar la publicación *Memoria y Dictadura* (disponible en [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar)) y el texto *La compli- cidad del poder económico con la dictadura: el caso Mercedes Benz*, disponible en línea: <http://www.derechos.org/nizkor/arg/doc/benz1.html>

## La organización y lucha por el respeto de los derechos humanos



Pese al control ejercido y el terror impuesto por la Junta Militar, los organismos de derechos humanos<sup>10</sup> llevaron adelante una lucha que, a pesar de las enormes dificultades, fue generando conquistas progresivas.

Cuando los familiares recurrían a los diferentes organismos para denunciar las desapariciones forzadas, éstos las toma-

9- En un segundo momento puede trabajarse sobre estas consignas o bien realizarse la Actividad 5 del capítulo 3 sobre derecho al trabajo.

10- En Argentina existían, con anterioridad a la Dictadura de 1976, tres organismos de derechos humanos: la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH), fundada en 1937, el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), creado en 1974, y la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), creada en 1975. Durante la dictadura militar se crearon las siguientes organizaciones: El Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos (MEDH) (1976), Familiares de Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo (1977), Abuelas de Plaza de Mayo (1977), y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (1979). En democracia algunos de los organismos que se crearon fueron: La Comunidad Homosexual Argentina (CHA) (1984), la Asociación de ex-detenido desaparecidos (1986), Fundación Memoria Histórica y Social (1987), coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI) (1992), Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS) (1994), Buena Memoria (1997) y Hermanos de Desaparecidos por la Verdad y la Justicia (2002).

ban, sugiriéndoles, a su vez, remitirlas a la organización de los Estados Americanos (OEA), a veces para mayor seguridad, estas denuncias se enviaban desde Europa.

Para lograr que la situación del país fuera conocida a nivel nacional e internacional se recurrió a todas las herramientas a las que se podía acceder:

- Medios de comunicación nacionales, donde publicaban solicitadas;
- Medios de comunicación internacionales, donde les realizaban reportajes a víctimas que conocían la situación del país y les daban espacio para sus denuncias;
- Instituciones religiosas: algunos sectores comprometidos de la Iglesia Católica, Consejo Mundial de Iglesias, Comunidad Judía;
- Personalidades de la cultura y de la política internacionales;
- Organizaciones internacionales como la ONU y la OEA.

Con este trabajo, se consiguió que la **Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)** realizara una visita *in loco*, que se produjo en septiembre de 1979 y que tuvo como consecuencia la producción del “Informe sobre la situación de los derechos humanos en la Argentina”, el 11 de abril de 1980. Cinco mil ejemplares de dicho informe llegaron al país pero fueron detenidos en la Aduana por orden del gobierno. La prensa local nunca lo publicó, sin embargo, el diario La Nación ocupó sus páginas con el rechazo que la dictadura militar hizo del mismo. Dicho documento colaboró eficazmente al desenmascaramiento del Terrorismo de Estado que, con la desaparición forzada de personas, cometió a las claras un **crimen de Lesa Humanidad**, tal como lo define la ONU en el Estatuto de Roma, de 1998 (Artículo 7).

La **Comisión Interamericana de Derechos Humanos** decía en su informe final: “A la luz de los antecedentes y consideraciones expuestos en el presente informe, la Comisión ha llegado a la conclusión de que, por acción u omisión de las autoridades públicas y sus agentes, en la República Argentina se cometieron durante el período a que se contrae este informe -1975 a 1979- numerosas y graves violaciones de fundamentales derechos humanos reconocidos en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre. En particular, la Comisión considera que esas violaciones han afectado: el derecho a la vida. . . a la libertad personal. . . a la seguridad e integridad personal. . . de justicia y proceso regular.”<sup>11</sup>

Este informe constituyó un antecedente fundamental para impulsar la continuación y profundización de la lucha.

A continuación se define “**delito de lesa humanidad**” dado que las acciones cometidas por la última dictadura militar lo ejemplifican con claridad.

Se denomina crimen de Lesa Humanidad a las conductas tipificadas como asesinato, exterminio, deportación o desplazamiento forzoso, encarcelación, tortura, violación, prostitución forzada, esterilización forzada, persecución por motivos ideológicos, raciales, étnicos u otros definidos expresamente, desaparición forzada o cualesquiera actos inhumanos que causen graves sufrimientos o atenten contra la salud física o mental de quien

11- Puede consultarse el texto completo del informe en la página de la CIDH: <http://www.cidh.oas.org/countryrep/argentina80sp/indice.htm>

lo sufre, siempre que dichas conductas se cometan como parte de un ataque generalizado y sistemático contra una población civil con conocimiento de dicho ataque” Naciones Unidas, Estatuto de Roma Corte Penal Internacional, Artículo 7, 1998. **Lesas significa agraviado, lastimado, ofendido. De allí que un crimen se torna “de lesa humanidad”,** cuando es la humanidad en su conjunto la agraviada ofendida e injuriada.

**Fuente:** Instituto Espacio para la Memoria (2007). *Cuaderno de la Memoria: Leyes principales instrumentos legales sobre derechos humanos y memoria, Tomo I, Bs. As.*

Los organismos establecieron contacto con muchas instancias internacionales logrando que las denuncias se hicieran conocidas. Las mismas fueron canalizadas a través de la Comisión contra la Discriminación y la Protección de las Minorías de la Organización de las Naciones Unidas, por no haber podido llegar a la Asamblea General de la ONU. Sin embargo, se logró, tras algunas negociaciones, la formación de una **Comisión sobre desaparición forzada** en 1982, también en el ámbito de la ONU. Al comienzo, la Comisión trataría solamente el caso argentino, pero nuestro país se opuso, logrando así que se extendiera a los demás países que sufrieran este tipo de violaciones.

Fue un hito importante que colaboró con la incansable lucha llevada adelante por Madres, Abuelas, Familiares y demás organismos para transparentar una situación que había sido planificada y ejecutada cuidadosamente para quedar en las sombras. La condena de la opinión pública mundial fue una de las consecuencias de más peso.

## **Aporte de las luchas por la Memoria, la Verdad y la Justicia al derecho internacional**

Debido al enorme grado de violencia aplicado por las diferentes dictaduras de la década del 70 en América Latina y, por otro lado, a la gran difusión que los movimientos sociales, especialmente, organismos de derechos humanos, dieron a tales horrores, se dio lugar a la creación de diversas normativas, tanto a nivel regional como internacional, con el objetivo de que estos hechos no se repitieran. En esta lucha, la Argentina ocupó y ocupa un lugar destacado, no sólo por el horror producido por el proceso, sino también por la importante lucha de sus organismos de derechos humanos. Para una mejor comprensión del legado dejado a las futuras generaciones en materia de Memoria, Verdad y Justicia, es importante exponer los antecedentes normativos que se agregaron a las experiencias que dejaron los regímenes autoritarios de las décadas del 30, 40 y 50.

## **Antecedentes en derecho internacional**

La “**Convención para la Prevención y Sanción del delito de Genocidio**” fue firmada en 1948. Es el primer documento sobre Derechos Humanos. Firmado luego de la Segunda Guerra Mundial, tuvo como objetivo evitar la repetición de los genocidios como los que sufrieron los pueblos judío, armenio y gitano, a través del compromiso con la prevención y sanción de esos crímenes. En su artículo 2, define



al delito de genocidio como *“Cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como:... matanza de miembros del grupo;... lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo...”* y *“medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo...”* entre otros. La Convención, además, considera al genocidio como un *“Delito de derecho internacional”*, se cometa tanto en tiempos de paz como de guerra.

Luego, en 1966, se conformó el **“Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”**. En su artículo 6, declara al derecho a la vida como inherente a la persona humana. En el mismo artículo, afirma que: *“En los países en los que no hayan abolido la pena capital solo podrá imponerse la pena de muerte... de conformidad con las leyes que estén en vigor en el momento de cometerse el delito y que no sean contrarias a la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio...”*. Más adelante en su artículo 7 se refiere a la tortura: *“Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes...”*.

Por último, se firma, en 1968, la **“Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad”**. La misma, basándose en otros documentos de derecho internacional, afirma que los crímenes de guerra y los de lesa humanidad son considerados entre los delitos de derecho internacional más graves, por lo tanto, los reconoce como imprescriptibles. Entre ellos encontramos: la expulsión por ataque armado u ocupación, la política de apartheid y el delito de genocidio entre otros. Se encuentra como responsables, a los representantes de la autoridad del Estado que ejecuten o toleren dichos crímenes, así como los particulares que participen en los mismos.

## Legados en derecho internacional

En 1984, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, se adopta la **“Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”**. La misma fue ratificada por la Argentina en el año 1986. En su artículo 1, esta Convención define a la tortura como: *“...todo acto por el cual se infrinja intencionalmente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un hecho que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar y coaccionar a esa persona o a otra, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infringidos por un funcionario público u otras personas en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia.”*

Además de la sanción y prevención el Estado se compromete a reconocer la competencia de un comité, el cual recibirá y examinará las denuncias. En el 2006, entró en vigencia el protocolo facultativo de la *“Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”*; en el cual se aceptan visitas, sin previo aviso, a cualquier lugar de detención.

En 1987, entró en vigor la **“Convención Interamericana para prevenir y sancio-**

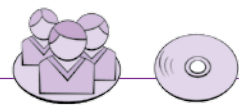
nar la tortura”, y fue ratificada por nuestro país en el año 1988. La misma obliga a los Estados a sancionar y prevenir tanto los hechos de tortura como cualquier otro hecho degradante que se produzca dentro del país.

En 1994, a nivel regional, aparece la **“Convención Interamericana sobre desaparición forzada de personas”** (ratificada por Argentina en 1995). En su artículo 2, se define a la desaparición forzada de personas como: *“...la privación de libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes.”* Además la califica como crimen de “lesa humanidad” digno de extradición.

En el 2006 se aprueba la **“Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas”**. En ella se reconoce la desaparición forzada como delito, contempla el derecho de las víctimas a acceder a la justicia y a la reparación. También surge el derecho a la verdad sobre la circunstancia de la desaparición y la suerte del desaparecido. Además se la reconoce como delito de “lesa humanidad”, por lo tanto imprescriptible, obligando al Estado a investigarla y a sancionar tanto a los superiores que dan las órdenes como a los subordinados que las ejecutan (rechazando la obediencia debida).

En 1998, en la Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas, se crea una Corte Penal Internacional. Ésta será una institución permanente e independiente, pero vinculada al sistema de Naciones Unidas teniendo jurisdicción sobre las personas que hayan cometido los crímenes más graves de trascendencia internacional como genocidio, crímenes de “lesa humanidad”, crímenes de guerra y el crimen de agresión, complementando así a las jurisdicciones penales nacionales.

## ACTIVIDAD 4



### Eje temático:

Terrorismo de Estado.

### Propósito:

- Reflexionar sobre el concepto de desaparición forzada de personas.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

50 minutos.

### Materiales:

Pizarrón y tizas o afiche y fibrón. Definición de “Desaparición Forzada”.

**Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas y Convención para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas:**

“Se considera desaparición forzada la privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o por grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de la libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes.” (Art. II).

**Consigna:**

Elaborar por escrito una definición de “desaparición forzada”.

**Desarrollo:**

Se escribe en el pizarrón o papel afiche la palabra “desaparecido”. Se pide a los participantes que expresen todas las palabras, ideas, sentimientos, etc. que les sugiera. La coordinación deberá anotar en el pizarrón todo lo que surja. Cuando el grupo deja de agregar nuevas ideas la coordinación anota la frase: “desaparición forzada”. Se le pide al grupo que señale cuáles de las ideas vinculadas a la palabra “desaparecido” mantendrían y cuáles agregarían.

Luego se divide el grupo en subgrupos y se entrega la consigna y un afiche para armar una definición teniendo en cuenta lo aportado individualmente. Cada grupo expone su definición.

Se señalan las semejanzas y diferencias.

La coordinación, en forma dialogada, procura caracterizar en qué contexto histórico se resignifica la palabra “desaparecido”. Es importante mencionar cómo a partir de un fenómeno histórico (las dictaduras militares) se derivó una lucha específica para la sanción de diversos instrumentos normativos de derechos humanos. La devolución de la coordinación puede tomar aspectos desarrollados en el apartado “Terrorismo de Estado”.

Por último, la coordinación puede leer la definición de desaparición forzada de la Convención Interamericana, y solicitar al grupo una comparación. Es importante resaltar la mención al Estado, y retomar el tema del Estado como garante de los derechos humanos (Ver capítulo 1).

**Teoría de los dos demonios**



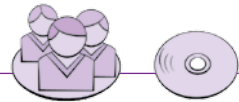
La teoría de los dos demonios supone que durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976- 1983) y en algún tiempo anterior a ella, se dio un contexto de violencia generado por dos extremos: la guerrilla (demonio 1) y las FF.AA. (demonio 2). La teoría pone en plano de igualdad los “excesos” de un grupo y los del otro. De esta forma intenta justificar las aberraciones cometidas por la dictadura, que habría tenido que actuar con “mano dura”, para contrarrestar los efectos de la guerrilla.

Nada justifica el Terrorismo de Estado. Los militares tomaron el aparato del Estado por la fuerza y ejercieron el mando de todas las instituciones con las que cuenta un gobierno. Con el poder de estos aparatos los militares violaron sistemáticamente los derechos de la población. Los posibles guerrilleros no gozaron de su derecho de presunción de inocencia, no fueron juzgados y por lo tanto no hubo pruebas ante tribunales y no se les garantizó el derecho a la defensa ni el acceso a la justicia.

Esta teoría ha sido reafirmada en nuestra historia no sólo por las FF.AA. sino también por sucesivos gobiernos constitucionales.

La teoría de los dos demonios esquematiza la historia de manera tal que parece hablarse no de personas, sino de facciones enfrentadas. Supone también que, dentro de las FF.AA. y de los grupos opositores a la dictadura, todas las personas pensaban exactamente lo mismo. Pierde de vista la variedad de organizaciones guerrilleras y no guerrilleras que había en todo el país, la variedad de corrientes políticas en el interior de la sociedad y la variedad de opiniones también en el interior de las FF.AA., como es el caso del CeMiDa (Centro de Militares para la Democracia Argentina). El mismo fue formado en 1984 por los militares que rechazaban profundamente el accionar dictatorial y golpista de ciertos sectores de las Fuerzas Armadas.

## ACTIVIDAD 5



### Eje temático:

Derechos civiles y políticos durante la dictadura cívico-militar (1976-1983).

### Propósito:

- Identificar las violaciones a los derechos civiles y políticos en la última dictadura a través de instrumentos normativos de la época.

### Destinatarios/as:

Adolescentes -a partir de los 13 años-, jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Materiales:

**Texto 1:** Selección de comunicados y leyes dictadas durante la dictadura.

**Texto 2:** Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos o bien, copias del texto "El Pacto Internacional" de este capítulo.

### Texto 1

### Consignas:

Leer atentamente los dos textos y responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diferencias pueden establecer entre ambos textos?
2. ¿Quiénes consideran que fueron los autores de cada uno de los textos?

Comunicado N° 2:

"Con la finalidad de preservar el orden y la tranquilidad, se recuerda a la población la vigencia del Estado de Sitio. Todos los habitantes deberán abstenerse de realizar reuniones en la vía pública y de propagar noticias alarmistas. Quienes así lo hagan, serán detenidos por la autoridad militar, de seguridad o policial. Se advierte asimismo que toda manifestación callejera será severamente reprimida."

Comunicado N° 19:

"Se comunica a la población que la Junta de Comandantes Generales ha resuelto que sea reprimido con la pena de reclusión por tiempo indeterminado, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o personal o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicados o imágenes con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las Fuerzas Armadas, de Seguridad o Policiales."

Comunicado N° 24:

"Se recomienda a la población abstenerse de transitar por la vía pública durante las horas de la noche, a los efectos de mantener los niveles de seguridad general necesarios, cooperando de este modo con el cumplimiento de las tareas que las fuerzas en operaciones intensificarán a partir de dicha oportunidad."

Ley 21.261:

"Suspéndese transitoriamente en todo el territorio nacional el derecho de huelga, como así también el de toda otra medida de fuerza, paro, interrupción o disminución del trabajo o su desempeño en condiciones que de cualquier manera puedan afectar la producción, tanto de parte de los trabajadores como de los empresarios y de sus respectivas asociaciones u organizaciones."

Ley 21.264:

Art. 1: "El que públicamente por cualquier medio, incitare a la violencia colectiva y/o alterar el orden público, será reprimido por sola incitación, con reclusión hasta 10 años."

Art. 2: "El que alterare en cualquier forma contra los medios de transporte, de comunicación, usinas, instalaciones de gas o agua corriente u otros servicios públicos, será reprimido con reclusión por tiempo determinado o muerte."

Art. 3° -- El que envenenare o contaminare o adulterare, con peligro para la población, agua o sustancias alimenticias o medicinales, será reprimido con reclusión por tiempo determinado o muerte.

Art. 4° -- El que mediante incendio, explosión u otro medio análogo, creare un peligro común para personas y bienes, será reprimido con reclusión por tiempo determinado o muerte.

Art. 5: "El personal militar de las fuerzas de seguridad y de las fuerzas policiales hará uso de las armas en caso de que la persona incurra en algunos de los delitos previstos de 2 a 4, precedentes."

Ley 21.269:

"Considerando: Que para lograr los altos fines que ha determinado el Proceso de Reorganización Nacional, resulta necesario adoptar las medidas conducentes para asegurar

la paz interior y la unidad nacional. Para ello se hace necesario limitar las actividades de organizaciones políticas cuyos objetivos son incompatibles con las disposiciones constitucionales que autorizan su existencia.”

Ley 21.276:

Art. 6: “Establécense como únicos requisitos, para el desempeño de la docencia universitaria, la idoneidad docente y científica, la integridad moral y la observancia de las leyes fundamentales de la Nación.”

Art. 7: “Queda prohibida, en el recinto de las Universidades, toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil o no docente.”

Art. 12: “Son incompatibles con el ejercicio de la docencia universitaria o funciones académicas que les sean correlativas, todas aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos fijados por el Proceso de Reorganización Nacional.”

Ley 21.323:

Art. 1: “Será reprimido con prisión de un mes a tres años el que realizare actividades políticas.”

Art. 3: “Serán reprimidos con prisión de un mes a un año los responsables de cualquier medio de comunicación o información pública que difundan o propaguen hechos, comunicaciones o imágenes que se vinculen con las conductas incriminadas en el art. 1.”

### Desarrollo:

Se divide al grupo total en subgrupos de entre 3 y 5 personas y se les explica que cada subgrupo debe contestar las consignas por escrito. Al terminar, se compartirán todas las respuestas. (Puede realizarse una ronda de respuestas de la pregunta 1, de manera de ir profundizando y completando el análisis de las diferencias. Luego se realiza la lectura de las respuestas de cada grupo a la consigna 2.)

A partir de los supuestos de cada grupo, la coordinación comentará quiénes fueron los autores en cada caso, explicando que el texto 1 pertenece al Proceso de Reorganización Nacional y que el texto 2 es el PIDCP creado por la ONU. Se recomienda poner énfasis en el rol del Estado como garante de los derechos humanos.

### Breve historia de las leyes de impunidad



Con el retorno a la democracia, uno de los primeros pasos que dio el entonces presidente Raúl Alfonsín fue el de derogar la auto amnistía declarada por la última Junta Militar en ejercicio del poder. Luego se sancionó el decreto número 158 en el cual se ordenó el juicio, ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas, a las tres Juntas Militares: Jorge Videla, Emilio Massera y Orlando Agosti; Roberto Viola, Armando Lambruschini y Omar Grafigna y por último Leopoldo Galtieri, Jorge Anaya y Basilio Lami Dozo.

La misma se extendió luego a Benjamín Menéndez, como jefe de Tercer Cuerpo del Ejército en Córdoba, y a Ra-

món Camps, como jefe de la policía de la Provincia de Buenos Aires. A través de este decreto se les otorgó a las FF.AA. la oportunidad de autodepurarse y de reinserirse en la democracia condenando a los integrantes de su fuerza que hubieran participado en el Terrorismo de Estado. La misma no fue aprovechada ya que el Consejo Supremo halló inobjetable las órdenes dadas por los altos mandos militares a sus subordinados en el combate contra las organizaciones armadas. Sin embargo, el juzgamiento no terminó ya que el 13 de febrero de 1984 se sancionó la ley 23.049 que habilitó una segunda instancia de apelación ante la Cámara Federal de Apelaciones en lo criminal y correccional dando lugar a la instancia civil.

El juicio a las juntas fue el primero en el que jueces civiles juzgaron a miembros de la FF.AA. por delitos cometidos bajo el ejercicio de un poder de facto. En el mismo se condenó a Jorge Videla, Emilio Massera, Orlando Agosti, Roberto Viola y Armando Lambruschini absolviéndose a Omar Grafigna, Leopoldo Galtieri, Jorge Anaya y Basilio Lami Dozo.

En diciembre de 1983 se creó, mediante un decreto, la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP). La misma fue integrada por personalidades destacadas en el respeto hacia una vida civilizada, y tenía como misión esclarecer los hechos de desaparición de personas y apropiación de bebés, mediante la confirmación y recepción de denuncias.

Su labor culminó con la elaboración de un informe que fue presentado en septiembre de 1984 bajo el nombre de "Nunca Más".

Ante los distintos reclamos por la continuidad de los procesamientos de los jefes y subordinados que restaban, se sancionó la Ley 23.492 en el año 1986, denominada de "Punto final".

La misma estableció un plazo de 60 días luego del cual prescribirían todas las acciones penales contra los participantes en los delitos cometidos durante la dictadura, que no se hubiesen iniciado para la fecha. De esta manera se aceleraron las presentaciones de denuncias. Sólo quedaron fuera del ámbito de aplicación de la ley los delitos de secuestro de recién nacidos, hijos/ as de prisioneras/os políticas/os que eran por lo general apropiados por los militares y sus conocidos.

Más tarde la ley quedó sin efecto ya que, luego del levantamiento de Semana Santa en abril de 1987, se sancionó la ley 23.521 conocida como de "obediencia debida". Su artículo 1 decía: "Se presume, sin admitir prueba en contrario, que, quienes en la fecha de comisión del hecho, revistaban como oficiales subalternos, suboficiales y personal de tropa de las Fuerzas Armadas, de seguridad, policial y penitenciarias, no son punibles por los delitos a que se refiere el art.10 de la ley 23.049 por haber obrado en virtud de obediencia debida. (...) En tales casos se considerará de pleno derecho que las personas mencionadas obraron en estado de coerción bajo subordinación a la autoridad y en cumplimiento de órdenes, sin facultad o posibilidad de inspección, oposición o resistencia a ellas en cuanto a su oportunidad y legitimidad".

El gobierno de Carlos Menem emitió diferentes decretos (entre 1989 y 1990) con los cuales indultó a los condenados en el Juicio a las Juntas Militares y a otros participantes en el gobierno dictatorial, también a los jefes de las organizaciones

armadas y a los protagonistas de los alzamientos militares del año 1987. Estos decretos fueron dictados con el pretexto de alcanzar la reconciliación nacional. Paralelamente, el Estado dio diferentes reparaciones materiales, las cuales consistieron en pensiones no contributivas y compensaciones en efectivo para aquellos afectados directa e indirectamente por la dictadura.

Ante la escasa información disponible sobre el paradero de sus seres queridos, los familiares de las víctimas del Terrorismo de Estado iniciaron cientos de presentaciones judiciales para averiguarlo. De esta manera surgen los “Juicios por la Verdad”. Los mismos se desarrollaron en todo el país, justificados en el derecho a la verdad, a la cual se llegaría mediante la recuperación de testimonios sobre lo ocurrido. Las encargadas de llevarlos adelante fueron las Cámaras Nacionales en lo Criminal y Correccional Federal situadas en todo el país. El primer antecedente surge cuando, en 1995, Carmen Aguiar de Lapacó, con el apoyo del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), solicitó ante la Cámara Federal de Capital Federal que se investigara el destino final de su hija o de sus restos, invocando el derecho a la verdad, al duelo y al respeto por los cuerpos. Cuando dicha Cámara ordenó al ejército la investigación, el mismo respondió que no poseía antecedentes y rechazó el siguiente pedido, argumentando que excedía sus facultades. Más tarde dichas presentaciones fueron efectuadas por otros organismos de derechos humanos, iniciándose diferentes causas en todo el país (como en La Plata, Bahía Blanca, Jujuy, Salta y Mendoza). La importancia de estos juicios radicó en que promovió el reclamo de justicia sostenido por sectores cada vez más amplios, incluso dentro del Poder Judicial y produjo numerosas pruebas respecto a miles de delitos impunes. El Dr. Julio César Strassera, fiscal en el Juicio a las Juntas Militares, se exploya sobre los fundamentos de los llamados Juicios por la Verdad:

*“Desde la más remota antigüedad siempre se ha reconocido el derecho de la gente a enterrar a sus muertos, como en el caso de Antígona, que enfrenta una condena por enterrar a su hermano. Cuando se hizo el juicio a las Juntas Militares se supo lo que había pasado en la Argentina, pero esto era una verdad a medias. Lo que nunca se supo fue cuál había sido el destino final de las víctimas, que es lo que se trata de averiguar en estos juicios.*

*En el juicio a las Juntas se estableció que había habido un plan criminal para secuestrar gente y hacerla desaparecer”.*

Estos juicios tomaban como referencia la recomendación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la necesidad, para los familiares de detenidos-desaparecidos, de conocer la verdad sobre el destino de tales personas. Al no establecer responsabilidad penal, los Juicios por la Verdad no reconocen imputados ni acusados, todos declaran en calidad de testigos y no se imponen condenas. Podemos decir entonces que este precedente hizo efectivo un derecho que no estaba restringido por las llamadas leyes de impunidad que era el derecho a la verdad.

Los objetivos de los Juicios por la Verdad son:

- Restituir el derecho de los familiares a conocer la verdad sobre lo ocurrido con sus



allegados durante la dictadura militar.

- Reconocer el derecho a la información que tiene la sociedad civil.

Los militares tienen la obligación de comparecer ante los tribunales que lleven adelante estos juicios, incurren en desobediencia si no se presentan a declarar, y pueden ser procesados por falso testimonio en caso de mentir. Sin embargo, la mayoría de ellos se han negado a declarar poniendo de manifiesto un vergonzoso pacto de silencio.

Los Juicios por la Verdad han sido un primer paso para obtener la esperada justicia que castigue a todos los culpables.

La búsqueda de la verdad no significó el abandono de la lucha por la justicia, al contrario es parte de la misma lucha.

### **El derecho a la verdad**

Independientemente de la posibilidad de aplicar sanciones a los autores de crímenes de lesa humanidad queda subsistente el derecho de los familiares y de la sociedad toda a la efectiva averiguación de la verdad.

Este derecho deviene como parte inseparable del “derecho a la justicia”, tanto en el ordenamiento interno como en el Derecho Internacional.

Es la obligación del Estado reconstruir el pasado a través de medios legales que permitan conocer la realidad de lo sucedido y dar una respuesta a los familiares y a la sociedad.

En ese sentido, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos establece que: “las desapariciones, las ejecuciones extrajudiciales, la tortura, la apropiación de niños y la detención arbitraria prolongada, son crímenes de lesa humanidad o crimen contra la humanidad, de carácter imprescriptible, imperdonable, extraditable, sin eximentes y permanentes.”

Argentina, al suscribir tratados internacionales, se comprometió a que las disposiciones contenidas en ellos se conviertan en derecho interno, aún más, las incorporó en 1994 a la Constitución Nacional por vía del Art. 75 Inc. 22.

El derecho a la verdad sobre las violaciones masivas y sistemáticas del pasado es parte integrante del derecho a la libertad de expresión, que en todos los instrumentos internacionales se vincula con el derecho a la información en poder del Estado (Art.13.1 Convención Americana, 19.2 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

Los delitos de sustracción de menores y sustitución de identidad se rigieron por la legislación común del Código Penal. Por lo tanto su procesamiento no fue obstruido por las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Con el objetivo de restituir a los niños sustraídos, el gobierno nacional creó en 1998 la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI). Actualmente depende directamente de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, cuya/o subsecretaria/o, es la presidenta/e de la comisión. Ésta se encuentra formada por: dos representantes del Ministerio Público, uno por la Procuración General de la Nación, otro por la Defensoría General de la Nación, dos representantes de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, dos representantes del Poder Ejecutivo Nacional (a pro-

puesta de la secretaría de Derechos Humanos y Sociales) y el/la Subsecretario/a de la Secretaría de Derechos Humanos que preside la Comisión. La misma tendría el objetivo de impulsar la búsqueda de niños desaparecidos, con identidad desconocida y niños nacidos de madres en cautiverio. Actualmente, está trabajando en la búsqueda de niños desaparecidos y en el cumplimiento, especialmente en lo referido al derecho a la identidad, de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El 25 de marzo de 1998, el Poder Legislativo Nacional sancionó la Ley 24.952 que derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Dicha ley fue promulgada inmediatamente por el Poder Ejecutivo. Su significado tuvo un valor simbólico y político ya que la derogación no modifica los hechos del pasado, para modificarlos deben ser anuladas. Ya en el año 1992 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su informe sobre Argentina indicó que las leyes de impunidad y los indultos eran incompatibles con los principios sentados por la Convención Americana de Derechos Humanos.

Recién en el año 2001, un juez federal declaró la inconstitucionalidad de las leyes por primera vez. La decisión fue adoptada por el juez Gabriel Cavallo en el marco de la causa que investigaba la desaparición de Gertrudis Hlaczik, José Poblete y la hija de ambos, Claudia Victoria<sup>12</sup>. El fallo fue ratificado por la Cámara Federal en noviembre de ese año.

Cabe destacar que esta primera declaración de inconstitucionalidad guarda relación con el fallo sobre el Caso Barrios Altos vs. Perú de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que fue resuelto ese mismo año y que sentó jurisprudencia contra de las leyes de la impunidad<sup>13</sup>.

En el apartado VII, denominado "Incompatibilidad de leyes de amnistía con la Convención" el fallo desarrolla con claridad:

"Esta Corte considera que son inadmisibles las disposiciones de amnistía, las disposiciones de prescripción y el establecimiento de excluyentes de responsabilidad que pretendan impedir la investigación y sanción de los responsables de las violaciones graves de los derechos humanos tales como la tortura, las ejecuciones sumarias, extralegales o arbitrarias y las desapariciones forzadas, todas ellas prohibidas por contravenir derechos inderogables reconocidos por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos"<sup>14</sup>.

El 21 de agosto de 2003, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida fueron anuladas por el Poder Legislativo mediante la Ley 25.779. Finalmente, "la Corte Suprema de Justicia de la Nación resolvió, el 14 de junio de 2005, que las leyes de Punto Final y Obediencia Debida -leyes 23.492 y 23.521- son inválidas e inconstitucionales. A su vez

---

12- CELS, "Las leyes de Punto Final y Obediencia Debida son inconstitucionales. Síntesis del fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación que resuelve la inconstitucionalidad de las leyes del perdón." Disponible en [http://www.cels.org.ar/common/documentos/sintesis\\_fallo\\_csjn\\_caso\\_poblete.pdf](http://www.cels.org.ar/common/documentos/sintesis_fallo_csjn_caso_poblete.pdf). Consulta agosto de 2010.

13- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Barrios Altos vs. Perú. Sentencia 14 de marzo de 2001. Disponible en [http://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/jurisprudencia/j\\_20080616\\_18.pdf](http://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/jurisprudencia/j_20080616_18.pdf) Consulta agosto de 2010.

14- *Ibid.* Pág. 15.

se pronunció sobre la validez de la Ley 25.779...<sup>15</sup>”

A diferencia de la derogación, la nulidad de las leyes implica que el efecto de esta decisión es retroactivo.

Este recorrido jurídico que brevemente se detalló, dio lugar a la reapertura de las causas que habían quedado inconclusas con las leyes de impunidad en la década del 80 y a la apertura de nuevas causas que en la actualidad se desarrollan.

El primer juicio luego del fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en 2005 se inició en junio de 2006 en el Tribunal Oral Federal N° 1 de La Plata donde fue juzgado, entre otros, Miguel Osvaldo Etchecolatz, ex Director General de Investigaciones de la Policía bonaerense. Quien fue hallado culpable de seis homicidios ocurridos durante la dictadura militar y condenado por ello a prisión perpetua.

Uno de los principales testigos del juicio, Jorge Julio López, fue desaparecido un día antes de la lectura de la sentencia, el 18 de septiembre de 2006, en la ciudad de La Plata.



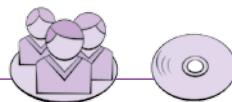
#### Jorge Julio López

Albañil y militante, testimonió en el juicio contra Miguel Etchecolatz sobre su secuestro, en octubre de 1976, llevado a cabo por una “patota” a cargo del mismo ex jefe de investigaciones de la policía bonaerense. Estuvo detenido-desaparecido en los centros clandestinos Destacamento Policial de Arana, “Pozo de Arana”, y Comisaría Quinta de La Plata y está desaparecido por segunda vez desde el 18 de septiembre de 2006.

De acuerdo a la información disponible de la Unidad Fiscal de Coordinación y Seguimiento de las Causas por violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante el Terrorismo de Estado dependiente del Ministerio Público Fiscal, a diciembre de 2011, fueron condenadas 267 personas y están procesadas otras 843<sup>16</sup>.

Los juicios continúan en múltiples ciudades del país, la mayoría de ellos son públicos y pueden presenciarse aunque la política de los distintos Tribunales varía en cuanto a su publicidad en los medios de comunicación. Las amenazas a testigos siguen ocurriendo. Desde aquí es la parte de la historia que se sigue escribiendo.

## ACTIVIDAD 6



### Eje temático:

Leyes de impunidad.

15- CELS, “Las leyes de Punto Final y Obediencia Debida son inconstitucionales. Síntesis del fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación que resuelve la inconstitucionalidad de las Leyes del perdón.” Pág. 1. Disponible en [http://www.cels.org.ar/common/documentos/sintesis\\_fallo\\_csjn\\_caso\\_poblete.pdf](http://www.cels.org.ar/common/documentos/sintesis_fallo_csjn_caso_poblete.pdf) Consulta agosto de 2010.

16- Puede consultarse la información actualizada en el sitio del Ministerio Público Fiscal en <http://www.mpf.gov.ar/index.asp?page=Accesos/DDHH/ddhh2.html>

**Propósito:**

- Reconocer las contradicciones entre la Ley de Obediencia Debida y la Constitución Nacional.

**Destinatarios/as:**

Adolescentes, Jóvenes y adultos/as.

**Tiempo estimado:**

50 minutos.

**Materiales:**

En el anexo digital se encuentra el Fallo del Juez Federal Reinaldo Rubén Rodríguez. Fragmentos de la Constitución Nacional y de la Ley de Obediencia Debida:

**Constitución Nacional, artículo 29:** “El Congreso no puede conceder al Ejecutivo nacional, ni las Legislaturas provinciales a los gobernadores de provincia, facultades extraordinarias, ni la suma del poder público, ni otorgarles sumisiones o supremacías por las que la vida, el honor o las fortunas de los argentinos queden a merced de gobiernos o persona alguna. Actos de esta naturaleza llevan consigo una nulidad insanable, y sujetarán a los que los formulen, consientan o firmen, a la responsabilidad y pena de los infames traidores a la patria”.

**Constitución Nacional, artículo 36:** “Esta Constitución mantendrá su imperio aún cuando se interrumpiere su observancia por actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático. Estos actos serán insanablemente nulos. Sus autores serán pasibles de la sanción prevista en el artículo 29, inhabilitados a perpetuidad para ocupar cargos públicos y excluidos de los beneficios del indulto y la conmutación de penas. Tendrán las mismas sanciones quienes, como consecuencia de estos actos, usurparen funciones previstas para las autoridades de esta Constitución o las de las provincias, los que responderán civil y penalmente de sus actos. Las acciones respectivas serán imprescriptibles. Todos los ciudadanos tienen el derecho de resistencia contra quienes ejecutaren los actos de fuerza enunciados en este artículo. Atentará asimismo contra el sistema democrático quien incurriere en grave delito doloso contra el Estado que conlleve enriquecimiento, quedando inhabilitado por el tiempo que las Leyes determinen para ocupar cargos o empleos públicos. El Congreso sancionará una Ley sobre ética pública para el ejercicio de la función”.

En Abril de 1987, se sancionó la Ley 23.521 conocida como de “**Obediencia Debida**”. Su **artículo 1** decía: “Se presume, sin admitir prueba en contrario, que, quienes en la fecha de comisión del hecho, revistaban como oficiales subalternos, suboficiales y personal de tropa de las Fuerzas Armadas, de seguridad, policial y penitenciarias, no son punibles por los delitos a que se refiere el art. 10 de la Ley 23.049 por haber obrado en virtud de obediencia debida... En tales casos se considerará de pleno derecho que las personas mencionadas obraron en estado de coerción bajo subordinación a la autoridad y en cumplimiento de órdenes, sin facultad o posibilidad de inspección, oposición o resistencia a ellas en cuanto a su oportunidad y legitimidad”.

## Desarrollo:

### Primer momento

La coordinación o bien una o un integrante del grupo lee en voz alta los fragmentos de la normativa.

En grupo total, se intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Hay alguna contradicción entre los textos? Si la hay: ¿Cuál es? ¿Cuál es la justificación la ley de “Obediencia Debida”? ¿Qué derechos humanos estaría violando esta ley?

### Segundo momento

Se divide al grupo total en dos subgrupos: un subgrupo deberá justificar la postura expresada en la Ley de “Obediencia Debida” y el otro cuestionarla.

Cada subgrupo desarrolla sus argumentos en 15 minutos y luego se realiza un debate entre las partes (durante un tiempo previamente acordado).

Finalizado el debate, la coordinación agrega o especifica argumentos de cada una de las partes. Es importante mencionar que la Constitución está por encima de las Leyes, si es que el grupo no lo hizo.

Es recomendable enfatizar la necesidad de argumentar de manera clara y precisa, citando la normativa, y para ello, la necesidad de conocer los derechos formalmente escritos para poder identificar cuándo no se están respetando.

Se podrá dar cierre a la actividad comentando que la Ley de Obediencia Debida, junto con la Ley de Punto Final, ha sido declarada inconstitucional y derogada. Por lo tanto, los coordinadores pueden hacer referencia a alguno de los fallos que declaró inconstitucionales y nulas a dichas leyes.

## Represión estatal en democracia



Luego de la caída de la última y más cruel dictadura militar argentina, las diferentes administraciones del Estado que le sucedieron, regidas por el neoliberalismo a ultranza, que la dictadura ya había instalado, debieron “reciclar”, entre otras cosas, sus mecanismos de control social. Así, el funcionamiento de las diferentes fuerzas, tales como la Policía, principal herramienta de represión de los gobiernos democráticos, continuó con prácticas violatorias a los derechos humanos.

Para esta continuidad, el Estado debió adaptar paulatinamente los diferentes resortes que integran un sistema que es el mismo.

La justicia penal fue endureciendo su legislación con el objeto de dar respuesta, con el disciplinamiento y la domesticación, al llamado problema de la seguridad, cuando en realidad éste, es una consecuencia de la coyuntura económica, social y cultural, instaurada por la dictadura y sostenida por los gobiernos democráticos que vinieron después. Esta coyuntura se caracteriza por los altos niveles de desocupación y de pobreza, los cuales desembocan en importantes índices de deserción escolar y violencia juvenil, lo que acarrea, a su vez, el crecimiento de la delincuencia. El incremento de la población carcelaria en Argentina y las comisarías superpo-

bladas contribuyen a graficar esta situación.

El fantasma de la inseguridad promovido por los sectores privilegiados de la sociedad alienta este tipo de políticas represivas, como si el origen del problema fuera fruto de circunstancias aleatorias y no tuviera que ver con una problemática estructural de las sociedades contemporáneas.

### **Los renovados mecanismos represivos.**

#### **El caso Bulacio y la Corte Interamericana de Derechos Humanos**

Como se señaló anteriormente, los gobiernos democráticos han ido adecuando la estructura del Estado para darle continuidad al aparato de control social, ya no de la manera atrozmente violenta en que éste funcionó durante el último gobierno militar, pero aún así sosteniendo un sistema represivo basado en el castigo que, ya desde la legalidad, continua, a otra escala, violando los derechos humanos.

Son tres las instancias que integran el sistema penal encargado de dicho control: la policía, el sistema jurídico y el servicio penitenciario. La primera de ellas, de un protagonismo particular en la sociedad como consecuencia de sus más visibles delitos, ha gozado de una gradual expansión de sus facultades desde la dictadura militar de 1930 hasta hoy. Facultades que tienen relación directa con los abusos, estos últimos ya como elementos constitutivos de la Democracia. Las estadísticas indican una relación de causa/efecto entre las detenciones arbitrarias y la frecuencia e intensidad de los abusos.

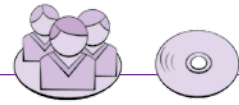
Estas atribuciones de la fuerza armada se traducen en prácticas no normadas que habilitan a la Policía, hoy en democracia, a detenciones arbitrarias, como en el caso de la "Averiguación de Identidad" que permite demorar a una persona por considerarla "sospechosa". En este caso se invierte el principio de inocencia, pues la persona, por el simple hecho de ser considerada sospechosa a criterio del policía, debe demostrar su inocencia. Los objetivos perseguidos con estas prácticas son la obtención de datos para las estadísticas -cantidad de arrestos, investigaciones realizadas, etc.- e infundir un temor reverencial en las personas hacia la Policía, entre otros.

Las "Contravenciones" tipifican como punibles conductas que no son delitos, conformadas por figuras descriptas de modo impreciso, tipos abiertos ("el que promoviere el desorden"). La "razzia" es la detención masiva programada de personas sin causa legal o con base en la aplicación arbitraria de la ley. El espíritu abusivo del procedimiento ya se lee en el origen de la palabra que tipifica a una incursión militar; golpe de manos en territorio extranjero por sorpresa y violencia. Proviene del árabe-argelino y fue incorporado al francés en 1840 cuando Francia comenzó su campaña colonial sobre Argelia.

El llamado "Caso Bulacio" es un paradigma entre los crímenes a los derechos humanos cometidos en democracia que llegó a la Corte Interamericana de Derechos Humanos constituyéndose como primer precedente en donde rigen los tratados internacionales, de rango constitucional. El 19 de abril de 1991 Walter Bulacio fue detenido por la Policía durante una razzia y llevado a una comisaría donde fue tor-

turado. Días después murió a causa de la golpiza.

Fueron dos organismos de derechos humanos, CORREPI y CELS, los que llevaron adelante el caso, logrando una sentencia de la CIDH contra el Estado argentino que lo obligó a reabrir la causa, prescripta en diciembre de 2002, a reponer a la querrela apartada de la causa y a que el Estado elimine las prácticas no normadas, mencionadas anteriormente, que la CIDH señala como el marco institucional que facilitó la muerte de Walter Bulacio (dichas prácticas no fueron normadas todavía). Sin embargo, hasta el momento solo se ha logrado la reapertura de la causa solicitada por la CIDH lo que indica que la lucha por los derechos humanos es y debe ser continuada<sup>17</sup>.



## ACTIVIDAD 7

### Eje temático:

Exigibilidad.

### Propósito:

- Conocer el proceso de exigibilidad ante un organismo internacional de DD.HH.

### Destinatarios/as:

A partir de los 15 años.

### Tiempo estimado:

2 horas.

### Materiales:

Copias de los artículos periodísticos sobre los casos de Jorge Julio López, Carlos Fuentealba, Ezequiel Demonty, Luciano Arruga y el de Walter Bulacio, (o bien otros casos que seleccione la coordinación de la actividad y/o proponga el grupo), copia del formulario para realizar la denuncia ante Naciones Unidas (Ver anexo digital).

### Consigna:

Leer atentamente los recortes de los diarios y completar el formulario de denuncia ante la ONU.

### Desarrollo:

Se presenta la actividad al grupo. Se mencionan los casos a trabajar y se le pregunta al grupo total qué conoce sobre esas personas. Se le pregunta qué derecho o derechos no les fueron respetados y si saben cómo se han resuelto esos casos.

Se divide al grupo total en subgrupos de entre 3 y 4 personas y se le entrega a cada uno las copias de los recortes periodísticos (un caso por grupo) y una copia del formulario.

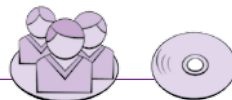
Luego se les pide que lean los artículos y completen el formulario. Una vez termi-

17- Para conocer el caso en profundidad, se recomienda la lectura de "Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio", de Sofia Tiscornia (2008), editado por Editores del Puerto y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS).

nado el trabajo en subgrupos cada uno leerá el formulario al grupo total. La coordinación señalará las diferencias y semejanzas entre los casos. La actividad permite mostrar, tomando el caso de Walter Bulacio, las vías de exigibilidad de los derechos antes los organismos internacionales.

Debe explicarse que para recurrir ante dichos organismos primero deben haberse agotado todas las instancias en la justicia local (haber apelado a todas las instituciones que correspondan a cada caso). La coordinación debe tener en cuenta que, por un lado, el caso de Ezequiel Demonty fue llevado a juicio y se dictó condena, pero es útil, de todos modos, trabajar con él, ya que representa prácticas cotidianas de la policía y que, por otro, en el caso de Walter Bulacio ya se recurrió a la CIDH, sin embargo, es pertinente usarlo ya que el Estado argentino no siguió las recomendaciones de la CIDH.

## ACTIVIDAD 8



### Eje temático:

Derechos civiles y políticos e integralidad.

### Propósitos:

- Conocer los derechos civiles y políticos.
- Reflexionar acerca de la integralidad de todos los derechos haciendo énfasis en los civiles y políticos.

### Destinatarios/as:

Jóvenes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Materiales:

Copias del PIDCP (Ver anexo digital) o bien copias del apartado “El Pacto Internacional”, de este capítulo.

Copias del artículo “Ni derechos ni humanos” de Eduardo Galeano (una por grupo).

#### NI DERECHOS NI HUMANOS

Por Eduardo Galeano en contratapa del diario Página /12 del 7-4-2002

Si la maquinaria militar no mata, se oxida. El presidente del planeta anda paseando el dedo por los mapas, a ver sobre qué país caerán las próximas bombas. Ha sido un éxito la guerra de Afganistán, que castigó a los castigados y mató a los muertos; y ya se necesitan enemigos nuevos.

Pero nada tienen de nuevo las banderas: la voluntad de Dios, la amenaza terrorista y los derechos humanos. Tengo la impresión de que George W. Bush no es exactamente el tipo de traductor que Dios elegiría, si tuviera algo que decirnos; y el peligro terrorista resulta cada vez menos convincente como coartada del terrorismo militar. ¿Y los derechos humanos? ¿Seguirán siendo pretextos útiles para quienes los hacen puré?



Hace más de medio siglo que las Naciones Unidas aprobaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y no hay documento internacional más citado y elogiado. No es por criticar, pero a esta altura me parece evidente que a la Declaración le falta mucho más que lo que tiene. Por ejemplo, allí no figura el más elemental de los derechos, el derecho a respirar, que se ha hecho impracticable en este mundo donde los pájaros tosen. Ni figura el derecho a caminar, que ya ha pasado a la categoría de hazaña ahora que sólo quedan dos clases de peatones, los rápidos y los muertos. Y tampoco figura el derecho a la indignación, que es lo menos que la dignidad humana puede exigir cuando se la condena a ser indigna, ni el derecho a luchar por otro mundo posible cuando se ha hecho imposible el mundo tal cual es. En los treinta artículos de la Declaración, la palabra libertad es la que más se repite. La libertad de trabajar, ganar un salario justo y fundar sindicatos, pongamos por caso, está garantizada en el artículo 23. Pero son cada vez más los trabajadores que no tienen, hoy por hoy, ni siquiera la libertad de elegir la salsa con la que serán comidos. Los empleos duran menos que un suspiro, y el miedo obliga a callar y obedecer: salarios más bajos, horarios más largos, y a olvidarse de las vacaciones pagas, la jubilación y la asistencia social y demás derechos que todos tenemos, según aseguran los artículos 22, 24 y 25. Las instituciones financieras internacionales, las Chicas Superpoderosas del mundo contemporáneo, imponen la "flexibilidad laboral", eufemismo que designa el entierro de dos siglos de conquistas obreras. Y las grandes empresas multinacionales exigen acuerdos "union free", libres de sindicatos, en los países que entre sí compiten ofreciendo mano de obra más sumisa y barata. "Nadie será sometido a esclavitud ni a servidumbre en cualquier forma", advierte el artículo 4. Menos mal. No figura en la lista el derecho humano a disfrutar de los bienes naturales, tierra, agua, aire, y a defenderlos ante cualquier amenaza. Tampoco figura el suicida derecho al exterminio de la naturaleza, que por cierto ejercitan, y con entusiasmo, los países que se han comprado el planeta y lo están devorando. Los demás países pagan la cuenta.

Los años noventa fueron bautizados por las Naciones Unidas con un nombre dictado por el humor negro: Década Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales. Nunca el mundo ha sufrido tantas calamidades, inundaciones, sequías, huracanes, clima enloquecido, en tan poco tiempo.

¿Desastres "naturales"? En un mundo que tiene la costumbre de condenar a las víctimas, la naturaleza tiene la culpa de los crímenes que contra ella se cometen. "Todos tenemos derecho a transitar libremente", afirma el artículo 13. Entrar, es otra cosa. Las puertas de los países ricos se cierran en las narices de los millones de fugitivos que peregrinan del sur al norte, y del este al oeste, huyendo de los cultivos aniquilados, los ríos envenenados, los bosques arrasados, los precios arruinados, los salarios enanizados. Unos cuantos mueren en el intento, pero otros consiguen colarse por debajo de la puerta. Una vez adentro, en el paraíso prometido, ellos son los menos libres y los menos iguales.

"Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos", dice el artículo 1. Que nacen, puede ser; pero a los pocos minutos se hace el aparte. El artículo 28 establece que "todos tenemos derecho a un justo orden social e internacional". Las mismas Naciones Unidas nos informan, en sus estadísticas, que cuanto más progresa el progreso, menos justo resulta. El reparto de los panes y los peces es mucho más injusto en Estados Unidos o en Gran Bretaña que en Bangladesh o Ruanda. Y en el orden internacional, también los numeritos de las Naciones Unidas revelan que diez personas poseen más riqueza que toda la riqueza que producen 54 países sumados. Las dos terceras partes de la humanidad sobreviven con menos de dos dólares diarios, y la brecha entre los que tienen y los que necesitan se ha triplicado desde que se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Crece la desigualdad, y para salvaguardarla crecen los gastos militares.

Obscenas fortunas alimentan la fiebre guerrera y promueven la invención de demonios destinados a justificarla. El artículo 11 nos cuenta que “toda persona es inocente mientras no se pruebe lo contrario”. Tal como marchan las cosas, de aquí a poco será culpable de terrorismo toda persona que no camine de rodillas, aunque se pruebe lo contrario. La economía de guerra multiplica la prosperidad de los prósperos y cumple funciones de intimidación y castigo. Y a la vez irradia sobre el mundo una cultura militar que sacraliza la violencia ejercida contra la gente “diferente”, que el racismo reduce a la categoría de sub-gente. “Nadie podrá ser discriminado por su sexo, raza, religión o cualquier otra condición”, advierte el artículo 2, pero las nuevas superproducciones de Hollywood, dictadas por el Pentágono para glorificar las aventuras imperiales, predicán un racismo clamoroso que hereda las peores tradiciones del cine. Y no sólo del cine. En estos días, por pura casualidad, cayó en mis manos una revista de las Naciones Unidas de noviembre del 86, edición en inglés del Correo de la Unesco. Allí me enteré de que un antiguo cosmógrafo había escrito que los indígenas de las Américas tenían la piel azul y la cabeza cuadrada. Se llamaba, créase o no, **John of Hollywood**.

La Declaración proclama, la realidad traiciona. “Nadie podrá suprimir ninguno de estos derechos”, asegura el artículo 30, pero hay alguien que bien podría comentar: “¿No ve que puedo?” Alguien, o sea: el sistema universal de poder, siempre acompañado por el miedo que difunde y la resignación que impone.

Según el presidente Bush, los enemigos de la humanidad son Irak, Irán y Corea del Norte, principales candidatos para sus próximos ejercicios de tiro al blanco. Supongo que él ha llegado a esa conclusión al cabo de profundas meditaciones, pero su certeza absoluta me parece, por lo menos, digna de duda. Y el derecho a la duda es también un derecho humano, al fin y al cabo, aunque no lo mencione la Declaración de las Naciones Unidas.

*(Leído en Neuquén, el martes 26 de marzo, cuando Galeano recibió el doctorado honoris causa de la Universidad del Comahue por su contribución a los derechos humanos y a la identidad cultural.)*

*Derechos exclusivos para Argentina de Página/12.*

### Consignas:

1. Leer el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos o bien, copias del texto “El Pacto Internacional” de este capítulo.
2. Leer atentamente el artículo “Ni derechos ni humanos”.
3. Enumerar los derechos civiles y políticos que aparecen mencionados en el artículo.
4. ¿Qué ejemplos de vulneración de estos derechos brinda el artículo?
5. ¿Qué otros ejemplos de vulneración de estos derechos conocen?
6. ¿De qué manera no se cumplen?
7. ¿Cómo se relacionan los derechos civiles y políticos con otros derechos que conocen?

### Desarrollo:

Se divide al grupo total en subgrupos de entre 3 y 5 personas y se le entrega el material a cada uno. Luego se les pide que lean el artículo y contesten las preguntas por escrito. Una vez terminado el trabajo en subgrupos, cada uno leerá las respuestas al grupo total. La coordinación va registrando los derechos identificados y las situaciones que se mencionan. La misma puede mencionar el contexto en el que fueron elaborados el PIDCP y la DUDH, ya que la última aparece citada en el artículo.

Al sintetizar los aportes de los subgrupos, puede hacerse énfasis en los otros derechos que se ven afectados al no cumplirse los civiles y políticos (nombrados en el artículo). Se recomienda profundizar en la integralidad como característica de los derechos para poder ver su relación con el resto de los mismos. El autor hace referencia a una constante vulneración de derechos por parte de los Estados. En el caso de que surja una sensación de inutilidad de los documentos normativos, creemos importante señalar que son estos mismos documentos los que han posibilitado la exigibilidad y el posterior cumplimiento de cientos de derechos.

Por lo tanto, debe ser tenido en cuenta que los documentos son de gran utilidad y deben ser acompañados de un eficaz control mediante la acción de los Estados, organismos internacionales de derechos humanos (ONU, CIDH, etc.) y la sociedad organizada. Cuando un Estado no cumple tal o cual derecho, son los documentos los que ayudan a la sociedad a exigir su cumplimiento.

## Bibliografía



- Azpiazu, D. y Nochteff, H. (1994). *El desarrollo Ausente*. Buenos Aires: Tesis.
- Instituto Espacio para la Memoria (2007). *Cuaderno de la Memoria: Leyes principales instrumentos legales sobre derechos humanos y memoria*, Tomo I, Bs. As.
- Conti, D. (otoño de 2001). *La democracia y su respuesta a las violaciones de los DDHH del pasado*. Revista Hechos y Derechos N° 7.
- González, D. (2006). *“Agustín Tosco” El nombre del Cordobazo*. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual.
- Rapoport, M. (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Vedio, M. *Los juicios por la verdad. Camino a la justicia*. Disponible en [www.abogarte.com.ar/justiciaverdad.htm](http://www.abogarte.com.ar/justiciaverdad.htm)
- Juez Federal Rodríguez, R. R. *Fallo del Juez Federal Reinaldo Rubén Rodríguez*. Disponible en: [www.nuncamas.org/juicios/argentin/reinaldo/\\_14](http://www.nuncamas.org/juicios/argentin/reinaldo/_14)



# CAPÍTULO 3



## Desigualdad y Derechos Económicos, Sociales y Culturales

En este capítulo abordaremos el concepto de derechos económicos, sociales y culturales (DESC) desde el Pacto Internacional que los clasifica bajo esta denominación (al que nos referiremos como PIDESC).

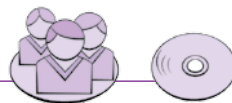
Tomaremos a la pobreza y a la desigualdad como expresiones de la violación de los DESC. Este eje estructura tanto el desarrollo teórico como las propuestas de actividades.

Nos centraremos en el análisis de tres derechos incluidos en el PIDESC: el derecho al trabajo, a la salud y a la educación. Hemos hecho un recorte para poder abordar con mayor profundidad estos derechos, aun sin pretender abarcarlos de manera acabada.

Procuramos problematizar tanto los conceptos como la realidad, no partimos de certezas sino de interrogantes.

Al igual que en el resto del libro, compartimos con ustedes nuestras ideas, sugerencias didácticas, inquietudes, problemáticas y lecturas.

### ACTIVIDAD 1



#### Eje temático:

Distribución de la riqueza.

#### Propósito:

- Reflexionar sobre la situación social y su relación con una determinada forma de distribución de la riqueza en el contexto de nuestro sistema socio-económico.

#### Destinatarios/as:

Momento 1 y 3: para todas las edades.

Momento 2: de acuerdo a las posibilidades de lectura de datos estadísticos y dificultad de los textos.

#### Tiempo estimado:

2 horas.

#### Materiales:

- Afiches, fibrones.
- \*Fotografías que evidencien situaciones sociales de desigualdad.
- Datos estadísticos sobre desigualdad a nivel mundial, regional y/o nacional.



A



B

\*A- Lugar: Ciudad de Buenos Aires

Fuente: Natalia Romay <http://www.flickr.com/photos/nataliaromay/4111820407/in/photostream/>

\*B- Fuente: dithern <http://www.flickr.com/photos/25579781@N06/2407332491>

**Población mundial: 6800 millones, de los cuales:**

<b>1020</b> millones son desnutridos crónicos (FAO, 2009)
<b>2000</b> millones no tienen acceso a medicamentos ( <a href="http://www.fic.nih.gov">www.fic.nih.gov</a> )
<b>884</b> millones no tienen acceso a agua potable (OMS/UNICEF 2008)
<b>924</b> millones “sin techo” o en viviendas precarias (UN Habitat 2003)
<b>1600</b> millones no tienen electricidad (UN Habitat, “Urban Energy”)
<b>2500</b> millones sin sistemas de drenajes o cloacas (OMS/UNICEF 2008)
<b>774</b> millones de adultos son analfabetos ( <a href="http://www.uis.unesco.org">www.uis.unesco.org</a> )
<b>18</b> millones de muertes por año debido a la pobreza, la mayoría de niños menores de 5 años (OMS)
<b>218</b> millones de niños, entre 5 y 17 años, trabajan a menudo en condiciones de esclavitud y en tareas peligrosas o humillantes como soldados, prostitutas, sirvientes, en la agricultura, la construcción o en la industria textil (OIT: La eliminación del <i>trabajo infantil</i> : un objetivo a nuestro alcance, 2006)

Entre 1988 y 2002, el 25 % más pobre de la población mundial redujo su participación en el ingreso mundial desde el 1.16 por ciento al 0.92 por ciento, mientras que el opulento 10 % más rico acrecentó sus fortunas pasando de disponer del 64,7 al 71.1 % de la riqueza mundial. El enriquecimiento de unos pocos tiene como su reverso el empobrecimiento de muchos.

Ese solo 6.4 % de aumento de la riqueza de los más ricos sería suficiente para duplicar los ingresos del 70 % de la población mundial, salvando innumerables vidas y reduciendo las penurias y sufrimientos de los más pobres. Entiéndase bien: tal cosa se lograría si tan sólo se pudiera redistribuir el enriquecimiento adicional producido entre 1988 y 2002 del 10 % más rico de la población mundial, dejando intactas sus exorbitantes fortunas. Pero ni siquiera algo tan elemental como esto es aceptable para las clases dominantes del capitalismo mundial.

Fuente: **Boron, Atilio (2010)** “*Sepa lo que es el capitalismo*”. Disponible en <http://www.atilio-boron.com/2010/05/sepa-lo-que-es-el-capitalismo.html>

“Los norteamericanos gastan 8 mil millones de dólares al año en cosméticos – 2 mil millones más que la suma total que se estima necesaria para proporcionar educación básica a todos los habitantes de la tierra. Los europeos gastan 11 mil millones de dólares al año en helados – 2 mil millones más que la suma total estimada necesaria para abastecer de agua potable y desagües a toda la población mundial. Norteamericanos y europeos gastan 17 mil millones por año en comida para sus mascotas – 4 mil millones más que el total estimado para proveer salud básica y nutrición a todos. Se estima que el costo adicional que implica lograr y mantener un acceso universal a la educación, a la salud – incluida la salud reproductiva para las mujeres-, a una alimentación adecuada, al agua potable y desagües no superaría los 40 mil millones al año- o menos que el 4% de la riqueza agregada de las 225 personas más ricas del mundo.”

Fuente: **Alegre, Marcelo, citando a Crosette (1998) en Marcelo Alegre; “Pobreza, Igualdad, y Derechos Humanos”, en Revista Jurídica de la UP, Año 6, Número 1 Octubre de Pág 3.**

“Pese al crecimiento económico sostenible de muchas partes de África, millones de personas siguen viviendo bajo el umbral de la pobreza y luchan por satisfacer sus necesidades básicas. América Latina es posiblemente la región con más desigualdades del mundo, donde se niega a las comunidades indígenas y a otros grupos marginados de zonas rurales o urbanas el derecho a la atención médica, el agua no contaminada, la educación y una vivienda adecuada, a pesar del impresionante crecimiento de las economías nacionales. India emerge como gigante económico en Asia, pero todavía tiene que abordar las penurias que sufre su población urbana pobre o sus comunidades rurales marginadas. En China se ensancha aún más la brecha entre el nivel de vida de los trabajadores rurales y migrantes y las acomodadas clases urbanas. (...)

La desigualdad derivada de la globalización no es exclusiva de los países en desarrollo. Según muestra el informe publicado en octubre de 2008 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), también en los países industrializados «el crecimiento económico de los últimos decenios ha beneficiado más a los ricos que a los pobres». Estados Unidos, el país más rico del mundo, ocupa el puesto 27, de 30, en la clasificación por índice de pobreza endémica y aumento de la disparidad de ingresos de los miembros de la OCDE.

Desde los sectores urbanos desfavorecidos de las favelas de Río de Janeiro, en Brasil, hasta las comunidades romaníes de los países europeos, la cruda realidad es que mucha gente es pobre a causa de las políticas abiertas o solapadas de discriminación, marginación y exclusión adoptadas o toleradas por el Estado y aplicadas con la connivencia de empresas o actores privados. No es una mera coincidencia que gran parte de las personas pobres del mundo sean mujeres o migrantes, o pertenezcan a minorías étnicas o religiosas. Tampoco es casualidad que la mortalidad materna siga siendo una de las principales causas de muerte de nuestro tiempo, pese a que un gasto mínimo en atención obstétrica de urgencia salvaría la vida de cientos de miles de mujeres en edad de procrear.”

Fuente: **Informe Amnistía Internacional 2009** (extractos). Texto completo disponible en: <http://report2009.amnesty.org/es/introduction>

## Consignas:

### Primer momento

Lectura de imágenes.

¿Qué observan? ¿Qué sucede? ¿Qué sienten? ¿Cómo calificarían las distintas situaciones que aparecen en las fotografías?

### Segundo momento

Lectura de textos y datos estadísticos.

1. ¿Qué impresión les generan los datos que aparecen en los textos?
2. ¿Cómo se expresa la desigualdad?

### Tercer momento

Reflexión final.

Elaborar, a partir de lo trabajado en el análisis de las fotografías y de los datos estadísticos, un texto o informe que dé cuenta de la situación socio económica de los



distintos sectores.

Si tuvieran que graficar la forma en que se distribuye la riqueza a nivel mundial, ¿cómo lo harían?

Pueden rastrearse nuevos datos actualizados para la región o ciudad donde se reside.

### **Desarrollo:**

Esta actividad se divide en 3 partes.

#### **Primer momento**

Lectura de las imágenes.

La coordinación presenta todas las fotografías a la totalidad de los participantes.

Luego promueve la lectura de las imágenes a partir de las consignas.

Esta lectura puede realizarse en el grupo total o en subgrupos de acuerdo a sus características. La coordinación toma nota en un pizarrón o afiche de las categorías con las cuáles los participantes hacen referencia a las imágenes y luego sintetiza los aportes.

En el transcurso de la discusión se introduce el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las causas de las distintas situaciones?

Se registran todos los aportes. Se prevé que surjan opiniones de distinto carácter, desde aquellas que expresen su indignación hasta aquellas que justifican la desigualdad. Es fundamental que la coordinación genere un espacio en el que se expresen todos los participantes siendo flexible en el uso del tiempo.

#### **Segundo momento**

Lectura de textos y datos.

Se divide al grupo total en subgrupos de no más de 5 integrantes. La consigna de trabajo es responder por escrito a las preguntas de la consigna (segundo momento).

En la puesta en común, es importante hacer dos rondas de respuestas: en una primera instancia, todos los grupos exponen sus conclusiones sobre la primer pregunta y luego se realiza el mismo procedimiento para la segunda.

Consideramos que es relevante analizar entre todos los participantes, los datos sobre distribución de la riqueza y consumo, que pueden presentar algunas dificultades.

Puede complementarse con datos y situaciones de conjuntos de poblaciones que histórica y estructuralmente están sometidos a condiciones de pobreza e indigencia: pueblos originarios, afrodescendientes, niños/as, etc. Para ello se recomienda la lectura del Informe Amnistía Internacional 2009 citado anteriormente.

#### **Tercer momento**

Reflexión final

La coordinación propone al grupo reelaborar una de las preguntas iniciales: *¿Cuáles son las causas de las distintas situaciones?* con el propósito de reinterpretarlas a la luz de las conclusiones elaboradas durante el análisis de los gráficos.

Se le explica al grupo total la consigna de trabajo y se indica, según decisión de la coordinación, si se realizará en subgrupos.

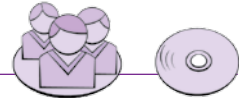
Pueden incluirse como guía para la realización del texto o informe, todos los interrogantes planteados en las partes 1 y 2 de esta actividad.<sup>1</sup>



En el anexo digital se encuentra disponible el texto “Desmitificando la pobreza” de Bernardo Kliksberg, que puede resultar tanto como material de apoyo a la coordinación, como un material de lectura para profundizar la temática y su comprensión.

---

## ACTIVIDAD 2



### Eje temático:

Distribución de la riqueza.

### Propósito:

- Reflexionar acerca de la relación entre la distribución desigual de la riqueza y la vulneración de derechos.

### Destinatarios/as:

A partir de los doce años.

### Materiales:

Copias de la letra de la canción, reproductor de audio, cinta o cd. Pizarrón y tizas o afiche y fibrón.

## Andan Yugando

### Bersuit Vergarabat

Disco: *Testosterona*, 2005

Andan pungueando por los mercados  
A algún colgado que no es de acá  
Andan fumando humo pesado  
Para rajarse de la ciudad  
Por un ratito cierran los ojos  
Y hasta se olvidan de sus hermanos  
Estos pibitos no tienen nada  
Y nadie se los va a regalar  
Andan pidiendo una moneda  
En la parada del autobús  
Andan durmiendo en los umbrales  
Cuando Corrientes corta la luz  
Los ves yirando de cartoneros  
Cuando es la hora del delantal

Estos chiquitos están pidiendo  
Lo que le sobra a esta sociedad  
Oohhh, que es pecado  
Mirar al costado  
Andan yugando por cualquier lado  
Y ya conocen lo que es sufrir  
Andan lavando auto importado  
De algún jerarca de por ahí  
Y ya distinguen muy fácilmente  
La distanciada clase social  
Estos pibitos la tienen clara  
Ley de la calle es su verdad  
Andan detrás de los imposibles  
Llevando carros a contramano

---

1- De acuerdo al grupo y a la institución con los que se esté trabajando, la parte 3 de esta actividad puede formar parte de un segundo encuentro, o bien puede solicitarse a los participantes que la elaboren fuera del espacio educativo (a manera de “Trabajo Práctico”). Posteriormente, puede unificarse en un informe final el trabajo del grupo y darse a difusión en diferentes ámbitos y por diferentes medios: instituciones sociales, otros grupos de la misma institución, periódico escolar o barrial, páginas Web, etc.

Como eslabones de una cadena  
 En la codicia de los humanos  
 El cuerpo activo agresivamente  
 Va a pelear siempre por el lugar  
 Y los que tengan mejores piernas  
 Esta carrera van a ganar  
 Oohhh, Ay! que pena  
 Y sin acuarela  
 Oohhh, que es pecado  
 Mirar al costado  
 Oohhh, Ay! que pena  
 Y sin acuarela  
 Oohhh, que es pecado  
 Mirar al costado  
 ¿Por qué correr por la cornisa?  
 Para el abismo no tengo prisa  
 Prefiero ver en la placita  
 Chicos jugando a la bolita

Andan buscando su propia vida  
 Entre las bolsas del basural  
 Andan bailando sobre el cemento  
 Pero la bronca se junta igual  
 Porque el orgullo seguirá vivo  
 Y la historia no se acabó  
 Son los modelos que va dejando  
 Esta mortal globalización  
 Pero igual van para adelante  
 Porque esta herida los tiene mal  
 Vamo' a ayudar a estos atorrantes  
 Para que salgan de ese lugar  
 Vamo' a encontrar en esas caritas  
 La otra cara de la verdad  
 Bajo este cielo hay un infierno  
 Para los pibes de esta ciudad  
 Vamo' a ayudar a estos atorrantes  
 Para que salgan de ese lugar, de ese lugar.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Consignas:

Leer atentamente la letra de la canción y responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es lo que hacen los chicos?
2. ¿Qué derechos no les son respetados? (Justificar)
3. ¿A qué carrera hace referencia la canción?
4. ¿Qué reflexiones les sugiere la siguiente frase?: "Estos chiquitos están pidiendo/ Lo que les sobra a esta sociedad"

### Desarrollo:

Se recomienda no hacer referencia al eje temático a abordar en el inicio de la actividad y comentar que se propone trabajar con una canción que habla de la realidad cotidiana de muchos chicos y chicas.

Se divide al grupo total en subgrupos de entre 3 y 5 personas. Se le entrega a cada grupo una copia de la canción junto con las consignas y se reproduce la canción para que todos puedan escucharla.

La coordinación le pide a los grupos que contesten las consignas por escrito. Se realiza la puesta en común y cada grupo comenta sus conclusiones.

A partir de estos aportes, se registra en un afiche o pizarrón el listado completo de actividades que realizan los "chicos" de la canción y luego el de derechos que no les son respetados.

Este listado de derechos puede dar cuenta de las ideas previas del grupo y su grado de reconocimiento. Se podrá retomar este punteo inicial cuando se trabajen los documentos normativos. Se recomienda establecer comparaciones entre la situación de estos "chicos" y la de sus pares de otros sectores sociales.

Al hacer referencia a la "carrera" se puede plantear la inquietud acerca de si es real o no la igualdad de oportunidades que nuestra sociedad supuestamente brinda:

¿Todos partimos del mismo lugar? ¿En las mismas condiciones?

Es importante analizar estas situaciones en términos de vulneración de derechos humanos.

La consigna N° 4, que solicita analizar la frase “Estos chiquitos están pidiendo/ Lo que les sobra a esta sociedad”, tiene por objetivo reflexionar sobre la relación entre la distribución desigual de la riqueza y el cumplimiento o no de los derechos. Se busca que esta conclusión surja del análisis y debate entre los participantes por ello recomendamos no mencionar al inicio de la actividad el eje temático.



De acuerdo a las características del grupo, puede trabajarse el tema de la globalización y sus efectos en la distribución desigual del ingreso a nivel mundial. Pueden consultarse los textos y datos que se reproducen en la Actividad 1 de este capítulo.

## La pobreza y la desigualdad como violación de los derechos económicos, sociales y culturales



La primera actividad, que parte de la lectura de imágenes de situaciones de pobreza y de riqueza que observamos habitualmente, nos permitió iniciar la reflexión sobre la situación social y su relación con una determinada forma de distribución de la riqueza en el contexto de nuestro sistema socio-económico.

En este apartado, procuraremos realizar una nueva lectura (complementaria a las anteriores) de la situación de injusticia y desigualdad en la que vivimos. Nos interesa poder analizar esta situación en términos de violación de derechos humanos y, en particular, de los derechos económicos, sociales y culturales. Si bien focalizaremos nuestra mirada en este grupo de derechos, resultará imposible dejar de vincularlos con la vulneración de otros derechos, debido a su interdependencia.

En el primer capítulo de este libro, hemos visto que estos derechos ya se encontraban mencionados en la DUDH y que luego formaron parte de un Pacto específico, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) del año 1966.

En el mismo capítulo, problematizamos su clasificación como “derechos de segunda generación”, dado que se corre el riesgo, por un lado, de diferenciarlos erróneamente en términos cronológicos de los derechos civiles y políticos y por otro lado, de considerar que el Estado tendría obligaciones únicamente “negativas” con respecto a los derechos civiles y políticos y obligaciones “positivas” con respecto a los DESC.

### ¿Qué son los DESC?

Los derechos económicos, sociales y culturales son elementos esenciales para

una vida digna. Refieren a la existencia de condiciones de vida, de acceso y disfrute de bienes materiales y culturales que la humanidad ha desarrollado. Entre ellos podemos señalar la alimentación, la vivienda, trabajo, la salud, la educación y la participación en la vida cultural.

Se suelen denominar derechos colectivos, ya que su vigencia beneficia a grupos de personas y no a individuos en particular, y dependen de la generación de políticas sociales estatales dirigidas al conjunto de la población. Sin embargo, la integralidad de los derechos no nos permite limitar estas características a los DESC: los derechos civiles y políticos también benefician a grupos y requieren la generación de políticas estatales.<sup>2</sup>

En el PIDESC, podemos identificar los siguientes derechos:

Derechos Económicos	Derechos Sociales	Derechos Culturales
Derecho al trabajo (Art.6)	Derechos a la protección y asistencia a los menores y a la familia (Art.10)	Derecho a participar en la vida cultural (Art.15)
Derecho a condiciones laborales equitativas y satisfactorias (Art.7)	Derecho a un nivel de vida adecuado: alimentación, vestido y vivienda (Art.11)	Derecho a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones (Art.15)
Derecho a la libertad y organización sindical (Art.8)	Derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud física y mental (Art.12)	Derecho a la protección por autoría de producciones artísticas, científicas o literarias (Art.15)
Derecho a la seguridad social (Art.9)	Derecho de toda persona a la educación (Art.13)	Derecho a un libre desarrollo de la investigación científica y la actividad creadora (Art. 15)
	Derecho a la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos (Art.14)	

Si comparamos el PIDESC con el PIDCP (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos), encontramos diferencias claras en cuanto a la obligación que se imponen los Estados, que deben ser interpretadas a la luz del contexto histórico de la Guerra Fría, como comentamos en el capítulo 1:

2- Ver capítulos 1 y 2

PIDCP	PIDESC
<p>Art.2</p> <p>1. Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto <u>se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto</u>, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, condición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.</p> <p>2. Cada Estado Parte se compromete a adoptar, (...), las medidas oportunas para dictar las disposiciones legislativas o de otro carácter que fueran necesarias para <u>hacer efectivos los derechos reconocidos en el presente Pacto (...)</u></p> <p>3. Cada uno de los Estado Partes en el presente Pacto se compromete a garantizar que :</p> <p>a) Toda persona cuyos derechos o libertades reconocidos en el presente Pacto hayan sido violados podrá interponer un recurso efectivo (...)</p>	<p>Art.2</p> <p>1. Cada uno de los Estados Partes en el presente pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, <u>hasta el máximo de los recursos que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.</u></p> <p>2. Los Estados Partes en el presente Pacto <u>se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian</u> sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, <u>origen nacional</u> o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.</p> <p>3. Los países en desarrollo, teniendo debidamente en cuenta los derechos humanos y su economía nacional podrán <u>determinar en qué medida garantizarán los derechos económicos reconocidos en el presente Pacto a personas que no sean nacionales suyos.</u></p>
<p>Art. 3</p> <p>Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a <u>garantizar</u> a hombres y a mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos civiles y políticos enunciados en el presente Pacto.</p>	<p>Art.3</p> <p>Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a <u>asegurar</u> a hombres y mujeres igual título y a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto.</p>

Las “salvedades” que incluye el PIDESC en cuanto al ejercicio de los derechos y su plena efectividad, han dado lugar a las interpretaciones que justifican su no exigibilidad y, por ende, no penalizan la falta de garantía de parte de los Estados. De todas formas, el PIDESC no deja de señalar el compromiso que tienen los Estados de garantizar para todos y sin distinción, el ejercicio de los derechos que allí se enuncian, aún cuando, de manera contradictoria, el ítem siguiente limite la garantía de los derechos económicos a los “no nacionales”.

La lucha por el cumplimiento de los Pactos Internacionales ha requerido la elabora-

ción de nuevos documentos que sienten las bases sobre cómo deben ser interpretados y efectivamente reconocidos los derechos enunciados.

En este sentido, otra diferencia que se puede marcar entre el PIDESC y el PIDCP, es que sólo este último posee Protocolos Facultativos que han entrado en vigor. Un protocolo suele complementar al Pacto o Tratado original. Puede ampliar su contenido o bien especificar los procedimientos de exigibilidad de los derechos de ese tratado.

La Red Internacional para los Derechos Económicos Sociales y Culturales (Red-DESC), organización no gubernamental internacional que trabaja para asegurar la justicia económica y social, especifica la necesidad de contar con un Protocolo Facultativo (PF):

“La adopción de un PF del PIDESC que permita a las personas o grupos de personas presentar quejas o “comunicaciones” por violaciones de derechos económicos, sociales y culturales, y que además cree un procedimiento de investigación, significaría un gran avance en la consagración del principio de que todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes. Asimismo, ayudaría a superar una idea equivocada muy común: que los derechos económicos, sociales y culturales no son “justiciables”, es decir, que las controversias relacionadas con la aplicación de estos derechos no pueden ser resueltas por un tribunal”<sup>3</sup>.

La adopción de un protocolo de este tipo ha encontrado una amplia oposición en general en los países acreedores de las deudas externas ya que una mayor exigencia en el cumplimiento de los DESC disminuiría la posibilidad de pago de los empréstitos de parte de los Estados deudores. Es importante sumar esta problemática internacional vinculada a un sistema económico global injusto, a la lectura que hemos hecho al inicio del capítulo.

Al cumplirse 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 2008, la Asamblea General de la ONU adoptó finalmente el Protocolo Facultativo del PIDESC.

Al momento de ser adoptado, diversas organizaciones de la sociedad civil declararon: “resulta especialmente significativo que las víctimas de violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales finalmente cuenten con un mecanismo, en el ámbito internacional, que les permita acceder a recursos efectivos para las violaciones de los derechos humanos. Creemos que se trata de un derecho esencial de las víctimas de todas las violaciones de los derechos humanos y hoy, a través de la adopción de este anhelado instrumento, la Asamblea General logra corregir desequilibrios históricos.”<sup>4</sup>

Actualmente, la lucha se orientó a lograr que diez Estados ratifiquen este nuevo instrumento internacional para que entre en vigor y habilite la exigibilidad de los DESC en el sistema internacional. Diversas organizaciones sociales se encuentran nucleadas en una coalición para exigir a los diferentes gobiernos que accedan a la firma y ratificación del protocolo.<sup>5</sup>

---

3- Fuente: Red-DESC. Disponible en: <http://www.escr-net.org>. Fecha de consulta: Octubre de 2010.

4- Declaración de la Coalición de ONG para un Protocolo Facultativo del PIDESC y la Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: <http://www.escr-net.org/docs/i/944354>

5- A febrero de 2013, diez estados ya han ratificado el protocolo facultativo: España, Ecuador, Mongolia, El Salvador, Argentina, Bolivia, Bosnia & Herzegovina, Eslovaquia, Portugal y Uruguay. El protocolo entrará en vigor el 5 de mayo de 2013, tres meses después que la décima ratificación.

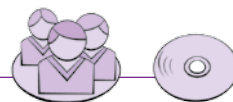


Recomendamos consultar el sitio Web de la Red-DESC para seguir investigando este tema:

<http://www.escri-net.org>

El PIDESC no es el único instrumento legal referido a Derechos Económicos, Sociales y Culturales que ha sido ratificado por el Estado argentino.

En el año 2003, la Argentina ratificó el “Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales”<sup>6</sup>. Este protocolo reitera algunos derechos consagrados en el PIDESC, amplía su definición en algunos casos e introduce nuevos derechos. A su vez, especifica los procedimientos para su exigibilidad.



### ACTIVIDAD 3

#### Eje temático:

Instrumentos legales de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

#### Propósitos:

- Dar cuenta de la historicidad y progresividad en la conquista de los DESC.
- Conocer cuáles son los DESC que el Estado argentino está obligado a garantizar a la población de acuerdo a algunos instrumentos legales.

#### Destinatarios/as:

Adolescentes, adultas/os.

#### Materiales:

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, (extracto Art. 6 al Art.15).
- Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales (“Protocolo de San Salvador”), 1988, (extracto Art. 6 al Art. 18)
- Fibrón y afiche o pizarrón y tiza.

#### Tiempo estimado:

2 horas.

#### Consignas:

1. Leer los artículos de cada normativa.
2. Hacer una lista de los derechos incluidos en el PIDESC y otra de los derechos del Protocolo de San Salvador. ¿Mencionan los mismos derechos?
3. En los casos en que los derechos se reiteran en ambos textos, ¿se mencionan de la misma manera? ¿Qué diferencias pueden establecerse?

---

6- La Convención (denominada también « Pacto de San José de Costa Rica ») fue suscripta en 1969, mientras que el Protocolo data de 1988. Estas fechas, como vemos en el caso argentino, no necesariamente coinciden con el momento de ratificación de parte de los Estados.



4. En base a lo contestado en las preguntas anteriores, elaborar un cuadro o esquema con los derechos económicos, sociales y culturales que el Estado argentino debe cumplir tratando de:

- clasificar los derechos según sean económicos, sociales o culturales
- diferenciar el año en el que se han reconocido internacionalmente
- expresar si alguno de los derechos se ha modificado a lo largo del tiempo y de qué manera

5. ¿Qué dificultades encontraron al momento de elaborar el cuadro?

6. ¿Sobre qué derecho o derechos les interesaría seguir investigando?

7. ¿Qué sucede con estos derechos en nuestro barrio/ciudad/provincia/ país? ¿Cuál es su nivel de cumplimiento?

### Desarrollo:

La coordinación puede iniciar la actividad preguntando al grupo total: ¿Cuáles son los derechos económicos, sociales y culturales? Se registra en un afiche o pizarrón aquello que el grupo menciona.

Se les puede preguntar a los participantes si conocen dónde están reconocidos estos derechos. La coordinación retoma lo que aporte el grupo, y comenta la existencia de diferentes normas internacionales y nacionales que reconocen diferentes derechos.

Comenta brevemente en qué momento se firmaron y ratificaron por el Estado argentino los dos documentos que se trabajarán.

Se divide al grupo total en subgrupos de 4 ó 5 integrantes.

A cada subgrupo se le entrega la consigna de trabajo para realizar la comparación entre los documentos.

En la puesta en común, cada subgrupo expone su esquema y/o cuadro. Luego se comparten las dificultades. Es probable prever dificultades que estén relacionadas con la posibilidad de clasificar de acuerdo al tipo de derechos, lo que es interesante discutir para dar cuenta de la indivisibilidad de todos los derechos humanos.



Sugerencias para los encuentros siguientes.

La última consigna -que indaga sobre lo que sucede con estos derechos en nuestro barrio- puede servir de disparador para continuar el trabajo, y contrastar la vigencia formal con la vigencia real de los derechos.

Cada subgrupo puede tomar un derecho diferente, y realizar una investigación sobre su cumplimiento en el barrio, por ejemplo, recurriendo a distintas fuentes periodísticas, consultando a integrantes de sus familias y a personas de otras organizaciones e instituciones (escuela, salita, club, biblioteca, etc.). Puede complementarse la información con datos estadísticos.

Luego de una descripción detallada de las problemáticas y necesidades, es importante iniciar una búsqueda de recursos disponibles para resolverlas: visitar organizaciones que luchen por los DESC, buscar información sobre programas estatales que deberían dar respuesta a algunos de los problemas identificados, etc.

Con esta información, puede confeccionarse, además, “un mapa de recursos” del

barrio, o bien un direccionario con la información de contacto de las distintas organizaciones u organismos estatales encontrados. Es fundamental reflexionar sobre la importancia de contar con la información precisa sobre dónde y cómo realizar las demandas y acudir a diferentes organizaciones al momento de exigir el cumplimiento de nuestros derechos.<sup>7</sup>

En lo que resta del capítulo, nos centraremos en tres de los derechos económicos, sociales y culturales: el trabajo, la salud y la educación, pero sin perder de vista el carácter integral de todos los derechos humanos.

## El derecho al trabajo: ¿a qué trabajo?



Iniciamos nuestra focalización en el derecho al trabajo.

Comenzaremos con una actividad con la que nos proponemos reflexionar sobre una de las formas de su organización.

### Actividad 4



#### Eje temático:

Desigualdad en las relaciones de producción.

#### Propósitos:

- Reconocer el origen de la concentración del ingreso (y por ende, de la desigualdad económica y social).
- Reconocer las características de las relaciones sociales de producción capitalista en tanto relaciones de explotación.

#### Destinatarios/as:

Chicas y chicos desde los 10 años, jóvenes y adultos/as.

#### Materiales:

“Elementos de trabajo”: figuras de cartulina para armar objetos como autos (carrocerías y ruedas de colores) o relojes (base, agujas, números) en cartulina. Pegamento o cinta para unir las diferentes figuras. Cronómetro. Fibrón y afiche o pizarrón y tiza.

#### Tiempo estimado:

45 / 60 minutos.

#### Consignas:

A uno/a de los voluntarios/as se le entrega la siguiente tarjeta:

---

7- Consultar, entre otros, la Defensoría del Pueblo de la Nación: <http://www.dpn.gob.ar> (Tel: 0810-333-3762) y la de cada provincia.

Ud. es propietario/a de la fábrica automotriz "La cartulina".  
 Paga 1\$ por minuto de trabajo de cada trabajador/a.  
 Paga 50 centavos por minuto por gastos de mantenimiento, insumos, etc.  
 Gana 12\$ por cada auto vendido.  
 Dará la orden a sus trabajadores para que demuestren su actividad durante 5 minutos.

A dos voluntarios/as se entrega la siguiente tarjeta:

Ud. es trabajador/a de la fábrica automotriz "La cartulina".  
 Precisa del trabajo para alimentarse, vestirse y pagar su vivienda (así como la de su familia).  
 Su trabajo consiste en ensamblar ruedas de colores a los autos con las herramientas que provee la fábrica.  
 Recibe 1\$ por cada minuto trabajado en la fábrica.

### Desarrollo:

Se invita al grupo total a designar a 3 voluntarios o voluntarias para realizar una breve dramatización y al resto del grupo a observar.

Se colocan los elementos de trabajo sobre una mesa visible para todo el grupo.

La coordinación asigna al azar 2 roles diferentes: 1 de los voluntarios o voluntarias será propietario/a de la fábrica, tomará el cronómetro y "comprará" el *tiempo de trabajo* a los otros 2 participantes por un precio "X" (por ej: \$1 el minuto). (Ver Consignas)

Los dos participantes deben, durante 5 minutos medidos a través del cronómetro, colocar las ruedas de cartulina a los coches. A estos últimos se les fija un valor "Y" (por ejemplo \$12).

Una vez que suena la alarma del cronómetro anunciando la finalización del tiempo, la coordinación cuenta la cantidad de coches realizados, y anota en el pizarrón su valor de venta final, lo que cada trabajador/a recibe por el trabajo y los gastos de mantenimiento.

Se suman todos los valores de los coches producidos, se anota la cantidad en el pizarrón y se pide al grupo que compare dicho valor con el precio pagado a los "trabajadores" por el minuto de trabajo.

Esta secuencia se puede repetir varias veces mostrando cómo aumenta el valor de lo producido y cómo se relaciona este valor con lo que se paga a los trabajadores.

La coordinación puede introducir preguntas del tipo: lo que se le pagó por el tiempo de trabajo ¿es igual a lo que ellos produjeron? Si este proceso se multiplicara, ¿qué consecuencias tendría?

¿Qué se les compró a los compañeros que hicieron de trabajadores en la dramatización?

Las respuestas se registran en el pizarrón, y luego la coordinación a través de una exposición dialogada introducirá los nuevos conceptos y sus denominaciones: el o la propietario/a *capitalista* le ha comprado al trabajador su *fuerza de trabajo* por un determinado período de tiempo a cambio de un *salario*. La riqueza que el trabajador o trabajadora produce durante ese tiempo es mayor a lo que recibió del capitalista en concepto de salario. Esa diferencia, apropiada por el capitalista, se llama *plusvalía* y explica el origen de la concentración de la riqueza y de las desigualdades en las sociedades capitalistas, como la nuestra.

## Algunos aportes teóricos sobre las características del capitalismo



Para conocer el origen de las desigualdades a las que se ha hecho alusión en las actividades anteriores, es preciso analizar las características del modo de producción que rige en nuestra sociedad y que, tras la caída del muro de Berlín (1989) y disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S) (1991), se volvió hegemónico en gran parte del mundo: el capitalismo.

Alrededor de los siglos XVI y XVII en algunos lugares de Europa occidental se dio un proceso de transición del sistema feudal al sistema capitalista, que como tal y en tanto histórico, es complejo y diverso. No es nuestra intención retratar en profundidad ese período, pero sí mencionar un proceso que nos permite comprender el origen de la concentración de la riqueza (en forma de capital) en manos de una pequeña proporción de la población: la llamada “acumulación originaria”. Karl Marx<sup>8</sup> (1818-1883) dedica un capítulo de su obra *El Capital*<sup>9</sup> a explicar esta acumulación, tomando como modelo el caso de Inglaterra. El autor da cuenta del “proceso de donde salieron el obrero asalariado y el capitalista, [que] tuvo como punto de partida la esclavización del obrero” (p.104).

Señala cómo se lleva adelante un proceso de expropiación de las tierras a los campesinos que las trabajaban para pasar a concentrar su propiedad en manos de unos pocos, integrantes de la clase burguesa. También se expropian los bienes comunales y las tierras públicas, que permitían a los campesinos productores satisfacer sus necesidades. Esta etapa fue lenta, violenta y tuvo, en un principio, la resistencia de las autoridades del sistema feudal y de los productores rurales. Pero la legislación que inicialmente había puesto trabas, terminó autorizando los cercamientos y las “barridas” de aldeas, a la par que los integrantes de la clase burguesa en ascenso adquirirían mayor poder.

A través de este proceso de expropiación (que es mucho más complejo de lo que aquí mencionamos y se suma a otros procesos, tales como la destrucción de los productores familiares de manufacturas) “grandes masas de hombres son despojadas repentina y violentamente de sus medios de subsistencia y lanzadas al mercado de trabajo como proletarios libres y desheredados.” (K. Marx, p.105).

Estos hombres y mujeres se vieron obligados a exiliarse de las zonas rurales y debieron migrar a las ciudades, donde el proceso de industrialización que se iniciaba demandaba mano de obra. De esta forma se origina la clase obrera o proletaria, que no tiene otra opción para subsistir que aceptar las condiciones de trabajo impuestas por el capitalista.

En esta sociedad capitalista, se produce en el mercado el encuentro entre per-

---

8- Carlos Marx y Federico Engels (1820-1895) estudiaron el surgimiento del capitalismo a través de un análisis de la historia de la sociedad. Sentaron las bases para la práctica y filosofía del socialismo científico. Fueron fundadores de la Liga Comunista y de la Asociación Internacional de los Trabajadores.

9- K. Marx (1867) “La llamada acumulación originaria”. Cap. XXIV de *El Capital*. Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/eccx86s.htm> (Fuente de la versión digital: C.Marx & F.Engels, Obras Escogidas (en tres tomos), tomo II, Editorial Progreso, Moscú, 1974).

sonas que, si bien son formal y jurídicamente libres e iguales, son profundamente desiguales en términos de sus condiciones materiales: por un lado, se encuentran quienes son los dueños y dueñas de los medios de producción, pertenecientes a la clase social burguesa y, por otro, quienes no poseen medios de producción y deben vender su fuerza de trabajo para subsistir, la clase proletaria.

Este encuentro está signado por las características de la desigualdad en la relación que se establece: el burgués, poseedor de los medios de producción compra la fuerza de trabajo al proletario a cambio de un salario.

Como se puede apreciar a través de la actividad 4, la masa de riqueza que el proletario genera es mayor a lo que el capitalista paga en concepto de salario. Esta ganancia que una clase social obtiene a expensas del trabajo de la otra es lo que nos permite hablar de una relación de explotación y dominación.

El excedente que resulta de la diferencia entre el salario pagado al/la obrero/a y la masa de riqueza que este último generó con su trabajo, se llama *plusvalía*, y es apropiada por el capitalista.

La existencia de la plusvalía es lo que permite la acumulación de capital. De esta forma se favorece a la burguesía en tanto clase social, al mismo tiempo que se reproduce el lugar social y económico de la clase trabajadora. Es decir, se reproduce la desigualdad entre estos sectores sociales. Como veremos más adelante, esta explotación se profundiza cuando focalizamos la mirada desde una perspectiva de género: la mujer ingresa al mercado de trabajo y no solo es explotada en tanto obrera, sino que además resulta una mano de obra más barata que el hombre y luego del trabajo fuera de su casa, tiene a su cargo el trabajo doméstico.<sup>10</sup>

Vale recordar que estas líneas no alcanzan para dar cuenta de la complejidad del proceso de surgimiento del capitalismo ni para explicar las relaciones sociales que se instauran. A esto se añade la diversidad que asume este proceso en cada país y momento histórico. Pero sí nos permiten reflexionar sobre lo que entendemos por “trabajo” y complejizar esta noción.

Nos interesa destacar que el concepto “trabajo” no debe reducirse a la forma capitalista de su organización. Veremos que existen otras formas de organizar el trabajo donde prevalece el interés por la persona y la satisfacción de sus necesidades por sobre la búsqueda de ganancia.<sup>11</sup>



Para conocer más sobre la obra de Karl Marx y Federico Engels, sugerimos visitar el siguiente sitio:

[www.marxists.org](http://www.marxists.org)

10- Ver apartado “Trabajo visible y trabajo invisible” en el capítulo 4.

11- Para profundizar un estudio histórico, recomendamos la siguiente lectura: Hobsbawm, Eric (1998) *La era del capital, 1848-1875*. Ed. Crítica. Buenos Aires.

## La situación laboral en nuestro país

En el apartado anterior nos referimos al salario. Podemos continuar profundizando esta noción afirmando que el salario se define, en parte, de acuerdo a las luchas sociales y políticas de cada momento histórico.

En este punto es importante resaltar el rol del movimiento sindical en la conquista de mejores salarios y condiciones de trabajo. El grado de organización sindical y las tradiciones políticas de lucha y ejercicio de derechos son factores a tener en cuenta en la definición del valor de los salarios y, por consiguiente, de la conformación del nivel de vida de la clase trabajadora en general.

La lucha por condiciones dignas de trabajo ha traído consigo el reconocimiento de los derechos laborales: salario digno, vacaciones pagas, reducción de la jornada laboral, cobertura social, libertad de sindicalización, etc.

Estas conquistas y reivindicaciones también se ven plasmadas en la normativa internacional. A través de la actividad 3, que propone comparar al PIDESC con el Protocolo de San Salvador, puede apreciarse la ampliación de los derechos de los trabajadores y, por ende, su carácter histórico.

Pero la garantía de estos derechos, que no logran revertir la situación de injusticia y explotación que devienen de la forma capitalista de organización del trabajo -ya que no cuestionan la propiedad de los medios de producción- tampoco se encuentra vigente en la práctica para todos los trabajadores.

En primer lugar, el proceso de flexibilización y precarización laboral en el marco de la aplicación de políticas neoliberales, cuyo inicio contextualizamos en el Capítulo 2, ha legalizado el incumplimiento de estos derechos. En algunos casos, cambiando las formas de contratación y limitando los derechos formales de algunos sectores de trabajadores y trabajadoras.

En la actualidad, se observa la vigencia y continuidad de la precarización laboral, que genera diversas acciones de exigibilidad de derechos laborales. El sector de trabajadores tercerizados no posee estabilidad laboral, igual salario ni accede a



las mismas condiciones laborales que los empleados contratados directamente por la empresa para la que prestan servicios. Una protesta realizada por trabajadores/as que están en esta situación fue ampliamente difundida por los medios de comunicación, en virtud de su carácter trágico: durante la realización de una protesta donde empleados/as precarizados del sector ferroviario reivindicaban el reconocimiento de sus derechos y la igualdad en sus condiciones de trabajo, fue asesinado Mariano Ferreyra, militante del Partido Obrero, en el mes de octubre de 2010.<sup>12</sup>

En segundo lugar, una gran proporción de la población se encuentra empleada en condiciones de informalidad o, como suele decirse, “trabaja en negro”, sin que pueda acceder al reconocimiento formal de los derechos que le corresponden y

---

12- Por este caso, están imputados integrantes y dirigentes del sindicato Unión Ferroviaria, y efectivos de la policía federal que dejaron que el enfrentamiento tuviera lugar (información de la causa a junio de 2012).

limitándose, así, la posibilidad de que puedan exigirlos. Como sucede en el ámbito de la educación, la salud y en el acceso a otros derechos, la injusticia se profundiza cuando focalizamos la mirada en ciertos sectores, ya sea por el lugar de residencia, por la edad o por el género. Alrededor de un 35% de la población que trabaja, lo hace en condiciones de informalidad.<sup>13</sup>

La población que trabaja en casas particulares como personal doméstico, en su inmensa mayoría compuesta por mujeres, se encuentra en una situación desigual con respecto al resto de los trabajadores. No solo porque mayoritariamente se emplea en condiciones de informalidad, sino porque aún cuando sus empleos están registrados, se haya regida por una legislación particular, que se creó en 1956, y que establece menores derechos en cuanto al tiempo de descanso, indemnización por despido, licencia por maternidad, entre otros.<sup>14</sup>

A su vez, en el capítulo dedicado a los derechos de la mujer (Capítulo 4), se desarrolla la situación de explotación que, históricamente, han debido enfrentar las mujeres desde su ingreso al mercado laboral, la división sexual del trabajo y la existencia del trabajo invisible -no reconocido- que realizan las mujeres. Y en el Capítulo 7 se encontrarán actividades donde se aborde la problemática del trabajo infantil.

En tercer lugar, existe una proporción considerable de desempleados y subocupados. De acuerdo con las últimas cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, en conjunto, estos 2 sectores alcanzan a más del 16% de la población económicamente activa (INDEC, tercer trimestre de 2010<sup>15</sup>). Dentro de este sector, los jóvenes -y en particular las mujeres jóvenes- son quienes se ven más afectados/as.

En síntesis, si pretendemos conocer la situación laboral del país no podemos limitarnos a las cifras de desempleo, debemos abordar a la vez otras situaciones que se derivan de la precarización laboral y del trabajo informal.

A su vez, debe tenerse en cuenta, como venimos analizando desde la primera actividad, que la reducción del desempleo y el crecimiento económico, no se traducen necesariamente en una mejora en la distribución de la riqueza.

## ACTIVIDAD 5



### Eje temático:

La situación laboral en nuestro país.

13- Fuente: CIFRA-CTA, Informe de Coyuntura nº 8, Noviembre de 2011

14- En marzo del 2012, el Poder Ejecutivo envió al Congreso Nacional un proyecto de ley para revertir esta situación, que aún permanece en debate (julio 2012).

15- Los datos oficiales de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC señalan que para el total de aglomerados urbanos, un 7,5% de la población económicamente activa se encuentra desocupada, mientras un 8,8% se encuentra subocupada.

**Propósitos:**

- Conocer la diversidad de la situación laboral argentina a través de información estadística.
- Distinguir los conceptos de: actividad, desempleo, subocupación, trabajo informal.

**Destinatarios/as:**

Jóvenes y adultos/as.

**Materiales:**

Mapas de la Argentina, papel afiche, fibras. Artículos periodísticos y datos estadísticos sobre desempleo, trabajo en negro, por ejemplo:

- “El trabajo en negro un poco más oscuro”. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-153375-2010-09-18.html> Fecha de publicación: 18/09/2010
- “El Ranking del empleo en negro” Sección Economía. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-155282-2010-10-19.html>. Fecha de publicación: 19/10/2010
- Informes del Centro de Investigación y Formación de la República Argentina. <http://www.centrocifra.org.ar>

**Tiempo estimado:**

80 a 100 minutos.

**Consignas:**

1. A partir de la información que aportan los artículos periodísticos y/o los cuadros estadísticos, deberán elaborar un “mapa de la situación laboral de nuestro país”, ubicando en cada provincia/ región los siguientes datos:
  - Desempleo
  - Subocupación
  - Trabajo Informal
2. Comparar la situación de las diferentes regiones: ¿existen variaciones? ¿En qué regiones o provincias se encuentra la población en peor situación? ¿Qué conocen acerca de esas regiones o provincias?
3. ¿Cuáles consideran que son las causas de esta situación?

**Desarrollo:**

Se presenta al grupo el tema. Se forman subgrupos. De acuerdo a la cantidad de participantes y a las características del grupo, la coordinación definirá si todos los grupos elaboran el mapa completo de la situación laboral, o bien si cada grupo analiza la situación de una región diferente.

En el primer caso, cada grupo trabaja sobre las tres consignas y luego se exponen las respuestas en la puesta en común.

En el segundo caso, los grupos trabajan inicialmente sobre la primera consigna, luego, en la puesta en común, se arma el mapa completo (en tamaño afiche, para que sea visible a todo el grupo). A continuación, y a partir del mapa total, se vuelve al trabajo en subgrupos para elaborar las consignas 2 y 3.

Una vez expuestas todas las consignas, la coordinación procurará sistematizar los conceptos que se mencionen (desocupación, actividad, subempleo, trabajo informal). Se intentará, además, establecer vínculos entre la desigualdad jurisdiccional y



la situación general de desigualdad que se trabajó en actividades anteriores, al tiempo que se hará hincapié en la distinción entre la vigencia formal y la vigencia real del derecho al trabajo.

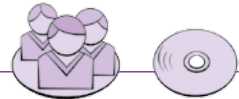


**Sugerencias.**

Para dar cuenta de la integralidad de los derechos, anticipamos que en otras actividades de este capítulo se propondrá confeccionar diferentes mapas y compararlos: es posible, de esta manera, analizar y comparar qué sucede con cada derecho y las diferencias jurisdiccionales.

De esta forma, puede elaborarse un mapa educativo, un mapa de pobreza, un mapa de la situación laboral, de la mortalidad infantil, entre otros, o bien un único mapa con toda la información.<sup>16</sup>

**ACTIVIDAD 6**



**Eje Temático:**

Discriminación y Derecho al trabajo.

**Propósitos:**

Analizar avisos clasificados referidos a la búsqueda laboral y rastrear en ellos ejemplos de discriminación.

**Destinatarios/as:**

A partir de los 14 años en adelante.

**Materiales:**

**PROSEGUER SELECCIONA PERSONAL DE SEGURIDAD**

Con presencia en 12 países y más de 80.000 empleados, PROSEGUER 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, secundaria completa. De 41 a 55 años, primario completo.
- Para GBA: Hasta 2º año aprobado.
- Argentino o nacionalizado.
- Estatura desde 1,70 mts. (hombres).
- Buena Presencia.

**Opciones:**

- Sueldo \$380 básico + \$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
- Zona Norte: J. A. Roca 4530, Florida (Vta. López)

**PROSEGUER**

SEGUIDAD 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.
- Ci buena presencia y trato, total disponibilidad horaria.
- CLU, registro auto y/o moto (no excluy.) para custodia.

**Se ofrece:**

- Sueldo Básico \$380 + \$90 viáticos + \$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.

Estos avisos y otros ejemplos figuran en el DVD.

16- En la publicación *Discriminación: Un abordaje didáctico desde los derechos humanos* (2010) -pág. 107 y 108- incluimos cifras sobre situación educativa y necesidades básicas insatisfechas en base al Censo del año 2001. En el apartado dedicado al derecho a la educación, de este mismo capítulo, se señalan otros materiales de interés.

La publicación se encuentra disponible en Internet, en el espacio de la Secretaría de Educación de la APDH: [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar) (Ir a "Secretarías" y luego a "Educación").

**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.

**Desarrollo:**

Para realizar la actividad es recomendable que el grupo haya trabajado la problemática de la Discriminación, de no ser así, se puede prever una introducción al tema, a través de una lluvia de ideas acerca del significado de la palabra, etc.<sup>17</sup>

Se forman subgrupos de 4 ó 5 personas al azar o libremente elegidos por el grupo 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 (si es que se entregan los mismos a todos).

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 requisitos 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.

---

**Otras formas de organización del trabajo**



Además de analizar una realidad laboral que evidencia la falta de garantía en el cumplimiento de la universalidad del derecho al trabajo y los derechos laborales, cabe problematizar si trabajar, aún en condiciones en que esta universalidad se cumpla, implica realmente el respeto por la dignidad de las personas, teniendo en cuenta lo ya mencionado sobre las relaciones de explotación en las actuales condiciones socioeconómicas.

Luego del surgimiento del capitalismo, a la par que se desarrollaban las críticas a

---

17- Para sugerencias didácticas para trabajar el tema de Discriminación ver capítulo 6 en esta publicación y el libro Discriminación... (op cit)

la forma de explotación que trajo aparejado este sistema económico, surgieron otras formas de organización del trabajo en las que la persona cobra primacía frente al capital. A mediados del siglo XIX, surgió en Inglaterra el movimiento cooperativo. La organización cooperativa adoptó como forma de gobierno los principios democráticos, basados en el lema “un asociado, un voto” y persigue como finalidad la satisfacción de necesidades no solo económicas, sino también sociales y culturales de sus asociados y de la comunidad donde se inserta. Esto es posible porque la “ganancia” generada a través del trabajo no queda mayoritariamente en manos de unos pocos: es distribuida entre los asociados, reinvertida en la organización del trabajo y utilizada para responder a otras necesidades.



La historia del movimiento cooperativo es extensa, tanto en el mundo como en nuestro país, y se inscribe, para algunos autores, dentro del sector llamado de “Economía Social”, que reúne a diversos emprendimientos sociales y económicos, que procuran constituir una alternativa a los modos de organización de la producción que hoy imperan.

Alrededor del año 2001, en Argentina, se produjeron fenómenos que dan cuenta de la capacidad de organización de las personas, en respuesta a la necesidad inmediata de afrontar la grave crisis que se atravesaba. Un ejemplo de ello fue el surgimiento de empresas recuperadas por los trabajadores, que por diversos motivos eran abandonadas por sus dueños.

Muchas de estas empresas adoptaron la forma cooperativa para organizar su trabajo.

Excede los límites de esta publicación abordar en profundidad la diversidad de este movimiento alternativo a la forma capitalista de organización del trabajo. Lo que sí interesa destacar es que la forma de organización del trabajo capitalista no solo es criticable, sino que, además, no es la única posible ni la única “exitosa” en términos de rentabilidad económica. Y este es el propósito principal que guía la próxima actividad que les proponemos.<sup>18</sup>

## ACTIVIDAD 7



### Eje temático:

Formas alternativas de organización del trabajo.

### Propósitos:

- Conocer formas alternativas de organización del trabajo basadas en principios democráticos.
- Conocer una experiencia de resistencia y exigibilidad de derechos dando cuenta de su complejidad.

18- Para continuar la lectura de estos temas, sugerimos visitar el sitio web de la Alianza Cooperativa Internacional: [www.ica.coop/es](http://www.ica.coop/es); [www.aciamericas.coop](http://www.aciamericas.coop) y consultar las publicaciones de Idelcoop (1998) *¿Qué... Quién... Cómo... Cuándo... en el Cooperativismo?* Buenos Aires. Ediciones Idelcoop 7ma edición; (2008) *SINFÍN DE PRINCIPIOS. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Idelcoop.

- Comparar la situación de las trabajadoras y los trabajadores en una empresa capitalista y en una empresa autogestionada.

**Destinatarios/as:**

Adolescentes desde los 12 años, jóvenes y adultos.

**Materiales:**

Se sugiere trabajar con testimonios de trabajadores de empresas recuperadas que hayan sido difundidos por diversos medios. Entre ellos, podemos listar:

Documentales:

- Corazón de fábrica (2008) (Dir.: Vilma Molina, Ernesto Ardito) Disponible en: <http://vimeo.com/38180665>
- Grissinópolis. El país de los grisines (2004) (Dir: Dario Doria / Luis Camardella)
- Historias Recuperadas (Dir: Alejandro Barrientos)

Artículos periodísticos y sitios Web de experiencias:

- “Un clásico autogestionado”. Caso de la Cooperativa Cristal Avellaneda (Ex Cristalux) Página 12. Suplemento M2 <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/m2/10-881-2006-02-04.html> Publicado el 4/02/06
- <http://www.obrerosdezanon.com.ar> (Fábrica Sin Patrones) Fecha de consulta: Octubre 2010. Recursos audiovisuales publicados por AGORA TV: [www.agoratv.org](http://www.agoratv.org) (Ir a “Videos por tema” y allí a “Fábricas y empresas recuperadas” y a “Luchas obreras”)
- Fotografías / imágenes para utilizar como disparador (imagen que evidencie, además del trabajo, la presencia clara de un dueño de la fábrica).
- Tizas y pizarrón o fibrón y afiche.

**Tiempo estimado:**

Variará de acuerdo a los recursos que se utilicen para dar cuenta de los testimonios de los trabajadores.

Si se trabaja con Corazón de Fábrica (versión corta), se debe prever:

- 58 minutos de duración del documental
- 80 minutos (aprox.) para el trabajo sobre las consignas y puesta en común

**Consignas:**

**Tercer momento**

1. ¿Por qué luchan estos trabajadores y trabajadoras?
2. ¿Cuáles eran sus condiciones laborales antes de la recuperación y cuáles fueron las posteriores?
3. ¿De qué forma organizaron la toma y la lucha en general: qué acciones realizaron, a dónde fueron y para qué, con quiénes se contactaron?
4. ¿De qué forma tomaron las decisiones?
5. ¿Con qué dificultades u obstáculos externos se enfrentaron los trabajadores que recuperaron la fábrica?
6. ¿Hubo problemas internos? ¿Cuáles? ¿Cómo los resolvieron?
7. ¿Qué apoyos recibieron?
8. ¿Qué tuvieron que aprender al hacerse cargo de la fábrica?

## **Desarrollo:**

### **Primer momento**

Presentar fotografías de situaciones de trabajo donde se evidencia la presencia de un dueño con derechos y funciones diferenciadas. Consultar al grupo total: ¿qué están haciendo estas personas? ¿Por qué? ¿Qué funciones cumple cada uno?

Se pueden tomar como disparadores imágenes de la serie Los Simpsons porque en ellas es posible diferenciar la presencia de un dueño (o funcionario que responda a sus intereses, como un gerente) de la de sus empleados. Esta diferencia existe en la mayoría de las empresas que conocemos y, por lo tanto, puede estar asociada a la noción que tenemos sobre el “trabajo” o mejor dicho, el empleo. El propósito de esta actividad es mostrar la existencia de otras formas de organizar el trabajo.

### **Segundo momento**

Visualizar el documental o fragmento elegido (si no es posible, se pueden leer artículos periodísticos).

En el grupo total, se comentan las impresiones que provoca el video. La coordinación consulta por las dudas que suscita el documental y aporta, en forma dialogada, la información necesaria sobre el contexto de surgimiento de la experiencia exhibida.

### **Tercer momento**

Trabajo en subgrupos. Se reparte a cada subgrupo las consignas de trabajo. Luego se realiza la puesta en común.

La coordinación registrará en el pizarrón los aportes de cada subgrupo de manera de reconstruir la lucha de los trabajadores. De esta forma se procurará dar cuenta de la complejidad de la organización para la resistencia, de los obstáculos que pueden encontrarse y de las diferentes estrategias que pueden ponerse en práctica. Es importante remarcar que esta experiencia no es la única ni es un hecho aislado (pueden aportarse datos sobre los movimientos de empresas o fábricas recuperadas y cifras sobre el movimiento cooperativo actual, que se encuentran actualizadas en los sitios antes recomendados). A su vez, se puede proponer un ejercicio de comparación entre los principios y valores cooperativos y la concepción de derechos humanos.

Se podrá retomar la imagen sobre trabajo y las concepciones que aportaron los participantes inicialmente, y solicitar al grupo total establecer comparaciones entre la experiencia autogestionada y la imagen analizada al inicio.

## **Una aproximación al derecho a la salud**



Intentaremos, en las páginas que siguen, conocer qué se entiende por derecho a la salud, cuáles son sus componentes de acuerdo a las especificaciones de Naciones Unidas y, en particular, cómo aparece este derecho en nuestra Constitución. También, pondremos actividades para analizar la vigencia real de este derecho en nuestro país.

## El concepto

Hablar de salud supone hablar de derechos humanos. La Declaración Universal de DD.HH. y el PIDESC se refieren a él. La Declaración Universal (1948) incluye a la salud, en su artículo 25, al hablar del derecho a un nivel de vida adecuado, lo relaciona con la alimentación, el bienestar, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios, seguro en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia.

Por su parte, el PIDESC (1966) que, como todo pacto establece obligaciones legalmente vinculantes para los Estados que lo ratifican, establece, en su artículo 12, que estos Estados reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.

Ahora bien, ¿quién establece cual es el “más alto nivel posible?” ¿Qué significa ese nivel?

El Protocolo Facultativo al Pacto de San José de Costa Rica agrega una nueva dimensión, ya que indica: Toda persona tiene derecho a la salud, entendida como el disfrute del más alto nivel de bienestar físico, mental y social. (Art.12). No se trata solamente de la ausencia de enfermedad.

Por otra parte, si bien el PIDESC no posee un Protocolo Facultativo, existen una serie de Observaciones generales del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de la ONU sobre cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto. En estas observaciones, se define el sentido con el que debe interpretarse determinado artículo del Pacto, se especifican las obligaciones de los Estados y los alcances de los derechos. Una de estas observaciones, la número 14, se centra en el derecho “al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental” y fue realizada en el año 2000.

En este documento se plasma una definición más amplia que da cuenta claramente de la integralidad de los derechos:

El derecho a la salud “no solo abarca la atención de salud oportuna y apropiada sino también los principales factores determinantes de la salud, como el acceso al agua limpia potable y a condiciones sanitarias adecuadas, el suministro adecuado de alimentos sanos, una nutrición adecuada, una vivienda adecuada, condiciones sanas en el trabajo y el medio ambiente, y acceso a la educación e información sobre cuestiones relacionadas con la salud, incluida la salud sexual y reproductiva. Otro aspecto importante es la participación de la población en todo el proceso de adopción de decisiones sobre las cuestiones relacionadas con la salud en los planos comunitario, nacional e internacional.”

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU. Observación N°14, año 2000.

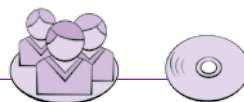
Resulta interesante observar cómo el reconocimiento legal va dando cuenta de conquistas progresivas. En la actividad siguiente procuraremos conocer si existen otras diferencias entre dos documentos normativos que definen el derecho a la salud.<sup>19</sup>

---

19- El orden de las actividades que presentamos a continuación no constituye una secuencia rígida.



## ACTIVIDAD 8



### Eje temático:

Definición del derecho a la salud.

### Propósitos:

- Analizar el concepto de derecho a la salud presente en la normativa internacional.
- Comparar los artículos de derecho a la salud del PIDESC y del Protocolo de San Salvador.
- Dar cuenta de que la definición de los derechos es una construcción cambiante.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

### Materiales:

Selección de fragmentos del PIDESC y del Protocolo de San Salvador.

#### **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU)**

##### **Artículo 12**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.
2. Entre las medidas que deberán adoptar los Estados Partes en el Pacto a fin de asegurar la plena efectividad de este derecho, figurarán las necesarias para:
  - a. La reducción de la mortinatalidad y de la mortalidad infantil, y el sano desarrollo de los niños;
  - b. El mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente;
  - c. La prevención y el tratamiento de las enfermedades epidémicas, endémicas, profesionales y de otra índole, y la lucha contra ellas;
  - d. La creación de condiciones que aseguren a todos asistencia médica y servicios médicos en caso de enfermedad.

#### **Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional del Pacto de San José de Costa Rica)**

##### **Artículo 10. Derecho a la salud.**

1. Toda persona tiene derecho a la salud, entendida como el disfrute del más alto nivel de bienestar físico, mental y social.
2. Con el fin de hacer efectivo el derecho a la salud los Estados Partes se comprometen a reconocer la salud como un bien público y particularmente a adoptar las siguientes medidas para garantizar este derecho:

- a. La atención primaria de la salud, entendiendo como tal la asistencia sanitaria esencial puesta al alcance de todos los individuos y familiares de la comunidad;
- b. La extensión de los beneficios de los servicios de salud a todos los individuos sujetos a la jurisdicción del Estado;
- c. La total inmunización contra las principales enfermedades infecciosas;
- d. La prevención y tratamiento de las enfermedades endémicas, profesionales y de otra índole;
- e. La educación de la población sobre la prevención y tratamiento de los problemas de salud; y
- f. La satisfacción de las necesidades de salud de los grupos de más alto riesgo y que por sus condiciones de pobreza sean más vulnerables.

**Tiempo estimado:**

2 horas.

**Consignas:**

1. Leer los dos fragmentos
2. Señalar las semejanzas entre los artículos.
3. Señalar las diferencias entre ambos textos.
4. ¿Cuál de las dos definiciones creen que resguarda mejor el derecho a la salud? ¿Por qué?
5. ¿Qué agregarían a la definición elegida?
6. Les proponemos dar a conocer este derecho a quienes aún no lo conocen. Para eso deberán:
  - “traducirlo”, es decir, reescribirlo con sus propias palabras, agregar aclaraciones o comentarios,
  - definir un formato para difundirlo: ilustrarlo para que quede bien claro (por ejemplo, pueden hacer una historieta o folleto), realizar un spot de radio, un video, etc.

**Desarrollo:**

Se sugiere que esta actividad se realice después de las actividades más generales sobre derechos humanos y/o sobre derechos económicos, sociales y culturales. De acuerdo al grupo, quizás sea más adecuado realizar este análisis de la normativa luego de otras actividades sobre esta misma temática que se presentan más adelante en este capítulo.

Al inicio de la actividad, la coordinación realiza con el grupo total una reconstrucción de lo trabajado hasta el momento sobre derechos humanos y presenta el tema a trabajar (derecho a la salud).

Consulta al grupo qué sucede con el derecho a la salud en el barrio, en la provincia, en el país. Introduce (o retoma) la diferencia entre vigencia formal y real, y resalta la importancia de conocer la normativa para poder exigir su cumplimiento.

Se divide al grupo en subgrupos. Se entrega a cada subgrupo las consignas 1 a 5.

La coordinación recorrerá los subgrupos, resolviendo las dudas que puedan surgir durante la realización del trabajo (en especial, las vinculadas al vocabulario específico).

Se realiza la puesta en común. Es importante hacer hincapié en que los derechos



no fueron definidos de una manera acabada, que es posible redefinirlos y extenderlos (así como incorporar nuevos derechos). Además, se puede introducir la noción de no regresividad o principio de progresividad de los derechos que puede comprenderse en dos sentidos: por un lado, una norma posterior no puede limitar los alcances de un derecho ya reconocido; por otro lado, los Estados deben avanzar cada vez más, a través de acciones concretas hacia la plena realización de los derechos.

También, es importante enfatizar la necesidad de conocer los derechos para poder exigirlos: por ello se propone la realización en subgrupos de la consigna N° 6.

Se realiza, luego, la puesta en común de esta última consigna y se define dónde se difundirá lo producido.

### ¿Qué implica tener derecho a la salud?



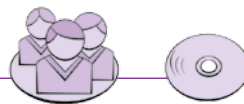
Como dijimos antes, tener garantizado el derecho a la salud no significa simplemente tener derecho a “no estar enfermo”.

Profundicemos un poco más sobre el concepto. Podemos decir que el derecho a la salud contiene ciertos elementos fundamentales<sup>20</sup>, entre los que enumeramos:

1. **Disponibilidad:** se refiere tanto a la infraestructura (contar con el número suficiente de establecimientos y recursos) como a los servicios y programas (de prevención, información, vacunación, etc.).
2. **Accesibilidad:** si se habla de accesibilidad, se debe pensar en las siguientes dimensiones:
  - a. No discriminación: los establecimientos y programas deben ser accesibles a toda persona.
  - b. Accesibilidad física: los centros de salud deben estar adecuadamente distribuidos para ser accesibles a los sectores más vulnerables.
  - c. Acceso a la información: el ejercicio del derecho a la salud implica el ejercicio del derecho a solicitar, recibir y difundir información calificada.
3. **Aceptabilidad:** los establecimientos deben ser respetuosos de la diversidad cultural.
4. **Calidad:** otro elemento esencial del derecho a la salud se refiere a la capacitación y adecuada remuneración del personal y al nivel del equipamiento hospitalario y de medicamentos. También implica el acceso a otros servicios básicos, como agua potable y servicio de cloacas.

En las actividades siguientes procuraremos reflexionar sobre estos elementos esenciales y su vigencia real.

20- La enumeración de los diferentes elementos que abarca este derecho se realizó en base a la Observación N° 14, ya citada, del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas.



## ACTIVIDAD 9

### Eje temático:

Acceso al derecho a la salud y exigibilidad.

### Propósitos:

- Reflexionar sobre las situaciones cotidianas en las que se vulnera nuestro derecho a la salud.
- Identificar posibles acciones de exigibilidad del derecho a la salud.

### Destinatarios/as:

Chicos y chicas, jóvenes y adultos/as (adecuando las situaciones a cada grupo por edad).

### Materiales:

Situaciones para dramatizar. Disfraces, objetos que puedan encontrarse en un centro de salud (opcional).

Normativa ya leída sobre derecho a la salud y derechos humanos en general (pueden utilizarse las producciones de los propios participantes sobre definiciones de diferentes derechos).

Ejemplos de situaciones para dramatizar:

#### Situación 1:

La recepcionista (R) habla en voz alta por teléfono sobre temas personales mientras una mujer dolorida (P) espera que la atienda.

R: (hablando por teléfono) No te dije que esa película no... las de terror me dan miedo, vos sabés que después no puedo dormir... Bueno, traé el diario y leeme qué películas están dando en el cine. Esa tampoco.

P: (hablando bajito) ¡Por favor, atiéndame!

R: (sigue en su conversación) ni loca... ¿a qué hora la dan? ¿llegamos? Bueno, ahora no sé si tengo ganas de ir al cine, después te llamo que hay una mujer que no me deja hablar tranquila (corta bruscamente el teléfono) ¿QUÉ PASA? SON 7:59 Y LOS TURNOS SE DAN A LAS 8:00.

P: Disculpe pero estoy muy dolorida y necesito ver rápido al médico.

R: ¿Ese es mi problema? (fastidiada revuelve papeles) ¡APELLIDO!

P: Verónica Choque.

R: Dije apellido ¿no me escuchás cuando te hablo?

P: Disculpe, Choque.

R: ¡NOMBRE!

P: Verónica.

R: Bueno, bueno, no me grite... ¿mmuuuhh? Nacionalidad paraguaya...

P: No señorita, soy boliviana.

R: Es lo mismo, ¡DOCUMENTO! (la paciente se lo da) ¿para qué vino tan temprano?

P: Para que me atienda un ginecólogo.

R: Bueno, ya te anoté, sentate por allá y esperá.

P: Gracias, señorita... (al alejarse de la ventanilla dice suavemente) ¿Me tratará mal porque no soy argentina?

**Situación 2:**

Rosa tiene que sacar un turno para su hijo en el centro de salud. Es viernes, 5 de la mañana, se dirige a la salita. Cuando llega hay algunas personas sentadas.

Rosa pregunta -¿Quién es el último? Y se sienta detrás de la última persona.

Pasan las horas Rosa se duerme, lee, teje, se levanta, se acomoda, está impaciente.

Son las 8 de la mañana, todos se paran y se forma la fila.

Hay comentarios entre los que están en la fila.

- ¿Usted a qué hora vino?

- Yo a las 4.30.

Avanza la cola y Rosa llega a la ventanilla a las 8.20.

Rosa: Buen día, quería un turno para pediatría.

Recepcionista (Rec.): Ah... no hay más.

Rosa: ¡¿Cómo que no?!

Rec.: No, no hay más, venga mañana

Rosa: Pero cómo mañana!? Además mañana es sábado.

Rec.: Ah claro...bueno venga el martes, por que el lunes no hay pediatra.

Rosa: Pero ¿qué hago?, ¡necesito el pediatra ahora!

Rec.: Bueno señora, no sé, vaya a la guardia del hospital...

Rosa: Pero el hospital está lejos...

Rec.: Bueno, ¿todo le tengo que resolver?, no sé, vaya a la guardia del centro del otro barrio.

Rosa: ¡No, no puede ser! ¡Quiero hablar con el director!

Rec.: No va a poder ser, está ocupado.

Rosa: Bueno, ¡déme el libro de quejas!

Rec.: ¡¿QUÉ?! ¡¿LIBRO DE QUÉ?! Ja, no señora, no hay libro de quejas. Por favor, déjeme que tengo que atender a la gente que está desde temprano esperando... ¿Quién sigue?

Rosa se va.

La administrativa comenta con una compañera: - Viste esta ridícula ¡quería el libro de quejas!

- Jajajaja lo único que falta!

**Fuente:** *Las situaciones fueron elaboradas por las Lic. Laura Thouyaret, Melisa Paulino y Cecilia Noce (Residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud), en el marco del Taller sobre Acceso a la salud. CESAC n° 7, Área Programática del Hospital Santojani, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2007*

**Tiempo estimado:**

2 horas.

**Consignas:**

Cada subgrupo deberá:

1. Dramatizar la situación que se le presenta; (o bien pensar una situación que sea posible de vulneración de derecho a la salud y dramatizarla).
2. Volver a pensar en las situaciones buscando que se resuelvan adecuadamente: ¿qué es lo que "falta" para garantizar el derecho a la salud? ¿Qué podemos hacer nosotros?

### **Desarrollo:**

Existen diversas variantes para esta actividad, de acuerdo a las características del grupo. Se inicia la actividad reconstruyendo entre todos lo trabajado hasta el momento sobre derechos humanos en general.

Luego se da lugar a la dramatización de diferentes situaciones en las que se vulnera el derecho a la salud. La dramatización puede estar a cargo de la coordinación (en base a las situaciones aportadas) y/o a cargo de los subgrupos. En este último caso, los subgrupos deben disponer del tiempo suficiente ya sea para preparar la representación en base a alguna situación que les entregue la coordinación -siempre cercana a la realidad del grupo con el que se trabaja-, o bien para pensar la situación original a dramatizar.

La dinámica que proponemos es la siguiente:

Al finalizar cada una de las representaciones, se propone al grupo total identificar los derechos que se ven vulnerados (puede recurrirse a material de apoyo como la normativa -local, nacional o internacional-). Se registran los diferentes derechos en el pizarrón y se van especificando a medida que se suceden las dramatizaciones.

La coordinación hace hincapié en el carácter integral de los derechos humanos y la necesidad de tener una mirada global ante situaciones cotidianas: es importante que el análisis no recaiga en culpabilizar a los empleados de atención al público, por ejemplo.

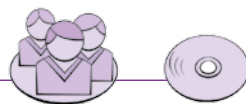
Luego de este análisis e identificación de los derechos vulnerados, se divide al grupo en subgrupos y se les presenta la siguiente consigna: Volver a pensar en las situaciones buscando que se resuelvan adecuadamente: ¿Qué es lo que “falta” para garantizar el derecho a la salud? ¿Qué podemos hacer nosotros?

Se realiza la puesta en común de “lo que falta”, procurando reconstruir, entre todos, el concepto integral de derecho a la salud y sus elementos (que desarrollamos en este capítulo). Luego se comentan las diferentes propuestas y se debate sobre su viabilidad.

Al momento de la exposición, es probable que los diferentes grupos den cuenta de los diferentes recursos y/o estrategias vinculados al acceso a este derecho de los que ya disponen, como por ejemplo: identificar en qué centro de salud es mejor la atención y en qué especialidades, dónde es más o menos difícil conseguir turnos o medicamentos, dónde se brinda información calificada, talleres de prevención, etc. Sugerimos la sistematización y socialización de esta información.

A su vez, se puede revisar el directorio de organizaciones a los cuales es posible recurrir para informarse y conocer otras vías de exigibilidad.

En el anexo digital incluimos un listado de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales vinculadas a la temática de salud.



## ACTIVIDAD 10

### Eje temático:

Derecho a la salud: disponibilidad y accesibilidad. Integralidad de derechos.

### Propósitos:

- Reflexionar sobre la disponibilidad de recursos que existen para garantizar el derecho a la salud.
- Reflexionar sobre la relación entre el derecho a la salud y otros derechos sociales y culturales.
- Conocer la situación generalizada de vulneración de derechos de los pueblos originarios.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

### Materiales:

- Fragmentos de la normativa internacional:

Artículo 10. Derecho a la salud Protocolo de San Salvador (Protocolo Facultativo del Pacto de San José de Costa Rica)

Artículo 25. Derecho a un nivel de vida adecuado (Declaración Universal de Derechos Humanos).

#### **Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional del Pacto de San José de Costa Rica) Artículo 10. Derecho a la salud**

1. Toda persona tiene derecho a la salud, entendida como el disfrute del más alto nivel de bienestar físico, mental y social.
2. Con el fin de hacer efectivo el derecho a la salud los Estados partes se comprometen a reconocer la salud como un bien público y particularmente a adoptar las siguientes medidas para garantizar este derecho: a. La atención primaria de la salud, entendiendo como tal la asistencia sanitaria esencial puesta al alcance de todos los individuos y familiares de la comunidad; b. La extensión de los beneficios de los servicios de salud a todos los individuos sujetos a la jurisdicción del Estado; c. La total inmunización contra las principales enfermedades infecciosas; d. La prevención y tratamiento de las enfermedades endémicas, profesionales y de otra índole; e. La educación de la población sobre la prevención y tratamiento de los problemas de salud, y f. La satisfacción de las necesidades de salud de los grupos de más alto riesgo y que por sus condiciones de pobreza sean más vulnerables.

#### **Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU - Artículo 25**

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

• Artículos periodísticos.

A continuación transcribimos una nota publicada en el Diario Tiempo Argentino (14/02/2011) disponible en: <http://tiempo.elargentino.com/notas/las-misiones-indigenas-de-tartagal-victimas-de-etnocidio-silencioso>

Se sugiere complementarlos con artículos de diario locales.

Tiempo Argentino en Sachapera y Quebrachal 2, dos de las comunidades aborígenes que perdieron a sus niños.

**Las misiones indígenas de Tartagal, víctimas de un "etnocidio" silencioso** - Publicado el 14 de Febrero de 2011

Por Alejandro Ahuerma (desde Tartagal)

Los ocho chicos que murieron por deshidratación, según el gobierno salteño, o por desnutrición, según los médicos, pertenecían a pueblos originarios. Un drama de la pobreza en el que la soja y los agrotóxicos también cumplen su rol.

En poco más de dos semanas, las muertes de ocho niños de la etnia wichi en la provincia de Salta volvieron a poner en el foco de la atención el drama del hambre en una de las regiones del país más castigadas por la pobreza. Tiempo Argentino visitó el Hospital General Juan Domingo Perón, en Tartagal, base de operaciones de un operativo sanitario de emergencia ordenado por el gobernador Juan Manuel Urtubey y dos de las comunidades indígenas que padecen la falta de acceso a los servicios de salud más elementales y que recientemente han padecido la irreparable pérdida de sus niños, en lo que podría llamarse un silencioso etnocidio.

Las autoridades sanitarias de la provincia venían evitando hablar de desnutrición, y ante cada muerte ponían por delante diagnósticos de diarrea y deshidratación, acompañados por las temperaturas extremas del verano salteño. Ahora ya se rindieron a la evidencia, aunque el gobernador se animó a mencionar una extraña clase de hambre: "desnutrición cultural", dijo. Desde el primer día –y desde mucho antes–, la Asociación de Profesionales de la Salud de Salta (APSADES) prefirió hablar, sin ambages ni rodeos discriminadores, de desnutrición.

En la misión Sachapera se registraron dos de las ocho muertes. A casi tres kilómetros de la ciudad de Tartagal, y en una casa al borde del camino, al cabo de varias cuadras de fango, anegadas por las lluvias, el cacique Salvador Guzmán reparte "tarjetas sociales" entre los vecinos. Y menciona otro elemento que hasta aquí no se había escuchado: según el representante de la misión, el modelo sojero parece no ser ajeno al drama.

"Acabamos de enterrar a uno de los chicos, que murió desnutrido –dice Guzmán–. El hambre es mucho aquí. Somos guaraníes y wichis en esta misión, y no sabemos qué hacer ya, porque el único motivo por el cual se nos están muriendo nuestros chicos es el hambre. Nosotros, los mayores, sufrimos la falta de trabajo. Antes trabajábamos con la madera, ahora con los desmontes y las plantaciones de soja, pero nadie te da trabajo porque ahora cosechan con máquinas y la fuerza de nosotros ya no les sirve. Ahora estábamos repartiendo la tarjeta social que da el gobierno, que es una ayuda de 50 pesos, pero imagínese si eso alcanza para darle de comer a un hijo."

Guzmán agrega que le parece extraña la gran cantidad de infecciones y los cuadros de diarrea que estaban apareciendo en la comunidad, que antes no eran frecuentes. Ante la sospecha de que el agua esté infectada de alguna forma, el cacique dice que el río que les pasa cerca cada vez trae más basura y desechos de la ciudad. Paulina, una vecina de Sachapera, dice que "el agua sale blanca", con mucho olor a cloro. "No le conviene tomarla", le advierte al periodista.

El paisaje de carestía es el mismo en la misión Quebrachal 2, en los márgenes de la localidad de General Ballivián, y también son las mismas palabras las primeras que se escuchan: "Estamos cansados ya de tantas preguntas y ninguna solución." También allí se murió un chico.

Jonathan Félix, maestro bilingüe de la misión, sintetiza las urgencias de la comunidad: "Aquí nos hacen falta chapas, la necesidad de casas es grande, sólo quince de las casi 200 están bien construidas, el resto tiene techo de plástico. También necesitamos que nos instalen la bomba de agua. Y remedios para el hospital, por supuesto. Pero lo fundamental que necesitamos es que nos permitan trabajar. Yo soy maestro bilingüe, pero acá necesitamos también agentes sanitarios que sean

bilingües y de la comunidad, para que conozcan y comprendan nuestra situación.”

Félix también refiere al imperio de la soja, y a la peste que lo acompaña: los agroquímicos. “No se emplean más peones para la cosecha, y los químicos, el veneno que le echan a la siembra, seguramente está dañándonos el agua. Porque no puede ser que tengamos tantos problemas de diarrea en los más chicos. Algo nos está envenenando. Yo, con la edad que tengo -y aunque no parezca, no llega a los 30-, me estoy quedando ciego.”

De todos modos, la médula de la tragedia es el hambre. “Los chicos más chiquitos y los abuelos son los que más lo sufren, como siempre, pero aunque traigan camionadas de comida todas juntas, esto no lo van a poder solucionar nunca así nomás. Queremos que nos dejen trabajar, que nos dejen recuperar la dignidad. Necesitamos soluciones urgentes y que se construya un comedor comunitario que brinde el servicio de comidas básicas para subsistir”, explica el maestro.

Sólo cuando empieza a bajar el sol, el calor deja respirar una inusual brisa de aire fresco. Dicen que a las siete va a llegar el doctor Urtubey, que no es la primera vez que un gobernador viene a recorrer la misión. Qué espera Félix de la visita. “Nada o casi nada, ya llega un poco tarde. Ojalá se conmueva un poquito, al menos, con la pobreza extrema que va encontrar acá, a ver si así reacciona.”

### Tiempo estimado:

**Primer momento:** 60 a 80 minutos.

**Segundo momento:** su extensión dependerá de la estrategia que se defina para investigar y completar la información.

### Consignas:

1. Leer el artículo periodístico.
2. Realizar una síntesis que mencione: el título del artículo, el caso o tema principal que trata y en qué lugar se desarrolla.
3. Reflexionar, a la luz de lo que se expresa en la normativa internacional sobre el derecho a la salud, sobre los siguientes interrogantes:
  - a. ¿A qué conclusión podemos llegar a través de la lectura del artículo? ¿Qué sucede con el derecho a la salud en nuestro país?
  - b. ¿Qué comunidades o sectores sociales se ven especialmente afectados? ¿Por qué motivos algunos grupos se encuentran en esa situación?
4. Completar el mapa de los derechos<sup>21</sup>: con la información periodística y/o con información que deberá investigarse, los invitamos a completar el mapa agregando, por región y/o por provincia, los datos de la situación del derecho a la salud.

### Desarrollo:

#### Primer momento

La coordinación divide al grupo total en subgrupos. Se entrega a cada subgrupo un artículo de diario diferente, los fragmentos de la normativa de derechos humanos y las consignas 1 a 4.

Se aclaran algunos términos de los textos que puedan presentar dificultades, como “etnocidio” en el caso del artículo sugerido.

21- Se hace referencia a la actividad 5 de este capítulo, donde una de las consignas es realizar un mapa de la situación laboral de nuestro país y se sugiere continuar completándolo con otros datos sobre pobreza, educación, etc.

Esta norma señala como derechos de los/as pacientes: asistencia, trato digno y respetuoso, intimidad, confidencialidad, autonomía de la voluntad, información sanitaria e interconsulta médica.

Luego del debate en pequeños grupos, se realiza la puesta en común: cada subgrupo expone, a través de un/a vocero/a, la síntesis de lo leído y las conclusiones a las que llegó. La coordinación va registrando un resumen con los aportes de cada subgrupo.

Una vez comentados los casos, se pueden identificar los diferentes elementos que componen el derecho a la salud (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad). A su vez, es esperable que se establezcan relaciones con los restantes derechos y se dé cuenta de su carácter integral.

Pueden establecerse vínculos con la situación general en la que se encuentran los pueblos originarios y preguntar al grupo sobre la situación de otras comunidades que residen en otras provincias, como el pueblo QOM en Formosa. Se puede tomar el capítulo 6 de este libro como apoyo teórico para guiar el debate o la devolución de la coordinación.

Otro aspecto a tener en cuenta por parte de la coordinación, se refiere al proceso de argumentación al momento de describir el incumplimiento de un derecho: es fundamental poder apropiarse de los documentos normativos y citarlos con precisión.

### **Segundo momento**

Una vez elaborada la puesta en común, se puede solicitar a los subgrupos iniciar o continuar el armado del mapa sobre la situación de los derechos<sup>21</sup> humanos en nuestro país (consigna n° 5), que se propone también en la actividad 5 de este capítulo.

De esta forma, se procura profundizar la comprensión de la situación socio-económica, dar cuenta de las desigualdades y de la integralidad de los derechos.

Con el mapa elaborado, se puede avanzar en incluir otra información demográfica, como la ubicación actual de las comunidades originarias.

De acuerdo al devenir de las actividades propuestas al grupo, sería importante retomar aquí las estrategias discutidas en la actividad 9, sobre qué vías de exigibilidad son posibles, así como resaltar que el conocimiento profundo de la situación es fundamental para poder participar, organizarse y unificar las demandas de los diferentes sectores para fortalecerlas.

## **El derecho a la salud en nuestra Constitución**



Como sabemos, la normativa sobre derechos humanos no está exenta de contradicciones y no progresa en todos los ámbitos de la misma manera, tanto en su reconocimiento formal como en su cumplimiento real.

En el caso del derecho a la salud, debemos advertir que, por un lado, no existe una Ley Nacional de Salud, que tenga un carácter integral y que defina los lineamientos de la política pública en salud, en tanto derecho humano, y, por lo tanto, precise las obligaciones que debe asumir el Estado<sup>22</sup>. Por otro lado, si bien nuestro país ha ra-

---

22- Si bien no constituye una normativa de carácter integral, la ley 26.529 sancionada en el año 2009 y reglamentada en el año 2012, establece cuáles son los derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud.



tificado y otorgado carácter constitucional al PIDESC y el Pacto de San José de Costa Rica que reconocen a la salud como derecho humano, en el mismo texto constitucional encontramos que se la considera de manera sustancialmente diferente.

Luego de la reforma de 1994, se incorporan a la Constitución una serie de “Nuevos Derechos y Garantías”. En ellos se refiere a la protección de la salud, pero en el marco de los derechos de los consumidores. El artículo 42 indica: “Los consumidores y usuarios de bienes y servicios tienen derecho, en relación de consumo, a la protección de la salud, seguridad e intereses económicos, a una información adecuada y veraz, a la libertad de elección y a condiciones de trato equitativo y digno.”

Esta consideración de la salud como un objeto de consumo nos desvía del eje central para poder exigir un derecho: de personas que poseemos derechos humanos por el simple hecho de ser personas, pasamos a ser consumidores que adquirimos derechos dependiendo de nuestra capacidad de comprar bienes o servicios.

Lo que puede considerarse un simple cambio de palabras no lo es, conlleva una fuerte impronta ideológica que arrasa con la premisa de igualdad de todas las personas. Si dejamos de considerar a la salud como un derecho humano exigible en tanto hace a nuestra dignidad como personas y que, por eso mismo, implica obligaciones de todo tipo de los Estados para con su población, corremos el riesgo de transformarla en un producto intercambiable, un bien de consumo cuya obtención se rija por las leyes del mercado. El “negocio” que significa el desarrollo de la industria farmacéutica; la proliferación de empresas privadas que “venden salud” y su contracara: el deterioro de los servicios estatales de salud; el arancelamiento hospitalario; la transferencia sin presupuesto de los hospitales públicos del ámbito de la nación a las jurisdicciones provinciales o municipales, entre otros fenómenos, se inscriben en esta tendencia de pérdida de sentido de la salud como derecho humano.

No es casual que algunos de estos procesos hayan comenzado a darse, en nuestro país, durante la dictadura militar de 1976-1983, periodo que hemos caracterizado en el capítulo 2<sup>23</sup>. En el año 1978 se inició el traspaso<sup>24</sup> de hospitales nacionales a dependencias provinciales, sin la debida descentralización de fondos. Ello no hizo más que agudizar las desigualdades entre las distintas jurisdicciones.

Este avance hacia la mercantilización de la salud se ha dado también en otros ámbitos, como veremos con el caso de la educación.



En el anexo digital incluimos la ponencia de la Lic. Slivia Faraone: *“A treinta años del golpe militar. Recuperando la lucha por la defensa del derecho a la salud”*.

23- Ver también la publicación *Memoria y Dictadura* (2011) de la Secretaría de Educación de la APDH, disponible en [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar).

24- Ley 21.883 (año 1978)

## El derecho a la educación permanente



Dedicamos el último apartado de este capítulo al derecho a la educación. Procuraremos dar cuenta de los alcances, las limitaciones y contradicciones de la normativa en cuanto a este derecho. Nos detendremos en la situación de la población joven y adulta y en las condiciones de trabajo de los educadores y las educadoras del sistema educativo formal. Intentaremos compartir nuestra reivindicación del derecho humano a la educación, desde una perspectiva de la educación permanente.

### Alcances y limitaciones de la normativa internacional

El reconocimiento de la educación como derecho humano se encuentra expresado en diferentes documentos internacionales como la Declaración Universal (DUDH) y el PIDESC.

Sin embargo, los alcances de este reconocimiento se ven limitados en el mismo texto de la normativa:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.” (Art. 26 de la DUDH- 1948)

Podemos identificar ciertas contradicciones en este texto.

En primer lugar se reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación”, pero en la siguiente oración, la educación para todos se ve reducida a la instrucción “elemental y fundamental”, dentro del sistema formal, la única señalada como gratuita.

Por otra parte, tampoco resulta del todo clara la frase sobre la educación superior. Se dice que su acceso “será igual para todos” pero se agrega luego: “en función de los méritos respectivos”: ¿qué concepción de igualdad subyace en estas enunciaciones? Aunque resulte obvia la pregunta, nos cuestionamos: ¿Con qué posibilidades reales de acceso a la educación superior cuentan aquellos que no tuvieron la opción de ingresar al nivel medio, que no es declarado como gratuito ni obligatorio en el mismo artículo de la Declaración?

La alusión a los “*méritos respectivos*” vale una reflexión aparte. Desde el campo de la sociología de la educación, son numerosos los estudios<sup>25</sup> que problematizan y cuestionan la noción de mérito. En una sociedad atravesada por la desigualdad y la injusticia, tal como la caracterizamos al inicio de este capítulo, los “dones” o méritos individuales que el sistema educativo se encarga de se-

---

25- Se enmarcan en las llamadas Teorías de la Reproducción y Teorías de la Resistencia.

ñar y resaltar, ¿no constituyen, en esencia, la exaltación de ciertos privilegios sociales? (Bourdieu, P.; Passeron, J.C., 2003). Vale aclarar que si hablamos de derecho a la educación, debemos poner la mirada sobre aquellas prácticas que contribuyen a la estigmatización y expulsión del sistema educativo de ciertos sectores que, no casualmente, pertenecen en su mayoría a los hogares pobres.

Denunciar esta exclusión no conlleva a demandar que el sistema educativo formal se transforme en un “contenedor” o que opere la promoción automática en todas las escuelas. Bien por el contrario, a lo que se debe apuntar es al desarrollo de propuestas pedagógicas que garanticen el aprendizaje de los sectores tradicionalmente excluidos del sistema. Entre otras cosas, estas propuestas deben garantizar también el derecho al trabajo digno y a la educación de los educadores de esta población.

En el artículo 13 del PIDESC (1966), se encuentran continuidades con respecto a la primera enunciación del derecho humano a la educación del año 1948: solo la enseñanza primaria se declaró como obligatoria y gratuita:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
  - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
  - c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
  - d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
  - e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.
- (Extracto Art. 13 del PIDESC, 1966)

La Observación General N° 13 del Comité DESC de Naciones Unidas, es un documento en el cual el comité aclara cómo debe ser interpretado y aplicado el artículo 13 del PIDESC referido al derecho a la educación. Se aclara en él que la educación superior estará disponible en función de la capacidad individual, a diferencia de la educación secundaria que debe ser generalizada. En este caso se mantiene una concepción similar a la presente en la DUDH.

En esta misma observación se establecen cuatro elementos comunes a la enseñanza en todas sus formas y niveles:

- a) Disponibilidad, de instituciones educativas distribuidas en el Estado.

- b) Accesibilidad, material, económica y sin ningún tipo de discriminación a diferentes programas e instituciones.
- c) Aceptabilidad, de la organización educativa, los contenidos y métodos pedagógicos para los estudiantes.
- d) Adaptabilidad, de la educación a las necesidades culturales y sociales y las comunidades en transformación.

Otro detalle que es importante destacar y que constituye un aspecto progresivo presente en el PIDEESC, es la referencia a la implantación progresiva de la enseñanza gratuita tanto en los niveles medio y superior, lo que no permitiría a los Estados avanzar en propuestas de privatización ni reducir la oferta gratuita ya existente.

Esto es central, ya que no son pocas las propuestas de arancelamiento, especialmente del nivel universitario, aduciendo que los “gastos” que produce la educación de “aquellas personas privilegiadas” que llegaron a los últimos peldaños del sistema, reduce el presupuesto a destinar al nivel básico. Desde esta perspectiva, quienes no pueden costear los estudios superiores y tienen la capacidad suficiente, podrían ser beneficiados por un sistema de becas para pagar los aranceles correspondientes. Es importante discutir esta propuesta.

En primer lugar, porque arancelar el nivel superior implica considerar que hay un sector que debe “demostrar su capacidad” para poder acceder a ese nivel, mientras que otro no, por el simple hecho de tener una mejor posición económica. Esto implicaría cerrar las puertas (que están apenas abiertas hoy) de manera definitiva a los sectores populares. En segundo lugar, es cuestionable que un sistema de becas pueda constituir una “solución” real, por lo ya expuesto acerca de la noción del mérito: ¿quiénes definen los criterios de éxito dentro del sistema educativo? ¿Desde qué pautas culturales lo hacen? En tercer lugar, “en los lugares en que los estudiantes universitarios pagan los costos de su educación no existen pruebas de que los chicos y chicas de las escuelas primarias se beneficien por ello” (Tomasevski, K., 2004, pág.155).

A través de este sistema de asignación de recursos y oportunidades en función de méritos o capacidades individuales, se corre el riesgo de caer en la justificación de la no garantía del derecho a la educación de la población que es expulsada del sistema.

## Hablemos claro...

### La negación del derecho a la educación

La tendencia a la mercantilización de la educación, que la despoja de su sentido en tanto derecho humano, no solo se ve reflejada a través de las propuestas de arancelamiento. Otras propuestas avaladas también por organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial se alinean en el mismo sentido. Entre estas propuestas se encuentra la emisión de “bonos educativos” (vouchers) que se entregan a los padres y les permiten “comprar” la educación para sus hijas e hijos, “eligiendo libremente” la institución educativa. Esta política deja librado el desarrollo de “calidad” de las instituciones educativas a criterios de competitividad y lucha por atraer más “clientes” y se basa en la creencia de que el libre mercado organiza toda actividad de manera eficiente y eficaz. La educación ha dejado de ser un bien público para transformarse en una mercancía negociable (Tomasevski, K., 2004).

Otras políticas minaron las bases de la educación pública y tuvieron lugar en la educación, como hemos visto que sucedió también en el caso de la salud. En publicaciones anteriores de la Secretaría de educación de APDH<sup>26</sup> nos referimos a los procesos de transferencia de servicios educativos desde la Nación hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, que se instauraron en periodos dictatoriales y tuvieron su apogeo durante la década de los '90, caracterizada por la aplicación de políticas neoliberales y neoconservadoras. Las mismas políticas que agudizaron al límite la exclusión y la desigualdad a nivel socio económico y, a nivel educativo específicamente, quebrantaron el sistema público<sup>27</sup>.

El reconocimiento legal internacional de la educación como derecho humano se ha visto avasallado a partir del fomento de estas políticas a nivel mundial.

A su vez, se han alzado propuestas para evitar claramente la expresión “derecho a la educación” en los encuentros internacionales, como la Conferencia de Jomtien de 1990 o el foro de Educación para todos de Dakar en el año 2000, promovidos por UNESCO (Tomasevski, K., 2004). En lugar de hablar de derecho a la educación se habla de “necesidades básicas de educación”, “acceso a la educación”, “chances educativas” como si se tratara de una lotería y como si la educación dependiera del azar de cada individuo.

En encuentros regionales recientes también se pueden identificar aspectos restrictivos del derecho a la educación. En el documento final “2021 - Metas educativas. La educación que queremos para la generación del bicentenario”, editado en el año 2010 por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), si bien hay referencias explícitas a la educación como derecho, algunas omisiones y concepciones allí presentes llaman la atención. Por un lado, la primera Meta de la región es “Reforzar y ampliar la participación de la

---

26- *Memoria y Dictadura* (2011) y *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos* (2010). Disponible en [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar)

27- Para profundizar sobre las consecuencias de la reforma educativa, recomendamos leer: Pablo Imen (2005) *La educación pública sitiada*. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

sociedad en la acción educadora". Esta meta se propone, específicamente, "elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos". La ambigüedad que puede contener la noción de participación, junto a la ausencia de toda referencia al Estado como agente educador y las formas y fuentes de financiamiento de estas acciones, permitirían interpretar esta meta como una quita de la responsabilidad del Estado en tanto garante del derecho a la educación. A su vez, pareciera quedar limitada a una única tarea (la "coordinación de proyectos educativos").

Por otro lado, y por citar solo un ejemplo más sin la pretensión de realizar un análisis profundo sobre el documento, la Meta General número 4 plantea "universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior". En este aspecto, encontramos una regresión respecto al PIDESC, que por un lado no subdividía el nivel medio, y por otro lado, indicaba la generalización del nivel secundario y su progresiva gratuidad, ya en 1966. En estos diferentes documentos y declaraciones internacionales sobre educación, se está poniendo en debate el rol del Estado y, por tanto, la consideración de la educación como derecho humano. Por este motivo consideramos fundamental dedicar estas líneas al tratamiento de este derecho, haciendo hincapié en que existe un reconocimiento legal (aun con contradicciones) que invalida el planteo de ese debate.

## El derecho a la educación de la población joven y adulta

Incluir un apartado específico de este sector de la población no implica abandonar la lucha de otros sectores y obedece a que la situación de pobreza educativa se agudiza cuando nos referimos a jóvenes y adultos provenientes de hogares pobres; esto se vincula directamente con el eje tomado en este capítulo, la desigualdad socioeconómica<sup>28</sup>.

Denunciábamos en una publicación anterior, siguiendo a M.T. Sirvent, (2002), que existe un alto porcentaje de la población en "situación educativa de riesgo" que no se encuentra en el sistema educativo, y que ha sido expulsado de él con el nivel primario incompleto o completo -a lo sumo con el nivel medio incompleto como máximo grado alcanzado-: se trata del 67% de la población de 15 años y más, que asistió a la escuela y ya no asiste, porcentaje que corresponde a más de 14 millones de personas según el Censo del año 2001<sup>29</sup>.

En el anexo digital incluimos un material para la reflexión sobre la situación

---

28- Existe otro sector de población al que nos hemos referido en el libro *Discriminación...* (2010) y que merecerá oportunamente un mayor estudio de nuestra parte: la población destinataria de los servicios de educación especial.

29- La información que se cita corresponde al procesamiento realizado en base el censo 2001 INDEC (últimos datos censales disponibles a mayo 2012) en el Proyecto de Investigación UBACyTF 212 "Estructura de poder, participación social y educación popular: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)". Este proyecto se enmarca en el Programa de Investigación "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos "Más allá de la escuela" Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tanto el Proyecto como el Programa son dirigidos por la Dra. María Teresa Sirvent. Ver También: Secretaría de educación, APDH (2010) *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*.

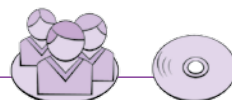
educativa de la población joven y adulta que amplía esta noción de situación educativa de riesgo.

Dentro de la normativa internacional, encontramos una referencia al derecho a la educación de este sector de la población en el artículo 13 del Protocolo de San Salvador<sup>30</sup>. Allí se expresa: "(...) se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria."

Una vez más, nos encontramos con restricciones en la enunciación de la normativa. Si bien puede considerarse que hubo una progresión, dado que se tiene en cuenta, específicamente, a un sector de población, con las palabras "en la medida de lo posible" la norma es restrictiva, y lo es aún más al circunscribirse a la "instrucción primaria", un único nivel de la educación formal, que en algunos Estados no es el único obligatorio.

Al observar cómo la situación educativa de los/las jóvenes y adultos/as no ha sido objeto de políticas educativas integrales, resulta preocupante esta limitación del derecho internacional, no sólo por nuestro compromiso con la educación de jóvenes y adultos, sino por cómo ello afecta, incluso, a la "principal prioridad" de las políticas en educación: a las niñas y niños: "Ya no se trata de una posición ideológica o de una perspectiva teórica preocupada solo en los adultos. A partir de los resultados de investigaciones recientes resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socioeducativo familiar y comunitario." (Sirvent, M.T., y otras. 2006, pág.3).

## ACTIVIDAD 11



### Eje temático:

Derecho a la educación.

### Propósitos:

- Reflexionar sobre las limitaciones existentes para acceder al conocimiento de acuerdo a la garantía o no del derecho a la educación.
- Reconstruir el significado del derecho a la educación.

### Destinatarios/as:

Chicos, chicas, jóvenes y adultas/os.

### Materiales:

Pizarrón y tizas o fibrón y afiche. Textos escritos en un lenguaje que no sea comprensible para los participantes.

Por ejemplo:

30- Como ya mencionamos, se trata del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales.

Texto 1<sup>31</sup>

धृतराष्ट्र उवाच ।  
धर्मक्षेत्रे कुरुक्षेत्रे समवेता युयुत्सवः ।  
मामकाः पाण्डवाश्चैव किमकुर्वत संजय ॥ १-१ ॥  
संजय उवाच ।  
दृष्ट्वा तु पाण्डवानीकं व्यूढं दुर्योधनस्तदा ।  
आचार्यमुपसंगम्य राजा वचनमब्रवीत् ॥ १-२ ॥  
पश्यतां पाण्डुपुत्राणामाचार्य महतीं चमम् ।  
व्यूढां द्रुपदपुत्रेण तव शिष्येण धीमता ॥ १-३ ॥  
अत्र शूरा महेष्वासा भीमार्जुनसमा युधि ।  
युयुधानो विराटश्च द्रुपदश्च महारथः ॥ १-४ ॥  
धृष्टकेतुश्चेकितानः काशिराजश्च वीर्यवान् ।  
पुरुजित्कुन्तिभोजश्च शैब्यश्च नरपुंगवः ॥ १-५ ॥  
युधामन्युश्च विक्रान्त उत्तमौजाश्च वीर्यवान् ।  
सौमित्रो द्रौपदेयाश्च सर्व एव महारथाः ॥ १-६ ॥

Texto 2<sup>32</sup>

古之善為道者，微妙玄通，深不可識。夫唯不可識，故強為之容：  
豫兮若冬涉川；  
猶兮若畏四鄰；  
儼兮其若客；  
渙兮其若凌釋；  
敦兮其若朴；  
曠兮其若谷；  
混兮其若濁；  
孰能濁以，靜之徐清。孰能安久，以動之徐生。  
保此道者不欲盈。夫唯不盈，故能蔽不新成。

Texto 3<sup>33</sup>

Ða wæs on burgum  
leaf leodcyning  
folcum gefræge  
aldor of earde),  
heah Healfdene;  
gamol ond guðreoww,  
ðæm feower bearn  
in worold wocun,  
Heorogar ond Hroðgar  
hyrde ic þæt  
Heaðoscilfingas  
þa wæs Hroðgare  
Beowulf Scyldinga,  
longe þrage  
(fæder ellor hwearf,  
oppæt him eft onwoc  
heold penden lifde,

glæde Scyldingas.  
forð gerimed  
weoroda ræswan,  
ond Halga til;  
wæs Onelan cwen,  
healsgebedda.  
heresped gyfen,  
wiges weorðmynd,  
georne hyrdon,  
magodriht micel.  
þæt healreced  
medoærn micel,  
þæt him his winemagas  
oðð þæt seo geogoð geweoþ,  
Him on mod bearn  
hatan wolde,  
men gewyrcean

31- Bhagavad-Gita (fragmento) Texto religioso hindú (equivalente a un texto bíblico o al Corán). Está escrito en sánscrito que es uno de los idiomas más antiguo que se conocen.

32- Tao Te Ching (fragmento) Texto filosófico chino atribuido a Lao Tzu que propone un pensamiento filosófico aplicado a la vida cotidiana (texto en chino clásico).

33- Beowulf (fragmento del capítulo 1) Poema en inglés más antiguo que se conoce, alrededor del siglo X.



**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Consignas:**

1. ¿Por qué no pueden leer el texto?
2. ¿Qué herramientas serían necesarias para hacerlo?
3. ¿Por qué pueden acceder a este texto que ahora están leyendo?
4. ¿Con qué herramientas contaron para hacerlo? ¿Qué dificultades y qué oportunidades encontraron para aprender a leer y escribir?
5. Completar la siguiente frase: *Tenemos derecho a la educación*. Esto significa que...

**Desarrollo:**

**Primer momento**

Se divide al grupo total en subgrupos.

Se le anticipa al grupo que se le entregará a cada subgrupo un texto en el cual están explicitadas las consignas y que la idea de la actividad es que, siguiendo las consignas que están en el texto, tienen que analizarlo y resolverlo en el menor tiempo posible.

Se les entrega un ejemplar del texto.

Se espera que los grupos comenten: "Esto no se puede hacer", "no sabemos leer esto", etc.

**Segundo momento**

Se propone reflexionar sobre la experiencia anterior en base a las consignas 1 y 2.

Se realiza una puesta en común de estas reflexiones. Se listan las herramientas que hacen falta para la comprensión del texto en cuestión. Es importante que la coordinación dé cuenta de que la imposibilidad de leerlo no se debe a "incapacidades" individuales.

A continuación, se realiza otra ronda de respuestas de las preguntas 3 y 4. En la puesta en común se espera que los diferentes grupos hagan referencia a las trayectorias educativas de sus integrantes.

Es importante retomar aquí la diferencia entre la capacidad para manejar una herramienta y el acceso al conocimiento de esa herramienta. En ese sentido, nos podemos preguntar: ¿qué implica "no saber algo"? ¿Por qué es tan común considerar que hay gente que no es capaz de aprender, en lugar de pensar en las posibilidades que tuvieron para hacerlo? Páginas atrás, mencionamos la situación de pobreza educativa de 14 millones de personas, es importante tener presente estos datos para correrse de la visión que culpabiliza a los sujetos que son excluidos, atribuyendo esa exclusión a su supuesta falta de capacidad individual.

Si se trata de un grupo que ha tenido experiencias de fracaso en la educación formal, en el que algunos de sus integrantes o todos ellos hayan sido expulsados del sistema educativo, será necesario compartir las dificultades vivenciadas por cada uno, de manera de analizarlas, compararlas con las de los demás integrantes, haciendo hincapié en que les fue negado un derecho que les correspondía (y que en el espacio educativo en el que se desarrolla la presente actividad están ejerciendo ese derecho). Si se trata de un grupo que no ha tenido estas experiencias, se le instará a ponerse en el lugar de otros y pensar por ejemplo: ¿Qué dificultades podría tener un chico o chica que debe trabajar? ¿Qué dificultades podría tener un niño o joven cuyos padres o

familiares cercanos no tuvieron la posibilidad de aprender a leer y escribir? Será necesario que tanto las herramientas, las dificultades y las oportunidades que los participantes identificaron en su propia trayectoria educativa queden registradas en un afiche o pizarrón.

La coordinación puede aportar una interpretación de estas situaciones particulares en términos de cumplimiento o no del derecho a la educación.

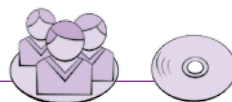
### **Tercer momento**

En este momento final, el propósito será construir entre todos, a partir de las reflexiones sobre la propia experiencia educativa (vinculada al aprendizaje de la lectura y la escritura), una definición del derecho a la educación.

Se pide a los subgrupos (se puede variar su conformación) que, teniendo en cuenta el debate anterior y lo que ha quedado registrado como síntesis de ello, realicen la consigna final (consigna n° 5). Se lleva a cabo la puesta en común de las definiciones, se identifican los aspectos comunes y no comunes, y se procura llegar a una definición “completa” que integre los diferentes aportes.

La coordinación puede presentar la definición del derecho a la educación vigente en la normativa internacional<sup>34</sup>, debatir sobre su comprensión, alcance, etc.

## **ACTIVIDAD 12**



### **Eje temático:**

Vigencia real del derecho a la educación de la población joven y adulta.

### **Propósitos:**

- Reflexionar sobre la situación educativa de la población joven y adulta en nuestro país.
- Aproximarse al concepto de situación educativa de riesgo.

### **Destinatarios/as:**

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

(De acuerdo al conocimiento que posean de lectura y escritura la coordinación podrá variar las estrategias o consignas solicitadas).

### **Materiales:**

Casos hipotéticos. Pizarrón/ afiches, tizas/fibrones. Información sobre la oferta educativa del barrio o región (escuelas, centros educativos de diferentes niveles y modalidades, etc.).

Pueden tomarse, para trabajar, los siguientes casos:

Mario es chaqueño y tiene 58 años, vive en Resistencia. Hace tiempo que tiene ganas de hacer la secundaria que, en su momento, debió abandonar para trabajar en albañilería, ya que con el trabajo de sus padres no les alcanzaba para vivir. Por eso, ahora, fue a la

---

34- Art 26 de la DUDH, Art.13 del PIDESC y su Observación General 13; Art. 28 y 29 de la Convención de los Derechos del niño; Art. 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho de los pueblos indígenas.

municipalidad a averiguar a dónde podía estudiar.

Le pidieron su título de nivel primario pero él no lo tiene y la escuela primaria donde estudió está alejada de la ciudad. En la municipalidad no le dieron mayor información, tampoco insistió demasiado porque le daba vergüenza decir que no tenía estudios.

Adriana tiene 17 años y vive en la villa 21 de la Ciudad de Buenos Aires, con sus 2 hijos, su hermana, cuñado y sobrinos. Dejó la escuela en tercer grado porque su mamá trabajaba todo el día y ella debía cuidar a sus hermanos menores. Ella dice que, igualmente, “no le daba la cabeza” porque no aprendió a leer y por eso no cree que pueda retomar. Muchas de sus amigas del barrio tampoco retomaron la escuela, dicen que no les gusta ir al “jardín de infantes”. Sin embargo, a Adriana le gustaría poder ayudar en sus tareas a sus hijos cuando ellos vayan a la primaria.

Rosa es una mujer de 71 años, vive en un pueblo de La Pampa, alejado de la ciudad. De chica le gustaba mucho ir a la escuela, hizo hasta 4to grado que era lo que había en su pueblo. Luego cuando se abrió la escuela para adultos, terminó la primaria. La secundaria quedaba muy lejos de su casa, en su familia solo siguió la secundaria uno de sus hermanos. Hoy sigue viviendo en el mismo pueblo, y tampoco tiene un colegio cerca. Quiere estudiar pero su familia dice que está muy vieja, que ya no tiene sentido.

### Tiempo estimado:

90 minutos.

### Consignas:

1. ¿Qué derecho o derechos humanos consideran ustedes que no son respetados en el caso leído?
2. ¿Qué relación pueden encontrar entre el derecho a la educación y otros derechos en este caso en particular?
3. ¿Con qué dificultades se encuentran las personas que quieren completar o continuar sus estudios?
4. Hemos señalado que el Estado vulnera derechos por acción o por omisión. En el caso presentado, ¿qué rol desempeña el Estado?<sup>35</sup>
5. ¿Qué significa estar en situación educativa de riesgo?
6. Pensar un final para la historia donde se respeten los derechos de esta persona y se puedan identificar las condiciones que el grupo considera necesarias para ejercer el derecho a la educación.

### Desarrollo:

La coordinación comienza la actividad contando las tres breves historias. A continuación se propone pensar entre todas y todos, de manera dialogada, en base a estas preguntas guía: ¿Qué les parecen estas historias? ¿Hay alguna relación entre ellas? ¿Cómo

35- Esta consigna supone haber trabajado previamente el concepto de DD.HH. y el rol del Estado. Puede modificarse la pregunta e introducir esa noción en esta actividad.

se imaginan las vidas de estas personas? ¿Conocen historias similares? ¿Creen que hay otras personas en esta situación? ¿Se sienten identificados con ellas? (Las preguntas podrán variar de acuerdo a si los participantes han tenido o no una historia de vida similar).

Luego se propone armar 3 subgrupos y se entrega, a cada subgrupo, uno de los casos junto con las consignas 1 a 5. Una vez que los grupos analizaron cada situación, exponen sus conclusiones mientras la coordinación registra los aportes.

Desde la coordinación, se sugiere hacer hincapié en algunos conceptos, como la integralidad de los derechos humanos y en el rol del Estado como su garante.

Luego de la puesta en común, se les pide a los subgrupos realizar la consigna N° 6.

Cada grupo comenta o lee el final de cada historia.

Será fundamental contar con información precisa sobre la oferta educativa de la zona en el momento de la realización de la actividad y pensar entre todos, por ejemplo, en cómo difundirla.

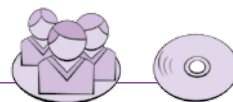


Se recomienda contar con cifras actualizadas, locales y regionales sobre indicadores educativos, como analfabetismo, terminalidad educativa, relación entre sector socio económico y acceso a los niveles educativos.

En el Anexo Digital encontrarán el texto ¿Cuál es la situación educativa de los Jóvenes y Adultos en nuestro país? Material para la Reflexión (Sirvent y Ladizesky), que contiene análisis de la última información censal hasta el momento (Censo del año 2001).

---

## ACTIVIDAD 13



### Eje temático:

La vigencia real del derecho a la educación.

### Propósitos:

- Diferenciar entre vigencia real y vigencia formal del derecho a la educación.
- Profundizar el conocimiento de la situación educativa nacional y su relación con las desigualdades jurisdiccionales, por condición socioeconómica y por edad, entre otras.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

### Materiales:

Mapas de la Argentina. Cifras de Nivel educativo alcanzado, alfabetismo.<sup>36</sup>

Artículos periodísticos sobre la situación educativa, entre otros:

- Los signos de la desigualdad se potencian en las aulas porteñas, 8/07/2009.

Disponible en: [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1148141](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1148141)

---

36- Ver: APDH - Secretaría de educación: *Discriminación: Un abordaje didáctico desde los derechos humanos.*(2010)- pág. 107-108- Puede consultarse también la información del INDEC:([www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar)), del ministerio de educación nacional ([www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)) y/o de las direcciones de información estadística de cada ministerio educativo jurisdiccional.

- Plata hay, pero no se utiliza, 28/08/2010. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-152169-2010-08-28.html>
- Denuncian discriminación en Córdoba, 03/08/2006. Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2006/03/08/sociedad/s-04501.htm>
- Denunciaron un caso de discriminación, 24/09/2005. Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2005/09/24/sociedad/s-05602.htm>

Normativa Internacional: Art. 13 del PIDESC., Art. 28 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño, Art. 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho de los pueblos indígenas.

### **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU, 1966**

#### **Artículo 13.**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

## **Convención Internacional de los Derechos del Niño. ONU. 1990**

### **Artículo 28**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

### **Artículo 29**

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

## **Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho de los pueblos indígenas. 2007**

### **Artículo 14**

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

**Tiempo estimado:**2 horas.<sup>37</sup>**Consignas:****Primer momento**

1. Leer los textos/artículos entregados.
2. Realizar una síntesis que mencione: el título del artículo, el caso o tema principal que trata (si se trata de un artículo sobre alguna región o provincia: mencionar en qué lugar específico se desarrolla el hecho).
3. Reflexionar, a la luz de lo que se expresa en la normativa internacional sobre el derecho a la educación: ¿a qué conclusión podemos llegar a través de la lectura del artículo? ¿Qué sucede con el derecho a la educación en nuestro país?

**Segundo momento**

4. Completar el mapa de los derechos<sup>38</sup>: Con la información periodística y/o con información que deberá investigarse, las/os invitamos a completar el mapa agregando por región y/o por provincia los datos de la situación del derecho a la educación.

**Desarrollo:****Primer momento**

La coordinación divide al grupo total en subgrupos. Se entrega a cada subgrupo un artículo de diario o texto diferente, los fragmentos de la normativa de derechos humanos y las consignas 1 a 3. Luego del tiempo destinado al trabajo en subgrupos, se realiza la puesta en común. Para ello, cada subgrupo expondrá, a través de un/a vocero/a, la síntesis de lo leído y las conclusiones a las que se llegó. La coordinación irá registrando un resumen de los aportes de cada integrante. Una vez comentados los casos, se podrán identificar los diferentes elementos que componen el derecho a la educación: la disponibilidad de establecimientos, los recursos físicos necesarios, los recursos humanos, las condiciones de trabajo docente, la calidad y la adecuación de los contenidos respetuosos de la diversidad, la no discriminación, etc. A su vez, es esperable que se establezcan relaciones con los restantes derechos para dar cuenta de su carácter integral.

Otro aspecto que nos interesa destacar está vinculado con el proceso de argumen-

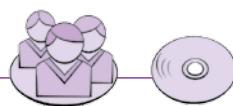
37- De acuerdo al material que se seleccione y tiempo disponible, la coordinación puede optar por realizar esta actividad en 2 o más encuentros.

38- Se hace referencia a la actividad 5 de este capítulo, donde una de las consignas es realizar un mapa de la situación laboral de nuestro país y se sugiere continua completándolo con otros datos sobre pobreza, educación, etc.

tación al momento de describir el incumplimiento de un derecho y justificar por qué está siendo vulnerado: es fundamental poder apropiarse de los documentos normativos, citarlos correctamente y con precisión.

### Segundo momento

Una vez elaborada la puesta en común, se puede solicitar a los subgrupos iniciar o continuar el armado del mapa sobre la situación de los derechos humanos en nuestro país (Consigna N° 4), que se propone también en la actividad 5 de este capítulo. Al igual de lo que planteamos al abordar los derechos a la salud y al trabajo, se procura profundizar la comprensión de la situación socio-económica, dar cuenta de las desigualdades y de la integralidad de los derechos.



### ACTIVIDAD 14

#### Eje temático:

Integralidad y universalidad de los derechos.  
Derecho a la educación.

#### Propósito:

- Dar cuenta de la integralidad de los derechos a través de una historia de vida.

#### Destinatarios/as:

Chicos y chicas a partir de los 11 años, jóvenes y adultas/os.

#### Materiales:

Canción "Encuentros" (letra y música), reproductor, copias del Testimonio de Raymundo Gómez.

**Testimonio de Raymundo Gómez, fundador del MOCASE – Movimiento Campesino de Santiago del Estero.** (Fragmentos extraídos del libro de Hernán López Echagüe (2002): *La política está en otra parte. Viaje al interior de los nuevos movimientos sociales*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, pág 81-82)

"Yo, por empezar, no sé leer ni escribir. Así que si algunas palabras no las explico bien, sepa disculparme. Yo nací en el '28, al sur de aquí, cerca de Tacanitas, y de nombre Raymundo Gómez. Mi padre había sido un hombre muy pobre, trabajaba en los obrajes, en los montes, en Pozo del Toba, y ahí me crié. Nosotros habíamos sido cuatro varones y tres mujeres (...)

Yo trabajaba a la par de mi papá, ayudándolo, él me enseñaba. Él trabajaba en el monte, cortando leña para carbón, o con la zorra de peón. Y cuando yo tenía ocho años me decía mi papá: "Murió mamá". Y quedamos nosotros con él. Nos crió como ha podido, pero él nunca ha llevado ninguna señora a la par de él. No sé cómo hizo para criarnos, pero nos crió. Él trabajaba mucho al sur, trabajaba en la cosecha de maíz, después hacían corta y trilla de trigo y todas esas cosas. Y después iba más al sur, creo que por Chubut, iba a las esquilas (...)

Él me quería mucho a mí. Entonces le dije: "Papá, yo me quiero ir", y él quedó pensando y me dijo: "¿Dónde quieres ir?, y yo digo: "A trabajar, quiero salir. Me dijo: "Bueno vete. ¿Sabés cómo vas a andar?", y le digo: "Bueno, me voy a rebuscar". Me dio la partida de nacimiento, que era el único documento que tenía, y salí. Me fui al Chaco (...)

Y así hice mi vida, mi amigo. Y bueno, pasó los años, iba creciendo, iba trabajando, haciendo mi



vida. Pero yo sabía pensar. ¿Por qué no había dejado en la escuela mi papá? Y cuando hice dos o tres viajes, vine un día, que estábamos conversando, y le dije: "Papá, ¿por qué si usted dice que me quería tanto, me quiere, por qué no me dejaba en la escuela a mí?". Me dijo: "Sí, tenés razón, hijo, y pensaba que te quería mucho, y te quiero, pero el error fue de no dejarte en la escuela, por lo menos que sepas algo, siquiera leer".

Porque es muy fiero, mi amigo, cuando uno no sabe leer, no sabe escribir, es bastante jodido. Porque hay un dicho que dice: ¿en aquel letrero que dice? Dice: para el que sabe leer. Entonces eso es lo que le falta al hombre, tanto a la mujer. Anteriormente decía la gente: "Ah, pa' qué querés, las vas a mandar a las chicas a la escuela, si no le hace falta".

No, ¿por qué no le va a hacer falta? Le hace falta también. Igual, tanto el hombre como a la mujer hay que saber leer y escribir. Eso fue lo que me llevó a mí pensar tanto. Nosotros somos 4 varones y tres mujeres, ninguno sabemos leer y escribir desgraciadamente."

## Encuentros

León Gieco

**Disco:** *Por favor, perdón y gracias (2005)*

Chispa de luz, en los ojos  
veo quien soy, junto a otros  
no tiene edad la escuela  
hoy dibujé mi nombre en letras

Mírame ya, nómbrame ahora  
miedo no hay, ya no me toca  
puedo sentir que queda fuera  
como un milagro la vergüenza

Voy a leer un cuento viejo  
que escondí por mucho tiempo  
imaginé por los dibujos  
era de hadas, era de brujos

Migas de pan, camino largo  
se las comió un día encantado  
renacerán, sueños más lindos  
entre amor, entre los hijos

Felicidad al encontrarte  
algo de mí voy a contarte  
acumulé más palabras  
noche oscura que aclara

Chispa de luz en mi vergüenza,  
vos me enseñás nombres y letras,  
con tu llave, colorida  
abro la puerta a la alegría

## Tiempo estimado:

90 minutos.

## Consignas:

1. Identificar qué derechos humanos aparecen reflejados a lo largo de la historia de Raymundo y su familia.
2. Señalar cuáles de esos derechos se han respetado y cuáles no. Justificar en cada caso.
3. ¿Por qué creen que Raymundo decidió irse al Chaco?
4. ¿Por qué creen que Raymundo no pudo estudiar?
5. ¿Qué opinan sobre el siguiente fragmento?: *"Anteriormente decía la gente: 'Ah, pa' qué querés, las vas a mandar a las chicas a la escuela, si no le hace falta. No, ¿por qué no le va a hacer falta? Le hace falta también. Igual, tanto el hombre como a la mujer hay que saber leer y escribir"*.
6. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran entre las historias de vida de ustedes y la de Raymundo Gómez?

### **Desarrollo:**

Se puede iniciar la actividad escuchando la canción “Encuentros”.

La coordinación invita al grupo a comentar sus opiniones e impresiones sobre la canción. Se puede guiar la discusión con las siguientes preguntas: ¿de qué trata la canción? ¿qué tienen en común las diferentes personas que se escuchan en la canción?

La coordinación comentará al grupo que se va a compartir un fragmento de la historia de vida de un hombre llamado Raymundo Gómez, fundador del MOCASE (Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero), quien no pudo aprender a leer y escribir. Creemos importante explicar al grupo dónde se publicó la historia de Raymundo.

Se intentará identificar qué sucedió con sus derechos a través de su relato. Si bien la historia de esta persona se desarrolla, en parte, en un momento histórico en el que los Derechos Humanos no habían sido formalmente reconocidos -Raymundo Gómez nació en el año 1928-, consideramos que es válido realizar un análisis en términos de esos derechos. Se recomienda realizar esta actividad una vez trabajado el concepto de derechos humanos y a su vez, reconstruirlo entre todos en esta instancia<sup>39</sup>.

Se divide al grupo en 3 ó 4 subgrupos al azar y se entrega una copia del testimonio y las consignas a cada grupo formado. El testimonio puede ser previamente leído al grupo total por la coordinación o por algún participante, tras lo cual puede hacerse un breve intercambio de apreciaciones para reconstruir aspectos del relato que llamen la atención, los puntos principales de la vida de Raymundo, etc. Terminada esta familiarización con el relato de Raymundo, cada subgrupo trabajará sobre las consignas. Luego del trabajo en grupos, se realiza la puesta en común realizando rondas de lectura por cada pregunta, de manera de complementar las respuestas.

Al final de cada ronda de respuestas, la coordinación irá sintetizando los aportes de cada grupo, señalando semejanzas y diferencias, aclarando conceptos, etc.

Las consignas 1 y 2 apuntan a evidenciar la diferencia entre vigencia real y formal de los derechos, mientras que las consignas 3 y 4 procuran iniciar reflexiones sobre la integralidad de los derechos y la situación de pobreza económica y la ausencia del Estado.

Es importante introducir también la problemática de la discriminación educativa por género, a partir de lo que plantea el testimonio y de sus continuidades y rupturas con la situación vivida por el grupo con el que se esté trabajando.

Por último, también consideramos valioso establecer una comparación con la propia historia de vida. Pueden retomarse las reflexiones compartidas inicialmente a partir de la canción Encuentros y considerar qué consecuencias sobre la autopercepción puede generar el pasaje por la escuela, el abandono, el “fracaso” y una segunda oportunidad para concluir los estudios.

Para cerrar la actividad, se puede sugerir a los participantes escribir su propia historia de vida. Estas historias pueden trascender al grupo, y formar parte de una publicación -barrial, escolar, virtual, etc. - o bien ser leídas y grabadas en formato audiovisual para compartir con otros.

---

39- Ver actividades del capítulo 1.

## Los derechos de los trabajadores y las trabajadoras de la educación



Afirmamos que, debido a la integralidad de los derechos humanos, el derecho a la educación no puede ser garantizado si no se respetan a la vez otros derechos, como la alimentación, el trabajo, la vivienda digna y la salud. También podemos sostener que ese derecho no se cumple cuando no son, al mismo tiempo, garantizados los derechos de los/las trabajadores/as de la educación, debido a otra característica de los derechos humanos: la universalidad.

Los docentes se encuentran atravesados por la precaria situación laboral que describimos páginas atrás cuando nos referimos al derecho al trabajo. Tienen, entre otros, derecho a condiciones laborales equitativas y satisfactorias y a la libertad y organización sindical para la lucha por sus derechos.

La respuesta del Estado y de ciertos sectores de la opinión pública en relación al ejercicio de estos derechos suele alejarse del respeto al reconocimiento de la universalidad de los derechos humanos. El asesinato del docente Carlos Fuentealba en la provincia de Neuquén evidencia de qué modo el Estado



Imágenes de la movilización a la Casa de la Provincia de Neuquén, al cumplirse un año del fusilamiento de Carlos Fuentealba. Ciudad de Buenos Aires, 4 de abril de 2008

no sólo no garantiza el derecho de peticionar<sup>40</sup>, sino que viola el derecho a la vida.

A su vez, es común leer en los diarios y escuchar en diferentes medios que se informa la realización de una huelga docente con titulares como los siguientes: “Otra vez sin clases millones de alumnos bonaerenses” (Infobae, 13/09/2007); “Otra vez una huelga docente dejó sin clases a la Provincia” (Clarín, 05/09/2007).

Pareciera ser habitual la percepción de que los derechos de un grupo se enfrentan a los derechos del otro, lo que contribuye a la pérdida de legitimidad de los reclamos del personal docente.

Por otro lado, a través de diversos encuentros mantenidos con docentes y estudiantes de nivel medio, hemos percibido, en algunos casos, un cierto enfrentamiento entre las posturas de los docentes y los estudiantes: como si el hecho de reconocer que el otro tiene derechos, fuera en detrimento de los propios, como si el respeto de los derechos de los estudiantes restringiera los de los educadores y educadoras y viceversa.

Estos “falsos” enfrentamientos no hacen más que dificultar el reconocimiento de una situación más amplia y compleja y de la necesidad de participación conjunta de la totalidad de la comunidad educativa para la reivindicación del derecho a la educación.

A nivel normativo, está claramente expresado que el cumplimiento de los derechos laborales de los/las docentes son condición para la garantía del derecho a la

40- En el capítulo 2 de este libro, incluimos una actividad para trabajar este caso desde la perspectiva de la exigibilidad.

educación. El PIDESC señala, en su artículo 13, la obligación del Estado de mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. Por otro lado, los derechos de los/las docentes están reconocidos, tanto en la Ley Nacional de Educación -en las respectivas legislaciones provinciales, junto con los derechos y obligaciones de estudiantes y sus familias-, como de forma específica en el Estatuto del Docente, conquista histórica del gremialismo docente.

Resulta necesario recalcar que los derechos humanos son para toda la sociedad, y que el reconocimiento de los derechos de un grupo, no atenta sino que, muy por el contrario, contribuye al reconocimiento de los derechos de los otros.



La violación del derecho humano de una persona o sector, es una afrenta a toda la sociedad. La visión individualista y liberal de los derechos humanos (expresada en el dicho: "mi derecho termina donde empieza el de los demás") pone trabas a la posibilidad de convivencia colectiva, solidaridad y organización en el ámbito de lo común. Esta visión puede acabar sosteniendo que los derechos no son tales, sino adquisiciones y privilegios de un grupo.

Por otro lado, es esencial superar la visión que considera que los derechos nada tienen que ver con las obligaciones o responsabilidades, dado que la pertenencia, en una comunidad de iguales donde todos/as somos considerados/as sujetos/as de derecho, permite construir normas de convivencia fundamentadas y compartidas.

Vemos como prioritaria la necesidad de trabajar la noción de Derechos Humanos y sus principios en la formación inicial y continua del profesorado, al mismo tiempo que es indispensable construir espacios de reflexión crítica donde los/las educadores/as podamos debatir sobre nuestra condición de sujetos de derecho y nuestro rol docente. A propósito Paulo Freire nos define: "Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales." (Cartas a quien pretende enseñar, 1993. Pág. 87)

Esto no implica responsabilizar individualmente al docente por la suerte de la educación. La garantía del derecho humano a la educación se encuentra en manos del Estado, e incluye el reaseguro de condiciones dignas de trabajo y educación permanente para los trabajadores de la educación, entre otros derechos. Si los/las educadores/as no nos reconocemos como sujetos de derecho... ¿Con qué posibilidades reales nos encontramos para poder interpelar a los estudiantes como tales y contribuir en su formación?



## ACTIVIDAD 15

### Eje temático:

Derecho a la educación: Derechos de los/las trabajadores/as de la educación y derechos de los/las educandos/as.

### Propósitos:

- Reflexionar sobre la universalidad del derecho a la educación.
- Reflexionar sobre el rol y las posibilidades de los/las docentes y la institución escolar en el contexto actual.

### Destinatarios/as:

Educadores/as del sistema educativo formal (preceptores, docentes, directivos, etc.), estudiantes de institutos del profesorado.

### Materiales:

Afiche y fibrón o tiza y pizarrón.

Fragmentos de la normativa donde se reconocen derechos y obligaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Artículos periodísticos sobre la situación educativa y la situación docente (por ej.: información sobre el llamado “burn out”, problemáticas vinculadas al “malestar” en la docencia).

Palabras para la reflexión. Selección de Fragmentos de *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, de Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp.), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003 y Freire, Paulo (2003) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

### Palabras para la reflexión

“La escuela aún hoy puede constituirse en un espacio que restituya el sentido de una experiencia entre iguales, un espacio en el cual se inscriban el reconocimiento y los deseos de los sujetos, un espacio público inclusivo, un espacio en el que el enseñar y el aprender no se reduzcan a la enunciación de una retórica vacía.

Los límites y posibilidades que atraviesan la escuela no están totalmente determinados por la pobreza, y, sin que por ello olvidemos la necesidad de justicia, anclar obstinaciones a pesar del desasosiego permitirá otros cruces y tender otros puentes, imaginar otros proyectos, como lo expresa Cortázar: “porque un puente aunque se tenga deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente un puente mientras los hombres no lo crucen”. Patricia Redondo (2003). Escuelas y Pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. En: Dussel, I.; Finocchio, S. (Comp.) *Enseñar Hoy: Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

“Pensar una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, merece finalizar con tres consideraciones, al menos.

La primera consideración es que los adultos, en estos tiempos, al estar más vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante.

La segunda consideración es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que

el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportarla, así como para acceder a pautas y normas de la cultura. Suele ocurrir que este proceso culmine con la culpabilización del niño o del joven 'que no se deja educar'.

El riesgo que se corre en estos tiempos es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis, con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización. (...)

La tercera consideración es que, a raíz de de los riesgos mencionados, estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de los niños y jóvenes en las escuelas.

La pregunta que cabe formularnos es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la "apuesta" de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de 'dependencia recíproca' que nos ampare frente a la inestabilidad del presente."

Perla Zelmanovich (2003) *Contra el desamparo*. En: Dussel, I., Finocchio, S. (comp) Op. Cit.

"¿Cómo puedo yo, en verdad, continuar hablando del respeto a la dignidad del educando si lo trato con ironía, si lo discrimino, si lo inhibo con mi arrogancia? ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias? La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y, por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud."

Paulo Freire (2003) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno Editores Argentina. Pág. 64.

### Tiempo estimado:

3 horas.

### Consignas:

#### Primer momento

A partir de la lectura de los artículos y de la propia práctica docente, los invitamos a reflexionar sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la situación de cumplimiento/incumplimiento de los derechos de los/ las educadores/as del sistema educativo formal? (enumerar los derechos y vincularlos con situaciones concretas).
2. ¿Cuál es la situación de cumplimiento/incumplimiento de los derechos de la población - comunidad que asiste a las escuelas donde trabajan? (enumerar los derechos y vincularlos con situaciones concretas).
3. Establecer semejanzas y diferencias: ¿qué aspectos en común existen? ¿Cuáles son diferentes?

#### Segundo momento

4. A la luz de la situación global analizada (tanto de educadores/as como de educandos/as) y de la lectura de las "Palabras para la reflexión":

- a. ¿Cuáles son las posibilidades de la escuela?
- b. ¿Qué rol podemos asumir como docentes, directivos, preceptores, etc.?

c. ¿Cuáles son las prácticas que deberíamos potenciar en pos del respeto del derecho a la educación en sentido amplio?

**Desarrollo:**

Recomendamos realizar esta actividad habiendo trabajado previamente las propuestas de las actividades 1, 2, 11, 13 y 14 (o bien sobre los conceptos allí desarrollados). También es importante que se haya realizado alguna aproximación al concepto y características de los derechos humanos.

Se propone realizar la actividad en subgrupos de 4 integrantes.

Se entrega a cada grupo una copia de los artículos, una selección de la normativa y las consignas 1 a 3 para resolver por escrito.

En la puesta en común, la coordinación registra en dos afiches (o en el pizarrón) las situaciones identificadas (consignas 1 y 2), complementando los aportes de los diferentes grupos. Sería interesante reflexionar sobre los derechos que pueden o no ser identificados por los/las educadores/as (como el derecho a la participación), para profundizar la reflexión sobre los aspectos de la organización escolar que impiden el ejercicio de ciertos derechos (el carácter vertical de la organización, el carácter individual de las condiciones de trabajo pedagógico, la ausencia de espacios para el diálogo y la planificación colectiva, etc.). Esta primera discusión podría implicar desarrollar otras actividades para profundizar en estas problemáticas y sus causas.

Es esperable que, a partir de la puesta en común, surjan nuevos aportes para caracterizar la situación, los cuales pueden ser agregados a los afiches.

Es importante remarcar las diferencias y semejanzas de las situaciones, el carácter universal del derecho a la educación y el riesgo de ver enfrentados los derechos de unos y otros: ¿a qué intereses beneficia este enfrentamiento? ¿Quiénes fomentan esta "rivalidad"? El conocimiento certero de la realidad de vida de los/las educandos/as se presenta como esencial para encarar una propuesta educativa. Puede introducirse en la discusión el papel de los medios de comunicación y su forma de presentar los paros docentes, por ejemplo, y retomarse la noción de derecho a la educación y sus características.

Luego del debate se vuelve al trabajo en los mismos subgrupos o variando su conformación.

Se entrega el texto "Palabras para la reflexión" y la última consigna de trabajo.

Se realiza la puesta en común. Se puede finalizar la actividad definiendo aspectos centrales para seguir trabajando en encuentros siguientes, a partir de lo trabajado en esta actividad. Se puede introducir la lectura de P. Freire.

## ¿El derecho a qué educación?



Páginas atrás, cuando nos referimos al derecho al trabajo nos cuestionamos qué tipo de trabajo estábamos reivindicando al exigir el cumplimiento de este derecho.

Creemos necesario hacernos la misma pregunta cuando focalizamos nuestra mirada sobre la educación.

Por un lado, nos encontramos con contradicciones en la normativa internacional que restringen la mirada sobre ciertos niveles y destinatarios/as de la educación. Por otro lado, no podemos dejar de lado la problemática de la definición de los fines y contenidos de esa educación.

Las contradicciones presentes en la normativa podrían superarse si reivindicamos el derecho a la educación en tanto derecho a la educación permanente<sup>41</sup> y emancipadora.

Esto permite, por un lado, concebir a la educación desde una mirada amplia, sin restringirla a la educación formal. El sistema educativo (en todos sus niveles y modalidades) constituye, desde esta perspectiva, uno de los componentes de la educación (la llamada "educación inicial"). Este primer componente se presenta como la plataforma que, proyectándose hacia el futuro, implicará múltiples experiencias para seguir formándose en conocimientos y actitudes que permiten, a su vez, seguir aprendiendo. En este caso, la escuela sirve de despegue, es un "aprender a aprender".

Esta mirada global de la educación nos permite considerar también otros componentes, "más allá de la escuela": la educación de jóvenes y adultos/as y los aprendizajes sociales.

La educación de jóvenes y adultos/as incluye tanto aquellas prácticas educativas compensatorias dirigidas a aquellos que fueron excluidos de la educación inicial como las instancias de formación para el trabajo, recreación y tiempo libre.

El componente de los aprendizajes sociales implica reconocer que todo ámbito de la vida cotidiana conlleva procesos no estructurados de aprendizaje: aprendemos en nuestro tránsito por la vida familiar, el trabajo, la participación en organizaciones, etc.

Este componente de la educación permanente se diferencia de los anteriores en tanto no contiene una intencionalidad estructurada.

Consideramos coherente esta perspectiva dado que concibe a la educación como necesidad y como derecho a lo largo de toda la vida.

Esta propuesta impide que el Estado restrinja su política educativa a medidas que tiendan a garantizar la gratuidad solo de algunos niveles del sistema formal, dirigido principalmente a chicos, chicas o adolescentes.

Desde el punto de vista de los fines y los contenidos, nos planteamos algunos interrogantes y propuestas, sin pretender agotar esta mirada.

Por un lado, vemos como necesaria la reflexión sobre el vínculo entre educación y trabajo que, en general, se acepta como supuesto: ¿queremos formar para la "empleabilidad", para la "adaptabilidad" de los sujetos a un mercado de trabajo precario

---

41- El concepto de educación permanente se toma de Bélanger P. (1994) "Lifelong Learning: The dialectics of "Lifelong Educations". *International Review of Education*. Vol. 40, nos.3-5, y de Sirvent M.T. (1999) "Precisando términos. Pero... es solo cuestión de términos?" En *Propuestas - Revista de Educación N° Formal*; Año 1, N°1. Buenos Aires, julio 1999.



e informal? En este sentido, nos enfrentamos a la concepción que define a las personas como capital humano, como objeto de inversión y a la educación como algo que se “vende o se compra” (Tomasevski, K., 2004). Proponemos repensar el vínculo educación y trabajo priorizando el desarrollo de las capacidades creativas y transformadoras diferentes de todas las personas. En este sentido, creemos fundamental, además, la inclusión en diversos espacios educativos de instancias de enseñanza y de aprendizaje sobre las formas auto gestionadas de organización del trabajo.

Durante el debate por la Ley Nacional de Educación decíamos, junto con otros organismos de derechos humanos: “El trabajo en todas sus manifestaciones es la potencialidad productora de los individuos y de los pueblos que se auto-realizan y organizan para la consolidación de una sociedad descolonizada, dinámica, heterogénea, capaz de pensarse, de peticionar y de reivindicar la justicia.”<sup>42</sup> Es en este sentido que estamos pensando en el carácter emancipador que potencialmente puede asumir la educación.

En el mismo documento crítico sobre la propuesta ministerial para el sistema educativo nacional, expresábamos que el Estado debe ocuparse de que en sus instituciones educativas públicas se formen ciudadanos capaces de gobernar y no solo capaces de elegir candidatos.

Para esto último, el conocimiento y el ejercicio concreto de los derechos en los ámbitos educativos señalan un camino cuanto menos, coherente. Asumimos que la educación en y por los derechos humanos forma parte del derecho a una educación permanente.

Concebimos a la educación en y por los derechos humanos como un proceso de construcción y apropiación de conocimientos y prácticas de ejercicio de los derechos. En ella se reivindican pero también se analizan críticamente los documentos normativos vigentes que los definen, sin perder de vista su historicidad y un futuro de lucha por la resignificación y conquista de nuevos derechos para todas y todos. Educar en y por los derechos humanos no es solamente desarrollar una temática particular, sino también trabajar con un enfoque y una metodología cuya finalidad es estimular una práctica reflexiva sobre los derechos que tenemos como personas.

En esta concepción, no es posible escindir los derechos de los y las educadores/as de los derechos de los/as educandos/as. “No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los/las educandos/as cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras”. (Paulo Freire, *Política y Educación*, 1996, pág. 43.)

---

42- Documento « Acerca de la nueva Ley de Educación » (Julio 2006), firmado por: 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 Justicia, H.I.J.O.S.; Liga Argentina por los Derechos del Hombre; Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora; Servicio Paz y Justicia. (Disponible en el anexo digital).



## ACTIVIDAD 16

### Eje temático:

Integralidad y exigibilidad.

### Propósitos:

- Reflexionar sobre las relaciones entre el derecho a la educación y otros derechos.
- Conocer los procedimientos formales para la exigibilidad de algunos derechos.

### Destinatarios/as:

Jóvenes y adultos/as.

### Materiales:

Copias de diferentes formularios: para acceder al seguro de desempleo ([www.anses.gov.ar](http://www.anses.gov.ar)), para tramitar Documentos de Identidad (DNI/Pasaporte), para recibir la Asignación Universal por Hijo, formularios de quejas, de denuncias al INADI (disponible en [www.inadi.gov.ar](http://www.inadi.gov.ar)), para la obtención de becas, subsidios, créditos (por ejemplo para organizaciones sociales, microemprendimientos, para planes de vivienda, alimentación, etc.). En el anexo digital encontrarán ejemplos de algunos de estos formularios.

### Tiempo estimado:

(Puede variar de acuerdo a la extensión de los materiales a utilizar).

Primer momento: 15/20 min.

Segundo momento: 40 min.

Tercer momento: 60 min.

### Consignas:

1. Poner en común y listar las dificultades con las que se encontraron al completar el formulario.
2. ¿Por qué creen que se dan esas dificultades?
3. ¿Tuvieron que completar alguna vez formularios similares? ¿Encontraron dificultades? ¿Cómo resolvieron la situación en caso de encontrarlas?
4. Teniendo en cuenta lo discutido: ¿Cuáles creen que son los conocimientos y recursos que se requieren para poder exigir y/o ejercer un derecho?

### Desarrollo:

#### Primer momento

Trabajo individual.

Se reparte un formulario a cada participante y se solicita que lo complete en un tiempo determinado. Es importante seleccionar los formularios a entregar de acuerdo a las características de los/las participantes. Es probable que en algunos casos (por ej. en los casos de formularios de quejas o denuncias) se precise aclarar que deben imaginar que se encuentran en una determinada situación y deciden realizar la denuncia o queja.

Aclarar que si se presentan dificultades, pueden señalarlas en el texto, y que serán retomadas luego.

### Segundo momento

Trabajo en subgrupos.

Finalizado el tiempo, se solicita a los/las participantes que se agrupen de acuerdo al formulario que les tocó (en base a la cantidad de participantes se definirá la cantidad de formularios diferentes y el número de copias a repartir, para poder así conformar los subgrupos).

Se entregan las consignas a los grupos.

### Tercer momento

Puesta en común. La coordinación solicita que cada grupo comente lo trabajado en las consignas 1 y 2. Cada vocero/a mencionará qué formulario debió completar, las dificultades que encontró y las razones por las cuales consideran que se encontraron esas dificultades (consignas 1 y 2). La coordinación señala las semejanzas y diferencias de los diversos aportes y a continuación, le pide a cada grupo que comparta sus comentarios sobre la consigna 3, esto es, si han vivido experiencias similares al momento de realizar un trámite, reclamo, inscripción, etc.

Luego se insta a cada grupo a que comparta las conclusiones a las que llegó luego de trabajar sobre la última consigna: ¿Cuáles creen que son los conocimientos y recursos que se requieren para poder exigir y/o ejercer un derecho? Esta pregunta permitirá evidenciar que no es posible exigir o ejercer un derecho sin hacer referencia a otros y que el ejercicio de los derechos “no tiene en cuenta” la división entre generaciones (ver capítulo 1, teoría de las tres generaciones de derechos).

Vale remarcar que algunos de los formularios se completan a través de Internet. La coordinación puede entregarlos en papel, pero si el grupo no lo señala, deberá mencionar que, para enviar esa denuncia o reclamo, es necesario poder acceder a una computadora con conexión a Internet.

También es importante que la reflexión final no se oriente solo a las dificultades sino que se destaque la posibilidad de poner en común diferentes conocimientos y recursos para saber qué hacer y cómo actuar frente a una situación determinada.

### A manera de cierre



A lo largo de este capítulo intentamos compartir nuestros “apuntes” sobre los DESC: interrogantes, contradicciones, datos, reflexiones y algunos aportes teórico-conceptuales. Iniciamos el capítulo partiendo de la idea de que la pobreza y la desigualdad expresan la violación de los derechos económicos, sociales y culturales, y de todos los derechos humanos por su carácter integral.

También sugerimos algunas propuestas didácticas para trabajar estos derechos con grupos diversos, y nos centramos en el derecho al trabajo, la educación y la salud.

Para cerrar, proponemos una actividad que requiere integrar los diferentes contenidos desarrollados y que tiene por objeto discutir una postura que justifica la desigualdad, al entenderla como un hecho natural.

## ACTIVIDAD 17



### Eje temático:

La desigualdad como violación de los derechos humanos.

### Propósitos:

- Identificar expresiones que justifican y avalan la violación de DD.HH.
- Poner en práctica los conocimientos sobre DD.HH. a través de un ejercicio de contra argumentación.

### Destinatarios/as:

Jóvenes y adultos/as.

### Materiales:

Normativa referida a DESC y DD.HH. en general que se encuentra en actividades anteriores.

Carta de lectores publicada en el Diario La Nación.

#### Carta de lectores

*Publicada por el diario La Nación, Sábado 20 de enero de 2001, Ciudad de Buenos Aires.*

#### La envidia igualitaria

Señor Director:

“La propia naturaleza ha puesto en los hombres muchísimas y muy grandes desigualdades. No es igual su salud, ni su inteligencia, ni su voluntad, ni su talento para las diversas funciones, y de esta inevitable desigualdad deriva como consecuencia la desigualdad de las situaciones en la vida. Además, los hombres mejor dotados han sido siempre minoría. De todo lo cual resulta que son muchos menos los que están en los sectores más altos de la escala que los que se encuentran más abajo”.

“Pretender eliminar estas desigualdades es ir contra el orden natural de las cosas y desalentaría a los más aptos para realizar la labor creadora del progreso a la que están llamados. ¿Qué aliciente tendrían en manifestar sus talentos si recibieran el mismo trato y los mismos beneficios que los menos dotados?

De ahí el rotundo fracaso del socialismo colectivista (comunismo), muy a pesar de las buenas intenciones que algunos le puedan atribuir”.

“Por supuesto que es un deber moral el tratar de atenuar la situación de los más desamparados, pero nunca al precio de anular el aliciente creativo de los más capaces so pretexto de establecer la igualdad entre desiguales”.

“Por otra parte, la desigualdad también existió y existe en el comunismo. Se dice que a cada cual se le retribuye según sus méritos, pero, ¿quién es el que juzga los méritos de cada uno? Obviamente es el Estado todopoderoso, pero hay que ser muy ingenuo para ignorar que el Estado no premia a los mejores sino a sus amigos y correligionarios. En la economía de mercado, por el contrario, son los consumidores los que deciden el trato que deben recibir quienes les ofrecen sus bienes y servicios. Los que son capaces de ofrecerle lo mejor, son los que mejor retribución reciben”.

“Se podrá pensar que los consumidores no siempre eligen lo mejor, pero, ¿quién tiene derecho de sustituir su voluntad? El ciudadano tampoco vota siempre lo mejor, pero esto no nos autoriza para sustituir su voluntad política”.

“El que el consumidor o el votante elijan mal es un problema de valores culturales, y por

eso los países subdesarrollados viven equivocándose. La solución no está en sustituir la voluntad del pueblo por otra que más nos guste, sino en educarlo para que esté en condiciones de elegir mejor”.

“Es comprensible -no justificable- que por las características de la naturaleza humana los menos dotados se consideren injustamente tratados e intenten sustituir a los mejor dotados. Esto es lo que con toda razón se ha llamado “la envidia igualitaria”.

“Conozco demasiados argentinos que se han destacado en el exterior. Saben que si se hubiesen quedado en el país no habrían tenido la oportunidad de manifestarse como hombres excepcionales y estarían ubicados en la extensa franja de los mediocres. Hace pocos días Domingo Cavallo dijo que nuestro presidente de la Nación será el Sarmiento del siglo XXI.

¡Ojalá que tenga razón! Sarmiento trajo grandes maestros al país y creó las estructuras básicas de un muy buen sistema de enseñanza.

Varias décadas después hicimos las cosas al revés. Hoy los resultados culturales y educativos de este cambio de rumbo están a la vista.”

Carlos Pedro Blaquier

*Abogado, Presidente de Ledesma SAAI*

*Corrientes 415, Capital*

### Tiempo estimado:

3 horas.

### Consignas:

1. Leer la carta de lectores.
2. Identificar párrafos o expresiones que no respeten los derechos humanos o que evidencien la justificación de su violación (señalar qué derechos específicamente y en qué normativa internacional o nacional aparecen mencionados).
3. ¿Qué le responderían a Blaquier? ¿De qué forma? Elaborar una respuesta a la carta de lectores argumentando en base a la normativa internacional y nacional de derechos humanos (no necesariamente tiene que tener forma de carta).

### Desarrollo:

Se forman 4 grupos al azar. Se entrega a cada grupo una copia de la carta de lectores y las consignas 1 y 2. Se intenta recuperar entre todos/as las características del contexto social y económico en el que la carta de lectores fue escrita.

Terminado el trabajo sobre las consignas se realiza la puesta en común de la número 2. Como resultado de esta exposición, se elaborará un listado de los derechos identificados por el grupo total. La coordinación puede retomar fragmentos de la normativa y repasar conceptos ya trabajados (como las características de los derechos humanos).

Se les pide a los participantes que vuelvan al trabajo en subgrupos. Se les entrega la consigna 3 para elaborar una respuesta a la carta analizada.

Los diferentes grupos exponen sus respuestas. Es importante que en grupo total se analice la pertinencia de cada una de las respuestas y su coherencia con los principios de los derechos humanos. La consigna 3 puede reemplazarse por un juego de rol en el que un grupo asuma una posición de defensa del contenido y principales ideas presentes en la carta y otro grupo asuma la postura de confrontar la carta con

argumentos basados en una perspectiva de Derechos Humanos, dando el tiempo necesario para la organización y distribución de roles, la preparación de las exposiciones, el debate, y la posterior reflexión sobre la actividad.

Finalmente, la coordinación podrá aportar la respuesta que realizó Ricardo A. Arédez a esta carta, contextualizando lo que sucedió en el pueblo de Ledesma (Jujuy) en julio de 1976 y la actuación de los dueños del Ingenio Ledesma. Para conocer los hechos sucedidos, recomendamos ver el documental Sol de Noche (2002). (Dir.: Pablo Milstein y Norberto Ludin. Prod.: Eduardo Aliverti)

También resultará interesante compartir con el grupo la denuncia por daño ambiental realizada por Olga Arédez, el seguimiento posterior realizado por su hijo y las denuncias de los ex trabajadores del Ingenio. Por último, se podrá contar con información del primer juicio por delitos de lesa humanidad iniciado en Jujuy en julio de 2012.

Como se observa, se trata de un caso que permite abordar de forma integral contenidos de diversos capítulos de este libro. A continuación compartimos algunas de las fuentes de estas “respuestas”:

Página/12

*Viernes, 28 de Julio de 2006*

*OPINIÓN*

### **Recuerdo del apagón**

Por Ricardo Ariel Arédez\*

Ayer se cumplieron 30 años de una de las experiencias más aterradoras que viví en mi adolescencia en Libertador General San Martín, que depende totalmente de la actividad del ingenio Ledesma. Aquel mediodía, cuando salí de la escuela secundaria, ya estaba instalado el rumor de que algo pasaría a la noche. Mi padre, Luis Ramón Arédez, estaba detenido en el penal de Villa Gorriti, en San Salvador de Jujuy. Era médico y asesor del Sindicato de Obreros y Empleados del Ingenio Ledesma. Fue el primer detenido del 24 de marzo de 1976, a las 3 de la mañana, y se lo llevaron en una camioneta de la empresa Ledesma que manejaba un empleado.

El 27 de julio, decidí encontrarme a las 21 en la plaza de Libertador con algunos de mis compañeros de escuela. Cosa de adolescentes, nos sentamos en los bancos y a las 22 de pronto se cortó la luz en todo Libertador. Todos corríamos aterrorizados por las calles, a mí me detuvieron en medio de la oscuridad y me alumbraron con los focos de las camionetas. Gente de civil dijo “no, a éste no, suéltenlo”. Corrí hasta mi casa y vi las camionetas de Ledesma actuando con total impunidad, acorralando gente y llevándosela en sus móviles. Luego eran conducidas a la base de Gendarmería que estaba adentro del ingenio. En lugar de estar cuidando nuestras fronteras vigilaba las fronteras de las instalaciones de Ledesma. Toda la noche duró el operativo, porque los apagones se produjeron desde el 22 de julio en El Talar, Calilegua y Libertador General San Martín.

Recuerdo los ruidos de las gomas de las camionetas cuando arrancaban, los gritos de la gente, de las mujeres pidiendo que no se los llevaran. Con el tiempo Madres de Detenidos-Desaparecidos del departamento de Ledesma decidieron recordar este hecho violento. Destaco la valentía de esas madres que salieron a la calle, a la plaza y marcharon uniendo las dos localidades que fueron castigadas por los apagones. Mi madre, Olga Márquez de Arédez, ya no está físicamente y cuando recuerdo que murió producto de un

cáncer provocado por bagazosis, por los desechos de la caña de azúcar, tengo la absoluta certeza de que Ledesma contamina el medio ambiente desde siempre.

Una muestra de cómo piensan estos dueños de latifundios en el norte argentino está en la carta de lectores que mandó el presidente de Ledesma, Carlos Pedro Blaquier, al diario La Nación, titulada "La envidia igualitaria": "La naturaleza ha puesto en los hombres muchísimas y muy grandes desigualdades. No es igual su salud, ni su inteligencia, ni su voluntad, ni su talento para sus diversas funciones, y de esta inevitable desigualdad deriva como consecuencia la desigualdad de las situaciones de vida. Además, los hombres mejor dotados han sido siempre minoría. De todo lo cual resulta que son muchos menos los que están en los sectores más altos que los que se encuentran más abajo. Pretender eliminar estas desigualdades es ir contra el orden natural de las cosas y desalentaría a los más aptos para realizar la labor creadora del progreso a la que están llamados".

*\*Hijo de la Madre de Plaza de Mayo Olga Arédez*

### Comenzó en Jujuy el primer juicio por crímenes de lesa humanidad

**Eduardo Duschatzky**, enviado especial

El primer juicio oral y público por crímenes de lesa humanidad en Jujuy comenzó hoy con la lectura del requerimiento de elevación a juicio, en presencia de tres acusados por violaciones a los derechos humanos cometidas en esta provincia durante la última dictadura cívico militar.

Los represores Antonio Orlando Vargas, José Eduardo Bulgheroni y Mariano Rafael Braga, quienes integraban el Ejército con rango de oficiales, están procesados por delitos de lesa humanidad comprendidos en cinco expedientes unificados para este juicio.

También acusado por la fiscalía y las querellas, Luciano Benjamín Menéndez, ex jefe del III Cuerpo de Ejército, fue apartado hoy de la causa por razones médicas, una decisión similar a la adoptada ya por otros tribunales del país.

Por su parte, el empresario Carlos Pedro Blaquier, dueño del Grupo Ledesma, aún debe comparecer a una indagatoria por la complicidad de esa compañía en buena parte de los crímenes investigados.

El Tribunal Oral Federal, que integran los jueces René Casas, Mario Juárez Almaraz y Daniel Morín, dio comienzo al juicio esta mañana en la sala del Juzgado Electoral, colmada por familiares de detenidos desaparecidos e integrantes de otros organismos de derechos humanos, y representantes de los gobiernos nacional y provincial.

En las inmediaciones, un fuerte dispositivo policial con vallas cerró al tránsito en varias cuadras de la céntrica calle San Martín, donde se halla el juzgado. Por fuera del vallado y en la Plaza Belgrano, a unas siete



cuadras, desde temprano comenzaron a reunirse manifestantes de organizaciones sociales y de derechos humanos, una multitud que crecía con el transcurrir de las horas.

La lectura del requerimiento de elevación a juicio formulada por la fiscalía se hizo en forma abreviada, como indica una acordada de la Cámara de Casación con la finalidad de agilizar los juicios por delitos de lesa humanidad en todo el país.

Este acto procesal comenzó recién alrededor de las 11 por la ausencia del procesado Vargas, quien fue interventor militar del Servicio Penitenciario provincial y alegó una internación a raíz de una patología cardiovascular.

El juez Casas, presidente del Tribunal, dispuso su traslado a la audiencia “con todos los recaudos” médicos, pero la lectura de la elevación a juicio pasó a cuarto intermedio a primera hora de la tarde, debido a una “descompensación” de Vargas.

El acusado seguirá por videoconferencia la reanudación de este acto procesal, según lo dispuesto por el Tribunal, en tanto la defensa de Vargas pidió que se lo aparte del juicio.

Cuatro de los cinco expedientes unificados son “grupos de acumulación” de numerosas violaciones a los derechos humanos, mientras que la causa que investiga la desaparición del estudiante Julio Rolando Alvarez García es la única con una sola víctima, explicó a Télam el fiscal ad hoc Pablo Pelazzo.

Otros tres expedientes son los caratulados con los nombres de (Avelino) Bazán, la causa de Mina El Aguilar; (Luis) Aredez, con cinco víctimas; (Paulino) Galeán, con víctimas en Tumbaya y también en San Salvador de Jujuy, y (Reynaldo) Aragón, que son víctimas de San Pedro trasladadas al penal de Villa Gorriti, señaló.

La quinta causa toma en cuenta las violaciones masivas a los derechos humanos cometidos por fuerzas represivas en la llamada “Noche del Apagón”, en el ingenio Ledesma, del Grupo Blaquier, uno de los mayores del país.

Vargas, que era interventor militar en el Servicio Penitenciario provincial, junto a Bulghe-roni y Braga, quienes integraban grupos de tareas de la represión en Jujuy, están imputados, en cada caso, en al menos uno de los cinco expedientes unificados en este juicio.

Fuente: TELAM, 12 de julio de 2012. <http://www.telam.com.ar/nota/31402/>

## Bibliografía



### Normativa internacional:

- Convención Americana sobre Derechos Humanos: Pacto de San José de Costa Rica, OEA, 1969.
- Convención de los Derechos del Niño, 1990
- Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho de los Pueblos Indígenas, 2007.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). ONU, 1948
- Observación N° 13 al Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU, 1999
- Observación N°14 al Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU, 2000.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. ONU, 1966
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU, 1966.
- Protocolo de San Salvador (Protocolo Facultativo del Pacto de San José de Costa Rica), OEA, 1988.



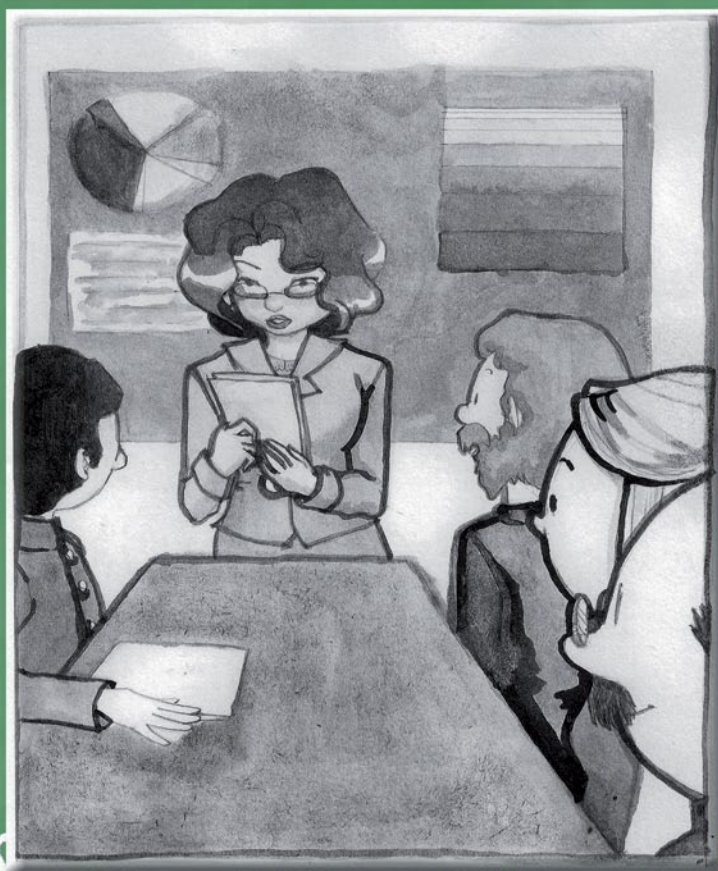
- Constitución Nacional de la República Argentina, 1994.
- Ley Nacional de Educación 26.206, 2006.
- Ley 26.529 (Salud pública), 2009.

**Bibliografía referida o consultada:**

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2000). Los derechos sociales como derechos exigibles. En: *Hechos y Derechos D. Económicos, sociales y culturales* N°7 otoño 2000. Buenos Aires: Secretaría de D. Humanos, Ministerio de Justicia y DD.HH. Convenio Gobierno Argentino – Alto comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.
- 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 Justicia; H.I.J.O.S; Liga Argentina por los Derechos del Hombre; Madres de la Plaza de Mayo-Línea Fundadora; Servicio Paz y Justicia (Julio 2006) Documento “Acerca de la nueva Ley de Educación”. Mimeo. Disponible en el Anexo digital de esta Publicación.
- APDH – Secretaría de Educación:
  - (2011) *Memoria y Dictadura*. Buenos Aires: APDH-IEM 4ta. edición.
  - (2010) *Discriminación: Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH-INADI.
- Bélanger, P. (1994) “Lifelong Learning: The dialectics of “Lifelong Educations”. *International Review of Education*. Vol. 40, N°3-5.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI editores (Primera edición 1964).
- Faraone, S. (2006) *A treinta años del golpe militar. Recuperando la lucha por la defensa del derecho a la salud*. Mimeo. Ponencia Presentada en las Jornadas por la memoria: “A 30 años: El impacto del proceso militar en el campo de la salud”. Realizada por la Asociación de profesionales del Hospital General de Agudos Dr. Enrique Tornu. Ministerio de Salud. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Marzo 2006. Disponible en el Anexo digital de esta Publicación.
- Fessia, Emiliano “Algunos puntos para trabajar por los Derechos Humanos”. En: Capra, M.; Capogrossi, L.; Ordeñez, F. *¿Vivimos en el país del nunca más? Sistematización de experiencias en educación popular y derechos humanos*. Córdoba, Tavola Valdese, 2009
- Freire, Paulo:
  - (1993) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
  - (1996) *Política y educación*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
  - (2003) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires.
- Idelcoop (Instituto de la Cooperación).
  - (1998) *¿Qué...Quién...Cómo...Cuándo...en el Cooperativismo?*, Buenos Aires: Ediciones Idelcoop 7.ª edición.

- (2008) *SINFÍN DE PRINCIPIOS. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Idelcoop (En prensa).
- Imen, P. (2005) *La educación pública sitiada*. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002) *Informe Interamericano de la educación en derechos humanos*. San José. Disponible en: [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_632226527/Informe%20%20-%20espanol.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe%20%20-%20espanol.pdf)
- López Echagüe, H. (2002) *La política está en otra parte. Viaje al interior de los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Marx, C. (1867) “La llamada acumulación originaria”. Capítulo XXIV de *El Capital*. Disponible en <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/eccx86s.htm> (Fuente de la versión digital: C. Marx & F. Engels, Obras Escogidas (en tres tomos), tomo II, Editorial Progreso, Moscú, 1974).
- Nikken, P. (s/d): *El concepto de los derechos humanos*. Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr> (Fecha de consulta: mayo 2007).
- Redondo, P. (2003). Escuelas y Pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. En: Dussel, I. Finocchio (Comp.) *Enseñar Hoy: Una introducción a la Educación en tiempos de Crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sirvent, M.T., (1999) “Precisando términos. Pero... es solo cuestión de términos?” En *Propuestas – Revista de Educación No Formal*; Año 1, N°1. Buenos Aires, julio 1999.
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Llosa, S., Topasso, P. (2006) *Nuevas Leyes Viejos Problemas*. Mimeo.
- Sirvent, M.T., 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.
- Tomasevski, K.:
  - (2002) *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Disponible en: [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Material\\_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf) (fecha de consulta: junio 2007)
  - (2004) *El salto a la educación*. España: Intermon Oxfam.
- Zelmanovich, P. (2003) “Contra el desamparo”. En: Dussel, I., Finocchio, S. (Comp.) *Enseñar Hoy: Una introducción a la Educación en tiempos de Crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

# CAPÍTULO 4



## Las mujeres y los derechos humanos

### *El otro lado de la Historia*

*“...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, sólo por ser mujeres (...). Si el racismo es el goce ante el sufrimiento del Otro, entonces la misoginia<sup>1</sup> es el peor de los racismos: es un racismo antimujer, el más radical y primario de los racismos, el más difundido, porque su 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 (...) es decir, el sujeto que experimenta ese odio a las mujeres puede ser tanto un hombre como una mujer (...).*

*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 sólo representante de la especie humana. Desde el monoteísmo hasta la igualdad republicana, no hay más que el Uno: un solo Dios, masculino, una sola libido, fálica (...), 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...”*

*Antoinette Fouque<sup>2</sup>*

En un mundo históricamente dominado por varones, las mujeres, en mayor o menor grado, han sido sometidas a la desigualdad y a la injusticia. Dicha opresión ha dado como resultado la existencia de discriminación y de prejuicios. Todas las formas de violencia contra las mujeres, inflingidas por el mero hecho de serlo, constituyen una flagrante violación de los derechos humanos. Sin embargo, esto no constituye un crimen sólo contra las mujeres, sino contra toda la humanidad, porque ofende la dignidad universal de todo el género humano.

En el presente capítulo analizaremos los procesos históricos, las realidades políticas, los movimientos sociales y las reivindicaciones que han puesto de manifiesto la existencia de la opresión dominante sobre las mujeres y abordaremos las propuestas para superar tales injusticias largamente sostenidas contra la mayor parte de la humanidad.

El texto precedente señala que para la historia siempre ha importado uno solo de los sexos y, mientras declaramos que los derechos humanos son universales, olvidamos una mitad de ese universo, una mitad invisibilizada cuyos derechos son vulnerados sistemáticamente<sup>3</sup>:

---

1- Misoginia: una forma de sexismo: odio, repudio y desprecio por las mujeres.

2- Antoinette Fouque. *Il y a 2 sexes*. Ed. Gallimard. France (2004). (Trad. libre de Z.R.)

3- Estudio del Secretario General sobre todas las formas de violencia contra la mujer, ONU (2006). Vlachová, Marie y Biason, Lea, Eds. (2004) *Women in an Insecure World: Violence Against Women - Facts, Figures and Analysis*. Centro de Ginebra para el control democrático de las Fuerzas Armadas. En: <http://www.un.org/es>

- La violencia contra la mujer es el delito más común pero menos castigado del mundo.
- Se estima que de 113 a 200 millones de mujeres están “desaparecidas” demográficamente. Han sido víctimas de infanticidio (se prefiere a los varones) o no han recibido la misma cantidad de alimentos y atención médica que sus hermanos y sus padres.
- Se estima que anualmente entre 700 mil y 4 millones de mujeres de todo el mundo son obligadas a ejercer la prostitución o son vendidas para ese fin, y que las ganancias de la esclavitud sexual oscilan entre 7.000 y 12.000 millones de dólares sólo en los Estados Unidos.
- A nivel mundial, las mujeres de entre 15 y 44 años tienen más probabilidades de sufrir mutilaciones o de morir debido a la violencia masculina, que por causas tales como el cáncer, la malaria, los accidentes de tránsito o la guerra.
- Estadísticamente, por lo menos una de cada tres mujeres ha sido golpeada, obligada a tener relaciones sexuales o maltratada de otro modo, a lo largo de su vida. Por lo general, el autor de la violencia es un miembro de su propia familia o algún conocido. La violencia en el hogar es la forma más generalizada de maltrato de la mujer en el mundo entero, independientemente del origen étnico, la educación, la clase social y la religión.
- Se estima que todos los años más de 2 millones de niñas son objeto de mutilación genital, lo que equivale a una niña cada 15 segundos.
- En muchos conflictos bélicos del mundo la violación sistemática es utilizada como arma de terror. Se estima que en Rwanda fueron violadas entre 250.000 y 500.000 mujeres durante el genocidio de 1994.
- Los estudios muestran que cada vez son mayores los vínculos entre la violencia contra la mujer y el VIH; que las mujeres infectadas con el VIH tienen mayor probabilidad de haber sufrido violencia; y que las mujeres que han sufrido violencia corren un mayor riesgo de infectarse con el VIH.<sup>4</sup>

Es conocido que las acciones, las conductas y los valores culturales de una sociedad se reflejan en su lenguaje y que, a su vez, éste es el medio creativo por el cual se expresan los pensamientos individuales y colectivos en el sentido más amplio. Por lo tanto, la lengua no es neutra; refleja a la sociedad y la moldea a través del uso de estereotipos que contribuyen a elaborar imágenes negativas de grupos discriminados por sexo, género o etnia.

El lenguaje sexista al que estamos habituados, consciente o inconscientemente, implica la relación de sexos en la sociedad y la subordinación de la mujer al hombre en esa relación: desde su invisibilidad, hasta el insulto y la violencia.

4- Fuente: Organización de las Naciones Unidas (ONU) - 2006.



## ACTIVIDAD 1

### Eje temático:

Uso sexista del lenguaje.

### Propósitos:

- Reconocer actos y expresiones discriminatorias naturalizadas.
- Tomar conciencia de la falsa universalidad del concepto de Hombre y modificar el uso del lenguaje a fin de evitar expresiones sexistas.

### Destinatarios/as:

Niñas y niños a partir de 10 años. Adolescentes y adultos/as.

### Materiales:

Fichas preparadas por la coordinación, con las palabras a utilizar.

#### HISTORIA 1

GATO | ZORRO | TORO | PERRO | GALLO | AVENTURERO | CALLEJERO | ATORRANTE | ATREVIDO | SUEGRO | DON JUAN

#### HISTORIA 2

GATA | ZORRA | VACA | PERRA | GALLINA | AVENTURERA | CALLEJERA | ATORRANTA | ATREVIDA | SUEGRA | DOÑA JUANA

#### HISTORIA 3

DR. DÍAZ | ESTUDIO | ABOGADO | FISCAL | CIUDAD | SOLTERO | POTRO | REGALADO

#### HISTORIA 4

SOFÍA DÍAZ | MUJER PÚBLICA | RÁPIDA | SOLTERA | YEGUA | REGALADA | PROFESIONAL | CIUDAD

Afiche con cuadro de expresiones sexistas y expresiones no sexistas para completar.

### Tiempo estimado:

80 minutos.

### Primer momento

#### Consigna:

Inventar una historia que incluya las palabras escritas en el papel que se le entregó al equipo.

#### Desarrollo:

Se divide al grupo total en subgrupos de 3 a 5 personas. A cada uno se le entrega una hoja que contiene determinada cantidad de palabras, y con ellas deberá armar una historia.

Se le asignan 15 minutos a esta actividad. Una vez terminada, cada grupo debe intercambiar su historia.

### Segundo momento

**Consigna:**

Reescribir la historia del otro grupo, cambiando la desinencia masculina a femenina o bien, la desinencia femenina a masculina.

**Desarrollo:**

Cada grupo que reciba la historia escrita por el otro equipo, deberá reescribirla, cambiando la desinencia masculina a femenina, y viceversa: la historia que contenga palabras en femenino será escrita en masculino y viceversa. Tendrán 10 minutos para esta tarea.

Luego se hace una puesta en común: se pide a los grupos que expongan sus historias leyendo de manera consecutiva las dos versiones de cada relato. Se debatirá sobre los resultados y las diferencias entre las historias antes y después de la reescritura.

La coordinación puede guiar el debate con los siguientes interrogantes:

- ¿Pudo mantenerse el significado?
- ¿Los adjetivos conservaron la intención original?
- ¿Qué sucedió con las historias femeninas? ¿Cayeron en el estereotipo?
- ¿Qué diferencia hay entre la historia 3 y la 4? ¿Podría ser Dr. Díaz una mujer?
- ¿Se usa la palabra Fiscal? ¿Y otras que determinen otras profesiones?
- ¿Podría la historia 3 referirse a una mujer tal como está enunciada?

La coordinación guiará la discusión hacia el significado del lenguaje, puntualizando acerca de lo injusto y discriminatorio que puede resultar su uso en diversos contextos y enunciados.

Resulta interesante proponer al grupo reflexionar sobre ¿por qué no incluimos a las mujeres cuando hablamos en masculino? Como puede verse a través de la escritura de las historias, hay adjetivos que tienen distinto valor semántico si se refieren a hombres o a mujeres, y en los que el femenino tiene además connotaciones peyorativas en relación a la conducta sexual de las mujeres: “un hombre público” es el que tiene una vida pública conocida, por ser político por ejemplo. Mientras que “una mujer pública” es una prostituta.

“Un muchacho serio” equivale a una persona trabajadora y responsable, mientras que “una muchacha seria” se aplica a la que se comporta púdicamente con los hombres.

**Tercer momento**

Como conclusión del análisis de las historias, la coordinación puede aportar que si al modificar el texto, el enunciado pudo mantenerse sin verse modificado su significado, leyendo “mujer” donde antes decía “hombre”, la universalidad es genuina, de lo contrario, como sucede en los ejemplos que analizamos, las voces sólo admiten una desinencia, y no pueden ser utilizadas en las situaciones inversas sin caer en sexismo explícito o implícito.

EXPRESIÓN SEXISTA	EXPRESIÓN NO SEXISTA
Los alumnos	La población escolar
Estimados profesores	
Los Derechos del Hombre	
La señora de López	
Los niños	
A paso de hombre	

Para finalizar, la coordinación expone un afiche con una serie de oraciones para completar el lado derecho entre todos/as:

Por último, se reparte a cada integrante antes de retirarse, el siguiente silogismo:

Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano.<sup>5</sup>

## Un largo camino



En tiempos remotos existieron sociedades que veneraban a la Diosa-Madre como dadora de vida y origen de todos los seres. Con el inicio de la arqueología en el siglo XIX, se excavaron yacimientos neolíticos en Creta, en los que aparecieron muchas estatuillas de representaciones femeninas (la Venus prehistórica). Ante esta evidencia los arqueólogos y etnógrafos llegaron a la conclusión de que estas sociedades pudieron haber sido “matriarcales”<sup>6</sup>, o sea, estructuradas sobre la base de un poder femenino que habría existido antes de que se asentara el patriarcado.

Dicha hipótesis es errónea pues confunde sociedades matrilineales y matrilocales con un “Matriarcado” que jamás existió: durante la prehistoria se practicaba la poliantria y la poligamia, por lo tanto, la línea de parentesco o de filiación sólo podía establecerse con seguridad a través del vientre de la madre. Esa línea materna aseguraba el parentesco –matrilinealidad– y el matrilocalismo era el tipo de unión en el que el hombre dejaba su hogar para integrarse en el de la mujer.

Los orígenes culturales de nuestra sociedad occidental (en relación a la concepción que se tenía de la mujer) se hallan en los escritos de Homero (S.-VIII) y en las reflexiones de los filósofos griegos clásicos: Pitágoras<sup>7</sup>, Parménides, Sócrates, Platón, Aristóteles, etc. Sabemos de Temistoclea -sacerdotisa de Delfos dedicada a las Matemáticas y a la Filosofía- cuyas teorías fueron recogidas por Pitágoras para construir su propia teoría matemática, y de Diótima, una sacerdotisa que instruyó a Sócrates (en “El Banquete”, Platón reproduce su teoría del amor)<sup>8</sup>.

Existen datos sobre líderes de toda Grecia que viajaban a Delfos, donde la sacerdotisa Pitonisa los aconsejaba en asuntos sociales y políticos. Y Diógenes nos cuenta que las mujeres estudiaban en la escuela pitagórica junto con los hombres, tal como lo hicieron luego en la Academia de Platón: en *La República* (con su Estado paradójicamente jerárquico y humanista-igualitario), Platón abogaba por igual educación de hombres y mujeres, en busca de una sociedad perfecta; pero consideraba necesaria

---

5- Solución: Pérez es mujer. Extraído de García Meseguer, A. (1977) *Lenguaje y Discriminación Sexual*. Ed. Cuadernos para el diálogo SA. Serie Divulgación Universitaria. Madrid.

6- La idea del Matriarcado nace en el S. XIX de los trabajos de Lewis Morgan y de J.J. Bachofen, que tenían una concepción evolucionista de la historia: los diversos estadios de la sociedad iban de la barbarie a la civilización, y veían el reemplazo de un (supuesto) matriarcado por el patriarcado como un paso hacia una mayor y superior organización social.

7- Pitágoras (570-490 AC) se dice que fue un feminista activo (Jacquetta Hawkes, *El origen de los Dioses*).

8- Jane Harrison. *Prolegomena to the Study of Greek Religion* (London, Merlin Press). También hay datos en la web sobre ambas sacerdotisas.



la educación de las mujeres sólo para equipararse con el hombre, un ser de naturaleza superior, y poder darle hijos perfectos para mantener la especie y fortalecer a la polis; en ningún momento habla sobre la igualdad de derechos y de participación en la vida civil.

Aristóteles sostenía que las mujeres, por naturaleza, no eran seres humanos completos, eran más bien algo deficiente en lo que no se podía confiar, y por tanto debían ser objeto de dominio y desprecio.

En la sociedad griega, a pesar de grandes restricciones legales y sociales, las mujeres atenienses tenían una situación bastante mejor que las de las teocracias del Medio Oriente, quizás ésta sea la causa por la que hay indicios de que en Atenas pudo haber existido algo parecido a un “movimiento de mujeres”<sup>9</sup>. Si bien es cierto que, al igual que los esclavos de ambos sexos, todas las mujeres estaban excluidas de la “democracia” ateniense y perdieron el derecho al voto cuando se produjo el vuelco de lo matrilineal a lo patrilineal, la imposición de una androcracia puso fin a una verdadera democracia, la historia atestigua que hubo mujeres que debatían de igual a igual con los hombres sobre temas de política, filosofía y arte: eran las *Hetarias*<sup>10</sup> cuyas representantes más destacadas emergen en el Siglo de Oro de Pericles (siglo V a.c.) en el cual el pensamiento humano en Occidente alcanzó su punto más alto. Olimpia y Safo<sup>11</sup> -esta última, una de las poetisas más importantes de la antigüedad- fueron otros ejemplos de mujeres griegas independientes y censuradas por hacer lo mismo que hacían los hombres.

Las premisas aristotélicas acerca de la mujer como incompleta, deficiente y digna de sumisión, se transmitieron junto con su doctrina filosófica y aún hoy, lamentablemente, forman parte integral de la otra tradición principal que ha moldeado la civilización occidental: la herencia judeo-cristiana. En ella se despliegan ideas tales como el pecado original y toda una mitología religiosa, en la que la jerarquización de Dios y la Iglesia sobre el hombre y, a su vez, éste sobre la mujer, los hijos y la naturaleza, es presentada como de orden divino. Por ejemplo, Tomás de Aquino, figura central del cristianismo medieval, quien recogiera en su obra teológica los postulados aristotélicos, consideraba que las mujeres eran “*la trampa de Satanás*”.

La historia de Adán y Eva no hizo sino reforzar primitivas creencias griegas como el mito de Pandora por cuya curiosidad y afán de conocimiento todos los males habrían sido liberados en el mundo de los mortales. Las mujeres fueron presentadas así como la causa de la expulsión del paraíso y, por tanto, debían ser miradas con recelo y desconfianza porque causaron la primera caída de la humanidad: el *Mal* provenía de la mujer. Este pensamiento prevaleció en los escritos de los padres de la Iglesia y ha persistido más o menos veladamente en varias corrientes del pensamiento conservador judeo-cristiano.

Sin embargo, siempre existen miradas alternas de la historia: hace unos 2000 años,

9- Riane Eisler, *El Cáliz y la Espada*, pág.129. Ed. Cuatro Vientos (1990).

10- Las hetarias se asemejaban a las cortesanas de los S. XVII y XVIII que a menudo detentaban un importante poder político, eran eruditas y destacadas figuras públicas. Aspacia de Mileto que tanto contribuyó a la cultura ateniense fue una hetaria.

11- En relación a Safo, su vinculación con sus alumnas en la Ciudad de Lesbos, es el origen de la denominación del amor entre mujeres como amor lésbico.

Jesús denunciaba en alguna medida a las clases gobernantes de su tiempo, tanto políticas como religiosas, predicaba el amor universal y, en lo que atañe a las mujeres, tendía a rechazar la posición subordinada y aislada que su cultura les asignaba.

Debido a esta prédica con respecto a las mujeres algunos teólogos cristianos<sup>12</sup> afirman que Jesús era “feminista”, ya que proclamaba la igualdad espiritual de todas las personas.

Para entender mejor la verdadera naturaleza del cristianismo primitivo debemos salir de las escrituras oficiales del *Nuevo Testamento* y revisar otros documentos, como los *Evangelios Gnósticos* descubiertos hacia 1945 en Nag Hammadi (Egipto)<sup>13</sup>, donde se consigna que el acceso a la deidad no necesita de una jerarquía religiosa, sino que está directamente disponible a través de la gnosis (conocimiento) sin tener que rendir tributos a un clero autoritario. En estas escrituras suprimidas del corpus oficial de la Biblia, por ejemplo en el *Evangelio de María*<sup>14</sup>, leemos que, tras la muerte de Jesús, María Magdalena fue la líder cristiana que tuvo el valor de desafiar la autoridad de Pedro como cabeza de una nueva jerarquía religiosa basada en la pretensión de que sólo él, sus sacerdotes y luego sus sucesores estaban en línea directa con la divinidad.

Así, hubo grandes diferencias doctrinarias entre la iglesia emergente y muy jerarquizada de Pedro, y otras comunidades cristianas tempranas, como la mayoría de los gnósticos y otras corrientes. En contraste con los padres de la Iglesia, esas comunidades no sólo honraban a las mujeres como discípulas, profetas y fundadoras del cristianismo sino que las incluían en su liderazgo. Todos los iniciados, hombres y mujeres por igual, eran elegidos por sorteo para servir como sacerdotes, sacerdotisas, obispos, obispas o profetas. Para los cristianos que iban adquiriendo poder, esas prácticas y creencias igualitarias eran abominables.

El potencial evolutivo que pudo tener el pensamiento cristiano primitivo hace aún más patético su fracaso frente al cristianismo hegemónico.

Hubo otros desafíos al sistema androcrático, tales como rebeliones de esclavos y de poblaciones oprimidas por el Imperio, pero mientras los primeros cristianos se abocaban a la causa de la no violencia, en favor de la paz y la piedad, y desafiaban las jerarquizaciones masculinas basadas en la fuerza, Roma se volvía cada vez más violenta y despótica y, dentro del cristianismo, triunfaban los “padres de la Iglesia”.

Irónicamente, la revolución de no violencia de Jesús, se convirtió en el gobierno de la fuerza y el terror, que tuvo su climax durante el medioevo, cuando el modelo de dominación masculina se adueñó de la Iglesia, hasta el extremo de difamar a las mujeres signándolas como el origen carnal de todo mal, llegando a infligirles horribles torturas acusándolas de “hechiceras” y condenándolas a morir lentamente en la hoguera. Las cazas de brujas eran campañas organizadas, financiadas y ejecutadas por la Iglesia y el Estado<sup>15</sup>.

---

12- Leonard Swidler, “Jesus was a feminist”, *The Catholic World*, January 1971, 177-83.

13- Elaine Pagels, *Los Evangelios Gnósticos*, Random House, NY 1979.

14- Elaine Pagels, op. cit., 11-14.

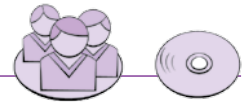
15- La Edad Media se caracteriza por su terror al pecado y al erotismo encarnado en el cuerpo de la mujer: este cuerpo era considerado una vergüenza, y esta repugnancia paralizó a la ciencia misma, ya que notables naturalistas llegaron a considerar a los órganos genitales femeninos como abominables e indignos de estudiarse. Asimismo, el conocimiento que algunas mujeres tenían de ciertas plantas como curativas era visto como sacrílego, y las que aplicaban ese saber eran perseguidas por brujas, juzgadas y eliminadas. Esta represión se extendió por más de 300 años. (Se recomienda la lectura de *Las Brujas de Salem* de Arthur Miller).

En lugar de espíritu puro, a la vez madre y padre, Dios llega a ser explícitamente masculino. Y, en pleno siglo XX, en 1977, el Papa Pablo VI diría que las mujeres estaban excluidas del sacerdocio porque “Dios era hombre”.

La historia occidental fue entretejiendo, a través de la religión y de las tradiciones judeocristianas, las leyes y una ciencia aparentemente objetiva, el discurso y la práctica que afirmaba la superioridad del hombre y la consecuente inferioridad y sumisión de la mujer.

Por su parte, otras versiones orientales del patriarcado, desde el Islam hasta los más variados credos asiáticos, más allá de los matices culturales diversos, no han hecho sino igualar o radicalizar las dinámicas de opresión, discriminación y esclavitud de las mujeres. En sus orígenes, el Islam, basado en el Corán, consideraba que hombre y mujer eran iguales en su humanidad. En esto vemos la diferencia con los presupuestos iniciales de la cultura occidental, la cual sostenía que las mujeres no eran del todo seres humanos. Sin embargo, en la práctica, la mujer musulmana fue y es considerada un ser maléfico y una amenaza constante para la pureza masculina. En muchos países islámicos a las mujeres infieles se las asesina lapidándolas, se les practica la mutilación genital y se las obliga a usar el *burka* -vestimenta que las cubre totalmente- como signo de obediencia, pureza y castidad. Sin embargo, a pesar de la prohibición de participar en política, existe hoy cierto valeroso movimiento de mujeres musulmanas que claman por sus derechos.

## ACTIVIDAD 2



### Eje temático:

La mujer en la religión.

### Propósito:

- Reconocer la discriminación hacia la mujer por mandatos religiosos.

### Destinatarios/as:

Adolescentes y adultos/as.

### Materiales:

Fotocopias de los textos:

1.- “Habló Jehová a Moisés, diciendo: Habla a los hijos de Israel y diles: Cuando alguno haga especial voto a Jehová, consagrándole alguna persona a la que haya de redimir, lo estimarás así: Si es varón de veinte hasta sesenta, lo estimarás en cincuenta monedas de plata... Y si es mujer, la estimarás en treinta monedas. Y si es de cinco años hasta veinte, al varón lo estimarás en veinte monedas, y la mujer en diez. Y si es de un mes hasta cinco años, entonces estimarás al varón en cinco monedas, y a la mujer en tres. Más si es de sesenta años o más, al varón lo estimarás en quince monedas, la mujer en diez” (Levítico 27: 1-7. Antiguo Testamento).

2.-“Cuando salieres a la guerra contra tus enemigos, y Jehová tu Dios los entregare en tu mano, y tomares de ellos cautivos, y vieres entre ellos a alguna mujer hermosa, y la codiciaras y la tomares para ti por mujer, la meterás en tu casa; y ella rapará su cabeza, y cortará las uñas, y se quitará el vestido de su cautiverio, y se quedará en tu casa; y llorará a su padre a y su madre un mes entero; y después podrás llegarle a ella, y tú serás su marido, y ella tu mujer” (Deuteronomio 21:10-13. Antiguo Testamento).

3.- “Más si resultare ser verdad que no se halló virginidad en la joven, entonces la sacarán a la puerta de la casa de su padre, y la apedrearán los hombres de la ciudad, y morirá, por cuanto hizo vileza fornicando en casa de su padre; así quitaras el mal de en medio de ti” (Deuteronomio 22:20-21. Antiguo Testamento).

4.- “...vuestras mujeres callen en las congregaciones, porque no les es permitido hablar, sino que estén sujetas, como también la ley dice. Y si quieren aprender algo, pregunten en casa a sus maridos; porque es indecoroso que una mujer hable en la congregación...” (Primera de Corintios 14:34-35. Nuevo Testamento).  
“Pero quiero que sepáis que Cristo es la cabeza de todo varón. Y el varón es la cabeza de la mujer...” (Primera de Corintios 11:3. Nuevo Testamento).

5.-“El nacimiento de una hija es una pérdida” (Eclesiastés 22:3. Antiguo Testamento).

6.- “Los creyentes, hombres y mujeres, son protectores unos de otros: ellos mandan en lo que es justo y prohíben lo que es malo, hacen las oraciones regularmente, practican la caridad y obedecen a Alá y a su mensajero...” (Corán 9:27)

7.- “No permitiré que se pierda obra de ninguno de vosotros, sea hombre o mujer, pues habéis salido los unos de los otros” (Corán, ayat 195 del surah 3)

8.- “Los hombres están al cargo de las mujeres en virtud de la preferencia que Alá ha dado a unos sobre otros y en virtud de lo que (en ellas) gastan de sus riquezas. Las habrá que sean rectas, obedientes y que guarden, cuando no las vean, aquello que Alá manda guardar. Pero aquellas cuya rebeldía temáis, amonestadlas, no os acostéis con ellas, pegadles. Pero si os obedecen, no busquéis ningún medio contra ellas. Alá es siempre Excelso, Grande.” (Corán ayat 34 del surah 4)

### Tiempo estimado:

80 minutos.

### Consigas:

1. Leer los 8 textos
2. ¿Qué significado tiene cada párrafo?
3. ¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentran entre los textos?
4. ¿Qué indican estos textos con respecto al rol de la mujer?
5. ¿Qué similitudes o diferencias encuentran con situaciones cotidianas?
6. Modificar aquellos párrafos religiosos que consideren incorrectos, reemplazando algunas de sus frases por otras que contemplan la igualdad entre mujeres y hombres.

**Desarrollo:**

Con los integrantes del taller se forman grupos de 4 personas. Se entrega a cada grupo una fotocopia con los textos y las consignas 1 a 5, para que las resuelvan por escrito. Elaboradas las consignas se realiza la puesta en común: cada grupo expone sus conclusiones (se sugiere realizar una ronda de repuestas por cada consigna).

Para enmarcar el debate, la coordinación podrá retomar la característica de “universalidad” de los derechos humanos y el principio de no discriminación (Ver capítulo 1). Para guiarlo, podrá incluir preguntas sobre la situación actual de las mujeres en Estados religiosos. ¿Se respeta en la actualidad la relación de igualdad que promueve el Corán entre hombres y mujeres en los países musulmanes?

Luego, se vuelve al trabajo en subgrupos para realizar la consigna 6.

La actividad finaliza cuando cada subgrupo expone su producción y el resto del grupo evalúa si han logrado cumplir con la consigna propuesta.

**“Feminismo” no es una mala palabra**

La lucha de la mujer por sus derechos ha sido larga y paciente: primero ha reivindicado la educación y el acceso al conocimiento; luego ha bregado por la obtención de sus derechos civiles y políticos; y últimamente la igualdad, la corresponsabilidad con el varón en todos los aspectos de la vida, y la independencia de cualquier tipo de convención sexual y cultural.

En la actualidad la gran mayoría de los estudios sobre la situación de las mujeres se hacen desde la perspectiva de género, entendido éste como una construcción que incluye los aspectos psicológicos, sociales y culturales de lo sancionado como lo femenino y lo masculino mediante esa praxis colectiva.

Esta concepción de género y los estudios orientados desde una perspectiva que lo sitúa en el foco de los análisis teórico-políticos, en general, suele encontrar menos resistencias de la opinión pública que la utilización de términos tales como “feminismo”.

Hablar de *feminismo* produce, muchas veces, gestos de rechazo, temor y desaprobación. Ocurre, incluso, que algunas mujeres, aún siendo concientes de las discriminaciones a las que son sometidas, rehúsan utilizar tal término debido a la percepción negativa sobre dicha corriente que culturalmente se ha fomentado. Este rechazo ocurre porque se ignora la lucha de las mujeres y de las feministas a través de la historia contra una sociedad androcática dominante y opresora, y se asocia al *feminismo* tendenciosamente con falsos estereotipos: suele declararse que las feministas son mujeres poco agraciadas, insatisfechas sexualmente, con actitudes varoniles o alejadas de los “*atributos femeninos normales*”, entre muchas otras falacias. Otro error recurrente es el prejuicio que entiende al feminismo como una supuesta contracara del machismo. También ocurre que por ignorancia se lo describe como una postura extremista que ataca a los hombres y los ve como enemigos. Sin embargo, la realidad es que, en distintas épocas y lugares, las corrientes feministas han ido desarrollando un recorrido de aprendizajes, críticas y propuestas, orientado a un objetivo común:

la lucha por los derechos de las mujeres y por la igualdad para todas las personas. Y esa lucha ha atravesado las clases sociales sin distinción, porque la gran mayoría de las mujeres, independientemente de su origen, han sido -y son- oprimidas y discriminadas.

Lejos de los falsos prejuicios que han intentado desprestigiar sus metas, el feminismo es un movimiento social y político que se enfrenta a la androcracia<sup>16</sup>, es decir, al sistema de dominación más antiguo de la historia de la humanidad.

No resulta casual que la cultura patriarcal, basada en la dominación consuetudinaria de los varones, produzca anticuerpos reaccionarios contra los desarrollos feministas: convencer a las propias mujeres de lo “*absurdo, sectario o resentido*” que, según ellos, es el feminismo, es la mejor estrategia para conseguir que las propias mujeres se transformen en sus mejores aliadas contra las reivindicaciones enarboladas por las corrientes feministas.

Lograr el anti-feminismo de las mujeres se suma así a la larga lista de convicciones que la historia cultural ha construido para consolidar el sistema de poder dominante.

### Los orígenes

Si bien la lucha y las reivindicaciones de las feministas contemporáneas toman fuerza y se organizan con el comienzo de la modernidad en tiempos de la Revolución Francesa, es lícito afirmar que “el feminismo” ha existido desde siempre, desde cada oportunidad en que las mujeres, individual o colectivamente, han protestado por el trato injusto bajo el dominio masculino y han reivindicado el derecho a una vida más plena.

Algunas autoras<sup>17</sup> dividen la historia del feminismo en tres grandes bloques: el feminismo premoderno, en el que surgen los primeros debates feministas; el feminismo moderno, que comienza con la Ilustración y los movimientos de mujeres de la Revolución Francesa hasta cobrar fuerza durante el siglo XIX dentro de los grandes movimientos sociales y, finalmente, el feminismo contemporáneo, que comprende el movimiento feminista de los años ‘60 y ‘70 del siglo XX hasta las últimas tendencias.

### Feminismo premoderno

A lo largo de los siglos que van desde el XV al XVIII hubo un grupo de mujeres, ilustradas y de clase alta, quienes escribieron y se opusieron con las armas del intelecto a lo establecido. A dicha corriente el feminismo las distingue como sus predecesoras y a su trabajo de oposición se lo reconoce como “*la querella de las mujeres*”. Luego Virginia Woolf las llamó “*las hijas de hombres educados*”, mujeres que se opusieron a los padres y hermanos que les habían permitido el acceso al conocimiento, el cual, sin embargo les resultaba inútil en una sociedad que no les permitía expresarse y aplicar los frutos del aprendizaje. Estas feministas primigenias sostenían que los sexos estaban culturalmente e históricamente determinados y formados y que no era la naturaleza la que las hacía “inferiores”. Hallamos aquí ya una incipiente idea de

---

16- El término androcracia (andros: hombre; kratos: gobernado), es más abarcativo que el de patriarcado, ya que este último describe un sistema social regido por los hombres mediante la fuerza. Además al término patriarcado se le opone el de matriarcado, como dos caras de una misma moneda pero no llega a describir en toda su complejidad el sistema dominante en la actualidad.

17- Ver Montserrat Boix en Mujeres en Red: <http://www.mujeresenred.net/>

lo que hoy aborda el concepto de género. Un hito en la polémica feminista fueron las obras de Christine de Pizan, Marie de Gournay, Mary Astell y Josefa Amar, entre otras.

Podemos hablar de un feminismo primario, aunque estas mujeres no formaron un movimiento: fueron voces rebeldes pero aisladas.

### Feminismo moderno

Es común señalar el inicio del feminismo moderno con dos momentos clave: la obra del filósofo cartesiano del siglo XVII F. Poulain de la Barre<sup>18</sup> y los movimientos de mujeres y feministas que tuvieron lugar durante la Revolución Francesa.

Poulain de la Barre denunció la injusticia de un sistema que excluía a las mujeres de la educación, de las profesiones y de cualquier actividad prestigiosa; reclamó la universalización de derechos y la igualdad para todos los seres humanos. En *De la Igualdad de los Sexos* (1673), la primera obra feminista, hace foco en fundamentar la demanda en la igualdad sexual, y no en la acostumbrada comparación hombre-mujer.

Hay autores que encuadran estas obras en el contexto de la Ilustración, de los conceptos que aparecieron en el Siglo de las Luces: nuevos paradigmas científicos y técnicos, la idea de universalidad, la libertad, el derecho natural, el contrato social y la lógica de la razón hicieron sentir a la sociedad de entonces que debía liberarse de conceptos perimidos. Sin embargo, la mayoría de los escritores del Iluminismo aún conservaba la idea de que la mujer era un ser incompleto. Escritores franceses como Rousseau<sup>19</sup>, Voltaire, consideraban a la mujer como una carga que debían soportar. El movimiento ilustrado mantenía relegadas a las mujeres al ámbito privado; ellas debían estar al servicio de los hombres.

La convocatoria de los Estados Generales por parte de Luis XVI fue el prólogo de la Revolución. Los tres estados -nobleza, clero y pueblo- se reunieron para plantear sus quejas al rey. Las mujeres quedaron excluidas, y comenzaron a redactar sus propios "cahiers de doléance" (cuadernos de quejas). En ellos se autodenominaban "el tercer Estado del tercer Estado", mostraban su clara conciencia de opresión colectiva "interestamental".

Este contexto revolucionario dio paso a una nueva conciencia femenina: las mujeres, que siempre habían participado activamente en motines de subsistencia, sin abandonar su participación en acciones de lucha contra la carestía o la escasez de alimentos, empezaron a demandar el acceso a la educación, la eliminación de las leyes discriminatorias, el reconocimiento de sus derechos políticos e, incluso, el derecho a la representación en los Estados Generales.

Las primeras declaraciones colectivas de las mujeres a favor de sus derechos políticos influyeron en aquellas formuladas por los clubes republicanos<sup>20</sup> de mujeres que

18- Poulain de la Barre (1647-1723) pensador cartesiano, refleja en sus obras: *De la Igualdad de los Sexos*, *La Educación de las Damas*, sus propias luchas contra el prejuicio enraizado en el ámbito social.

19- Jean-Jacques Rousseau (1712-78) en su *Emilio* escribe que la educación de la mujer no podía ser igual a la del hombre ya que las mujeres eran incapaces de entender lo que sí podían los hombres, no podían ser sujetos de razón; fue un importante promotor de la misoginia más lacerante.

20- Durante la Revolución Francesa las mujeres se reunían en clubes y en salones donde se producían intercambios de ideas y opiniones políticas, acudían a las tribunas de las asambleas y se manifestaban en la calle a favor de las ideas revolucionarias, a pesar de no tener reconocidos todos sus derechos.

estaban animadas por el discurso de la Revolución y la razón ilustrada: la igualdad natural y política. Sin embargo, durante los debates en la Asamblea Nacional fue negado el acceso a la soberanía política de las mujeres, lo cual significó su exclusión de un derecho supuestamente universal.

Olympia de Gouges<sup>21</sup> se atrevió a pedir un puesto en la tribuna y la facultad de elegir a sus representantes, también a publicar una *Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791) en la que denunciaba la exclusión de las mujeres de la representación política, la discriminación que sufrían y donde reclamaba por la ciudadanía de las mismas. Su Declaración es un verdadero articulado, inspirado en la *Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano*, donde se reconocía el derecho a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Las mujeres se identificaron con estos derechos; las leyes francesas de 1792 sobre el estado civil y el divorcio eran un avance importante respecto del Antiguo Régimen y significaban una conquista de ciertas libertades civiles, ya que la declaración de incompatibilidad y mutuo acuerdo podía poner fin al matrimonio. Las mujeres, durante pocos años -hasta el código napoleónico, que significó un retroceso- no fueron propiedad del marido; sin embargo, los derechos políticos les fueron vedados.

La Revolución Francesa significó una amarga derrota. Los clubes de mujeres fueron cerrados en 1793, y en 1794 se prohibió su presencia en cualquier actividad política: ellas habían transgredido la "ley natural" abjurando de su rol de esposas y madres, queriendo igualar a los hombres. Al igual que Olympia de Gouges, aquellas mujeres que se habían destacado por su participación política, tuvieron un final similar: el exilio o la guillotina.

En Inglaterra, las mujeres también comenzaron a reivindicar sus derechos en cuadernos de quejas, y la escritora Mary Wollstonecraft (1759-1797) en su *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792) hizo una súplica apasionada por la igualdad educacional, social y política, clave para el movimiento feminista posterior. Centró su discurso y su lucha en las constricciones en las que se movían las mujeres, la asimetría de los sexos se debía no a diferencias biológicas sino a la educación y a la socialización a las que se las sometía: el predominio del orden impuesto por el hombre impedía que las capacidades femeninas se expresaran libremente. Con énfasis en la condición de las mujeres de clase media, deploraba la dependencia respecto de los maridos, la adquisición de "maneras o modales" más que de actitudes éticas, y la forma en que se requería que permanecieran inocentes y sometidas a la autoridad. Consideraba esencial que las mujeres reforzaran sus mentes y el sentido moral de la responsabilidad a través de la coeducación pública.

Con la Revolución Industrial el movimiento feminista tuvo un nuevo impulso, ya que las mujeres, forzadas a trabajos largos y penosos en las minas de carbón, no recibían el mismo salario que los hombres por el mismo número de horas trabajadas, y

---

21- Olympia de Gouges (1748-93) escritora, redactora y luchadora por los derechos de la mujer, de tendencia política moderada, dedicó la Declaración a María Antonieta, quien al igual que ella murió guillotizada, pero su compromiso político con las mujeres perduró. Esta fue su sentencia sobre los hombres: "Extraño, ciego, hinchado de ciencias y degenerado, en este siglo de Luces y de sagacidad, en la ignorancia más crasa, quiere mandar como un déspota sobre un sexo que recibió todas las facultades intelectuales y pretende gozar de la revolución y reclamar sus derechos a la igualdad..." (en *Derechos de la mujer*, A.H. Puleo, ed. La Ilustración olvidada, p. 44)



por ello exigieron igualdad salarial.

Las primeras reivindicaciones de las mujeres se centraron principalmente en sus derechos económicos, educativos y políticos.

Luego del período revolucionario, a principios del siglo XIX, Europa continental sufrió un período de reacción conservadora que repercutió directamente en la condición social y jurídica de las mujeres, se enfatizó la subordinación de la mujer al varón y la división de esferas: la doméstica y la familiar para ellas, la pública para los hombres. Ya sea por la pervivencia de antiguas leyes y costumbres feudales, o como resultado de leyes nuevas, las mujeres carecieron de capacidad económica plena; esto se endureció aún más para aquellas casadas quienes estaban totalmente sometidas a la tutela de sus maridos<sup>22</sup>.

Sin embargo, las voces feministas no pudieron ser acalladas totalmente y, durante los nuevos movimientos revolucionarios europeos del siglo XIX (1848, 1870), se levantaron y contribuyeron a la reactivación del feminismo, de tal forma que apareció por primera vez como un movimiento social internacional con entidad teórica y organizativa e inmerso en el seno de otros movimientos sociales tales como el socialismo y el anarquismo. Y entre las principales reivindicaciones estuvieron el derecho a disponer libremente de sus bienes y de su propio salario. Al respecto, en Inglaterra y en algunos países escandinavos aparecieron reformas legales<sup>23</sup> en respuesta a esas reivindicaciones pedidas.

Tanto los movimientos sociales decimonónicos, como los diferentes socialismos, el anarquismo y el feminismo, herederos todos de las ideas igualitarias de la Ilustración, surgieron para dar respuesta a las demandas cada vez más acuciantes generadas por la Revolución Industrial y su nuevo modo de producción: el capitalismo que, además, traía consigo grandes expectativas respecto del progreso de la humanidad y el desarrollo de democracias censitarias<sup>24</sup>. Sin embargo, estas esperanzas resultaron vanas al enfrentarse con la realidad: a las mujeres se les negaban los derechos políticos y civiles más básicos, alejando de sus vidas la más elemental autonomía personal y surgía así un proletariado explotado en situación de degradación y miseria que quedaba al margen de la distribución de la riqueza.

El capitalismo alteró las relaciones entre los sexos: la mujer proletaria era triplemente explotada<sup>25</sup>, no sólo su salario era menor que el del hombre (mano de obra barata y sumisa), sino que, por herencia cultural, luego de trabajar a la par del hombre volvía a su casa y se ocupaba del trabajo doméstico (señalado por las feministas del siglo XX como el trabajo invisible); mientras, la mujer burguesa quedaba al margen de cualquier actividad: enclaustradas en un hogar que era cada vez más símbolo

22- En países como Francia y España se reforzó una legislación que consolidaba la discriminación de las mujeres: el Código Napoleónico (1803) subrayó la inferioridad de la mujer, excluyéndola de los derechos políticos y estableciendo en forma permanente su minoría civil, social y económica, y el Código Civil Español (1889) dispuso que la mujer casada carecía de autonomía personal y tanto sus bienes como sus ingresos eran administrados por el marido. Sólo en el siglo XX se rompe la legislación discriminatoria en estos países.

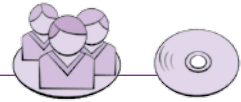
23- En Inglaterra y países escandinavos, la acción de las organizaciones de mujeres en alianza con partidos políticos radicales hizo posible reformas legales como el Acta de propiedad de la mujer casada (1882), que reconocía el derecho de estas a la propiedad y a disponer de sus salarios.

24- Esta palabra hace referencia al acceso limitado a un grupo de personas a una elección.

25- Ver a continuación apartado sobre trabajo visible y trabajo invisible.

de status y éxito laboral del varón, su situación de pertenencia legal a sus maridos y su marginación de la educación la mayoría de las veces, las conducía, en caso de no contraer matrimonio, a la pobreza.

### ACTIVIDAD 3



#### Eje temático:

8 de marzo. Día Internacional de la Mujer.

#### Propósito:

- Reivindicar la fecha como día de lucha por los Derechos Humanos de las Mujeres.

#### Destinatarios/as:

Niños/ niñas a partir de 10 años, adolescentes; adultos/ adultas.

#### Materiales:

Fotos de mujeres de edades, culturas y contextos diferentes. (En el DVD encontrarán ejemplos de estas imágenes).

Texto 8 de marzo. Día Internacional de la Mujer Trabajadora.

#### 8 de marzo. Día Internacional de la Mujer Trabajadora

El origen de esta fecha se remonta a 1857 cuando, en la ciudad de Nueva York, mujeres trabajadoras de una fábrica textil se manifestaron en protesta por sus condiciones laborales.

En 1908, cincuenta años después, en la misma ciudad, 15.000 obreras marcharon al grito de "¡Pan y rosas!", sintetizando en esta consigna sus demandas por aumento de salario y por mejores condiciones de vida.

En 1909 -también en marzo-, trabajadoras textiles (costureras industriales) se habían declarado en huelga. Luchaban por sus condiciones laborales: aumento de salarios, reducción de la jornada laboral y fin del trabajo infantil. Durante esta huelga pacífica 129 mujeres murieron calcinadas en la fábrica *Cotton Textile Factory*, en un incendio provocado por sus dueños. Se cree que esto ocurrió el día *8 de marzo*.

En 1910, durante el II Encuentro de Mujeres Socialistas realizado en Copenhague, la delegada alemana Clara Zetkin propuso que se estableciera el 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer, en homenaje a aquellas que llevaron adelante las primeras acciones de mujeres trabajadoras organizadas contra la explotación capitalista.

Durante muchos años, el 8 de marzo sirvió como jornada de lucha por una reivindicación fundamental para las mujeres: el derecho al voto.

#### Tiempo estimado:

50 minutos.

#### Consignas:

1. Analizar la imagen.

Guía para el análisis de la fotografía:

- ¿Por qué han elegido esta foto?
  - ¿Por qué creen que el fotógrafo eligió a esta persona?
  - ¿Refleja algo que les resulta familiar?
  - ¿Qué creen que está ocurriendo? ¿Es un entorno laboral?, ¿un marco religioso?
  - ¿Qué suponen que siente la persona retratada?
  - ¿Esa mujer vive una vida muy diferente a la de ustedes? ¿Tiene valores, necesidades, esperanzas, expectativas de vida diferentes?
  - ¿Refleja bien la foto la forma en que vive la persona? ¿Qué falta?
  - ¿Hay algún elemento que muestre la vulneración de derechos? En ese caso, ¿cuáles?
2. Elaborar una lista con todos los derechos que puedan asociar con su foto, incluyendo tanto los que se respetan como los que se violan.

### Desarrollo:

Con anterioridad, pedir a cada participante que consulte a personas de su entorno (abuelas, madre, tías, vecinas) cuáles son los recuerdos de juventud y vivencias actuales con respecto al trabajo (en la casa o fuera de ella), a los hijos, a su marido; cómo era su vida social. Se invita a los/las participantes a formar grupos de dos o tres personas. Sobre una mesa a la vista y alcance de todo el grupo, desparramar fotos de diversas mujeres. Se le pide a cada grupo que seleccione una foto y se reúnan a estudiarla. Se le entrega a cada subgrupo la consigna de trabajo.

Una vez finalizado el trabajo, se reúne el grupo total en una ronda. Cada grupo mostrará su foto, comentará una síntesis del análisis realizado y explicará los derechos que ha identificado. La coordinación consulta al resto del grupo si reconocen otros derechos no mencionados.

Una vez que todos expusieron sus observaciones, la coordinación realiza una síntesis señalando las semejanzas y diferencias de los aportes de cada grupo. Puede preguntar al grupo total:

- ¿Qué dicen estas fotos sobre lo que significa ser mujer?
- ¿Qué sucede con los derechos humanos en las sociedades que se representan en las fotografías? ¿Qué sucede con su característica de universalidad?

A continuación, la coordinación le consulta al grupo si existe el Día de la Mujer. Consulta cuándo es y qué se festeja. También puede consultar de qué manera se festeja.

Resulta interesante preguntar si recuerdan alguna publicidad que refiera a ese día y qué producto promocionaba.

A continuación, comparte con el grupo el texto: “8 de marzo. Día Internacional de la Mujer Trabajadora”

Pregunta si conocían el significado de la fecha y su origen. Es importante consultar a los integrantes del grupo ¿por qué creen que no se suele conocer este significado? ¿cómo piensan que debería ser el conmemoración de ese día, teniendo en cuenta lo que sucedió?

Por último, puede preguntarse al grupo total si conocen mujeres que luchen por sus derechos. A partir de los aportes de los participantes, puede indicarse para el encuentro siguiente investigar sobre mujeres de diferentes épocas que hayan emprendido esa lucha.

## Trabajo visible y trabajo invisible.



La familia<sup>26</sup>, tal como la conocemos, surge luego de la disolución de la comunidad doméstica primitiva, en la cual la mujer ocupaba una posición igualitaria, determinada por el valor de su trabajo productivo: la preparación de las comidas y el cuidado de niñas y niños, se realizaban colectivamente. Cuando las estructuras comunitarias se disuelven y se van reemplazando por la familia patriarcal, el trabajo de la mujer se fue individualizando progresivamente y enfocando hacia la elaboración de productos de uso para el consumo inmediato y privado (trabajo invisible). Es decir, se la segrega de la producción de bienes destinados a crear ganancias al entrar en el proceso de intercambio, o sea del trabajo *visiblemente productivo* (privativo del hombre) y la mujer comienza a constituir el cimiento económico *invisible* de la sociedad.

La exclusión de las mujeres del mundo económico visible cumplió, sin embargo, una función económica fundamental. La división (sexual) del trabajo le asignó la tarea de reponer la mayor parte de la fuerza de trabajo que moviliza a la economía, transformando materias primas en productos de uso directo: la alimentación, el vestido, el mantenimiento de la vivienda y la educación de hijas e hijos.

Para renovar constantemente los medios de producción y vida que se van consumiendo (máquinas, alimentos, vestimentas, etc.) se deben producir nuevos bienes materiales que involucren a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, no debemos olvidar que esta reproducción de los bienes materiales se realiza en dos niveles, que corresponden a la división sexual del trabajo antes señalada: la empresa y la casa.

Si bien los hombres y mujeres trabajadores/as reproducen fuerza de trabajo mediante la elaboración de mercancías para el intercambio y la venta (consumo indirecto), las amas de casa reponen diariamente gran parte de la fuerza de trabajo de la totalidad de los y las trabajadores/as.

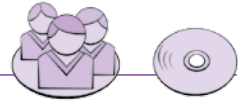
Específicamente, una gran mayoría de mujeres trabajan a la par de los hombres, en empresas para la producción de bienes intercambiables (trabajo visible) y al regresar a sus hogares siguen trabajando en la renovación y reposición directa y privada de la fuerza de trabajo (trabajo invisible). Es decir, la mujer realiza una doble jornada de trabajo.

Esta doble jornada de la mujer fue y es vital para el funcionamiento de la sociedad y la familia. Los trabajadores y empleados no se sostienen sólo con lo que compran con el salario que ganan en sus empresas, sino que el ama de casa y demás familiares deben invertir muchas horas en el trabajo doméstico y otras tareas de subsistencia, que no son remuneradas.

Es evidente que podemos señalar que en una sociedad de clases muchas mujeres trabajan (visiblemente) como empleadas domésticas a cambio de una remuneración, reemplazando las tareas del ama de casa, sin embargo, el peso del cuidado de la casa, educación y reproducción de bienes de consumo recae en las mujeres y esta labor continúa siendo tan invisible como antes.

---

26- La palabra "familia" originalmente se refiere al derecho de propiedad privada que tenía el *pater-familiae* tanto sobre las personas como sobre los bienes de su habitat.

**ACTIVIDAD 4****Eje temático:**

Trabajo Invisible. El reparto del trabajo no remunerado.

**Propósito:**

- Promover la valoración de la igualdad de géneros y su corresponsabilidad doméstica y familiar.

**Destinatarios/as:**

Niños y niñas a partir de 10 años y adolescentes.

**Materiales:**

Una copia por equipo de los siguientes textos, hojas y lápices.

**Situación 1:**

Antonio tiene 45 años. Su jornada laboral comienza a las 9 de la mañana. Todos los días –de lunes a viernes- se levanta a las ocho, se ducha, se afeita, toma un café que le ha preparado su mujer, quien a las ocho lleva a sus hijos a la escuela primaria. En algunas ocasiones eventuales Antonio se levanta más temprano y acompaña a sus hijos a la escuela. Comparte unos mates con su madre, que vive con ellos desde que presentó dificultades para caminar y necesita cuidado permanente. Luego sale de casa camino a su trabajo. Antonio es mecánico y trabaja en un taller. Tarda unos 30 minutos en su recorrido. Cuando llega saluda a sus compañeros, comenta las noticias que ha ido escuchando en la radio, se pone el mameluco y comienza la tarea.

A eso de las 11:00 hs. toma mate con algún compañero; luego trabajan hasta las 13:00, momento en que salen a almorzar: a veces lleva una vianda que le preparó su mujer -si el día está lindo va a una plaza cercana-, otras, va con sus compañeros a un restaurante económico.

Regresa al taller a las 14:30, y trabaja hasta las 19:30 horas.

Algunos días, a la salida del trabajo, se queda con los compañeros en un bar tomando una cerveza y comentando las cosas que han pasado ese día o el partido de fútbol que se disputará ese fin de semana. A su vez, una vez por semana, se junta a jugar al fútbol con 9 colegas, entre las 20 y 22 hs.

Cuando llega a su casa, se sienta un rato a descansar y espera a que la cena esté lista mientras ve las noticias en la tele, o habla con su hija o con su hijo.

Luego de cenar, se sienta en el sillón y suele ver algún programa de TV hasta que se va a la cama a dormir para empezar de nuevo al día siguiente.

1. Enumerar las actividades que realiza Antonio
2. ¿A qué hora se levanta? ¿a qué hora termina de trabajar?
3. ¿Qué días realiza actividades? ¿qué horario tiene?
4. ¿Creen que Antonio trabaja? ¿por qué?

### Situación 2:

Inés tiene 47 años, se levanta a las 6:40, va hacia el baño y se asea, luego se dirige a la cocina y prepara el desayuno. Cuando su marido termina de ducharse, ella despierta a su hija y a su hijo para que se duchen y desayunen.

A partir de las 8 empiezan a salir el marido y su hija y su hijo y es cuando ella desayuna. Después, empieza a abrir las ventanas de su casa y a hacer las camas, limpia el polvo, barre y recoge las cosas que quedaron de la noche anterior. Luego le toca el turno al baño y a la cocina.

Cuando acaba esta tarea son ya las 11:30 hs y se viste para salir a hacer las compras. Algunos días aprovecha también para ir al banco a pagar impuestos y servicios. Regresa con las bolsas, y guarda lo que ha comprado y comienza a hacer la comida, normalmente con el tiempo muy justo para tenerla lista a las 12:30. A partir de las 12:15, empieza a poner la mesa momento en que llegan su hija y su hijo –el marido no regresa al mediodía-. Comen juntos. Al terminar ella se levanta, levanta los platos y cubiertos de la mesa y su hija y su hijo la ayudan mientras empieza a lavar los platos, limpiar ollas y cocina, barrer y pasarle un trapo al piso.

Más tarde prepara un café o mate para los tres.

Luego ella se sienta en el sofá un rato y descansa viendo algún programa de TV; a veces, se queda dormida. Cuando se despierta, según los días, se pone a planchar ropa que tiene acumulada o cose alguna prenda. O bien lleva a los hijos a otras actividades (deportivas, de apoyo escolar, etc.), saca turnos para los controles médicos, revisa que realicen sus deberes, asiste a la escuela de sus hijos, etc.

Cayendo la tarde, cuando vuelven su hija y su hijo o su marido hablan un rato, pero pronto se va a la cocina para empezar a preparar algo que comer y poner la mesa para la cena. Cenar. Luego ella se levanta para recoger y lavar los platos. Alternativamente, y luego de pedidos reiterados, alguno de los hijos colabora en esta tarea. En general, a medida que el hijo va creciendo, pasa más tiempo charlando con su padre en la sobre mesa que colaborando en la cocina.

Cuando se sienta en el sofá, suele estar empezada la película y a menudo se queda dormida. A medida que van creciendo, si su hija o su hijo no han vuelto a casa suele esperar levantada. Antes de acostarse comprueba que las ventanas estén cerradas y la calefacción apagada.

Por fin se va a la cama para empezar de nuevo al día siguiente.

1. Enumerar las actividades que realiza Inés.
2. ¿A qué hora se levanta? ¿a qué hora termina sus tareas?
3. ¿Qué días realiza actividades? ¿qué horario tiene?
4. ¿Creen que Inés trabaja? ¿por qué?

### Situación 3:

María tiene 30 años, se levanta a las 7:00 hs., se ducha, luego va a la cocina y prepara el desayuno. Cuando su marido termina de ducharse, ella despierta a su pequeña hija Sofía de 3 años, la viste, le prepara y da el desayuno.

Toma su taza de café mientras se viste, guarda las viandas y a las 8:15 sale con la niña y

toman un colectivo hacia la guardería.

La deja allí, y camina diez cuadras hasta la clínica en la que trabaja como asistente dental. Hace horario corrido de 9:30 a 18:30 hs, descansando treinta minutos, de 13 a 13:30, momento en que almuerza.

A la salida, regresa caminando a la guardería a buscar a la pequeña, y juntas viajan hacia su casa.

Finalmente llegan a las 19:30. María se pone ropa cómoda, y juega un rato con su hija. Luego prepara el baño para Sofía.

Una vez que Sofía se entretiene con sus juguetes, María lava los platos sucios de la noche anterior, limpia un poco la cocina, y pone en funcionamiento el lavarropas.

Al tiempo que comienza a preparar la cena, llega el marido de trabajar, le ofrece unos mates, y se sientan junto a la mesa a conversar. Un rato nomás, pues debe continuar con la elaboración de la comida para la cena y de las viandas del día siguiente.

Suele completar día a día la lista de alimentos y productos de limpieza para la compra semanal del supermercado, que realizan en conjunto con su marido el día sábado.

Prepara la mesa, cenan, procurando compartir el momento entre los 3, aunque cuando el marido se retrasa, María alimenta a la niña para evitar romper la rutina de horarios.

Una vez terminada la cena, el marido ayuda a retirar los platos sucios y acuesta a la niña. Luego se sienta a mirar TV.

Ella prepara café y exhausta, se acuerda que el lavarropas ha terminado el lavado. Suele ser motivo de discusión quién cuelga la ropa, y si lo hace el marido, María suele constatar que esté bien tendida para no tener que planchar.

Se va a dormir a las 00:00 hs. Antes de acostarse comprueba que las ventanas estén cerradas y la calefacción apagada.

1. Enumerar las actividades que realiza María.
2. ¿A qué hora se levanta? ¿a qué hora termina sus tareas?
3. ¿Qué días realiza actividades? ¿qué horario tiene?
4. ¿A qué se dedica María?

### **Tiempo estimado:**

80 minutos.

### **Consigna:**

Leer con atención la situación que le toca a cada equipo. Responder y discutir las preguntas enunciadas al finalizar el texto.

### **Desarrollo:**

Se forman tres subgrupos al azar. La coordinación entrega a cada grupo una de las situaciones descritas más arriba para analizar y discutir.

Una vez terminado el análisis en equipos, vuelven a juntarse y ante todos, exponen sus enunciados y conclusiones.

La coordinación registra en el pizarrón o afiche las conclusiones a las que llega cada equipo.

Luego propone trabajar sobre el interrogante: ¿Cómo sería la historia si hombres y mujeres se ocuparan por igual del trabajo de la casa, de los niños y las niñas, del trabajo fuera de casa, de las personas mayores, de las personas enfermas, y con el

mismo tiempo libre?

Se invita a una nueva reunión de los subgrupos, para que, a partir de la discusión, modifiquen las historias.

## La lucha por el sufragio



Hacia 1848, cuando una segunda oleada revolucionaria recorría Europa bajo los supuestos de la ideología liberal, en Inglaterra, Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895) publicaban *El Manifiesto Comunista*, en ese marco las mujeres reclamaron nuevamente la plena igualdad política, civil y social. A la reivindicación de derechos electorales agregaron los sociales y la paridad salarial.

Para esa época, en Estados Unidos existía ya una larga tradición de mujeres movilizadas, que habían luchado junto a los hombres durante la guerra de la Independencia, y existía, además, una lucha organizada por el sufragio femenino que emergió antes que en Inglaterra. En 1848, un grupo de mujeres y algunos hombres firmaron la *Declaración de Sentimientos y Resoluciones* de Séneca Falls, el primer manifiesto feminista, que contenía un diagnóstico preciso acerca de la situación de minoría de edad de la mujeres, su discriminación en los campos políticos, sociales y económicos, así como propuestas y alternativas para poder sentar las bases de una nueva sociedad.

El feminismo norteamericano sufragista surgió en los círculos de mujeres educadas, que tenían la posibilidad de verbalizar y escribir sobre la discriminación a la que eran sometidas, en el contexto antiesclavista y de reflexiones acerca de la necesidad de una reforma moral de la sociedad.

Aunque por lo general esto se omite en los libros de texto convencionales de historia norteamericana, la obra desconocida o ignorada de cientos de feministas del siglo XIX mejoró notablemente la situación de las mujeres. Estas “madres” del feminismo moderno las liberaron de leyes que autorizaban a golpear a las esposas en el hogar y que daban al esposo el control de las propiedades de su cónyuge. Además lograron tener acceso a la educación superior en Derecho y Medicina.

En la Inglaterra de fines del siglo XIX, algunas pioneras como Barbara Leigh Smith (1827-1891), Harriet Taylor Mill (1807-1858)<sup>27</sup>, entre otras, conformaban, ya en la segunda mitad del siglo XIX, un movimiento organizado de mujeres. A partir de 1860, estos grupos reivindicaron la necesidad de derogar las leyes que impedían a las mujeres disponer de sus propios bienes, propiedades e ingresos, fundaron colegios universitarios femeninos y petitionaron a las autoridades académicas de Oxford y Cambridge para que las admitieran como estudiantes.

Más tarde las mujeres, concientes también de su minusvalía política, comenzaron a organizarse y a reivindicar el derecho al sufragio: las sufragistas perduran como

---

27- Harriet Taylor en 1851 tras 21 años de amistad se casó con el filósofo, lógico y economista inglés John Stuart Mill (1806-73), relación que llevó a este último a la defensa de los derechos de las mujeres. Mill remarcó repetidamente que su reconocida obra *Sobre la libertad* (1859), había sido escrita en colaboración con Harriet. El filósofo publicó, además, en 1869, *La servidumbre de las mujeres*.



una imagen clara del feminismo europeo más combativo de ese entonces. Consideraban que el acceso al voto les abriría el camino a los centros de decisión política, al parlamento, y les permitiría elaborar leyes que abolieran las otras desigualdades sociales e institucionales. También el sufragio era un medio de unir a las mujeres independientemente de sus opiniones políticas y de su clase, ya que todas sufrían discriminaciones.

Las sufragistas inglesas fueron muy activas y las que más se radicalizaron en los finales del siglo XIX y principios del XX. Se fue consolidando la conciencia de un feminismo claramente internacionalista.

En 1893, Nueva Zelanda fue el primer país que reconoció el derecho al voto a las mujeres, aunque no les permitió presentarse como candidatas. Luego, en 1906, Finlandia fue el primer país europeo en hacerlo. En 1918, el Parlamento Británico aprobó la ley electoral que otorgó el sufragio a las mujeres mayores de 30 años. En 1931 la *Constitución Española* reconoció el derecho al voto a mujeres mayores de edad. En 1945 las mujeres consiguieron el derecho al sufragio en Francia e Italia y en 1947 en Argentina se aprobó la *Ley del voto femenino*.

A pesar de los logros, luego de setenta años de lucha por el sufragio, no debemos olvidar que en el camino muchas de las sufragistas murieron en prisión defendiendo sus principios.

### Feminismo socialista

Los primeros teóricos del socialismo rechazaron muchas de las premisas patriarcales imbuidas de capitalismo.

En *Los orígenes de la Familia, la propiedad privada y el Estado* (1884), Engels focalizó su estudio en los derechos de las mujeres; la familia monogámica había supuesto la subordinación para las mujeres, ya que éstas pasaron a ser propiedad de los hombres. Equiparó la dominación de clase con la de la mujer por el hombre y declaró que su emancipación sólo se haría realidad tras una revolución socialista que eliminara el capitalismo. Por lo tanto, la lucha de las mujeres debía subordinarse o ir unida a la de clases, ya que sus objetivos eran los mismos. Para Marx y Engels, la igualdad política entre los sexos era un objetivo necesario para la plena liberación de la sociedad, y la emancipación de la mujer dependería de su independencia económica frente al hombre.

Entre las feministas socialistas podemos mencionar a Flora Tristán (1803-1844), Clara Zetkin (1857-1933), Alexandra Kollontay (1872-1952), Rosa Luxemburg (1870-1919)<sup>28</sup>.

La pesada herencia colonial española -con su idioma, su religión y una estructura social, política y económica que pasó inmutable a las nuevas repúblicas- fue, en América Latina, un obstáculo en el proceso de liberación femenina, ya que confinó a la gran mayoría de las mujeres al estricto ámbito hogareño.

El acervo español, portugués e italiano resultó nítidamente vívido para las mujeres de estas tierras. Ellas aprendieron a leer, las que lo hicieron, en los códigos morales

28- Ver DVD material complementario "Feministas socialistas".

importados por los misioneros; acataron con lealtad la imposición de obediencia, sumisión y fidelidad endilgadas a su género, y los hombres nativos aceptaron como natural una doctrina que mantenía el privilegio de ser varón, ya que era lo único que los hacía sentir fuertes y humanos frente a la opresión de su etnia y cultura a manos de los conquistadores.

Las criollas, desarraigadas de la “*madre patria*” por la emigración, mantuvieron orgullosa y rígidamente las costumbres y tradiciones de ultramar como signos de diferenciación de la cultura “salvaje” con la que convivían, dado que, además, cualquier avance o renovación en la metrópoli llegaba con demasiado atraso a las colonias. Así, en los inicios de la Revolución de Mayo, Mariquita Sánchez describía a la mujer hispano-americana:

*Nosotras sólo sabíamos  
ir a oír misa y rezar  
componer nuestros vestidos  
y zurcir y remendar...*

Al ocurrir los movimientos independentistas en las colonias, las mujeres lucharon al lado de los hombres: junto a las que donaron sus joyas o contribuyeron con sus recursos para armar a los ejércitos de la revolución y alentaron con entusiasmo libertario, en cada uno de los episodios independentistas, hubo muchas que integraron las fuerzas y tomaron las armas y otras que actuaron con ingenio y valor en espionaje.

Juana Azurduy de Padilla, alto-peruana, fue Coronela del ejército de Martín de Güemes y Manuel Belgrano, capitaneó varios batallones y sucedió a su marido, caído en la lucha, al frente de las guerrillas en la sangrienta guerra de Republiquetas.

La capitana María del Valle y Luisa Cáceres de Arismendi, venezolanas, fueron condenadas a cinco años de prisión en España, y miles de abnegadas, valientes y anónimas mujeres integraron los ejércitos de Juan Lavalle, José Artigas y Fructuoso Rivera, en las dos orillas del Río de la Plata. Pero ni siquiera tan valiosos esfuerzos, que muchas pagaron con su vida, bastaron para que los hombres, al dictar las leyes autónomas, les reconocieran la paridad de derechos. Las mujeres sudamericanas lucharon por la Independencia de sus patrias pero no pudieron conquistar la propia.

En 1852 surge en “La Gran Aldea”, que era la Buenos Aires del siglo XIX, un periódico, *La Camelia*, que titulaba: “*Igualdad entre ambos sexos*” y estaba dirigido por la periodista Rosa Guerra quien escribió: “*Entramos en una era de libertad y no hay derecho alguno a que se nos excluya de ella*”.

En nuestro país el movimiento obrero abrió, para la mujer, nuevas perspectivas. También la apertura de las carreras liberales que fue lograda por el esfuerzo de algunas pioneras, como es el caso de la primera médica argentina, Cecilia Grierson, que luchó para ser admitida en la Facultad de Medicina, implicó un gran aporte para las bases del movimiento feminista local.

En 1906, nació el primer *Centro Feminista* que luchó por la libertad política y civil de la mujer. En 1910, se celebró en Buenos Aires el Primer Congreso Femenino Internacional, convocado por la *Asociación de Universitarias Argentinas*. En 1918, Julieta Lanteri fundó y presidió el *Partido Feminista Nacional*, que petitionó ante la Justicia la

Carta de ciudadanía. El fallo fue que, *“de acuerdo a los principios liberales que informan nuestra Carta Fundamental, las diferencias de sexo no pueden engendrar limitaciones en los derechos que ella consagra”*.

En la Constitución de 1921 de la provincia de Santa Fe, fueron reconocidos los derechos electorales de la mujer limitados al ámbito municipal y determinados por la mayoría de edad y su calidad de libre para administrar sus bienes y para obtener diploma profesional. En 1927, la provincia de San Juan reconoció los derechos cívicos en el ámbito provincial y municipal de la mujer. Un año después, las sanjuaninas, previa inscripción en un padrón, pudieron votar en elecciones municipales y lograron elegir a una mujer como delegada en un municipio. Sin embargo, estos intentos se vieron luego frustrados con el golpe de Estado de 1930, que significó un retraso en las garantías constitucionales y las mujeres fueron borradas del padrón electoral.

Finalmente, el 23 de septiembre de 1947, se celebró un acto en la Plaza de Mayo, para celebrar la promulgación de la ley que concedía el voto a la mujer. En un gesto simbólico, Juan Domingo Perón le entregó el decreto presidencial firmado a su esposa Eva. De esta forma se le reconocía a Evita su campaña a favor de los derechos políticos femeninos.

La Ley 13.010<sup>29</sup> establecía en su artículo 1: *“Las mujeres tendrán los mismos derechos y estarán sujetas a las mismas obligaciones que les acuerdan e imponen las leyes a los varones argentinos.”*

Así se hacía realidad el pedido de tantas luchadoras, que desde fines del siglo XIX bregaron, desde distintas fuerzas políticas y movimientos feministas, por el sufragio de las mujeres. Entre ellas se puede mencionar a Alicia Moreau de Justo, Elvira Dellepiane de Rawson, Alfonsina Storni y Victoria Ocampo.

En 1952 la mayoría de los países americanos suscriben la Convención Mundial sobre Derechos Políticos de la Mujer adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas que estableció en su artículo 1: *“Las mujeres tendrán derecho a votar en todas las elecciones en igualdad de condiciones con los hombres, sin discriminación alguna”*, y en su artículo 2: *“Las mujeres serán elegibles para todos los cargos públicos electivos establecidos por la legislación nacional, en condiciones de igualdad con los hombres, sin discriminación alguna”*.



## La perspectiva de Género

Toda la historia del pensamiento y del orden social occidental ha sido estructurada en base a una serie de opuestos cuyo núcleo es la dicotomía construida entre

29- El sufragio femenino fue una lucha de las sufragistas y feministas de orientación socialista argentinas, pero recién pudo concretarse en septiembre de 1947 por el empuje que le dio Eva Perón al ala femenina del Partido Justicialista.

lo masculino y lo femenino. A partir de ambos se edificaron todas las duplas contrapuestas de nuestra cultura: racional/irracional, pensamiento/sentimiento, cultura/naturaleza, poder/sensibilidad, objetivo/subjetivo, abstracto/concreto, activo/pasivo, razón/emoción, universal/particular<sup>30</sup>.

Lo masculino fue identificado con lo racional, lo activo, el pensamiento, la razón, la cultura, el poder, lo objetivo, lo abstracto y lo universal; lo femenino con lo irracional, lo pasivo, el sentimiento, la emoción, la naturaleza, la sensibilidad, lo subjetivo, lo concreto, lo particular. La eficacia de esta identificación sexual –denominada “*sexualización*” de los dualismos– se ha verificado tanto a nivel descriptivo como normativo: en nuestras sociedades, no sólo se afirma que los varones son racionales, objetivos o activos, sino que también se dictamina que deberían serlo. Lo mismo ocurre respecto de las mujeres: además de considerarlas irracionales, pasivas y subjetivas, se establece que no solamente son así, sino que, sin duda, es del único modo en que deberían ser.

Al existir no sólo esa sexualización de los dualismos, sino también una jerarquización que otorga preeminencia a lo masculino, el orden social resultante es opresivo para todo lo asociado con lo femenino. Los varones han dominado y definido a las mujeres en este sistema de opuestos. Lo irracional se define como la ausencia de lo racional, lo pasivo es el fracaso de lo activo, el pensamiento es más importante que el sentimiento, la razón tiene prioridad sobre la emoción, y ser mujer es ser no varón.

Lo importante es comprender plenamente que todas las características atribuidas al concepto *construido* de lo “*femenino*” son tan reales como un cuento de hadas. No es verdad que exista una sola manera de ser mujer. Cada persona es una individualidad libre, única y esencialmente diferente de las demás. Los estereotipos son *creaciones* culturales de las sociedades, no verdades inmutables. Todo lo que la historia ha dicho que deben ser mujeres y varones no son más que relatos que refuerzan un esquema de poder: no debemos confundir lo que es con lo que la hegemonía cultural pretende que las cosas sean.

A partir de un orden históricamente dominado por varones se establecieron definiciones de lo masculino y lo femenino repartiendo roles adecuados para consolidar esa dominación, y luego pretendieron convencer a la humanidad de que esos estereotipos no eran inventados sino esencialmente predeterminados: a las mujeres se les asignaron todas las características menos valoradas y además se las elogió hipócritamente en tanto no osaran alejarse de esa imposición. ¿Quiénes son las mujeres a las que se les cantan loas? Las que se someten dócilmente a lo que el poder espera de ellas, las que no son una “*amenaza*” para la hegemonía masculina. La opinión dominante es que lo racional es mejor que lo irracional, la objetividad mejor que la subjetividad, lo abstracto y universal mejor que lo concreto y particular, y debido a que se les atribuyeron arbitrariamente a las mujeres todas las cualidades menospreciadas, la tradición dictaminó que lo masculino es mejor que lo femenino. Así, se suelen alabar hipócritamente las “*cualidades femeninas*” como rasgos líricamente celebrados cuando en realidad todo el orden establecido las reduce al terreno de lo *minus-válido*.

---

30- Olsen, Frances “El sexo del derecho”, publicado en David Kairys (ed.), *The Politics of Law* (Nueva York, Pantheon, 1990), pp. 452-467. Traducción de Mariela Santoro y Christian Courtis. Wittig, Monique *The Straight Mind*, (Beacon Press, 1992)

## El género y el poder

La naturalización de la dicotomía sexualizada y jerárquica que venimos analizando se consolidó dentro del sistema sexo-genérico imperante.

El concepto de “género” alude a la construcción social de identidades que reposan sobre el sexo.

Cuando alguien nace, se le asigna mediante el lenguaje una atribución de sexo, en tanto aparenta responder anatómicamente a esa construcción cultural que son lo “masculino” o lo “femenino”, y desde allí se construye una identidad crucial en la vida de cada persona<sup>31</sup>.

Pero que un cuerpo sea designado a partir del lenguaje, de cierta manera, desde supuestas justificaciones biologicistas (anatómicas, químicas, hormonales, etc.), no asegura que el deseo, la sexualidad o demás características de esa persona vayan a responder necesariamente a esa identidad impuesta socialmente, que podrá ser revocada o modificada por la identidad personal en desarrollo.

El carácter de cualidad adquirida del género se despliega sobre la pertenencia sexual, que, si bien también puede considerarse culturalmente construida, pareciera reclamar cierto grado de primacía respecto del primero. La identidad de género define la participación de cada persona en el universo de las relaciones humanas; los roles que socialmente se nos asignan están regidos por esas dos construcciones primarias, una derivada de la otra, o al menos, íntimamente condicionadas. El género establece un sistema político, una división social sistemática del poder<sup>32</sup>.

El poder siempre implica grados de represión y violencia. La expectativa universal respecto del “deber ser” femenino y masculino trae aparejada grados brutales de conflicto para aquellas personas que se separan de los cánones impuestos. Comportarse como un “niño” o como una “niña” es una instrucción de la socialización básica, porque somos obligados a responder a lo que la comunidad y el sistema de representaciones culturales esperan de nosotros. Cuando las personas se alejan de ese horizonte de expectativas, se desata un intenso proceso de negociaciones con el contexto y con ellas mismas. Varones que prefieren actividades como la danza, el diseño u otras disciplinas artísticas, mujeres que se destacan en prácticas deportivas, son tan sólo unos pocos ejemplos de situaciones que recurrentemente despiertan la coacción social<sup>33</sup>.

Pese a que la identidad es un derecho humano que a su vez confiere otros derechos, las identidades que se apartan de la expectativa impuesta son sometidas a poderosas coacciones sistemáticas. De este modo, más allá que desde el punto de vista de las ciencias naturales se enfatice que no pueden esperarse normas morales de la naturaleza, ya que ésta no provee reglas éticas y dado que la moral es una construcción social, la naturalización de las características atribuidas a cada género conlleva

31- Ver Barrancos, Dora *Identidad e identidades*, Buenos Aires, Instituto Hanna Arendt, 2004. En [www.institutoarendt.com.ar](http://www.institutoarendt.com.ar)

32- Véase el análisis desarrollado por Catherine A. MacKinnon en “Hacia una teoría feminista del Estado”. En: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=lw5Cx8Bmp7TMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=HACIA+UNA+TEOR%C3%8DA+FEMINISTA+DEL+ESTADO+MACKINNON&ots=488GJ7K-u6&sig=3G-EXfORgyHlk7GnP-OpjD55VjQ>

33- Cool, Stephan J. Citado por Barrancos, Dora, Op. Cit.

la opresión de las identidades no disciplinadas según los parámetros impuestos.

No sólo las mujeres son degradadas a una escala inferior en la supuesta jerarquía de roles, también todo lo que resulta teñido de "*feminidad*" es asociado al disvalor y, complementariamente, todo lo que se percibe como disvalioso es calificado de "femenino". El dualismo masculino/femenino se refuerza al ser extendido hacia identidades cuyas orientaciones sexuales difieren de las asignaciones de rol impuestas. La diversidad de orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género siguen la suerte de lo femenino en este esquema de poder. Lo femenino vale menos que lo masculino y lo ambiguo o lo diverso menos que nada. Este es el recorrido del pensamiento discriminador.

Desde tiempos inmemoriales las mujeres han sido explotadas, destinadas a la maternidad forzosa, a la esclavitud doméstica, cosificadas, físicamente ultrajadas, sexualmente violadas y denigradas, privadas de voz, cultura e instrucción, de recursos económicos y legales, excluidas del derecho al voto y de la vida pública. Se las ha silenciado, invisibilizado, despersonalizado y se les ha escatimado la representación de sus intereses. Los varones, en cuanto tales, no han sufrido estas afrentas; por el contrario, han debido ser personas negras, judías u homosexuales, por citar algunos ejemplos, para sufrir vejaciones comparables.

### **Ciudadanía y discriminación por género**

Ha sido un sistema dominado por varones el que ha sometido históricamente a las mujeres, en mayor o menor grado, en todas partes del mundo. Y esa relación de dominación es una relación política, en tanto todo sistema político implica pautas de relaciones humanas que suponen poder, normas y autoridad.

Los varones también han empleado formas sistemáticas para deshumanizar, esclavizar, violar y exterminar a otros hombres, generalmente como expresión de desigualdades políticas<sup>34</sup>, pero los modos de opresión sobre las mujeres han sido preestatales y extralegales<sup>35</sup>, y se han desarrollado socio-económicamente, en la mayoría de los casos, al amparo de la intimidad cotidiana. La violencia doméstica contra las mujeres y los crímenes contra su integridad cometidos en el seno de la vida familiar continúan siendo una prueba inapelable de ello.

Ocurre que el Estado es masculino. Ni el liberalismo ni el socialismo realmente existente, por citar dos sistemas políticos mayoritarios, reconocen a la mujer, como tal, una relación específica con el Estado. La ley considera a las mujeres tal como los hombres las consideran. Las normas estatales recogen el punto de vista dominante: el masculino. Así resulta garantizado que la ley reforzará la distribución del poder existente. Esa ley refleja una sociedad en la que los hombres gobiernan, es una ley que gobierna masculinamente: lo único digno de ser reflejado son las características asociadas a lo masculino.

El poder del sistema sexo-genérico dominante se asienta en la estructura jerár-

---

34- La esclavitud o la servidumbre de los vencidos en contiendas bélicas son ejemplo de tales acciones.

35- La opresión hacia las mujeres es anterior incluso a la existencia de los ordenamientos estatales y jurídicos que luego institucionalizaron tales prácticas discriminatorias.

quica descripta, donde la posición subalterna de las mujeres se pretende justificar en la caracterización de lo femenino basada en el supuesto de la inferioridad natural de sus atributos en relación con lo masculino.

Las distintas corrientes feministas han realizado fuertes y sostenidas críticas tanto de esta dicotomía, como de la sexualización y jerarquización ligadas a ella, alternativa o simultáneamente.

La sexualización es insostenible, dado que no hay razones que permitan establecer un estereotipo de cómo ser mujer y otro de cómo ser varón que impliquen determinadas cualidades. Aceptar esa dicotomía implica sostener que sólo hay dos formas de ser, diametralmente opuestas e irreconciliables.

Respecto a la jerarquización, es inválido decir que algo es más importante que otra cosa. Una valoración jerárquica significa que uno de esos opuestos siempre será considerado mejor o superior al otro, concepto diametralmente enfrentado a los valores de igualdad sostenidos por los derechos humanos.

### Las corrientes feministas contemporáneas

De acuerdo a lo que hemos venido desarrollando, podemos definir al feminismo como una posición política que implica un compromiso emancipatorio, una actitud crítica frente a la invisibilización de la subjetividad femenina y la denuncia de la realidad de las mujeres a la hora de definir los Derechos Humanos Universales.

El feminismo propugna un cambio profundo en las relaciones sociales que conduzca a la liberación de la mujer mediante la eliminación de las jerarquías y desigualdades entre los sexos. Es un sistema de ideas que pretende transformar las relaciones basadas en la opresión sexual mediante un profundo cambio cultural.

El pensamiento feminista lleva adelante un estudio sistemático de la condición de las mujeres, de su papel en la sociedad y de las vías para lograr su emancipación diferenciándose de los estudios sobre las mujeres por su perspectiva estratégica: además de diagnosticar, lo que se busca es transformar esa situación.

El feminismo no es un sistema homogéneo ni constituye un cuerpo de ideas cerrado, sino que es un movimiento político integral contra el sexismo en todos los campos (jurídico, ideológico, socioeconómico, etc.) que expresa la lucha de las mujeres contra cualquier forma de discriminación<sup>36</sup>.

Los lineamientos éticos de las sociedades sirven de fundamento para sus sistemas jurídicos y políticos. Como las mujeres no han participado del debate ético que fundamenta el sistema vigente, los valores pretendidamente universales en que se asienta la autoridad y representatividad de los gobiernos no son tales. La voz de las mujeres estuvo ausente en la conformación de los sistemas políticos, por eso es indispensable su incorporación plena para que estos no estén viciados de ilegitimidad.

Casi la totalidad de los desarrollos teóricos han sido elaborados desde un punto de vista androcéntrico, tomando como eje la perspectiva del varón y universalizándolo a todo el género humano. Autores tan influyentes como Aristóteles o Immanuel

36- B. Gamba, Susana. "Feminismo". En: Diccionario de Cs. Sociales y Políticas, Di Tella T.; Gamba S., Chumbita H. y Gajardo P., Emecé, Buenos Aires 2001.

Kant se revelaron profundamente misóginos al expresar su opinión acerca de las mujeres. Esto sería simplemente anecdótico si su sistema filosófico no hubiese influenciado todo el pensamiento occidental. La supuesta universalidad del término “hombre”, como sujeto de la teoría ética, se deslizó desde el significado neutral de “persona” al de “varón” y las mujeres sufrieron las consecuencias de una discriminación inigualada.

Esa ausencia de las mujeres en la construcción teórica ha producido una “verdad” que pretende pasar por neutral pero que, sin embargo, ha resultado profundamente interesada, cuyas concepciones sobre el conocimiento, la razón, la naturaleza humana y el yo expresan un punto de vista patriarcal y androcéntrico<sup>37</sup>.

Dentro del feminismo contemporáneo existen diversas tendencias y orientaciones por lo cual es más correcto hablar en plural de “movimientos feministas” siempre atravesados por ideologías de clase.

En una primera etapa, que se extendió desde los años ‘60 hasta comienzos de los ‘80, podemos resumir tres líneas principales: el feminismo radical, el socialista y el liberal, entrecruzados por las tendencias de la igualdad y la diferencia<sup>38</sup>.

*El feminismo radical* sostiene que la contradicción principal de la sociedad se produce en función de los sexos y propugna una confrontación entre los mismos. Las mujeres estarían oprimidas por las instituciones patriarcales que tienen el control sobre ellas y sobre su reproducción. El hombre y la mujer son diferentes y recibieron privilegios desiguales. Propone como alternativa la necesidad de una nueva organización social, basada en comunidades donde se fomente la vida común de parejas y amigos sin formalidades legales. Tiene como objetivos centrales retomar el control sexual y reproductivo por parte de las mujeres; aumentar su poder económico, social y cultural; destruir las jerarquías y crear organizaciones solidarias y horizontales. La mayoría de las feministas radicales adscriben al “feminismo de la diferencia”.

El feminismo de la diferencia surge a comienzos de los ‘70 y propone una revalorización de lo “femenino” planteando una oposición radical a la cultura patriarcal y a todas las formas de poder, por considerarlo propio del varón; rechazan la organización, la racionalidad y el discurso masculino. Reúne tendencias muy diversas reivindicando, por ejemplo, que lo sensible es lo característico de la mujer, revalorizando la maternidad, exaltando las tareas domésticas como algo creativo que se hace con las propias manos, rescatando el lenguaje del cuerpo, la inmensa capacidad de placer de la mujer y su supremacía sobre la mente, la existencia de valores y culturas distintas para cada sexo.

Hay corrientes, como la radical materialista, que cuestionan severamente la “diferencia” por sus connotaciones biologistas y esencialistas, que no hacen sino afianzar los estereotipos sexuales propios de una ideología reaccionaria.

*El feminismo de la igualdad*, que se contrapone al de la diferencia, reconoce sus fuentes en las raíces ilustradas y el sufragismo, pero se plantea conseguir la

---

37- Maffía, Diana. “Ética y Feminismos”. En [www.institutoarendt.com.ar](http://www.institutoarendt.com.ar)

38- B. Gamba, Susana. Op. Cit.



profundización de esa igualdad hasta abolir totalmente las diferencias artificiales en razón de sexo. Niega rotundamente la existencia de valores femeninos y señala que la única diferencia real es la que tiene su origen en la opresión.

Hay corrientes feministas que se proponen como alternativa de poder, tal es el caso de las socialistas y liberales, que se pronuncian por la igualdad, aunque esta noción adquiere significados muy distintos para ambas<sup>39</sup>.

### El feminismo en el Siglo XXI: “*Lo personal es político*”

Al promediar los años '80 del pasado siglo, comenzó a tomar fuerza un marcado reconocimiento de las multiplicidades, de la heterogeneidad del movimiento feminista y apareció un renovado impulso. Surgió así el *feminismo crítico*, que ha denunciado, a un tiempo, los ideales de la igualdad y la diferencia. Descarta que las leyes y el derecho sean neutrales ante la dominación y que constituyan herramientas apropiadas para el cambio social, ya que son masculinos en sí mismos.

El feminismo de la igualdad desconoce las características diferenciales que deben tomarse en cuenta para que el respeto de los derechos de las mujeres pueda cumplirse efectivamente. Igualdad para varones y mujeres no quiere decir que ambos deban ser protegidos con iguales instrumentos, sino que se vele por equiparar sus posibilidades de desarrollo y disfrute de una vida plena como integrantes de la sociedad. En tal sentido, asegurar la igualdad muchas veces requiere dar mayor protección a los sectores más perjudicados.

La igualdad perseguida por el liberalismo se entiende como meramente formal, ya que se reduce a eliminar distinciones entre hombres y mujeres en el vocabulario de las normas jurídicas, las cuales se fundan en parámetros establecidos por los hombres.

El feminismo de la igualdad postula la equiparación de varones y mujeres, pero reproduce la jerarquización de los dualismos porque coloca en la cúspide de los valores a aquellos tradicionalmente canonizados por el punto de vista masculino (lo racional, lo objetivo, la fuerza, etc.).

La celebración de la diferencia no es menos perversa: al atribuir esa diferencia a la biología, se oculta que es, en realidad, un producto del poder que ha definido a la ciencia, que es producto de la opresión. Además, al insistir en que las diferencias son naturales, se somete a las mujeres a una tiranía de la identidad cuyo resultado es excluir del movimiento a quienes “*no quieren ser definidas exclusivamente como madres, cuya fuente de conocimiento y comprensión proviene misteriosamente de sus órganos reproductivos y de sus excreciones glandulares*”. El tercer problema es que, pese a creer que están escapando del parámetro masculino, lo repiten pues la diferencia que celebran no es más que el opuesto exacto de ese parámetro. De tal manera, el feminismo de la diferencia repite la lógica de la sexualización de los dualismos, pero invirtiendo el orden jerárquico que denuncia<sup>40</sup>.

39- Ver DVD material complementario “*Corrientes feministas en la política*”.

40- Ver DVD material complementario: ciertos intentos de aunar concepciones tanto de la igualdad como de la diferencia: “El feminismo progresista”.

*El feminismo crítico* es la corriente contemporánea más vital del movimiento. Ha defendido la idea de que: *El problema de las mujeres radica en la opresión que resulta del poder que los hombres ejercen sobre ellas, tanto en forma represiva como productiva.*

Ese poder implica la posibilidad de obtener satisfacción sexual y reproductiva de las mujeres, de representarlas como objetos de esa satisfacción y como objetivos de una violencia sistemática.

Al ubicar la raíz de la opresión en el sexo y la reproducción, el feminismo crítico exige que la lucha política se oriente a combatir la raíz del problema en lugar de concentrarse en sus síntomas.

Con el lema: *“Lo personal es político”*, ha propiciado reclamos políticos respecto de la salud preventiva y la anticoncepción, el aborto legal y gratuito, el cuestionamiento al matrimonio tradicional, el respeto a la diversidad de orientación sexual e identidad de género, la condena de la violación, la prostitución, la trata de mujeres, la pornografía y el acoso sexual, entre otros.

## Los Derechos Humanos de las Mujeres

A partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* surge una diferencia entre derechos civiles y políticos por un lado (cuya prioridad era defendida por Occidente, con Estados Unidos a la cabeza) y derechos económicos, sociales y culturales (cuya prioridad era defendida por el bloque soviético). La Guerra Fría prolongó esta discusión en la cual los latinoamericanos nos empobrecimos (con dictaduras por un lado, con miseria por otro). En los años sesenta, a partir de la independencia de los países africanos, surge una nueva figura: el derecho de los pueblos, los derechos de las naciones, de las etnias, pues los países que habían sido colonias consideraban una ficción las divisiones geopolíticas que habían servido al sistema colonial. Esta idea de que las etnias podían tener derechos era algo que no había operado en la Declaración de Derechos Humanos del '48. Y el hecho de que otros sujetos hayan requerido instrumentos especiales (como los derechos del niño o de la mujer) ya que no se encontraban protegidos por la formulación inicial, aunque ésta pretendía ser “universal”, nos hace pensar que cuando no hay una enunciación explícita de la diferencia, el universal “abstracto” sólo representa al universal “dominante”<sup>41</sup>.

*La Declaración Universal de los Derechos Humanos* no es un documento con poder legal, sino un consenso de los gobiernos sobre la inviolabilidad de ciertos derechos, inspirados en los episodios brutales del nazismo. Las dos Convenciones que le dan poder legal, a partir de la ratificación por parte de los distintos países, son la *Convención de Derechos Civiles y Políticos* y la de *Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. En conjunto, estos tres documentos forman la *Carta Internacional*

---

41- Maffía, Diana. Op. Cit.

de *Derechos Humanos*, núcleo central de todas las convenciones posteriores. Las dificultades para hacer valer esos derechos en los sujetos más vulnerables, impulsó otros documentos como la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) y la *Convención sobre los Derechos del Niño*, que aumentan la sensibilidad con respecto a las diferencias de género y de edad en el ejercicio efectivo de los derechos. Estas convenciones no deben considerarse aisladamente sino que, como hemos dicho, los gobiernos tienen la responsabilidad legal de cumplir simultáneamente todas sus obligaciones, respetando todos los tratados que se hayan ratificado.

El androcentrismo es una de las manifestaciones más comunes del sexismo que ha dado como resultado la existencia y reproducción de la discriminación, la desigualdad y los prejuicios contra las mujeres<sup>42</sup>.

Suele ocurrir que actos que pueden considerarse una violación de derechos a veces son entendidos como legales dentro de un país (por ejemplo, la lapidación humana, o la esterilización forzada) pero los tratados de derechos humanos tienen prevalencia sobre el derecho interno, en tanto ellos regulan la relación entre la ciudadanía y los Estados, éstos al suscribir la *Carta Internacional de Derechos Humanos* adquieren la obligación de respetar, promover, proteger y garantizar tales derechos, y el deber de observar la debida diligencia para su protección, ya sea frente a las acciones cometidas por agentes estatales como por particulares.

En virtud de sus compromisos internacionales, cada Estado es responsable por la violencia y la discriminación contra las mujeres que ocurran tanto en la esfera pública como en la vida privada. Sucedan en el trabajo, en la calle o en el hogar, el estado tiene obligación de prevenir, investigar, sancionar y reparar tales prácticas y sus consecuencias<sup>43</sup>.

Las mujeres son víctimas de discriminación por identidad o expresión de género y por orientación sexual en el trabajo, en el sistema educativo, en el sistema sanitario, en la familia y en las demás instituciones sociales. Sistemáticamente se vulnera su derecho a la salud, en especial en materia de derechos sexuales y reproductivos, por falta o deficiencia de atención médica, de prevención y de educación sexual.

La violencia y opresión hacia las mujeres por el mero hecho de serlo es un fenómeno histórico que, como hemos visto a lo largo del presente capítulo, constituye una realidad mundialmente generalizada de sistemática violación de los Derechos Humanos.

La violación de los derechos humanos de las mujeres no es un crimen contra las mujeres sino contra toda la humanidad porque supone una ofensa contra la conciencia y dignidad universal de todo el género humano.

42- Instituto Interamericano de Derechos Humanos "Acercándonos a los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos de las mujeres". San José de Costa Rica, IIDH, 2003.

43- García Muñoz, Soledad "La obligación de debida diligencia estatal". En "*Derechos Humanos y Perspectivas de Género*", Bs. As., Amnistía Internacional, 2004.

La prohibición absoluta de tales violaciones es una obligación para toda la comunidad internacional así como la erradicación de la tortura, la esclavitud, el genocidio y la discriminación en general.

Los siguientes son algunos de los principales ámbitos de violación a los derechos humanos de las mujeres:

- Violencia de género
- Violencia sexual
- Salud sexual y reproductiva
- Violencia doméstica
- Discriminación por orientación sexual
- Discriminación laboral
- Discriminación familiar
- Discriminación religiosa
- Discriminación educativa
- Violencia política

La *violencia de género* es el crimen encubierto más numeroso del mundo y remite a los crímenes cometidos contra las personas por el sólo hecho de pertenecer a un determinado género. En nuestro planeta, son las mujeres y niñas las que padecen esta agresión sistemática.

Violencia contra la mujer es todo acto violento basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, así como las amenazas de producir tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada.

Esos actos de violencia incluyen numerosas actitudes discriminatorias y lesivas, tales como el no reconocimiento de sus derechos, el maltrato psicológico, la culpabilización permanente, el mantenimiento de relaciones sexuales obligadas, los maltratos físicos, la apropiación de su dinero, el abandono de las responsabilidades familiares por parte de sus parejas, etc.

La diferencia entre este tipo de violencia y otras formas de agresión o coerción estriba en que en este caso el factor de riesgo o vulnerabilidad es el sólo hecho de ser mujer. No es un problema que afecte tan sólo a las mujeres pobres o de los países en vías de desarrollo, las afecta a todas a nivel mundial, sin diferenciar grupos étnicos o socio-económicos.

Pese a constituir un problema tan generalizado, es raramente documentado.

Pocos son los países industrializados que han llevado a cabo estudios empíricos para proporcionar información a través de la cual se descubrirían las verdaderas dimensiones del problema<sup>44</sup>.

El "*femicidio*" es el nombre de los crímenes consistentes en el asesinato masivo de mujeres por el simple hecho de serlo. América Latina muestra cifras alarmantes de

---

44- Fuente: Instituto Social y Político de la Mujer. <http://www.ispm.org.ar>

muertes y abusos gravísimos basados en violencia de género. El término fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlock en 1974 y utilizado públicamente por la feminista Diana Russell en 1976, ante el Tribunal Internacional de los Crímenes contra las mujeres, en Bruselas.

Según la asociación feminista “La casa del encuentro”, que lleva adelante un Observatorio que registra los casos de violencia de género en Argentina, el término femicidio “es político, es la denuncia a la naturalización de la sociedad hacia la violencia sexista. El Femicidio es una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres, es el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad.”

Durante el año 2011, 282 mujeres fueron asesinadas en circunstancias identificadas como de violencia de género, es decir que fueron casos en los cuales los asesinos tenían o habían tenido relación con la víctima. El número de femicidios aumentó en Argentina un 20% en comparación al año 2009<sup>45</sup>.

En el terreno legal, puede mencionarse que en abril de 2012, la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad la incorporación de la figura del femicidio en el Código Penal argentino. El proyecto de ley, que propone modificar el artículo 80, en sus incisos 1 y 4, establece considerar “agravantes por el vínculo” y descarta el uso de “atenuantes cuando el hombre tenga antecedentes por violencia”.

El nuevo texto de la ley define el femicidio como “un crimen hacia una mujer cuando el hecho sea perpetrado por un hombre y mediare violencia de género”. Además plantea “la pena de reclusión o prisión perpetua al que matare a su ascendiente, descendiente, cónyuge, ex cónyuge o a la persona con quien mantiene o ha mantenido una relación de pareja, mediare o no convivencia”. Asimismo, incorpora causales de asesinato: “placer, codicia, odio racial, religioso, de género o a la orientación sexual, identidad de género o su expresión”.

Pero más allá de cifras que ejemplifican<sup>46</sup>, las estadísticas no reflejan la realidad del femicidio y la violencia sexual: la mayor parte de los abusos sexuales y violaciones no son denunciados, estimándose apenas en un 10% el número de aquellos que sí lo son.

Así, la muerte y la violencia sexual no son los únicos crímenes que evidencian la violencia de género, por ejemplo, la trata de niñas, adolescentes y mujeres suele no tener condena ya que no figura como delito en muchos Códigos Penales.

Por *violencia sexual* entendemos una serie de actos que engloban desde conductas aparentemente “insignificantes” como puede ser un manoseo, hasta diversas prácticas sexuales, impuestas y no consentidas -incluyan o no la relación coital- y una amplia gama de actos humillantes y dañinos, como penetración con objetos, prácticas sádicas, etc.<sup>47</sup> Cada experiencia de agresión sexual es singular y sólo quien la ha sufrido puede dar verdadera cuenta de su real dimensión.

A partir de la vivencia de las mujeres que han padecido esa violencia podemos afirmar que:

Son agresiones sexuales todos los contactos sexuales no consentidos.

45- Datos brindados por La casa del encuentro: [www.lacasadelencontro.org](http://www.lacasadelencontro.org)

46- Ver DVD material complementario: cifras sobre femicidio en Latinoamérica.

47- Fuente: Instituto Social y Político de la Mujer. <http://www.ispm.org.ar>

La violencia sexual es un hecho mucho más frecuente de lo que la mayoría de las personas cree, más de lo que los medios de comunicación difunden y mucho más de lo que las estadísticas y los registros oficiales establecen. No es un hecho individual explicable por la patología, el desvío o la marginalidad de ciertos individuos en particular, sino que está profundamente enraizada en las relaciones de dominación entre varones y mujeres<sup>48</sup>.

Es importante que si alguien es abusada o abusado, o sabe de otras personas que lo sean, haga el esfuerzo de no callarse y denuncie la situación o lo hable con personas de confianza que puedan ayudar, como familiares, maestros, otras/os profesionales o amigas y amigos.

La *violencia contra las niñas* es la expresión más dramática de que los vínculos con los adultos requieren una profunda revisión. Éstos suelen fundamentarse en el autoritarismo, la subvaloración y la negación de derechos fundamentales. Esa violencia adopta múltiples formas: desde los golpes hasta la mutilación genital, el abuso sexual o la violación y el incesto, pasando por las diversas formas de discriminación familiar tales como la distribución inequitativa de los alimentos y los cuidados de la salud, el trato desigual respecto de los hermanos varones, la explotación infantil a la que son sometidas las niñas por su pertenencia de género, etc.

Cerca del 80% de los delitos sexuales registrados oficialmente (entre ellos violación, incesto y abuso sexual) son cometidos contra las niñas.

El grupo más afectado está entre los 5 y los 14 años de edad, seguido de aquél que va desde el nacimiento hasta los 4 años. Los agresores son adultos cercanos a las víctimas: padres, padrastros, tíos, abuelos, primos o vecinos. Se estima que en el 85% de los casos, aproximadamente, los victimarios tienen relaciones “afectivas” con las sobrevivientes, lo que implica ventajas enormes sobre ellas, pues la jerarquía que da la edad o el parentesco les permite intimidarlas y manipularlas para convertirlas de víctimas en cómplices. En la Ciudad de Rosario, por ejemplo, el 92% de los abusos sexuales infantiles son cometidos por personas conocidas de las víctimas (familiares, amigos, vecinos). Y en 1 de cada 4 casos de abuso sexual está involucrado el padre<sup>49</sup>.

Esos agresores se apoyan también en la complicidad de los adultos y en el temor de las víctimas para denunciar, así como en falsas creencias o prejuicios sobre la sexualidad infantil, como el que supone que las niñas provocan la agresión porque se insinúan o porque tienen fantasías sexuales y son mentirosas.

Otro delito ligado a la violencia sexual es el tráfico de niñas para someterlas a la prostitución forzada. Los tratantes secuestran cada vez más a niñas menores de 14 años dado que son muy “cotizadas” en los mercados internacionales de prostitución y pornografía.

En todos los casos, los victimarios atentan contra la integridad física, psíquica y

---

48- Ver DVD material complementario: características de la violencia sexual padecida por las mujeres.

49- Fuente: Instituto Legal de Rosario.

social de las sobrevivientes, contra su libertad y dignidad. Se aprovechan de la condición de vulnerabilidad de esas personas que están iniciando los complejos procesos de aprendizaje y conocimiento, construcción de su identidad personal, sexual y de género.

Elas no tienen una comprensión cabal de la sexualidad ni de las consecuencias y los riesgos del ejercicio sexual en condiciones de desigualdad física, psíquica, cognitiva y social. Por estas razones, el impacto sobre su salud psíquica y sexual puede resultar muy perdurable y hasta irreversible.

Derrotar el silencio sobre la violencia sexual contra las niñas implica desarrollar una “actitud de sospecha” para lograr la identificación temprana de los abusos. Siempre hay que creerles cuando niñas y niños nos hablen sobre posibles abusos sexuales.

Hay que dialogar sobre el tema y estimular la convicción ética de que niñas, niños y mujeres merecen vivir una vida libre de violencia, coacción y malos tratos en un ambiente seguro, libre de temores y amenazas<sup>50</sup>.

En cuanto a la salud sexual y reproductiva, la vulneración del derecho a la salud es una abrumadora causa de muerte entre mujeres y niñas. Por ejemplo en nuestro país, durante el año 2000, de los 78.000 ingresos hospitalarios (en Hospitales Públicos) por abortos, 11.015 fueron adolescentes de 15-19 años y 500 de 10-14 años.

Se ha verificado además un gran aumento de hospitalizaciones por abortos clandestinos de adolescentes y muertes maternas de niñas de 10 a 14 años. Embarazos éstos que, en muchos casos, tuvieron origen en violaciones, gran parte de ellas, además, de carácter incestuoso.

Esa vulnerabilidad de la salud se ve poderosamente agravada por la falta de educación sexual, el bombardeo de los medios de comunicación con mensajes erotizantes por un lado, y la hipocresía como tabú de la sexualidad como intimidad, que fomenta y desprotege a las niñas y jóvenes durante el inicio temprano de las relaciones sexuales.

Justamente, la salud sexual y reproductiva se relaciona con la posibilidad de disfrutar de una sexualidad plena y decidir sobre ella sin sufrir ningún tipo de discriminación<sup>51</sup>.

Esto último conlleva el derecho de todas las personas a la información, al acceso a métodos anticonceptivos seguros, a la toma de decisiones autónomas, a recibir servicios de salud adecuados, a recibir información y atención en VIH-sida y a un embarazo y parto sin riesgos.

Estos derechos se incluyen tanto en la Ley de Salud Reproductiva de la Ciudad de Buenos Aires N°418 (2001), como en la Ley Nacional N°25673 (2003)<sup>52</sup>.

De acuerdo a las leyes de salud sexual y reproductiva, todas las personas tienen derecho:

50- Ver DVD material complementario: declaraciones internacionales en defensa de los derechos de las niñas.

51- Fuente: <http://www.i.gov.ar/guiajoven>

52- Ver DVD material complementario: Ley de Salud Reproductiva de la Ciudad de Buenos Aires y Ley Nacional N°25.673 (2003).

- A conocer su cuerpo, para poder cuidarlo y quererlo.
- Al disfrute y el placer.
- A tener espacios donde poder hablar de sexualidad, en un ambiente de confianza y apoyo.
- A servicios de salud dirigidos a sus preocupaciones y necesidades.
- A la confidencialidad y el respeto.
- A la información sobre métodos anticonceptivos, ventajas y desventajas de cada uno y accesibilidad.
- Al acceso a métodos anticonceptivos seguros, eficaces y de buena calidad.
- A elegir cómo, cuándo, con quién y cuántos hijos desean tener, fomentándose una maternidad y paternidad responsable.
- Al acceso a servicios prenatales.
- Al acceso a un diagnóstico temprano y el tratamiento adecuado para el HIV-Sida
- A la protección contra enfermedades de transmisión sexual.
- A no sufrir situaciones de violencia ni abuso sexual.
- A no ser discriminados por género, edad u orientación sexual.
- A elegir si quieren tener relaciones sexuales o no.

Respecto de la violencia doméstica, desde el punto de vista histórico, esta realidad no ha suscitado el suficiente interés social ni jurídico debido al papel subordinado impuesto tradicionalmente a la mujer y al nocivo “manto de privacidad y discreción” otorgado al ámbito familiar y matrimonial que ha resultado cómplice del sufrimiento de innumerables víctimas.

El tratamiento legal que a lo largo de la historia se ha venido dando a este problema ha variado radicalmente. En la Edad Media, por ejemplo, no se discutía si la violencia era aceptable, lo importante era determinar el grado de violencia permitida sobre la mujer.

Sin duda, la lucha de las mujeres por lograr la igualdad de derechos ha sido determinante en esta variación. Pero la evolución legal no ha podido acabar con las situaciones de violencia doméstica, cuyas estadísticas ponen de manifiesto cifras muy elevadas<sup>53</sup>.

*En América Latina y el Caribe una mujer corre más peligro de sufrir agresión, violación y muerte en su propio domicilio que en la calle*<sup>54</sup>.

Para los especialistas, la violencia contra la mujer se da dentro de un “círculo de violencia familiar”. Definen a la mujer golpeada como paralizada al comienzo y hasta con sentimiento de culpa: poniendo mal la mesa, luciendo poco sensual o antipática, creyendo que no cuida debidamente la institución del matrimonio<sup>55</sup>.



53- Ver DVD material complementario: la violencia doméstica contra las mujeres en Latinoamérica según un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

54- Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo.

55- Ver DVD material complementario: las características del ciclo de la violencia doméstica.



**Si su esposo o compañero/a:**

- Se burla de usted o la ridiculiza
- La insulta o le grita
- La culpa de todos los problemas de la familia
- La amenaza con maltratar a los hijos o con quitárselos
- La critica como madre, como amante o como trabajadora
- La amenaza con matarla o con suicidarse
- La aísla impidiéndole salir o tener visitas
- La acusa de infidelidad
- Nunca le da amor ni cariño
- Si establece un ambiente de miedo en el hogar
- Destruye a propósito bienes materiales ya sean de ambos o solamente suyos

*Entonces, usted esta sufriendo maltrato emocional*

**Si su esposo o compañero/a:**

- La pellizca, la empuja, le da patadas, le da puñetazos, le tira del pelo o la abofetea
- Intenta herirla o la hiere con cualquier objeto, armas punzantes o de fuego
- Le ha causado un aborto u otro tipo de lesión en su cuerpo a consecuencia de los golpes

*Entonces, usted esta sufriendo maltrato físico*

**Si su esposo o compañero/a:**

- La obliga a tener relaciones sexuales cuando usted no quiere
- La maltrata durante el acto sexual
- Pretende obligarla a que usted tenga relaciones con otras personas o en posiciones que usted no quiere

*Entonces, usted esta sufriendo maltrato sexual*

La *discriminación por orientación sexual, identidad y expresión de género* constituye una de las formas de intolerancia mediante la cual las mujeres ven multiplicada su situación de opresión general. La *lesbofobia*<sup>56</sup> constituye un ejemplo contundente de cómo la sociedad oprime, discrimina y castiga a quienes no se someten a los mandatos del poder dominante. Es verdad que los varones homosexuales también padecen un alto grado de violencia social, pero como lo explicáramos en relación a casos como el de la servidumbre o la esclavitud, el odio hacia las mujeres lesbianas o bisexuales se ve suplementado, justamente, por su condición de mujeres, es decir, de objetos de una violencia sistemáticamente extendida. Si un varón gay padece recurrentemente agresiones basadas en conductas discriminatorias, el grado de esa violencia social se ve incrementado en el caso de las lesbianas por el mero hecho de pertenecer, además, al colectivo más oprimido en toda la humanidad, el de las mujeres. Vale también notar que la discriminación en los varones gay se ve exacerbada cuando éstos exhiben características, comportamientos o cualquier otra “marca” considerada “típica” de la mujer. Esto es, se los discrimina por *parecer mujeres*.

El movimiento que lucha por los derechos humanos y civiles de las personas

56- Odio generalizado hacia las mujeres que no acatan la heterosexualidad obligatoria instaurada por el poder patriarcal.

lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales, transexuales, transgéneros y travestis, y el movimiento de mujeres muchas veces han debido coincidir y cooperar en sus reclamos en virtud de ser tanto uno como otro expresiones de la dominación y explotación a la que han sido sometidos los sectores subordinados culturalmente por el sistema patriarcal reinante.

Cabe señalar que el 17 de mayo de 1990 la Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) suprimió la homosexualidad de la lista de las enfermedades mentales. Con este hecho se buscó poner punto final a casi un siglo de homofobia médica y discriminación sistemática contra lesbianas, gays y bisexuales.

Es importante recordar siempre que la libertad, la salud psico-física y la identidad, entre muchos otros, son derechos humanos que deben ser respetados siempre, sin ningún tipo de excepciones. Justamente son derechos como éstos los que hacen imprescindible comprender que el respeto a la orientación sexual, la identidad y la expresión de género de las personas son indispensables para que se vean protegidos sus derechos humanos fundamentales.

La *violencia laboral* se manifiesta en el abuso de poder para doblegar la voluntad del otro mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica y política. En este sentido, las mujeres aparecen como las más afectadas y vulnerables a esta agresión<sup>57</sup>.

Es un acto de violencia laboral toda acción ejercida en el ámbito del trabajo que manifieste abuso de poder por parte del empleador, del personal jerárquico, de quien tenga la función de mando, de un tercero vinculado directa o indirectamente con él o de quien tenga influencias de cualquier tipo sobre la superioridad. Tal acción es ejercida sobre el/la trabajador/a, atentando contra su dignidad, integridad física, sexual, psicológica o social, mediante amenazas, intimidación, maltrato, persecución, menosprecio, insultos, bromas sarcásticas reiteradas, discriminación negativa, desvalorización de la tarea realizada, imposición, inequidad salarial, traslados compulsivos, acoso y el acoso sexual<sup>58</sup>. La *discriminación laboral* también es una forma de violencia en el trabajo. La inequidad salarial es uno de sus modos: hombres y mujeres con idéntica responsabilidad, en igualdad de condiciones y que, sin embargo, no reciben la misma remuneración.

También puede ocurrir que la mujer sea relegada a la ejecución de tareas que no se derivan de su posición jerárquica ni de su función específica y que se la obligue a cumplir actividades de menor responsabilidad a la que correspondería.

Especialmente son las mujeres las más afectadas por la violencia laboral, debido a que en su mayoría ocupan puestos no jerárquicos o de menor calificación. Pero, aún en puestos jerárquicos, suelen no tener poder de decisión<sup>59</sup>.

La *discriminación educativa* reviste características similares a los modos discriminatorios ya analizados.

Debido a los estereotipos sociales en vigencia, muchas niñas y mujeres se ven privadas de un acceso equitativo al sistema educativo, aún en los niveles inferiores de escolarización.

---

57- Fuente: Instituto Social y Político de la Mujer. <http://www.ispm.org.ar>

58- Ver anexo digital material complementario: formas y acciones habituales de maltrato laboral.

59- Ver anexo digital material complementario: formas y consecuencias de la violencia laboral.

El trato desigual registrado en las demás instancias sociales suele repetirse en el ámbito de la educación media y superior, donde las mujeres deben, muchas veces, postergar sus aspiraciones intelectuales para abocarse a tareas que les son impuestas culturalmente, tales como el trabajo doméstico o la crianza de los niños y niñas. Por otra parte, aún logrando altos niveles de formación profesional y en igualdad de posición académica que sus maridos, muchas mujeres deben postergar su ascenso profesional en beneficio del de aquellos.

La *discriminación religiosa* comprende dos realidades paralelas: por un lado, la gran mayoría de las religiones otorga roles de sumisión y subordinación a las mujeres que asumen funciones eclesiásticas; por el otro, las doctrinas divulgadas por esas organizaciones religiosas contribuyen a convalidar las situaciones de opresión, violencia y discriminación que padecen las mujeres en todo el mundo.

La *violencia política* contra las mujeres se produce a través de acciones toleradas o perpetradas por los Estados. Algunas de las formas en las que se verifica son las siguientes<sup>60</sup>:

- **Violencia contra la mujer detenida:** la ejercen contra la mujer quienes se supone deberían protegerla, los funcionarios de los órganos encargados de hacer cumplir la ley y del sistema de justicia penal. Las mujeres institucionalizadas suelen ser objeto de abuso o torturas físicas, psíquicas o sexuales.
- **Violencia contra la mujer en situaciones de conflicto armado:** la violación ha sido utilizada como arma de guerra cuando estallan conflictos bélicos entre distintos bandos. Se ha empleado en Chiapas (México), Colombia, Haití, etc. Las mujeres y las niñas a menudo son víctimas de violaciones en banda perpetradas por soldados pertenecientes a todas las partes de un conflicto y el objetivo que esa práctica persigue es pisotear la dignidad humana.
- **Violencia contra las mujeres refugiadas y desplazadas:** las mujeres y las niñas constituyen la gran mayoría de las poblaciones de refugiados en todo el mundo y son especialmente vulnerables a la violencia y la explotación. En los campamentos de refugiados, militares y funcionarios de inmigración, grupos de bandidos, hombres refugiados y grupos étnicos rivales las violan y las agreden. También se las obliga a ejercer la prostitución.

Entre los tipos de violencia tolerados por los estados podemos mencionar las prácticas tradicionales que violan los derechos humanos de las mujeres. Una de las mayores crueldades que ejemplifican tales violaciones es el hecho de que más de 100 millones de niñas y mujeres han sido objeto de alguna forma de mutilación genital y padecen sus secuelas físicas y psicológicas. La mayoría de estas víctimas viven en Asia y África aunque cada vez se registran más casos entre las familias de inmigrantes o refugiados en Europa y Norteamérica<sup>61</sup>.

60- Fuente: Organización de las Naciones Unidas.

61 - Fuente: Organización Mundial de la Salud (OMS).

## Normativas internacionales vigentes

La Carta Internacional de Derechos Humanos se conforma a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y adquiere poder legal a partir de la ratificación por parte de los Estados del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conformando estos tres documentos el núcleo central de todas las convenciones posteriores.

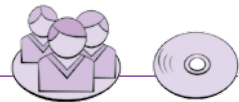
La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y su Protocolo Facultativo surgieron merced a la necesidad de proteger los derechos de sujetos vulnerables a violaciones sistemáticas de los mismos, como lo son las mujeres, y también deben ser ratificados por los Estados.

La *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer* -Belem Do Pará- es, hasta ahora, el único tratado internacional sobre violencia contra las mujeres y el más exitoso en cuanto al número de ratificaciones, aunque, paradójicamente, es de los menos aplicados.

Es importante tener en cuenta estos instrumentos internacionales que, junto a los derechos y garantías constitucionales y la Ley Nacional 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales del año 2009, conforman la base de sustento para la lucha en pos del respeto a la plena igualdad para varones y mujeres.

También debemos señalar la Ley de identidad de género (Ley 26743) que se desarrolla íntegramente en el capítulo siguiente y que fuera sancionada en mayo de 2012.

### ACTIVIDAD 5



#### Eje temático:

Violencia contra las mujeres.

#### Propósitos:

- Tomar conciencia de la existencia y extensión de los modos de violencia y maltrato hacia las niñas y mujeres.
- Desnaturalizar esos modos de violencia y maltrato.

#### Destinatarios/as:

Niños y niñas a partir de 12 años y adolescentes.

#### Materiales:

Fotocopias del cuadro Verdadero - Falso para todos y todas las integrantes del curso.  
Copia del texto de Roberto Bolaño (una para cada grupo).

#### Tiempo estimado:

2 horas.

#### Primer momento

#### Consigna:

Completar el cuadro Verdadero - Falso

**Desarrollo:**

Se entrega a cada participante una copia del cuadro Verdadero - Falso para completar de manera individual y anónima (en no más de 5 minutos).

Terminada esta tarea, la coordinación los recoge y los guarda hasta el final de la actividad.

Se avisa al grupo que luego se retomarán (al final del encuentro o en el encuentro siguiente).

**Segundo momento****Consignas:**

Leer y analizar el texto en subgrupos. Responder las siguientes consignas por escrito:

1. Enumerar los distintos tipos de agresiones enunciados en las “bromas” del policía González.
2. ¿Qué características se resaltan de las mujeres en esas “bromas”?
3. De acuerdo a los chistes: ¿Por qué las mujeres merecen la violación y la muerte?
4. ¿Cómo creen Uds. que surgen este tipo de chistes? ¿Quién creen que los inventó? ¿Con qué objetivos? ¿Por qué creen que se difunden?
5. ¿Consideran que estos policías están en condiciones de resolver los crímenes cometidos contra las mujeres? ¿Por qué?

**Desarrollo:**

Se invita a los/las participantes a formar subgrupos de cuatro o cinco personas, y se les entrega el fragmento de la novela de R. Bolaño para su lectura y las consignas para el análisis.

Luego del trabajo en subgrupos, se realiza la puesta en común. Cada grupo lee las respuestas sobre el texto analizado.

La coordinación guiará el debate, procurando en primer término la expresión de cada opinión.

Luego abrirá la discusión, marcando las diferencias entre las respuestas y repreguntando o pidiendo mayores argumentos sobre determinadas opiniones.

Podrá introducir la conceptualización de los diferentes tipos de violencia:

**Violencia física:**

Empujones, cachetadas, ataques con objetos o armas, tirones de pelo, rasguños, golpes.

**Violencia sexual:**

Comentarios y gestos sexuales no deseados, exigencias sexuales bajo presión o amenaza, burlas acerca del cuerpo de la pareja, agresiones sexuales con armas u objetos.

Maltrato durante el acto sexual, obligación de mantener relaciones sexuales.

**Violencia emocional:**

Amenazas, insultos, burlas, gritos, sobrenombres descalificadores, humillaciones, interrogaciones, sustracción de dinero, amenazas de herir o atacar a seres queridos, destrucción de objetos importantes, autoritarismo o cualquier otro comportamiento que mantenga al otro miembro de la pareja en permanente tensión.

También se sugiere como apoyo para realizar la sistematización de los aportes los desarrollos teóricos sobre discriminación que se presentan en este capítulo.

### Tercer momento

#### Consigna:

Analizar las respuestas del cuadro Verdadero – Falso del inicio del encuentro: ¿Harían algún cambio a las respuestas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

#### Desarrollo:

Al finalizar el encuentro, o bien al inicio del encuentro siguiente, se retoman las respuestas anónimas de Verdadero - Falso.

La consigna de este tercer momento se puede realizar en subgrupos (entregando a cada grupo la cantidad de cuadros equivalente a la cantidad de integrantes del subgrupo) o bien en el grupo total, repartiendo al azar un cuadro por participante. Se espera que algunos/as integrantes del grupo modifiquen algunas de las respuestas o bien incluyan argumentaciones nuevas a partir de los conceptos desarrollados en la puesta en común del segundo momento.

Es importante que la coordinación realice una devolución, marcando las tendencias o porcentajes de las respuestas iniciales (para poder hacer esto, es recomendable realizar este momento en un encuentro posterior).

	V	F
Los hombres que maltratan a sus parejas están enfermos		
Si una mujer maltratada no abandona a su pareja es porque le gusta que le peguen.		
Los hombres pegan a sus mujeres porque éstas han hecho algo malo, se lo buscaron.		
Cuando una mujer dice NO quiere decir NO.		
Las mujeres que usan minifaldas, remeras ajustadas o escotadas se visten así para provocar a los hombres.		
Culpar a la víctima, es defender al agresor.		
Los hombres que maltratan a sus parejas son adictos y alcohólicos.		
El maltrato se da en todos los estratos sociales.		
La violencia que ocurre dentro de la familia es problema de la familia. Nadie tiene por qué meterse ni denunciar.		
Una mujer no puede ser violada: si no se defiende es porque le gusta.		
Los gritos e insultos son una forma de violencia.		

A continuación se dividen en subgrupos de cuatro o cinco personas, y se les entrega el siguiente fragmento de texto para su lectura y posterior discusión:

**Fragmento de la novela 2666 en la que Roberto Bolaño (1953-2004) -novelista, ensayista y poeta chileno - mezcla realidad y ficción.**

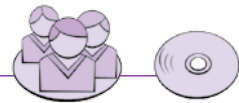
*Los personajes buscan a un enigmático escritor, en su peregrinaje les dicen que el escritor fue visto en la ciudad de Santa Teresa (trasunto de Ciudad Juárez), en la frontera de México con Estados Unidos, allí se dirigen y se enteran de que la ciudad viene siendo, desde hace varios años, escenario de una larga y atroz cadena de crímenes de mujeres (feminicidio). En los vertederos de la ciudad aparecen constantemente cadáveres de mujeres jóvenes, muchas de ellas adolescentes, con señales de haber sido salvajemente vio-*

*ladas, torturadas y finalmente asesinadas. En la ciudad se cometen más de dos mil delitos sexuales cada año. Son pocos los crímenes resueltos, la mayoría quedan archivados; los policías a cargo de la investigación están reunidos en una cafetería y son protagonistas de este fragmento.*

"A esa misma hora los policías que acababan el servicio se juntaban a desayunar en la cafetería Trejos, un local oblongo y con pocas ventanas, parecido a un ataúd. Allí bebían café y comían huevos a la ranchera o huevos a la mexicana o huevos con tocino o huevos estrellados. Y se contaban chistes. A veces eran monográficos. Los chistes. Y abundaban aquellos que iban sobre mujeres. Por ejemplo, un policía decía: ¿cómo es la mujer perfecta? Pues de medio metro, orejona, con la cabeza plana, sin dientes y muy fea. ¿Por qué? Pues de medio metro para que te llegue exactamente a la cintura, buey, orejona para manejarla con facilidad, con la cabeza plana para tener un lugar donde poner tu cerveza, sin dientes para que no te haga daño en la verga y muy fea para que ningún hijo de puta te la robe. Algunos se reían. Otros seguían comiendo sus huevos y bebiendo su café. Y el que había contado el primero, seguía. Decía: ¿por qué las mujeres no saben esquiar? Silencio. Pues porque en la cocina no nieva nunca. Algunos no lo entendían. La mayoría de los polis no había esquiado en su vida. ¿En dónde esquiar en medio del desierto? Pero algunos se reían. Y el contador de chistes decía: a ver, valedores, defínanme una mujer. Silencio. Y la respuesta: pues un conjunto de células medianamente organizadas que rodean a una vagina. Y entonces alguien se reía, un judicial, muy bueno ése, González, un conjunto de células, sí, señor. Y otro más, éste internacional: ¿por qué la Estatua de la Libertad es mujer? Porque necesitaban a alguien con la cabeza hueca para poner el mirador. Y otro: ¿en cuántas partes se divide el cerebro de una mujer? ¡Pues depende, valedores! ¿Depende de qué, González? Depende de lo duro que le pegues. Y ya caliente: ¿por qué las mujeres no pueden contar hasta setenta? Porque al llegar al sesenta y nueve ya tienen la boca llena. Y más caliente: ¿qué es más tonto que un hombre tonto? (Ése era fácil.) Pues una mujer inteligente. Y aún más caliente: ¿por qué los hombres no les prestan el coche a sus mujeres? Pues porque de la habitación a la cocina no hay carretera. Y por el mismo estilo: ¿qué hace una mujer fuera de la cocina? Pues esperar a que se seque el suelo. Y una variante: ¿qué hace una neurona en el cerebro de una mujer? Pues turismo. Y entonces el mismo judicial que ya se había reído volvía a reírse y a decir muy bueno, González, muy inspirado, neurona, sí, señor, turismo, muy inspirado. Y González, incansable, seguía: ¿cómo elegirías a las tres mujeres más tontas del mundo? Pues al azar. ¿Lo captan, valedores? ¡Al azar! ¡Da lo mismo! Y: ¿qué hay que hacer para ampliar la libertad de una mujer? Pues darle una cocina más grande. Y: ¿qué hay que hacer para ampliar aún más la libertad de una mujer? Pues enchufar la plancha a un alargue. Y: ¿cuál es el día de la mujer? Pues el día menos pensado. Y: ¿cuánto tarda una mujer en morir de un disparo en la cabeza? Pues unas siete u ocho horas, depende de lo que tarde la bala en encontrar el cerebro. Cerebro, sí, señor, rumiaba el judicial. Y si alguien le reprochaba a González que contara tantos chistes machistas, González respondía que más machista era Dios, que nos hizo superiores. Y seguía: ¿cómo se llama una mujer que ha perdido el noventa y nueve por ciento de su cociente intelectual? Pues muda. Y: ¿qué hace el cerebro de una mujer en una cuchara de café? Pues flotar. Y: ¿por qué las mujeres tienen una neurona más que los perros? Pues para que cuando estén limpiando el baño no se tomen el agua del water. Y: ¿qué hace un hombre tirando a una mujer por la ventana? Pues contaminar el medio ambiente. Y: ¿en qué se parece una mujer a una pelota de squash? Pues en que cuanto más fuerte le pegas, más rápido vuelve. Y: ¿por qué las cocinas tienen una ventana? Pues para que las mujeres vean el mundo. Hasta que González se cansaba y se tomaba una cerveza y se dejaba caer en una silla y los demás policías volvían a dedicarse a sus huevos. Entonces el judicial, exhausto de una noche de trabajo, rumiaba cuánta verdad de Dios se hallaba escondida tras los chistes populares. Y se rascaba las verijas y ponía sobre la mesa de plástico su revólver Smith & Wesson modelo 686, de un kilo y casi doscientos gramos de peso, que hacía un ruido seco, como el de un trueno oído en la lejanía, al chocar contra la superficie de la mesa, y que lograba atraer la atención de los cinco o seis policías más cercanos, quienes escuchaban, no, quienes divisaban sus palabras, las palabras que el judicial pensaba decir, como si fueran espaldas mojadas perdidos en el desierto y divisaran un oasis o un poblado o una manada de caballos salvajes. Verdad de Dios, decía el judicial. ¿Quién chingados inventará los chistes?, decía el judicial. ¿Y los refranes? ¿De dónde chingados salen? ¿Quién es el primero en pensarlos? ¿Quién el primero en decirlos? Y tras unos segundos de silencio, con los ojos cerrados, como si se hubiera dormido, el judicial entreabría el ojo izquierdo y decía: hánganle caso al tuerto, bueyes. Las mujeres de la cocina a la cama, y por el camino a madrazos.

O bien decía: las mujeres son como las leyes, fueron hechas para ser violadas. Y las carcajadas eran generales. Una gran manta de risas se elevaba en el local oblongo, como si los policías mantearan a la muerte. No todos, por supuesto. Algunos, en las mesas más distantes, refinaban sus huevos con chile o sus huevos con carne o sus huevos con frijoles en silencio o hablando entre ellos, de sus cosas, aislados del resto. Desayunaban, como si dijéramos, acodados en la angustia y en la duda. Acodados en lo esencial que no lleva a ninguna parte. Ateridos de sueño: es decir de espaldas a las risas que propugnaban otro sueño. Por contra, acodados en los extremos de la barra, otros bebían sin decir nada, no más mirando el borlote, o murmurando qué jalada, o sin murmurar nada, simplemente fijando en la retina a los mordelones y a los judiciales.

## ACTIVIDAD 6



### Eje temático:

Violencia a las mujeres. El insulto como agresión.

### Propósitos:

- Tomar conciencia acerca de la significación de los insultos.
- Evidenciar la desvalorización que estos producen.
- Elaborar propuestas para impedir el desarrollo de estas agresiones.

### Destinatarios/as:

Niños y niñas a partir de 10 años y adolescentes.

### Materiales:

Papel afiche, tijeras, goma de pegar, revistas y diarios para recortar, grabador.

### Tiempo estimado:

90 minutos a 2 horas.

### Primer momento

#### Consignas:

1. Clasificar los insultos de acuerdo a su destinatario (varones o mujeres) y según su dureza.
2. ¿Encuentran diferencias entre los insultos utilizados para los chicos y los utilizados para las chicas?
3. ¿Qué sienten cuando los/las insultan?
4. ¿Cómo se sentirían los chicos si los insultaran como a las chicas? ¿Y a la inversa?
5. ¿Por qué creen que se utilizan como insulto palabras que aluden a la condición sexual de las personas?
6. ¿Qué solución proponen ante el insulto?

### Segundo momento

Elaborar una campaña publicitaria de concientización sobre la violencia de género: "El insulto es una agresión con palabras".

(A cada grupo se le asignará un formato diferente para la campaña: un spot televisivo, un afiche publicitario y una serie de slogans para radio).



## Primer momento

### Desarrollo:

La coordinación pide al grupo total que diga insultos a manera de lluvia de ideas: deberán mencionar lo primero que se les ocurra, sin pensar. Se registran en el pizarrón o sobre un papel afiche.

Se arman subgrupos de 4 ó 5 personas y se les entregan las consignas.

Cada grupo expone sus conclusiones y se comparan los aportes de cada uno. La coordinación guiará el debate partiendo del supuesto de que todos y todas, sin darnos cuenta, hacemos daño con las palabras. Debe hacerse hincapié en que el insulto es una forma de maltrato. Pueden introducirse otros interrogantes para discutir en el grupo total: ¿Por qué tienen tantas consecuencias personales los insultos?, ¿todas las personas responden de la misma manera a los mismos insultos?, ¿qué sucede con los vocablos dichos al azar, sin detenerse en su significado, insultos como “conchuda” y “boludo”? A través del análisis de los insultos, se procurará identificar aquellos que ponen en evidencia una relación de dominio, discriminación y desvalorización, por ejemplo, de los hombres sobre las mujeres. Se introduce la noción de género y su relación con la universalidad de los derechos humanos. Se puede retomar la problemática de la discriminación<sup>62</sup>.

Puede compartirse con el grupo total el siguiente texto:

#### **LA CULTURA DEL TERROR/2**

*La extorsión,  
el insulto,  
la amenaza,  
el coscorrón,  
la bofetada,  
la paliza,  
el azote,  
el cuarto oscuro,  
la ducha helada,  
el ayuno obligatorio,  
la comida obligatoria,  
la prohibición de salir,  
la prohibición de decir lo que se piensa,  
la prohibición de hacer lo que se siente y  
la humillación pública.*

son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de la familia.

Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

- **Los derechos humanos tendrían que empezar por casa** -, me comenta, en Chile, Andrés Domínguez

**Galeano E.** (1989). *El libro de los abrazos*. Editorial Siglo XXI, Madrid

62- Para ampliar, ver capítulo 6 de este libro y la publicación de APDH (2010) *Discriminación: Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. Disponible en: [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar)

## Segundo momento

### Desarrollo:

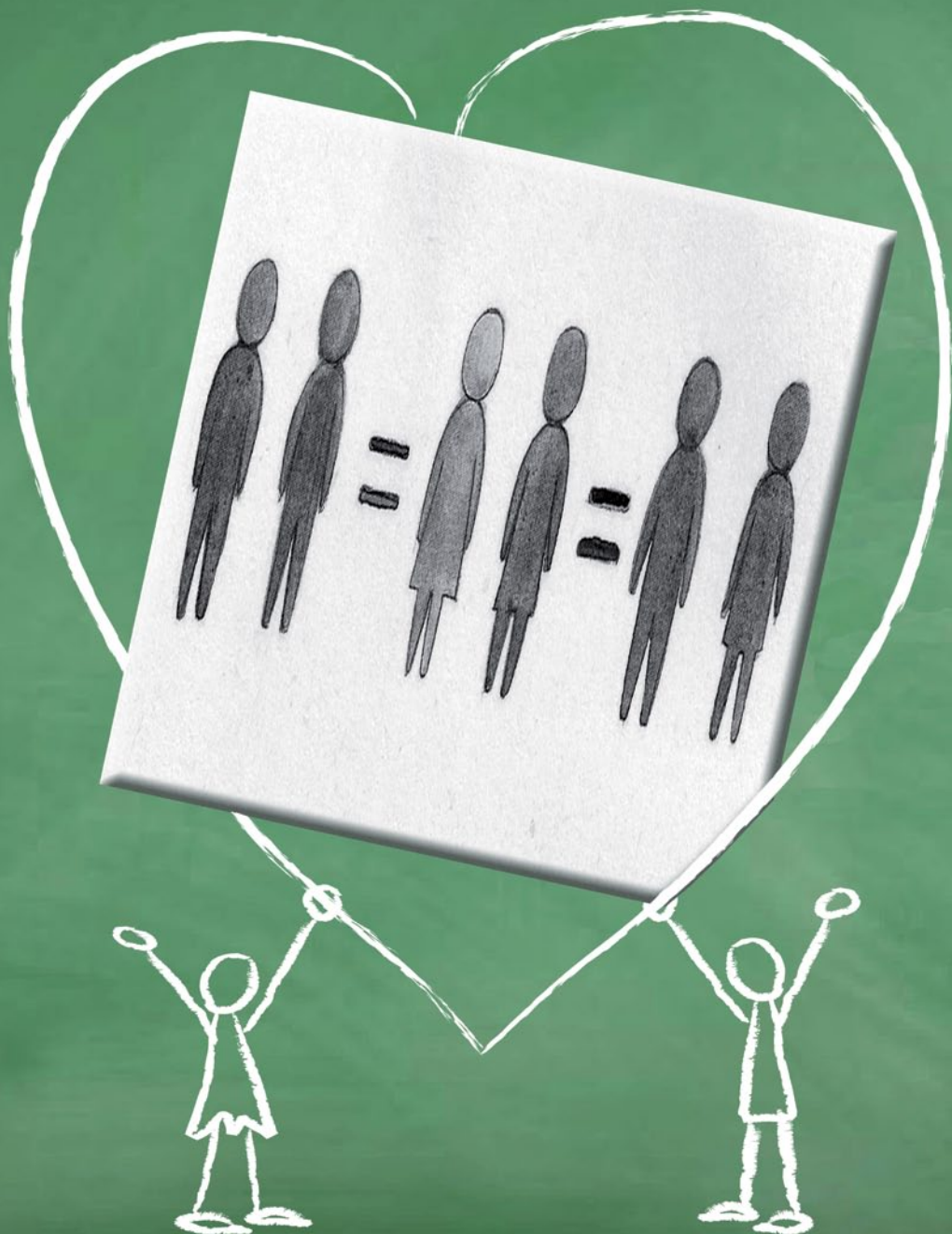
Se propone al grupo formar 3 subgrupos y diseñar una campaña publicitaria bajo el nombre "El insulto es una agresión con palabras". El contenido de la campaña incluirá: un spot televisivo, un afiche publicitario y una serie de slogans para radio. Luego del trabajo en subgrupos, cada uno muestra su producción. El grupo total evalúa si lo producido transmite el mensaje adecuado con claridad. Si es necesario, se incorporan las modificaciones sugeridas. El nombre de la campaña puede variar a partir de lo producido por los participantes. La campaña puede difundirse luego a través de Internet, radios y periódicos locales.

### Bibliografía



- Eisler, R. (1990) *El Cáliz y la Espada*, Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Facio, A. y Fries, L. (editoras). (1999). *Género y derecho*. Santiago de Chile: American University.
- Fouque, A. (2004) *Il y a deux sexes*. Francia: Gallimard. (Trad. libre Z.R.)
- García Meseguer, A. (1977) *Lenguaje y Discriminación Sexual*. Madrid: Cuadernos para el diálogo SA. Serie Divulgación Universitaria.
- García Muñoz, S. (2004). *La obligación y debida diligencia estatal. Una herramienta para la acción por los derechos humanos de las mujeres*. Razón pública. Derechos humanos y perspectivas de género. Amnistía Internacional – Argentina. N° 1, pp. 27-39.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2003). *Acercándonos a los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos de las mujeres*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Maffía, D. (2004). *Derechos humanos y salud de las mujeres*. Razón pública. Derechos humanos y perspectivas de género. N° 1, pp. 41-47. Buenos Aires: Amnistía Internacional.
- Pagels, E. (1979) *Los Evangelios Gnósticos*, Nueva York: Random House
- Palacios Zuloaga, P. (2007). *Las convenciones internacionales de derechos humanos y la perspectiva de género*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Rodríguez, M. (2004). *Algunas consideraciones sobre género y justicia*. Razón pública. Derechos humanos y perspectivas de género. Amnistía Internacional – Argentina. N° 1, pp. 49-67.

# CAPÍTULO 5



## Derechos humanos y diversidades sexuales

Vivir plena y libremente la orientación sexual e identidad y expresión de género es un derecho de todas las personas. El respeto de las diversidades sexuales debe ser garantizado en el marco de la vigencia de todos los derechos humanos.

Analizaremos, a continuación, los fundamentos que hacen de dicho respeto un elemento fundamental para la consolidación de un sistema social cada vez más justo y democrático.

A través de la historia, la sexualidad ha sido construida culturalmente en base a creencias mítico-religiosas que han originado regulaciones morales que pretenden definir lo que debe aceptarse como “normal” y “válido”, y aquello que no<sup>1</sup>.

El sistema hegemónico contemporáneo ha sido heterosexista, es decir, ha sancionado como única experiencia sexual válida a la heterosexualidad. De tal modo, la sociedad patriarcal se ha esmerado a lo largo de los siglos en reprimir, ocultar, negar, mutilar y castigar las múltiples expresiones de la diversidad sexual. Tal poder regulador y opresor del deseo se ha dirigido preferencialmente hacia las mujeres, cuya sexualidad ha sido relegada a la mera reproductividad. En concordancia, las personas lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexuales e intersexuales han sido estigmatizadas y discriminadas, ya que sus cuerpos, experiencias y deseos no siempre tienen como finalidad la reproducción.

En varias culturas de la antigüedad (tales como la egipcia, griega, romana o china) la homosexualidad y el lesbianismo<sup>2</sup> eran manifestaciones de la sexualidad, sin especial relevancia. La era moderna y el discurso religioso (judeocristiano y musulmán) fueron instaurando la idea de una sexualidad heterosexual como normativa y construyendo la concepción de la homosexualidad como pecado y enfermedad, castigándola, censurándola y prohibiendo su expresión.

Aún hoy, no menos de 85 Estados miembros de Naciones Unidas siguen criminalizando, anacrónicamente, los actos sexuales consensuados entre personas adultas del mismo sexo. Todo esto pese a que, ya en 1973, la Asociación Americana de Psiquiatría -merced al surgimiento de nuevos paradigmas científicos que plantean los procesos humanos como construcciones culturales, entre los que se incluye la sexualidad- retiró a la homosexualidad de la lista de trastornos mentales e indicó que se rechazaran las legislaciones que discriminan a las personas gays y lesbianas, hecho que fue cabalmente ratificado cuando, el 17 de mayo de 1990, la OMS (Organización Mundial de la Salud) eliminó a la homosexualidad de la lista de patologías psiquiátricas.

Sin embargo, algunas corrientes reaccionarias y fundamentalistas de la medicina y las psicoterapias todavía intentan someter bajo su égida la vigilancia y el control de

---

1- Véase: González Gómez, Yaneris *Heterosexismo, homolesbofobia y Violencias*. Julio de 2007.

2- Cabe aclarar que, en el presente trabajo, se utilizan estos conceptos para aludir a prácticas eróticas y amorosas no heterosexuales, aunque sin embargo son términos que surgieron con posterioridad: la categoría “homosexual”, por ejemplo, es una construcción cultural que no se acuñó sino hasta principios del siglo XX.

la homosexualidad, el lesbianismo, la transgeneridad, transexualidad, intersexualidad y el travestismo.

A nivel jurídico, los debates legislativos actuales han contemplado y ampliado el reconocimiento expreso de derechos antes vedados a las sexualidades disidentes, aunque resta todavía un importante camino para situar estos avances a la par de otras convenciones internacionales ratificadas para la protección de derechos humanos, como la de los “derechos del niño” (que debiera haberse llamado de los “derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes”), los derechos sexuales y reproductivos, los derechos de las mujeres y las legislaciones antidiscriminatorias en general.

En el presente capítulo abordaremos el tema 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 todos los derechos y garantías individuales.

Los DD.HH. no pueden supeditarse al mandato heteronormativo, pertenecen a todas las personas más allá de cualquier diversidad y disidencia sexual.

## Definamos algunos conceptos importantes.



### ¿Qué entendemos por “DISIDENCIA SEXUAL”?

Disidentes sexuales son aquellas personas que viven experiencias del deseo no subsumidas a la heterosexualidad<sup>3</sup>.

### ¿Por qué se critica el uso de términos como “MINORÍAS SEXUALES”?

Históricamente se ha calificado como “minorías” a numerosos grupos sociales cuyas experiencias y valores vitales (culturales, sexuales, políticos, etc.) se diferenciaban de los valores dominantes.

En el presente, esta denominación es cuestionada (desde numerosas corrientes filosóficas, sociológicas, políticas, antropológicas, etc.) por remitir a un criterio meramente cuantitativo que atenta contra muchos de los reclamos basados en el respeto a los DD.HH.

Por todo esto, es que actualmente hablamos de “Diversidad Sexual” (e incluso de “Diversidades Sexuales”), y no ya de “Minorías Sexuales”, para referirnos a la pluralidad y a las variaciones respecto de orientaciones sexuales e identidades de género, eliminando la carga peyorativa que conlleva el uso del término “minorías”, el cual sólo remite a criterios numéricos y sustrae el verdadero sentido que perseguimos en la búsqueda de la igualdad de derechos para todas las personas.

3- La categoría de “disidencia sexual” retoma los planteos feministas de la decisión sobre el cuerpo propio, el derecho al placer, el derecho a la libertad sexual y a la exploración de formas no mercantilizadas ni coercitivas de la sexualidad. Al respecto puede consultarse la bibliografía citada en el capítulo sobre los derechos humanos de las mujeres.

No es lo importante cuántos seres humanos son, por ejemplo, cristianos o judíos, morenos 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.

### **Discriminación: ¿Qué es la Homo-Lesbo-Transfobia?**

- **Homofobia** es el miedo o la aversión hacia la homosexualidad y/o hacia los homosexuales, que conlleva la discriminación, el odio, la hostilidad o la desaprobación hacia dichas personas.
- **Lesbofobia**, de modo análogo al concepto anterior, es el odio y/o aversión y el trato discriminatorio hacia las lesbianas.
- **Transfobia** es el miedo, la aversión y discriminación hacia las personas transexuales y/o transgénero.

Las personas bisexuales, quienes también padecen habitualmente similar hostilidad y discriminación social, suelen quedar subsumidas dentro del comportamiento homolesbofóbico, sumando así un plus discriminatorio por ser invisibilizada su orientación sexual al no ser ni siquiera distinguida de las otras mencionadas.

La homo-lesbo-transfobia es la combinación de los comportamientos discriminatorios antes explicitados.

Para entender mejor todos estos conceptos debemos diferenciar entre sexo, orientación sexual e identidad de género y expresión de género.

### **¿Qué se quiere decir con el término “Sexo”?**

Por “sexo” nos referimos a la distinción que culturalmente hemos efectuado entre varones y mujeres, a partir de criterios de tipo biológico (genéticos, genitales, hormonales, etc.)<sup>4</sup>.

La intersexualidad es la condición de las personas que presentan de forma simultánea características sexuales correspondientes a mujeres y varones, en grados variables.

No sólo se puede ser varón o mujer, la intersexualidad es la prueba que evidencia esa diversidad<sup>5</sup>.

La medicina actual clasifica el sexo de las personas por sus órganos genitales, por sus cromosomas, gónadas, hormonas y por su aparato reproductor interno. Sin embargo, éstos no siempre son indicadores suficientes para determinar el sexo. Todo ser

---

4- Los Estudios sobre las Mujeres y de Género, desde los valiosos aportes de las escuelas filosóficas, históricas y políticas han puesto énfasis, durante las últimas décadas, en analizar críticamente términos como el de “minoría”, con los que el sistema dominante ha intentado circunscribir y controlar las luchas de numerosos colectivos oprimidos. Como ejemplo, basta recordar que hasta hace no mucho tiempo los sectores más conservadores aludían a la discriminación de género sufrida por todas las mujeres señalando a dicho sector social -es decir, a la mayoría absoluta de toda la población humana- como una “minoría”.

5- Al respecto puede consultarse la información provista por la “Sociedad Intersexual de Norteamérica” <http://www.isna.org/espanol> y por la “Organización Internacional de Intersexuales”, <http://oii-espana.blogspot.com>

humano nace con una combinación única de esos factores. Así, las combinaciones posibles son innumerables y la asignación del sexo puede ser, en muchos casos una mera suposición, una conjetura que podrá luego ser ratificada o refutada.

Es preciso recalcar, una vez más, que 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 violados recurrentemente: 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 aliviados sus ánimos al adjudicar arbitrariamente uno de los dos únicos sexos culturalmente construidos y aceptados, desconociendo la riqueza, diversidad y pluralidad existente en la naturaleza<sup>6</sup>.

### ¿Qué se entiende por “ORIENTACIÓN SEXUAL”?

Con “orientación sexual” se hace referencia a la heterosexualidad, homosexualidad, lesbianismo y bisexualidad de los seres humanos, en referencia a las características de las personas que constituyen el objeto del deseo amoroso, erótico o sexual de las mismas.

Lesbianas y gays son mujeres y varones que aman y se relacionan sexualmente con personas de su mismo sexo, en tanto las personas bisexuales lo hacen con ambos y las heterosexuales con las del sexo opuesto.

### ¿Qué es la “IDENTIDAD DE GÉNERO”?

La identidad de género se refiere al conjunto de conductas, valores y estereotipos que culturalmente han construido la figura de lo *masculino* y lo *femenino*. La filosofía, la teoría política y la sociología contemporáneas han comenzando hace tiempo a hablar de “géneros”, pluralizando el dualismo conservador para incluir otras variantes (por ejemplo el travestismo y la transexualidad) evidenciando el carácter de construcción social de lo aceptado como “masculino” y “femenino”.

En relación al travestismo es necesario distinguir entre “las” travestis -quienes han adoptado una identidad genérica femenina sin modificar su genitalidad- y “los” travestis -quienes adoptan el género masculino sin modificar su genitalidad-.

No debemos confundir “travesti” con “transformista”, ya que éste último término alude a las personas que adoptan una expresión de género femenina o masculina sólo como técnica de actuación.

A diferencia de lo que ocurre en el travestismo, las personas transexuales asumen su identidad como varones o mujeres modificando además su genitalidad mediante intervenciones quirúrgicas y/o tratamientos hormonales.

---

6- Tales cirugías son efectuadas a instancias de la presión estatal por clasificar binariamente a la ciudadanía según dos sexos únicos, con el consentimiento de los progenitores de las personas intersexuales, quienes en general no reciben información adecuada y completa de los sistemas de salud, sean públicos o privados. 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.

El término “transgénero” es utilizado para referirse a las personas que adoptan la identidad genérica masculina o femenina con o sin intervención quirúrgica de por medio.

Cabe señalar que las/los travestis y transexuales no son necesariamente homosexuales, ya que la identidad de género no está ligada a una orientación predeterminada.

Las prácticas discriminatorias hacia la diversidad sexual constituyen productos culturales, como todo acto de discriminación: ningún ser humano nace siendo homo-lesbo-transfóbico, sino que aprende a serlo según va creciendo<sup>7</sup>.

Tal comportamiento discriminador de las sociedades y de la ciudadanía 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<sup>8</sup>.

### **La discriminación hacia personas homosexuales, lesbianas y trans opera en distintos niveles:**

- En el ámbito **personal** se manifiesta cuando una persona tiene la creencia de que, por ejemplo, los gays y las lesbianas merecen odio o lástima por no poder controlar sus deseos, por estar perturbados/as, por ser genéticamente defectuosos/as, inmorales, anormales e inferiores a los/as heterosexuales.
- A nivel **interpersonal** se expresa cuando los mencionados prejuicios personales se transforman en actitudes discriminatorias que afectan la relación entre las personas en ámbitos como el familiar, laboral y social. Algunos ejemplos son:
  - Los apodosos o ‘chistes’ cuyo propósito es insultar o difamar.
  - La agresión física o verbal y otras formas de violencia.
  - El retiro de apoyo, el rechazo, el abandono por parte de amigos, compañeros, colegas de trabajo, familiares, etc.
  - La negativa de propietarios a alquilar departamentos, de comerciantes a prestar servicios, de aseguradoras a ampliar su cobertura, de patrones a contratar, basándose en una identidad sexual real o atribuida, entre muchas otras conductas discriminatorias.
- A nivel **institucional** remite al modo en que organismos gubernamentales, empresariales, profesionales, educativos o religiosos discriminan sistemáticamente a las personas por su orientación sexual o identidad y expresión de género. A veces esta discriminación se refugia en leyes, códigos o reglamentos y a menudo opera para legitimar la homo-lesbo-transfobia interpersonal.
- Desde el punto de vista **cultural** contempla las normas o códigos sociales de conducta que, sin estar expresados en una ley o reglamento, funcionan colectivamente legitimando la opresión, manifestándose en la negación de la diversidad, la invisibi-

---

7- Véase: ILGA (Asociación Internacional de Lesbianas y Gays), “Homofobia de Estado”, Abril 2007. [http://www.ilga.org/statehomophobia/Homofobia\\_de\\_Estado\\_ILGA\\_07.pdf](http://www.ilga.org/statehomophobia/Homofobia_de_Estado_ILGA_07.pdf)

8- Véase: “En profundidad”. <http://www.choike.org/nuevo/informes/980.html>



lización de discursos e imágenes no heterosexuales en los medios de comunicación, los productos culturales, la historia oficialmente contada, el aislamiento y la segregación, la utilización de denominaciones despectivas y estereotipos, la ridiculización masiva, etc.

Aunque no sean víctimas directas de violencia, es inevitable que la lucha constante contra un entorno discriminador tenga secuelas, a veces devastadoras, en personas no heterosexuales.

El vivir bajo la presión de tener que fingir que no se es gay o lesbiana, por ejemplo, temiendo que la homofobia destruya sus relaciones familiares, su amor propio y hasta sus mismas vidas, tiene un alto costo. La opresión social y el miedo al rechazo pueden llevar a la depresión, al abuso de drogas y al suicidio. Casi todos los grupos tradicionales de apoyo a las personas jóvenes (la familia, las agrupaciones religiosas, las escuelas) rechazan, condenan o niegan la existencia de la juventud gay y lesbiana. Sin un sistema de apoyo, muchos de estos jóvenes se convierten en víctimas de la sociedad. Estudios realizados evidencian que hay mayor número de suicidios entre personas jóvenes gays y lesbianas que entre las heterosexuales.

Se citan a continuación, algunos datos estadísticos que ponen de manifiesto estas realidades. Lamentablemente, no contamos en nuestro país con datos oficiales referidos a estas causales de discriminación<sup>9</sup>:

- Según estudios de los Servicios de Salud de Estados Unidos, la juventud gay y lesbiana se suicida de dos a tres veces más que el resto de las y los jóvenes. El 30% de todos los suicidios entre la juventud se relacionan con padecimientos ligados a la identidad sexual<sup>10</sup>.
- Un estudio australiano reciente ha indicado que el 25% de las jóvenes lesbianas y el 40% de los jóvenes gays han tenido tentativas de suicidio.
- El 45% de los gays y el 20% de las lesbianas afirmaron haber experimentado agresiones verbales y/o violencia física durante la escuela secundaria como resultado de su orientación sexual.
- El 33% de los gays y el 34% de las lesbianas afirmaron haber sufrido violencia física a manos de algún miembro de su familia como resultado de su orientación sexual.
- Un estudio psicológico realizado entre 484 estudiantes de seis universidades estadounidenses diferentes señala que el 18% de los varones entrevistados admitieron haber proferido amenazas verbales y/o violencia física contra personas que parecían ser gays o lesbianas.
- El 28% de los y las estudiantes gays y lesbianas del nivel secundario en EE.UU. experimentan bajo rendimiento académico debido a las agresiones sufridas en referencia a su orientación sexual.
- El 80% de la juventud gay, lesbiana y bisexual padece problemas de aislamiento severo a nivel social, emocional y cognoscitivo.

---

9- Ver datos estadísticos recopilados en: <http://www.gayfamilysupport.com>

10- Gibson, P. "Suicidio de la juventud gay y lesbiana". En Feineib, M. (Ed.), *Prevención del suicidio en la juventud* (Vol.3), Washington D.C., 1989.

- El 53% de los y las estudiantes afirma haber padecido comentarios homofóbicos hechos por el personal de las escuelas.
- Los y las jóvenes gays y lesbianas padecen cuadros depresivos cuatro a cinco veces más que sus pares heterosexuales.
- Según un estudio realizado en 1987 por el Ministerio de Justicia de EE.UU., los homosexuales son probablemente las víctimas más frecuentes de los llamados “crímenes de odio”.

## El activismo LGBTI<sup>11</sup>

Gran parte de los prejuicios contra las personas homosexuales lesbianas o trans son resultantes de la ignorancia y el miedo, abonados por las herencias de los viejos imperios coloniales, y la consecuencia de legislaciones conformadas de acuerdo a interpretaciones fundamentalistas de textos o creencias religiosas. Así, las leyes homofobas promocionan de manera institucional una cultura del odio y la violencia, obligando a un segmento de la ciudadanía a esconderse, por miedo, del resto de la sociedad, a permanecer invisibles y a negar su identidad.

La lucha por el respeto de la diversidad debe ser una lucha de toda la sociedad. En tal sentido, la igualdad de todas las personas y el reconocimiento y respeto de todos los derechos humanos resulta esencial para el aprendizaje y la convivencia democrática.

Por ello, es objetivo de las organizaciones LGBTI, que luchan por los derechos de las personas gays, lesbianas, bisexuales, trans e intersexuales, lograr que se reformen esas leyes discriminatorias y que se aprueben otras que protejan explícitamente la libertad de orientación sexual e identidad y expresión de género. Como ya se ha mencionado, la vigencia formal no se traduce en vigencia real de manera inmediata. Las reformas legislativas por sí solas no resolverán las situaciones de discriminación y violencia basadas en la homofobia social generalizada, la cual no sólo opera a través de las leyes.

Es preciso un cambio cultural para modificar el comportamiento discriminatorio de las sociedades y es la educación, desde sus etapas más tempranas, la vía para promover la conformación de una ciudadanía más justa, democrática y libre.

En procura de ese cambio, las organizaciones que trabajan por el respeto a los derechos de las personas no heterosexuales desarrollan distintas tareas para combatir la discriminación:

- Realizan estudios sobre las distintas expresiones de la homo-lesbo-transfobia.
- Analizan la incidencia de la homo-lesbo-transfobia en la sociedad.
- Denuncian la desprotección en la que el Estado deja a las personas en lo referente a garantizar la igualdad de derechos a gays, lesbianas y trans ante la ley, y su rol en legitimar y hasta en promover la homo-lesbo-transfobia.
- Tratan de incidir en ámbitos internacionales donde se definen las obligaciones de los Estados con respecto a los derechos de las personas.

---

11- Ver en anexo digital algunas de las Organizaciones LGTTTBI (Lesbianas, Gays, Transgéneros, Travestis, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales) más representativas en Argentina y a nivel mundial.

- Reciben las denuncias de las víctimas de discriminación y de violencia.
- Documentan las discriminaciones que sufren las personas no heterosexuales en distintos ámbitos.
- Realizan campañas concientizadoras para promover los comportamientos no-discriminatorios.
- Llevan adelante programas de contención y socialización para personas LGBTI.
- Efectúan acciones para fortalecer la visibilidad social de las identidades LGBTI, favoreciendo la inclusión de aquellas personas que, por encontrarse aisladas socialmente, no encuentran imágenes LGBTI de identificación positiva.
- Realizan campañas considerando las especificidades LGBTI, generalmente relegadas en los programas sanitarios públicos y privados.
- Organizan eventos de reclamos socio-políticos y de reivindicación colectiva, tales como las Marchas del Orgullo LGBTI.
- Participan junto a otros movimientos sociales en acciones de reclamo y reivindicación del respeto a los DD.HH., como manifestaciones, marchas, petitorios, presentación de proyectos de ley, etc.

Dado que tanto la penalización como la invisibilidad legal de las relaciones sexuales afecta el derecho de gays y lesbianas a la igualdad de trato y de oportunidades, y al acceso igualitario al empleo, la vivienda, los servicios públicos, las pensiones, los beneficios de salud, la educación, etc., las organizaciones LGBTI señalan que no sólo son necesarias profundas transformaciones socio-culturales sino que, además, son indispensables, las reformas que eliminen la legislación discriminatoria e introduzcan nuevas normativas para defender explícitamente la libertad de orientación sexual.

Numerosos países (entre los que cabe destacar a Sudáfrica, Ecuador y Fiji dentro del hemisferio sur) han incluido ya en su Constitución la orientación sexual como una categoría expresamente protegida contra la discriminación.

Un antecedente internacional importante lo constituye la denuncia presentada, en 1994, por un ciudadano australiano ante el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ONU) contra una ley que penalizaba el sexo consensuado entre varones adultos en Tasmania, Australia. El Comité declaró que tales leyes violan el derecho a la privacidad y a estar libre de discriminación, y agregó que la referencia a "sexo" en las cláusulas no-discriminatorias del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), (artículos 2(1) y 26), se debe entender como abarcativa de la "orientación sexual". Es decir, los derechos definidos en el PIDCP no se pueden negar a ninguna persona por su orientación sexual.

Sin embargo, aún no existe ningún tratado internacional que consagre explícitamente la no discriminación de las diversidades sexuales. Más allá de que, como en el mencionado caso, mediante la interpretación y aplicación analógica resulte tendencioso no reconocer tales derechos.

Sólo merced a la intensa presión internacional de sectores reaccionarios y/o fundamentalistas como la Organización de la Conferencia Islámica (OCI), los sectores jerárquicos de la Iglesia Católica, la derecha cristiana evangélica y la derecha judía se ha venido impidiendo el dictamen de una resolución sobre orientación

sexual y Derechos Humanos, ante la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

En Argentina son numerosas y diversas las organizaciones que trabajan por los derechos humanos de las personas no heterosexuales, y la historia del activismo LGBTI es una de las más ricas del continente.

A continuación incluimos un listado con algunas de las organizaciones que trabajan por el respeto a las diversidades sexuales y los derechos humanos de las personas no heterosexuales en Argentina:

**Federación Argentina de Lesbianas Gays Bisexuales y Trans**

Tels.: (011) 4383-7413 / Móvil: 15-6370-1200  
federacion@lgbt.org.ar / www.lgbt.org.ar

**VOX Argentina Asociación Civil**

Entre Ríos 1791PA - S2000CRS - Rosario - Urquiza 2192, oficina 5º - S3000FFD, Santa Fe / contacto@voxargentina.org / www.wix.com

**La Fulana**

**Centro Comunitario para Mujeres Lesbianas y Bisexuales**

Av. Corrientes 1785 2º C - CABA - Tel. (011) 4383-7413/ 1565489542  
lafulana@lafulana.org.ar / www.lafulana.org.ar

**CHA (Comunidad Homosexual Argentina)**

Tomás Liberti 1080 - CABA - Tel./fax: (011) 4361-6382  
informacion@cha.org.ar / www.cha.org.ar

**Asociación Travestis Transexuales Transgénero Argentinas**

Corrientes 2763 - 4º Piso Dto. 11 - (1046) CABA - Tel: (011) 4963-2474  
pagina@attta.org.ar / www.attta.org

**Padres, Familiares y Amigos de Gays y Lesbianas**

Tel.: (011) 4744-2929/ 4567-7815 / imf@peon4rey.com  
www.familiaresdegays.org

**Club de Osos de Buenos Aires (Asociación Civil)**

Humberto 1º 1662/4 - CABA / info@ososdebuenosaires.com  
www.ososdebuenosaires.com

**Grupo NEXO**

Av. Callao 339, Piso 5 (C1022AAD) - CABA / Tel.: (011) 4374-4484 info@nexo.org  
www.nexo.org

**Fundación Buenos Aires Sida**

Av. Juan Bautista Alberti 2509 - CABA / Tel.: 4637-4472 (Lun. a Vier. de 11 a 16 hs.)  
informes@fbas.org.ar / www.fbas.org.ar

## Visibilidad y reivindicación de derechos

### Las Marchas del Orgullo LGBTI

Estas marchas 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*".



El 28 de junio de 1969, un bar gay llamado "Stonewall Inn" del barrio de Greenwich Village en New York, EE.UU., fue allanado por la policía. En esa oportunidad, travestis, gays y lesbianas no respondieron con sumisión. Decidieron rebelarse ante la injusticia, la humillación, el maltrato y el atropello a sus derechos cívicos.

Se escuchó por primera vez: "*Estoy orgulloso de ser gay/ de ser lesbiana/ de ser travesti*". Tres días de revueltas populares se sucedieron en las calles del barrio.

La policía, finalmente, tuvo que retroceder. Un año después, unas diez mil personas se congregaron frente a las puertas del Stonewall, en la calle Christopher, y marcharon espontáneamente por la Quinta Avenida, hasta el Central Park.

Esa fue la **Primera Marcha LGBTI** de la historia. Desde entonces, centenares de ciudades en el mundo entero se han ido sumando a esta jornada de lucha y festejo. Así, desde 1992, gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgéneros e intersexuales marchan en Buenos Aires, recordando esta movilización inicial, desde la propia historia, cada noviembre<sup>12</sup>.

### 17 de Mayo - Día Internacional contra la Homo-Lesbo-Transfobia.

El 17 de mayo de 1990, la Asamblea General de Organización Mundial de la Salud (OMS) suprimió, definitivamente, a la homosexualidad de su lista de enfermedades mentales. No fueron razones científicas las que habían llevado a la consideración de la homosexualidad como una enfermedad, sino los prejuicios y actitudes irracionales que permitieron, a algunos sectores sociales, 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 la homo-lesbo-transfobia.

12- Respecto de la Historia de la Marcha del Orgullo, citamos aquí el relato que figura en la página oficial de tal evento: <http://www.marchadelorgullo.org.ar>

## Educar en el respeto de la diversidad

Históricamente no se ha permitido a la sexualidad humana poder desarrollarse como un asunto privado que se practica en la intimidad. Ha sido siempre objeto de intervención para los más variados actores políticos, quienes se han arrogado el poder de controlar el comportamiento de la ciudadanía.

Los Estados, las religiones, la medicina, el sistema educativo, los medios de comunicación y las demás instituciones han dado lugar a prácticas sistematizadas específicas como, por ejemplo, la confesión, la escolarización, el encarcelamiento, la información, la hospitalización, el tratamiento psiquiátrico, etc.

Cotidianamente muchas prácticas, usos y costumbres siguen discriminando a quienes no tienen la orientación sexual hegemónica o a quienes su identidad de género les hace diferentes de su genética o su genitalidad.

Consideramos que un cambio profundo y valioso hacia el respeto y la integración debe partir del sistema educativo y de campañas comunicacionales, lo cual debe acompañarse de las reformas legislativas pertinentes, tales como admitir que la operación quirúrgica de adecuación de sexo a la identidad de género no configura delito, permitir la adecuación de la documentación según la identidad de género, respetar y regular la igualdad civil de las personas no heterosexuales, proteger a las parejas del mismo sexo en materia previsional y de seguridad social, asegurar la igualdad del matrimonio, unión civil y concubinato entre personas del mismo sexo y la posibilidad de la adopción de niñas, niños y adolescentes por cualquier adulto o pareja, con independencia de la consideración de su orientación sexual. Todos estos avances jurídicos, respetuosos de la diversidad de las personas y de los derechos humanos, no podrán consolidarse si los cambios culturales y educativos necesarios no se implementan, respetando el deseo de libertad y democracia que nuestra sociedad se merece.

Es preciso formar ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir respetando la diversidad afectivo-sexual. Para ello resulta indispensable garantizar a las personas LGBTI el derecho a recibir educación en un ambiente de respeto y afecto, que contemple con equidad todas las orientaciones sexuales, las diferentes identidades de género y los modelos familiares plurales. Prevenir el acoso homo-lesbo-transfóbico 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 formal 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. Si se plantean los espacios educativos para el respeto a la diversidad, como ámbitos donde la problematización es permanente, podremos pensar en desnaturalizar prejuicios rompiendo con los mitos arcaicos en los que se fundamentan. Desde el inicio del tránsito por el sistema educativo formal, las personas aprehenden y construyen una visión del mundo, de las relaciones afectivas y familiares: ¿cuántas veces los educadores y educadoras hemos cuestionado nuestro rol

en esta construcción? ¿a través de qué prácticas ayudamos a naturalizar prejuicios?, ¿mediante qué otras experiencias podríamos contribuir al desarrollo de nuevos paradigmas sociales de las relaciones afectivas y familiares, mostrando, aceptando y respetando la diversidad de las personas?

Es la educación para y desde el respeto a la diversidad, la que podrá romper los mitos arcaicos en los que se ampara la ignorancia que genera prejuicios. A partir de la más temprana escolarización, los y las docentes tienen la valiosa función de contribuir al desarrollo de nuevos paradigmas sociales de las relaciones afectivas y familiares, aceptando, respetando, mostrando y protegiendo la diversidad de las personas.

## Diversidades sexuales y legislación en Argentina

Nuestra Constitución Nacional ya consagraba la igualdad ante la ley desde 1853 y la Ley Antidiscriminatoria N° 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<sup>13</sup>.

Sin embargo, no han sido muchos los avances para integrar en la legislación, en la jurisprudencia de los tribunales y en las políticas públicas la consideración del respeto a la diversidad sexual de las personas.

La reforma constitucional de 1994 perdió una nueva oportunidad de consagrar expresamente con ese rango la no discriminación por razón de orientación sexual, omisión que no se remedia totalmente por la vía de la incorporación de los tratados internacionales en materia de derechos humanos, puesto que si bien muchos de ellos pueden ser interpretados en forma armónica o analógica en defensa de esa causa, ninguno de ellos postula explícitamente dicho principio.

En la Constitución de 1996 de la Ciudad de Buenos Aires, finalmente, se incluyó, en el artículo 11, no sólo la idéntica dignidad de las personas y su igualdad ante la ley, sino también el “derecho a ser diferente” y a la no discriminación por razones de género u orientación sexual. También se derogaron los nefastos edictos policiales y se suprimió la detención preventiva en materia contravencional, todos ellos instrumentos frecuentemente utilizados para la persecución y castigo ilegítimo de la diversidad sexual (Art.14). Se consagraron además, por primera vez en la historia argentina, los derechos sexuales, libres de coerción y violencia, como derechos humanos básicos, distinguiéndolos de los derechos reproductivos (Art.37).

El 12 de diciembre del año 2002, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó la Ley de Unión Civil entre personas de igual o diferente sexo, lo que para muchos sectores constituyó un paso adelante en el reconocimiento jurídico y social hacia los derechos de las personas no pertenecientes al sistema heteronormativo imperante<sup>14</sup>.

13- Nos basamos para este punto en: Lubertino, María José *El compromiso político con la diversidad sexual en la Argentina*. ISPM, Buenos Aires, noviembre de 2000.

14- Ver Anexo digital, material complementario: Texto de la Ley de Unión Civil de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A esta renovación legal se sumó también la Ley de Unión Civil de la Provincia de Río Negro y los diversos proyectos de ley en igual sentido presentados en numerosos distritos del país como, por ejemplo, los de Córdoba, La Pampa, Neuquén y Mendoza.

Así, en la búsqueda de la plena igualdad jurídica que consagran la legislación argentina y todos los tratados de derechos humanos, muchas organizaciones LGBTI continuaron las acciones tendientes a promover una Ley de Matrimonio respetuosa de las diversidades sexuales, a semejanza de lo alcanzado en numerosos estados del mundo. Precisamente, en los países en los que se ha aprobado, el matrimonio entre personas del mismo sexo simplemente ha implicado la extensión de la institución del matrimonio, manteniendo su naturaleza, requisitos y efectos, lo que incluye lo relativo a herencia, pensión, obra social y adopción.

La Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT) presentó en el Congreso Nacional un Proyecto de Ley para permitir el casamiento entre personas del mismo sexo, el cual fue elaborado por el diputado socialista santafesino Eduardo Di Pollina y por Marcela Rodríguez del ARI, avalado con la firma de legisladores de un variado origen partidario, y la suma de numerosas adhesiones.

Tal proyecto no buscaba crear nuevas instituciones, distintas del matrimonio actual, sino que se limitaba a modificar dos artículos del Código Civil:

- El 172, que prescribe que *“es indispensable para la existencia del matrimonio el pleno y libre consentimiento expresado personalmente por hombre y mujer ante la autoridad competente”*. La propuesta modifica los términos *“hombre y mujer”* por *“los contrayentes”* e incluye el concepto de que el consentimiento *“exige iguales requisitos y produce idénticos efectos, sean los contrayentes del mismo o de diferente sexo”*.

- El 188, que establece el famoso *“los declaro marido y mujer”*. El texto, en la parte pertinente, reza así: *“En el acto de la celebración del matrimonio, el oficial público leerá a los futuros esposos los artículos 198, 199, y 200 de este Código, recibiendo de cada uno de ellos, uno después del otro, la declaración de que quieren respectivamente tomarse por marido y mujer, y pronunciará en nombre de la ley que quedan unidos en matrimonio”*. El proyecto cambia la frase *“tomarse por marido y mujer”* por *“constituirse en cónyuges”*.

Por lo demás, el resto de los artículos que proponía modificar implicaban dicha adecuación a la norma principal, es decir, cambiar siempre los términos que implicasen género por conceptos neutros como *“cónyuge”*, *“contrayente”* o *“persona”*, porque lo que se busca es la igualdad ante la ley y la no discriminación, avalada por la Constitución Nacional que establece, tanto en su texto como en los tratados internacionales incorporados, que todas las personas tienen derecho a casarse y fundar una familia, no habiendo en la Carta Magna ninguna definición de familia que la limite a la unión entre un hombre y una mujer ni que prohíba el matrimonio entre personas del mismo sexo.

El proyecto enumeraba los casos internacionales en los que el matrimonio entre personas de igual sexo se había implementado con anterioridad, como en Ho-





landa, Bélgica y España, dado que un argumento recurrente de las posturas discriminatorias sostenía que el concepto de familia y de matrimonio eran, universalmente, la unión de un varón y una mujer, pese a que en muchas partes del mundo, existen conceptos de familia y matrimonio más abarcativos.

En igual sentido, el 16 de octubre de 2007, fue presentado en el Senado Nacional el Proyecto de Ley modificatorio del Código Civil respecto a la institución del matrimonio para personas del mismo sexo, y otras cuestiones conexas, por la senadora Vilma Ibarra.

### Argentina hacia una sociedad más justa y democrática

**Ley de Matrimonio Igualitario:** El año 2010 ha marcado un hito en el ámbito legislativo de nuestro país, ya que se han alcanzado conquistas de índole normativa, instalando el debate tanto social, como parlamentario. Su profunda incidencia en la calidad de vida de los ciudadanos y las ciudadanas ha comenzado a producir cambios centrales en el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad de derechos ante la ley, en lo referido a las diversidades sexo-genéricas.

La sanción y promulgación de la Ley 26.618, también llamada Ley de Matrimonio Igualitario, la media sanción de la Cámara de Diputados de la Nación a la reforma de la Ley Antidiscriminatoria y los Proyectos de Ley de Identidad de Género y de Atención Sanitaria para la Reasignación de Sexo, constituyen un salto cualitativo en la búsqueda de una sociedad más justa, más democrática e igualitaria. Con el decidido impulso del Gobierno Nacional encabezado por la presidenta Cristina Fernández y el apoyo mayoritario de legisladoras y legisladores, tanto del Frente para la Victoria, como del Socialismo, el progresismo de centro-izquierda y diversos sectores políticos de origen radical, esta reforma del Código Civil abrió una nueva instancia de ampliación de derechos. Algunos ejemplos son: el derecho a la herencia, a la asistencia recíproca, la adopción conjunta, la patria potestad compartida, el goce de licencias laborales en igualdad de condiciones con los matrimonios heterosexuales, etc.

La sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, que modificó el Código Civil argentino y reconoció el derecho al matrimonio en igualdad de condiciones para contrayentes de igual o distinto sexo, ha colocado a nuestro país a la vanguardia de los Estados, cuyas legislaciones incorporan progresivamente a los sectores sociales que han sido históricamente marginados y oprimidos, también desde el punto de vista normativo<sup>15</sup>.

15- Ver anexo digital, material complementario: Ley 26.618 Matrimonio civil.

**Reforma de la Ley Antidiscriminatoria:** En ese mismo año, 2010, la Cámara de Diputados de la Nación dio media sanción al proyecto que modifica la Ley de Penalización de Actos Discriminatorios y que incorpora la inclusión de la orientación sexual e identidad de género en el listado de los argumentos discriminatorios punibles, proveyendo los elementos necesarios para la lucha contra la discriminación. Dicho Proyecto, cuya autoría pertenece a la Diputada Nacional Marcela Rodríguez (CC-ARI), fue apoyado por Diputadas y Diputados de todos los bloques con representación parlamentaria y logró dictamen de las comisiones de Derechos Humanos y Legislación Penal, sin disidencias ni observaciones.

**Ley 26.743, Identidad de Género:** El proyecto por el cual el Estado garantiza el respeto a la identidad de género y profundiza en las políticas antidiscriminatorias fue convertido en Ley por el Senado el día 9 de mayo de 2012. De aquí en más las personas trans no sólo podrán solicitar el cambio de nombre, foto y sexo en su DNI, sino que las obras sociales y prepagas deberán costear la reasignación de sexo cuando ésta sea requerida por la afiliada o afiliado.

El texto aprobado define como “identidad de género” a la “vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo”. Ello “puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”. Podrán modificar sus datos registrales las personas mayores de 18 años sin necesidad de judicializar el pedido, excepto en los casos de ser menores de edad cuyos padres estén en contra. En este caso la Ley incorpora la novedosa figura del abogado del niño que está en consonancia con la Ley de protección integral de la niñez y la adolescencia.

A su vez, las prestaciones médicas contempladas en la ley formarán parte del Plan Médico Obligatorio. El INADI cuenta con una línea gratuita para asesoramiento 0800-999-2345.

### ¿Cómo trabajar estos temas en espacios educativos?<sup>16</sup>

El ocultamiento y la negación de la existencia de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans promueven el prejuicio y genera fobias colectivas.

Muchos adolescentes suelen rechazar sus sentimientos de deseo y/o afecto hacia personas del mismo sexo, debido a la internalización de dichas fobias instaladas culturalmente; piensan “no quiero ser así”, no quieren formar parte de ese grupo al que se le atribuyen connotaciones negativas.

Las instituciones y educadores/as deben atender las necesidades específicas de los y las adolescentes LGBTI para asegurar su desarrollo en un espacio de libertad y respeto a la diversidad.

---

16- Derechos Humanos y Diversidad Afectivo-Sexual. (Junio 2006) Informe organizado y realizado por Amnistía Internacional Secretariado Estatal. [www.es.amnesty.org](http://www.es.amnesty.org); COGAM [www.cogam.org](http://www.cogam.org); COLEGA, [www.colgaweb.org](http://www.colgaweb.org)

## Algunas recomendaciones.

### La agresión verbal.

“¡Maricón!” “¡tortillera!” “¡trabuco!”: insultos homo-lesbo-transfóbicos, como tantos otros, pronunciados por un estudiante. A menudo las y los educadores reprimen verbalmente este tipo de insultos; en ocasiones ni siquiera se llama la atención a quienes los profieren. No es habitual que se aproveche la ocasión para expresarse en la significación del epíteto y en su erradicación.

En el aula u otros espacios educativos, puede haber muchas personas esperando una adecuada reacción del profesorado: estudiantes no heterosexuales, y/o familiares y amigos de los mismos. Mediante el silencio sólo se estará legitimando la homo-lesbo-transfobia en las instituciones educativas y en la sociedad.

Por ello, es preciso comprender que sancionar sin explicar es siempre insuficiente, puesto que los prejuicios de quien agrede no son sometidos a la crítica pertinente.

### El sexismo y la homo-lesbo-transfobia.

Abordar el tema de las diversidades sexuales en un espacio educativo no es tarea fácil. Los comportamientos discriminatorios aprendidos, los condicionamientos de la religión, los propios prejuicios del profesorado o de la dirección, todo ello obstaculiza dicho abordaje.

Una acción bastante sencilla y eficaz es colocar un afiche con datos sobre organizaciones que trabajan estos temas en la cartelera de la institución (ver recuadro precedente en el apartado ACTIVISMO LGBTI). Esto proporcionará información a jóvenes con interés en la temática, evitándoles además tener que recurrir a un adulto.

### La diversidad sexual en la planificación de diferentes asignaturas.

A menudo los conceptos relativos a la sexualidad se incluyen en la planificación de materias tales como Biología, Educación para la Salud o afines, considerándola tan sólo una herramienta para la reproducción de las personas.

En cambio, muy pocas veces se asocia con la afectividad y con el placer de una relación compartida.

La sexualidad tiene múltiples manifestaciones, es un fenómeno complejo, diverso y culturalmente conformado que no se reduce al sistema reproductor.

Centrándonos en el nivel medio del sistema educativo formal, los programas de estudio pueden abordar temas referentes a la sexualidad, incluyendo la especificidad LGBTI, no sólo en Ciencias Naturales, sino también en otras materias.

### Historia:

- Las deportaciones nazis a homosexuales y lesbianas durante la Segunda Guerra Mundial, muy a menudo silenciadas en los libros de texto.
- Abordaje de las historias privadas de Ricardo Corazón de León, Alejandro Magno o Adriano sin connotaciones prejuiciosas.

- Inclusión de la lucha por los derechos de personas LGBTI entre los movimientos sociales contemporáneos.
- Las investigaciones de Magnus Hirschfeld sobre las múltiples variedades de sexualidad.
- La revuelta de Stonewall.
- La supresión de las leyes que penalizaban el sexo entre personas adultas del mismo sexo.

#### **Ética, Legislación, Educación Cívica:**

- Derechos Humanos y libertades: el derecho a la diversidad.
- Igualdad ante la Ley.
- Matrimonio, parejas de hecho y derechos civiles (herencia, guarda, custodia).
- Derecho a la adopción.
- Derechos de las personas transexuales. Adecuación de nombre en los documentos de identidad.

#### **Cultura clásica, Literatura, Artes:**

- Relaciones amorosas no heterosexuales en la Antigüedad Clásica grecorromana.
- Mitos de Aquiles y Patroclo, Apolo y Jacinto, Zeus y Ganímedes, Safo.
- Al tratar textos de autores presuntamente no heterosexuales (Federico García Lorca, Oscar Wilde, Arthur Rimbaud, William Shakespeare, Christopher Marlowe, Sor Juana Inés de la Cruz, Walt Whitman, Virginia Woolf, Truman Capote, etc.), señalar cómo muchos libros de texto toman partido al dar esta información de forma parcial, mencionando “amistades tumultuosas”, asociando sus relaciones amorosas con “inestabilidades” emocionales, o no mencionando su orientación sexual en absoluto.

#### **Plástica:**

- Interpretación de las obras de Caravaggio, Francis Bacon, David Hockney, etc.
- Análisis de las diferentes miradas sobre el cuerpo humano que ha dado la historia del arte.

#### **En general en todas las materias:**

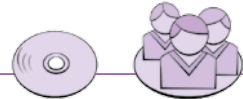
- Seleccionar textos que no sean sexistas.
- Realizar lecturas críticas con el grupo para identificar el sexismo de algunos libros de texto y manuales escolares.
- Evitar el sexismo en la práctica de deportes: desmitificar que algunos deportes sean sólo para las mujeres (gimnasia rítmica, baile, hockey) y otros sólo para los varones (fútbol, rugby). Cuestionar el prejuicio que establece que si un chico quiere bailar, entonces es gay y que si una chica quiere jugar al fútbol, entonces es lesbiana. Aquí es donde el papel de los educadores es fundamental para romper con estas prácticas discriminatorias habituales, fomentando el ejercicio de los diferentes deportes por parte de las y los estudiantes según sus preferencias.

Una sanción puntual como consecuencia de insultos o agresiones sexistas y/u homo-lesbo-transfóbicas representa un primer paso en el reconocimiento de las prácticas discriminatorias hacia las personas LGBTI.

Sin embargo, esto no resulta suficiente puesto que no forma parte de un marco normativo explícito que el estudiantado deba tener en cuenta. Por este motivo es necesario incluir en el reglamento o Código de Convivencia de la institución, el riesgo de sanciones por comentarios discriminatorios respecto de las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género. Esta inclusión, permite legitimar el reclamo de quien sufre la discriminación.

Al momento de discutir y definir el reglamento interno, sería interesante cuestionar: ¿Qué normas están sancionando la libre exteriorización de la orientación sexual, la identidad y expresión de género? ¿Qué se está prescribiendo al impedir demostraciones afectivas, cierto tipo de vestimenta y accesorios? ¿Por qué los reglamentos deben excluir toda norma que sancione dichos comportamientos?

## ACTIVIDAD 1



### Eje temático:

Diversidades sexuales, discriminación y prejuicios hacia las personas LGBTI.

### Propósito:

- Reflexionar sobre la naturalización de los prejuicios hacia las personas LGBTI.

### Destinatarios/as:

Adolescentes y adultas/os

### Materiales:

Fotocopias del texto Cada niña, cada niño<sup>17</sup> para cada participante.

### Tiempo estimado:

80 minutos.

### Consignas:

1. Leer el texto. Discutir y reflexionar sobre el significado de 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?



17- Laura Newburn/ J. T. Bunnell/ Nancy R. Smith. Syracuse Cultural Workers. Este material fue proporcionado por la agrupación "Desalambando" (desalambando@yahoo.com.ar). También se encuentra en el anexo digital.

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 manera anónima (y luego se vuelca a un afiche o pizarrón), o bien, esta actividad puede realizarla 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 previsible que como respuesta a la pregunta 4, los grupos indiquen que las consecuencias pueden ser la burla, el aislamiento, la discriminación, etc.

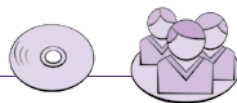
Según que opiniones se viertan, la coordinación puede consultar al grupo sobre los motivos de esta discriminación. Luego puede preguntar por ejemplos que el grupo haya vivenciado en diferentes espacios (escuela, casa, trabajo, etc.). Es importante registrar los modelos mencionados para tomar casos significativos 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 de este capítulo.

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 2



### Eje temático:

Diversidades sexuales y discriminación. Exigibilidad.

### Propósitos:

- Identificar situaciones cotidianas de discriminación por orientación sexual.
- Conocer y construir estrategias para exigir el respeto por la diversidad sexual.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos/as.

### Materiales:

Para la devolución:

Constitución Nacional (y tratados incluidos en ella), Ley Antidiscriminatoria N° 23.592. Directorio de organizaciones LGBTI.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Consignas:

Escribir una historia en la cual su protagonista haya sido discriminado/a por su condición sexual o identidad de género. (La historia puede referirse a una o más personas).

En la construcción del relato, considerar:

- ¿En qué ámbito sucedieron los hechos?
- ¿De qué forma fue discriminada/o?
- ¿Quiénes lo/a agredieron?
- Si hubo testigos, ¿qué actitud tuvieron?
- ¿Qué sintieron los personajes?
- ¿Qué hicieron frente a ese hecho?

### Desarrollo:

Se divide al grupo en subgrupos y se entregan las consignas.

En la puesta en común, cada equipo lee su historia. La coordinación registra algunos aspectos de cada una en el pizarrón o afiche. Luego se inicia un análisis de los relatos con los siguientes interrogantes como guía: ¿qué diferencias existen entre las historias? ¿qué similitudes? ¿qué tipo de discriminación relataron?

Es esperable que, en algunas de las historias, se encuentren actitudes o hechos tendientes a exigir la no discriminación.

La coordinación podrá retomar estas estrategias y propiciar un análisis sobre su viabilidad.

A su vez, se le puede pedir al grupo total que piense en otros modos de resolver todas las historias. Será apropiado introducir los argumentos pertinentes y las fuentes legales: la igualdad presente en la Constitución Nacional, el principio de no discriminación de la normativa internacional y la Ley de Actos Discriminatorios.

A continuación, se comenta la existencia de diferentes organizaciones que trabajan por el respeto a las diversidades sexuales y los derechos humanos de las personas no heterosexuales en Argentina (ver apartado “El Activismo LGBTI”). Se entrega a cada participante un directorio con esta información.

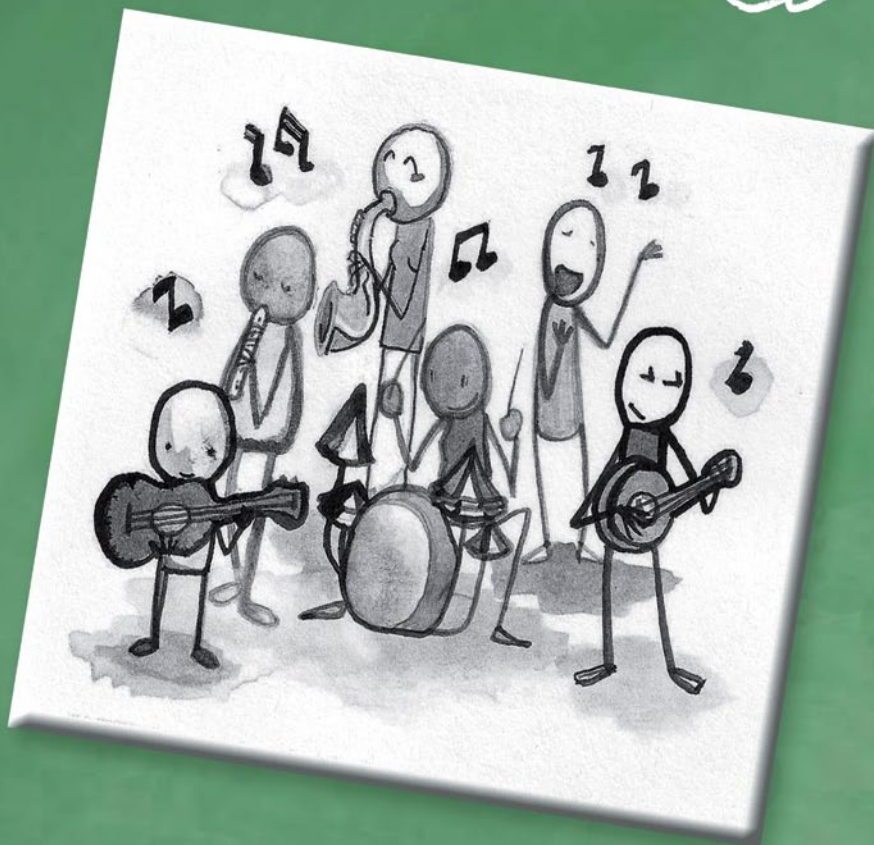
## Bibliografía



- Asociación Internacional de Lesbianas y Gays (ILGA). (2007). *Homofobia de Estado*. Disponible en: [http://www.ilga.org/statehomophobia/Homofobia\\_de\\_Estado\\_ILGA\\_07.pdf](http://www.ilga.org/statehomophobia/Homofobia_de_Estado_ILGA_07.pdf)
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Collin, F. (1999). *El diferendo entre los sexos. Las teorías contemporáneas*. Travesías. N° 8, pp. 7-21. Buenos Aires: CECYM.
- Comisión Internacional de los Derechos Humanos para Gays y Lesbianas. (2006). *Defensa de los derechos sexuales en contextos fundamentalistas*. Buenos Aires: IGLHRC.
- Comunidad Homosexual Argentina. (2006). *Informe de la situación jurídica y de ciudadanía de la comunidad gay, lesbica, travesti, transexual, bisexual e intersexual*. Disponible en: <http://www.cha.org.ar/articulo.php?art=247&cat=41>
- Maffía, D. (compiladora). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Rich, A. (1980). *La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*. Disponible en: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/mujer/030524rich.htm>



# CAPÍTULO 6



## Derechos de los pueblos originarios y migrantes

*“Para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia”.*

**Octavio Paz**

En el desarrollo del presente capítulo se abordarán los conceptos de discriminación, estereotipos, prejuicios, xenofobia y racismo a la luz de ciertos sucesos históricos y hechos que tienen lugar en nuestra realidad cotidiana y que forman parte de la historia argentina, a partir de dos grupos sociales que hacen a la identidad de nuestro país: pueblos originarios y migrantes<sup>1</sup>. La selección de analizar las concepciones que giraron en torno, y que algunas persisten aún, a ambos grupos tiene que ver, fundamentalmente, con que:

- Se trata de sujetos que fueron conceptualizados por la historia argentina y sus diversos puntos de vista como un “Otro”, con características y modos de vida particulares.



- Se trata de grupos que fueron y son protagonistas de hechos históricos importantes, tales como la mal llamada “Conquista del Desierto”, los debates sobre los primeros gobiernos patrios, la conformación del Estado Nación, la Ley de Residencia, la Semana Trágica, entre otros.

En este sentido, resulta fundamental el estudio pormenorizado de grupos que, en los diversos contextos históricos, les fueron asignadas características, se los identificó con ciertos modos de vida y de hacer y se los estigmatizó, invisibilizó, discriminó, hasta el punto de pretender su exterminación: *“El racismo y la posibilidad de torturar y matar sin mayores remordimientos tiene que ver con eso que la literatura especializada en las últimas décadas ha llamado ‘la invención del otro’<sup>2</sup> y siguiendo con cómo se conceptualiza a ese ‘otro’: ‘La necesidad de consolidar la territorialidad del Estado Nacional lleva a presentar al otro como una amenaza, como fuente del mal...’<sup>3</sup>”.*

1- Cabe recordar que la Secretaría de Educación de la APDH ya ha realizado una publicación donde aborda tales cuestiones; de todos modos nos resulta importante volver a profundizar en las mismas, pero esta vez desde la perspectiva de los migrantes y de los pueblos originarios en particular, debido a las frecuentes situaciones de discriminación que sufren día a día y brindando las herramientas necesarias para la protección de sus derechos.

2- Bayer, Osvaldo y otros. *“El Terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias”*, Instituto Espacio para la Memoria, Buenos Aires, 2010..Pag 21

3- Bayer, Osvaldo y otros. *“El Terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias”*, Instituto Espacio para la Memoria, Buenos Aires, 2010..Pag 232

Resulta importante entonces plantear la situación de los pueblos originarios desde antes de la Conquista de América hasta la actualidad, para presentar una mirada alternativa a lo que comúnmente se conoce como “Descubrimiento de América”, intentando así develar presupuestos fuertemente arraigados en el sentido común que ocultan prácticas discriminatorias, xenófobas y racistas hacia estos grupos.

Otro hecho significativo es la situación de las personas inmigrantes que llegaron a Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX y de las minorías migratorias de las últimas décadas con el objetivo de reconocer las situaciones de dominación, abuso y subordinación a las que son sometidas las diferentes comunidades que conviven en nuestro país.

Luego de presentar un desarrollo teórico de algunas temáticas esenciales sugerimos propuestas de actividades y recursos para trabajar sobre ello en espacios educativos.

A partir del análisis y la reflexión colectiva de estas cuestiones, buscamos el reconocimiento, aceptación y respeto de la diversidad en todas sus formas y, en particular, de las diferentes comunidades étnicas que fueron silenciadas y aún hoy continúan luchando por ser escuchadas.

## Pueblos Originarios



Hace más de 500 años, cuando llegaron los primeros españoles, América estaba habitada por diversas y numerosas comunidades, las cuales se encontraban en todas las regiones del continente, desde las mesetas áridas, hasta la selva tropical y desde las punas y valles, hasta las costas de mares y ríos. Sin embargo, para quienes arribaron a nuestro continente esto no era un dato relevante; más bien, la existencia de una humanidad distinta a las conocidas, no entraba en su universo de sentido. Junto con Eduardo Galeano (2003) nos podemos preguntar: “¿Cristóbal Colón descubrió América en 1492? ¿O antes la descubrieron los vikingos? ¿Y antes de los vikingos? Los que allí vivían ¿no existían?” A partir de esta reflexión podemos deducir que el denominado “Descubrimiento de América” ha venido a negar las culturas y civilizaciones existentes. Es así como comenzó una etapa dolorosa para las comunidades nativas, signada por el exterminio físico-cultural, la opresión política, la explotación económica y la apropiación de sus recursos.

Con su llegada, los españoles denominaron a todos de una misma manera: “indios”; a pesar de que los pueblos que habitaban en América no eran iguales entre sí, sino que se diferenciaban en su lengua, su organización social, su tecnología y su modo de concebir el mundo. Con la palabra “indio” o “india”, se los consideró idénticos entre sí, homogéneos, por encima de las diferencias, teniendo en cuenta una única característica que compartían: la de no ser europeos. Este prejuicio y estereotipo del “indio o india” contenía la idea que prevalecía entre los colonizadores: los habitantes originarios del continente americano eran considerados seres “inferiores”

y “sin alma”. Pero por sobre todas las cosas, más que la condición de no-europeos, esta categorización dio cuenta de la relación de dominio de la situación colonial. Las comunidades que poblaron y pueblan el territorio de América tuvieron algo en común: todas, quedaron bajo una relación colonial. Por ello, la palabra “indio” designa, justamente, la relación de desigualdad y de dominación en la que estuvieron y están dichas comunidades.

Colón incluye, en su diario de viaje, a las comunidades originarias como parte de su descripción de la fauna y flora encontradas. Además, sus primeras palabras benévolas para los seres que habitaban estas tierras fueron “... conocí que era gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra Santa Fe con amor que no por la fuerza [...] Yo placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a V.A. para que deprendan hablar”<sup>4</sup>. Queda claro así, cuáles eran sus intenciones: que adoptaran costumbres europeas, imponer su religión y constituirse en dueños de ellos como si fueran objetos.

Estas ideas marcaron el principio de un largo período de colonización y sometimiento bajo el argumento de una “supuesta” superioridad que significó la imposición de pautas culturales y que obligó, a las comunidades nativas, a transformar sus modos de vida tradicionales, originando grandes cambios en sus organizaciones socio-culturales.

A fines del siglo XVI se dio un proceso de colonización que implicaba poblar el territorio, organizar el trabajo para extraer la riqueza que había que enviar a España, gobernar y administrar las tierras. Las actividades económicas de la Colonia dependían en gran medida de los pobladores indígenas, que fueron violentamente sometidos a regímenes de trabajo forzado.

En el caso de las minas, como la de plata en Potosí, los españoles organizaron lo que se llamó la *mita*. Era un sistema por el cual cada nación indígena estaba obligada, por turnos, a ceder individuos para trabajar en las minas. Los indígenas morían por miles y eran reemplazados por otros.

En las zonas donde se desarrollaba la agricultura y la ganadería, los indígenas que vivían allí, fueron sometidos a un sistema llamado de *encomienda*. Los españoles consideraban que los territorios que habían “descubierto” les pertenecían y que quienes habitaban allí eran súbditos del rey, por lo tanto, estaban obligados a prestarle servicio.

El cacique debía proveer a un encomendero español la mano de obra necesaria para el cultivo de las tierras y para la obtención de alimentos que satisfacía la necesidad de los colonizadores y de quienes trabajaban en las minas. A cambio de esto, los encomenderos se comprometían a cuidar a las personas



4- Colón, Cristóbal, *Los cuatro viajes del almirante y su testamento*, Espasa Calpe, Madrid, 1997.

entregadas por el cacique y convertirlas al catolicismo.

Mediante el *yanacazgo* quienes se rebelaban contra el maltrato de los españoles eran obligados a trabajar como esclavos de algún señor español.

Las misiones, que eran establecimientos de órdenes religiosas de la Iglesia Católica, vinieron a cumplir el objetivo principal de evangelizar a los pueblos originarios, es decir, convertirlos al catolicismo. En ellas se procuraba agrupar a los nativos en un sitio fijo, instruirlos en los conocimientos de los europeos y acostumbrarlos a la disciplina y a las técnicas del trabajo occidental. Las misiones, entonces, mitigaron la voracidad de quienes sólo querían esclavizarlos, sin importarles sus vidas. Sin embargo, también ellas se beneficiaban del trabajo aborigen y, en muchos casos, contribuyeron a sujetar por vía pacífica a aquellos grupos que no habían podido ser sometidos por la fuerza militar.

Cabe mencionar el importante papel que jugó la figura del fray Bartolomé de Las Casas, en tanto el principal oponente a las crueldades que se ejercían sobre los nativos.

Durante la convivencia con estas personas, vio que los hombres perecían en las minas, las mujeres eran abusadas, ancianos y niños morían de hambre y familias enteras se suicidaban para escapar de la brutal explotación por parte de los conquistadores. Comenzó a denunciar ante la corona que la conquista y la esclavitud estaban acabando con quienes habitaban el territorio, por lo que solicitaba que se realizaran reformas, algunas de ellas tan lamentables como el sistema al que se oponía. De Las Casas sugería la esclavitud de los pueblos africanos para reemplazar la mano de obra india.

Su persistente intervención dio lugar, en el año 1530, a una ley que prohibió “la esclavitud de los indios”. A pesar de estos intentos, el maltrato a los habitantes originarios en las tierras de América perduró.

Queda claro que tanto el exterminio directo de millones de indígenas, las malas condiciones de trabajo, las enfermedades como neumonías, convulsiones y parálisis<sup>5</sup>, la disminución de la natalidad, la destrucción del tejido social y del sistema económico, junto a la desvalorización del patrimonio cultural, fueron las principales causas de la mayor mortandad de los pueblos originarios, lo que constituye un verdadero *genocidio*.

En el caso específico de nuestro país, a principios del siglo XIX y tras la independencia de la Corona Española, no se produjo ningún cambio profundo en la concepción que se tenía sobre las comunidades nativas; no fue reconocida su condición de persona e, incluso, se llevaron a cabo campañas para erradicar su presencia.

La región pampeana estuvo habitada desde tiempos de la conquista, tanto por



5- Eduardo Galeano (2003) en su libro “*Las venas abiertas de América Latina*” relata la situación de los mineros de Minas Gerais, de los cuales muchos eran esclavos de origen africano traídos a trabajar en nuestro continente. Dice Galeano: “La enfermedad era una bendición del cielo que aproximaba la muerte. Los capitales do mato de Minas Gerais cobraban recompensas en oro a cambio de las cabezas cortadas de los esclavos que se fugaban”.

personas indígenas como blancas. Las zonas de predominios de unos y otros estaban separadas por una línea de fortines. El área que permanecía al margen de la civilización fue denominada por la población blanca: “desierto”. Debido al desarrollo del comercio internacional, el gobierno de Buenos Aires impulsó periódicos avances para incorporar tierras para la explotación ganadera. Con ello se aumentaba la producción de cueros y carnes saladas, al mismo tiempo que se apaciguaban los ataques “aborígenes” a la zona fronteriza. En 1833, Rosas emprendió la llamada Campaña del Desierto con el objeto de anexar los territorios al norte del río Negro y eliminar y/o expulsar a las tribus “enemigas”, a las que se expropiaron las tierras tras el asesinato de sus miembros.

El consenso generalizado respecto de estas prácticas ideadas por la clase dirigente e implementadas por el ejército, vienen a demostrar el proyecto de Nación que albergaba en su mente la élite ilustrada. Esto implicaba que la tierra debía ser habitada por inmigrantes europeos que representaban la “civilización”, mientras que los autóctonos (indígenas y gauchos) representaban la “barbarie”. Este cuerpo doctrinario dio forma a lo que algunos autores denominaron el “proyecto de la generación del 80”, proyecto conformado por pensadores y estadistas, entre cuyos representantes podemos mencionar a Domingo F. Sarmiento, Bartolomé Mitre, Juan Bautista Alberdi, Nicolás Avellaneda, Dalmacio Vélez Sarsfield, Julio Argentino Roca. Todos ellos pugnaron por reorganizar el país con criterios modernos y ópticas de signo liberal.

Sarmiento<sup>6</sup> se preguntaba: “¿Hemos de cerrar voluntariamente la puerta a la inmigración europea que llama con golpes repetidos para poblar nuestros desiertos, y hacernos, a la sombra de nuestro pabellón, pueblo innumerable como las arenas del mar?”.

La presencia indígena fue sistemáticamente eliminada, negada e invisibilizada por las élites gobernantes ansiosas de poblar el territorio de la Nación que se buscaba “construir”, con población europea. Las instituciones sociales de los llamados bárbaros o salvajes fueron demonizadas.

Con el tiempo, la herencia de quienes habitaban originariamente el continente americano sería negada, invisibilizada, exterminada. La expansión de la frontera territorial con la Campaña del Desierto -organizada por J. A. Roca en el año 1879- y las leyes de “puertas abiertas” a la inmigración europea implementadas por los sucesivos gobiernos, ocasionaron que la historia fuera relatada a partir de dichos acontecimientos. Es decir, no sólo desplazaron a los pueblos originarios de sus propiedades, sino que sus voces fueron también desplazadas y/o silenciadas de la Historia que cuentan los libros.

En la actualidad, las actitudes y prácticas discriminatorias persisten aunque en un contexto diferente. La mita y el yanaconazgo han dejado de funcionar como formas de explotación de estas comunidades; pero en su lugar aparecieron otras formas de abusos y dominación no menos denigrantes. Mientras Julio A. Roca posee monumentos a lo largo de todo el país, las poblaciones originarias siguen siendo despo-

---

6- Sarmiento, Domingo Faustino: “*Facundo*” Editorial Atlántida, Buenos Aires, 1973, página 54.

judas de sus dominios bajo otros argumentos. Se los acusa de “usurpar” tierras que fueron vendidas por sus propios gobernantes, cuando la realidad indica que ellos habitaban tales territorios desde muchos años antes de la “conquista”. Hace mucho tiempo que las distintas comunidades vienen trabajando por un mayor reconocimiento de sus derechos.

La situación en que se encuentran hoy los pueblos indígenas de América Latina es muy diversa. Deben seguir enfrentando variados obstáculos; primordialmente, en relación con sus tierras, de las que fueron separados. Fueron, además, llevados a la pobreza, explotación y marginación. A su vez, en su relación desigual con la sociedad occidental, se han visto y se ven inmersos en una modificación dinámica de sus prácticas, normas y valores culturales. Las políticas de conservación cultural y medioambiental, la tala, la expansión de la agricultura y la industria y los diferentes cambios políticos los afectan negativamente. Frente a dichas situaciones, las diversas comunidades toman distintas posturas políticas. Algunas resisten la incorporación de prácticas culturales y económicas occidentales, buscando mantener, resignificar y desechar determinadas prácticas tradicionales que los/las ayuden a posicionarse favorablemente en las disputas de territorio y de autonomía. Otros/as buscan el cambio. Algunos/as no encuentran opción. Así, por voluntad u obligación, por necesidad y/o elección, muchos/as se trasladan a zonas urbanas, mientras otros/as se mantienen en sus territorios. Todos/as, en cada lugar, se ven afectados/as por relaciones desiguales, todos/as padecen los cambios, todos/as se adaptan, todos/as resisten, y todos/as se adaptan en resistencia.

El proyecto nacional de homogenización que se intenta aplicar desde el Estado es el principal obstáculo para la participación de los pueblos originarios, tanto a nivel económico como social. En la práctica existe una negación implícita de sus derechos que atenta contra la diversidad étnica y cultural.

Formalmente sí existe un reconocimiento:

**Artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional:** *Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.*

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

En este inciso se procura dar respuesta a algunos de los reclamos realizados por los pueblos originarios a través de los siglos. Pero en la realidad estos derechos no se respetan en su totalidad.

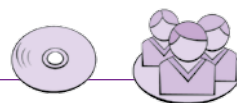
Tenemos que tener en cuenta que la vigencia formal es importante porque la existencia de una ley permite organizarse para exigir que se cumpla.

Desde la conformación de los estados-nación hasta la actualidad, los reclamos que fueron realizando las distintas comunidades, lograron un avance en las leyes provinciales, nacionales e internacionales<sup>7</sup>.

En septiembre de 2007, se logró la aprobación de la Declaración de Naciones Unidas Indígenas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que se suma a la aprobación del Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo, que es parte de la legislación argentina desde el año 1994.

Sin embargo nada de todo esto significa que la exigibilidad de sus derechos haya finalizado, sino que la lucha permanente de las distintas comunidades aborígenes es, aún hoy, algo permanente.

## ACTIVIDAD 1



### Eje temático:

Diferentes puntos de vista respecto del “Descubrimiento de América”.

### Propósitos:

- Expresar libremente preconcepciones y nociones sobre el llamado “Descubrimiento de América”.
- Conocer la existencia de legislación específica en materia de derechos de los pueblos originarios.

### Destinatarios/as:

A partir de los 12 años.

### Materiales:

Texto de Eduardo Galeano, pizarrón, tizas, artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la OIT.

---

7- El INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) presentó el 10 de octubre de 2007 un Proyecto de Decreto para que el feriado nacional del 12 de Octubre sea denominado “Día de la Diversidad Cultural Americana” y se transforme en una jornada de valorización de las identidades étnicas y culturales y de reflexión histórica, efectuándose las modificaciones necesarias para incorporar el cambio en los calendarios escolares y en las currículas de capacitación a docentes. Según el proyecto de decreto, la denominación de la efeméride del 12 de Octubre como “Día de la Raza” es inadecuada ya que la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (proclamada por la ONU en 1963) determina que “toda idea o doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial es científicamente falsa, moralmente condenable y socialmente injusta”. El proyecto agrega que “la utilización del término ‘raza’, predominante en los siglos XVIII y XIX, ha sido abandonada en la actualidad, tanto por su carencia de sustento científico (la biología no ha podido demostrar la existencia de estructuras genéticas de ‘raza’) como por razones políticas y culturales como ser los genocidios y actos discriminatorios en los que ha servido de supuesta justificación o pretexto.” La propuesta del INADI está en consonancia con la recomendación n° 84 del Plan Nacional contra la Discriminación, que indica “transformar el 12 de octubre en un día de reflexión histórica y de diálogo intercultural” y considera “imprescindible revalorizar las culturas originarias de América, tanto en su faz histórica como presente, reconociendo la diversidad cultural” y sostiene que el cambio en el significado del feriado “implicará armonizar la legislación nacional con el derecho de los pueblos indígenas, consagrando y reconociendo que los derechos humanos tienen los caracteres de universalidad, indivisibilidad e interdependencia”. Resulta oportuno resaltar que el artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantizando el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. PRENSA INADI



**Tiempo estimado:**

80 minutos aproximadamente.

**Consignas:**

Para el trabajo en subgrupos:

1. Leer el texto de Eduardo Galeano.
2. ¿Qué está cuestionando el autor?
3. Comparar las ideas presentadas por el autor con las ideas registradas en el pizarrón: ¿existen diferencias? ¿a qué se deben estas diferencias?

**Desarrollo:**

Escribir en el pizarrón o papel afiche “Descubrimiento de América”, “Día de la Raza” y con la técnica del torbellino de ideas, anotar las palabras o frases que surjan de los participantes. La coordinación puede preguntar: ¿cómo fue el “encuentro” entre las dos culturas?

Luego, dividir al grupo en subgrupos y entregar una copia del texto de E. Galeano para leer y las consignas con las cuales trabajar sobre él. Cada grupo registra por escrito las respuestas.

Se realiza la puesta en común de lo reflexionado en los subgrupos. Algunas preguntas para orientar la discusión final pueden ser: ¿qué concepciones tenemos sobre los pueblos originarios? ¿Dónde las leímos, escuchamos o conocimos? Comparar con las ideas surgidas en el pizarrón; por qué creen que surgieron esas diferencias; y si creen que alguna de las versiones que circulan en los distintos libros escolares influyen en el escaso interés que se les da a las cuestiones indígenas hoy.

La coordinación podrá brindar información acerca de estas cuestiones o proponer que sean indagadas por los participantes. También se podrá indagar sobre la existencia de distintas versiones sobre un mismo hecho o distintos puntos de vista.

Es importante recalcar que la lucha (de más de 500 años) de las poblaciones originarias ha llevado también a la conquista del reconocimiento de sus derechos, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, a través de la organización conjunta de diferentes naciones y pueblos.

Se puede presentar la legislación vigente para dar cuenta de esto<sup>8</sup>.

Fuente: **Eduardo Galeano en revista Caras y Caretas N° 2191, Octubre de 2005, pág. 34, 35 y 36.**

¿Cristóbal Colón descubrió América en 1492? ¿O antes que él, la descubrieron los vikingos? ¿Y antes que los vikingos? Los que allí vivían, ¿no existían?

Cuenta la historia oficial que Vasco Núñez de Balboa fue el primer hombre que vio, desde una cumbre de Panamá, los dos océanos. Los que allí vivían, ¿eran ciegos? ¿Quiénes pusieron sus primeros nombres al maíz y a la papa y al tomate y al chocolate y a las montañas y a los ríos de América? ¿Hernán Cortés, Francisco Pizarro? Los que allí vivían, ¿eran mudos? Nos han dicho, y nos siguen diciendo, que los peregrinos del Mayflower fueron a poblar América. ¿América estaba vacía? Como Colón no entendía lo que decían, creyó que no

8- Para ampliar su información, ver el capítulo 5: Los Pueblos Originarios en la publicación “Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos”. (APDH-2010)

sabían hablar. Como andaban desnudos, eran mansos y daban todo a cambio de nada, creyó que no eran gentes de razón. Y como estaba seguro de haber entrado al Oriente por la puerta de atrás, creyó que eran indios de la India.

Después, durante su segundo viaje, el almirante dictó un acta estableciendo que Cuba era parte del Asia.

El documento del 14 de junio de 1494 dejó constancia de que los tripulantes de sus tres naves lo reconocían así; y a quien dijera lo contrario se le darían cien azotes, se le cobraría una pena de diez mil maravedíes y se le cortaría la lengua.

El notario, Hernán Pérez de Luna, dio fe. Y al pie firmaron los marinos que sabían firmar.

Los conquistadores exigían que América fuera lo que no era. No veían lo que veían, sino lo que querían ver: la fuente de la juventud, la ciudad del oro, el reino de las esmeraldas, el país de la canela. Y retrataron a los americanos tal como antes habían imaginado a los paganos de Oriente.

Cristóbal Colón vio en las costas de Cuba sirenas con caras de hombre y plumas de gallo, y supo que no lejos de allí los hombres y las mujeres tenían rabos.

En la Guayana, según sir Walter Raleigh, había gente con los ojos en los hombros y la boca en el pecho.

En Venezuela, según fray Pedro Simón, había indios de orejas tan grandes que las arrastraban por los suelos.

En el río Amazonas, según Cristóbal de Acuña, los nativos tenían los pies al revés, con los talones adelante y los dedos atrás, y según Pedro Martín de Anglería las mujeres se mutilaban un seno para el mejor disparo de sus flechas.

Anglería, que escribió la primera historia de América pero nunca estuvo allí, afirmó también que en el Nuevo Mundo había gente con rabos, como había contado Colón, y sus rabos eran tan largos que sólo podían sentarse en asientos con agujeros.

El Código Negro prohibía la tortura de los esclavos en las colonias francesas. Pero no era por torturar, sino por educar, que los amos azotaban a sus negros y cuando huían les cortaban los tendones.

Eran conmovedoras las leyes de Indias, que protegían a los indios en las Colonias españolas. Pero más conmovedoras eran la picota y la horca clavadas en el centro de cada Plaza Mayor.

Muy convincente resultaba la lectura del Requerimiento, que en vísperas del asalto a cada aldea explicaba a los indios que Dios había venido al mundo y que había dejado en su lugar a San Pedro y que San Pedro tenía por sucesor al Santo Padre y que el Santo Padre había hecho merced a la reina de Castilla de toda esta tierra y que por eso debían irse de aquí o pagar tributo en oro y que en caso de negativa o demora se les haría la guerra y ellos serían convertidos en esclavos y también sus mujeres y sus hijos. Pero este Requerimiento de obediencia se leía en el monte, en plena noche, en lengua castellana y sin intérprete, en presencia del notario y de ningún indio, porque los indios dormían, a algunas leguas de distancia, y no tenían la menor idea de lo que se les venía encima.

Hasta no hace mucho, el 12 de octubre era el Día de la Raza. Pero, ¿acaso existe semejante cosa? ¿Qué es la raza, además de una mentira útil para exprimir y exterminar al prójimo?

En el año 1942, cuando Estados Unidos entró en la guerra mundial, la Cruz Roja de ese país decidió que la sangre negra no sería admitida en sus bancos de plasma. Así se evitaba que la mezcla de razas, prohibida en la cama, se hiciera por inyección.

¿Alguien ha visto, alguna vez, sangre negra?

Después, el Día de la Raza pasó a ser el Día del Encuentro. ¿Son encuentros las invasiones coloniales? ¿Las de ayer, y las de hoy, encuentros? ¿No habría que llamarlas, más bien, violaciones?

Quizás el episodio más revelador de la historia de América ocurrió en el año 1563, en Chile.

El fortín de Arauco estaba sitiado por los indios, sin agua ni comida, pero el capitán Lorenzo Bernal se negó a rendirse. Desde la empalizada, gritó: -¡Nosotros seremos cada vez más!

-¿Con qué mujeres? -preguntó el jefe indio.

-Con las vuestras. Nosotros les haremos hijos que serán vuestros amos.

Los invasores llamaron caníbales a los antiguos americanos, pero más caníbal era el Cerro Rico de Potosí, cuyas bocas comían carne de indios para alimentar el desarrollo capitalista de Europa.

Y los llamaron idólatras, porque creían que la naturaleza es sagrada y que somos hermanos de todo lo que tiene piernas, patas, alas o raíces.

Y los llamaron salvajes. En eso, al menos, no se equivocaron. Tan brutos eran los indios que ignoraban que debían exigir visa, certificado de buena conducta y permiso de trabajo a Colón, Cabral, Cortés, Alvarado, Pizarro y los peregrinos del Mayflower.

## ACTIVIDAD 2



### Eje temático:

Discriminación: prejuicios, estereotipos.

### Propósitos:

- Reconocer que tenemos internalizados prejuicios y estereotipos.
- Introducir el concepto de discriminación y su relación con las nociones anteriormente mencionadas.

### Destinatarios/as:

A partir de los 12 años.

### Materiales:

Fotos, lápiz y papel y la Ley Nacional antidiscriminatoria N° 23.592 (ver anexo y/o DVD).

### Tiempo estimado:

80 minutos aproximadamente.

### Consigna:

Inventar una historia para cada una de las personas fotografiadas, que contenga: nombre, nacionalidad y ocupación o qué hace para vivir.

### 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 grupos 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 se debe evitar la utilización de nombres y referencias de compañeros del grupo.

Una vez que los participantes escribieron las historias, se continúa con la puesta en común.

Los voceros de cada subgrupo leen alternadamente las historias del primer personaje. La coordinación registra en el pizarrón/afiche en una misma columna las características atribuidas al personaje. Se procede de la misma manera con los dos personajes restantes, de manera tal que el registro permita una comparación con las producciones de los subgrupos.

Finalizada la exposición de los subgrupos, la coordinación presenta a los personajes haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas. Luego se le pregunta al grupo total por los elementos que los llevaron a escribir estas historias ¿Por qué creen que pensaron cosas parecidas para todas las fotos? Se introducen los conceptos de estereotipo y prejuicio, a partir de los aportes del grupo, así como también se reconstruye la noción de discriminación.

La coordinación puede traer a cuento algunos hechos de discriminación de este tipo y/o compartir artículos periodísticos en los que se hable de ellos. También para desmitificar las concepciones discriminatorias fundadas en los prejuicios sobre un determinado estereotipo, se pueden mencionar personajes famosos que supuestamente lo encarnen: Mercedes Sosa, Rigoberta Menchú Tum, Víctor Heredia, Miguel Ángel Asturias, etc.

Para finalizar, es fundamental que se dé a conocer el organismo que penaliza la discriminación (INADI), la existencia de una ley que penaliza los actos discriminatorios (Nº 23.592) y la legislación nacional y provincial vigente en defensa de los derechos de los pueblos originarios (ver texto en DVD)<sup>9</sup>.

### Domitila Barrios de Chúnqara

Indígena nacida en Pulacayo, zona minera de Bolivia. Al morir su padre tuvo que hacerse cargo de sus cinco hermanas porque su madre estaba muy enferma. Con el correr del tiempo comenzó a preocuparse por la situación social que vivían las comunidades mineras. El 1952, se casó con un trabajador minero



y empezó a participar activamente en el Comité de Amas de Casa del Distrito Minero Siglo XXI, del que la nombran Secretaria General. Su testimonio dio a conocer la masacre de San Juan, en 1967, cuando el dictador René Barrientos mandó al ejército contra las comunidades mineras de Catavi y Llalagua. Tras la matanza, ella, que estaba embarazada, fue apresada y torturada hasta que perdió a su hijo. Posteriormente ayudó en la lucha contra la dictadura del general Hugo Banzer. En la Navidad de 1978, en La Paz, junto a otras cuatro mujeres mineras y veinte niños inició una huelga de hambre contra la dictadura. A ellas se sumó un sacerdote y en poco tiempo se sumaron más de mil quinientas personas. Con el correr de las horas los huelguistas se multiplicaron por miles. Veintitrés días después de que las mujeres comenzaron la huelga de hambre, las calles de las distintas ciudades de Bolivia fueron invadidas por la gente. Otro gobierno militar se había terminado. Los libros en los que se recopilan los testimonios de Domitila son: "Si me permiten hablar" y "Las

mujeres tienen la palabra", que fueron traducidos a varios idiomas. En 1980, se produce un nuevo golpe de Estado, y ella debe exiliarse. Desde 1996 vive en Bolivia junto a cuatro de sus siete hijos.

9- Sugerimos visitar el sitio del INADI: [www.inadi.gob.ar](http://www.inadi.gob.ar)

### Juan Evo Morales Ayma

Nació el 26 de octubre de 1959 en Isayavi, Oruro. Es de origen amerindio y su lengua y su etnia es la aymará. Se crió en el seno de una familia indígena, productora de papa y criadora de llamas. De niño trabajó la tierra y fue pastor de llamas.



A los 13 años, se trasladó a Oruro, para hacer la secundaria. Mientras estudiaba trabajó como ladrillero y panadero. Sin embargo, no llegó a terminar la secundaria. Con 17 años hizo el servicio militar y al terminarlo se ganó la vida tocando la trompeta en una banda de música.

En 1979 en Chapare, Cochabamba, se convirtió en recolector de hojas de coca y a principios de la década del '80 se contactó con la vida sindical. En cuanto a la coca vale aclarar que su cultivo, en las culturas indígenas tradicionales, no tiene nada que ver con el narcotráfico; por lo tanto, coca no es sinónimo de cocaína. Fue también fundador de un partido político, el Movimiento al Socialismo (MAS). En 1997, Morales inició su carrera hacia la presidencia. Ese año llegó a la Cámara de los Diputados con un respaldo masivo.

En enero de 2002, Evo fue expulsado del Parlamento por encabezar protestas contra la erradicación del cultivo de la coca, siendo acusado de terrorista.

Pero a mediados de ese mismo año, retornó con nuevas fuerzas y más popularidad que nunca para las elecciones generales; su partido, el MAS, obtuvo el segundo lugar. En el año 2003 llegó a la presidencia de su país, Bolivia.

### Luisa Calcumil

Luisa Calcumil nació en 1945 en un barrio periférico de General Roca, Río Negro. Miembro de la comunidad mapuche y actriz notable, se ha convertido en portavoz insomne de su pueblo. A los 23 años ingresó al taller de un precursor del teatro independiente que se había instalado en el Sur



y fue ganando experiencia hasta consagrarse como actriz frente al gran público nacional y extranjero con la película *Gerónima*.

Luchando contra las dificultades que se iban presentando (no sólo por pertenecer al grupo indígena, sino también al sector trabajador que vive alejado del centro urbano), comenzó a buscar textos y estructuras dramáticas que respondieran al sentir de su gente y de sí misma. En sus obras refleja la transculturación y los actos discriminatorios a los indígenas. Luisa, además de haber filmado tres películas: "*Gerónima*", "*Amor a América*" e "*Hijo del río*", tiene cuatro espectáculos teatrales. Ellos son: "*Es bueno mirarse en su sombra*", "*Alma de maíz*", "*Ecos de la gente de la tierra*" y "*La tropilla de Ruperto*". El primero fue representado con gran éxito en Madrid y Santiago de Compostela, siendo invitada a repetirlo en el festival de Cádiz, con el que ganó, en 1990, el premio Leónidas Barletta a la mejor actriz. Nada de esto le ha hecho perder el

hablar prudente, pese a que daba conferencias en los cursos de una Universidad de España y en el mismo año inauguraba un teatro en Santiago de Compostela.



### ACTIVIDAD 3

---

#### **Eje temático:**

Estereotipos, prejuicios y discriminación.

#### **Propósitos:**

- Reflexionar acerca de los estereotipos que existen sobre los pueblos originarios.
- Reconocer la discriminación implícita en esos estereotipos.

#### **Destinatarios/as:**

A partir de los 10 años.

#### **Materiales:**

Pizarrón y tiza o afiches y lápices.

#### **Tiempo estimado:**

50 minutos aproximadamente.

#### **Consigna:**

Realizar dibujos en subgrupos a partir de diversas coordenadas que la coordinación dará, para que otro subgrupo adivine de qué se trata ese dibujo y luego debatir sobre los motivos, prejuicios y elementos que llevaron a identificar de tal o cual manera lo realizado por cada uno.

#### **Desarrollo:**

Se divide al grupo en dos equipos. La distribución de los participantes será al azar y se procurará que los dos equipos resultantes no sean grupos establecidos previamente (que ya estén armados de antes).

La coordinación dará, oportunamente, a cada grupo las figuras que, por turnos, deberán dibujar ante el resto del curso. El equipo que no dibuja intentará adivinar de qué personaje se trata y luego fundamentará con qué elementos contó para resolver la adivinanza.

Posibles representaciones:

- 1.ª ronda (profesiones): un médico, un juez, un docente y un albañil.
- 2.ª ronda (nacionalidades): español, alemán, japonés y venezolano.
- 3.ª ronda (miembros de comunidades originarias): un mapuche, un wichi, un toba y un tehuelche.

Las primeras rondas de representaciones servirán para romper el hielo y crear un clima de confianza. En la segunda parte de la actividad se trabajará con pueblos originarios y se les pedirá que realicen esas representaciones o dibujos. Mientras tanto la otra parte del curso intentará adivinar de qué se trata. Cada vez que un participante diga un concepto, deberá argumentar por qué le parece el correcto, qué rasgos del dibujo sostienen ese concepto. Que fue lo que los llevó a darse cuenta de quién era.

La puesta en común va a estar dirigida hacia dos cuestiones: por un lado estereotipos y comunidades originarias, (que podrán ser abordadas conjuntamente o si se quiere, optando por alguna de ellas) y estereotipos y xenofobia, por otro.

En el caso de la tercera ronda posiblemente algunas representaciones sean similares y el personaje “adivinado” sea indio o indígena, pero no la comunidad a la que pertenecen. A partir de este momento se trabajará en la puesta en común. Resultará interesante preguntar al grupo: ¿qué fue lo que los llevó a identificar a cada uno de los personajes representados? ¿qué características parecen definitorias de esa persona y por qué? ¿creen que existe un estereotipo para los pueblos originarios? ¿es discriminatorio el estereotipo? ¿hay alguna relación entre la falta de conocimiento o información respecto de costumbres, lenguajes, tradiciones, etc., y la discriminación?



#### ACTIVIDAD 4

##### Eje temático:

Resistencia - Exigibilidad – Solidaridad

##### Propósito:

- Reconocer la organización colectiva como uno de los medios existentes para lograr el cumplimiento de los derechos establecidos en la Constitución Nacional.

##### Destinatarios/as:

Adolescentes y adultos.

##### Materiales:

Artículos periodísticos, Artículo 75, Inciso 17 de la Constitución Nacional (Ver Actividad 1)

##### Tiempo estimado:

80 minutos aproximadamente.

##### Consignas:

1. Leer el artículo.
2. Identificar qué derechos no se cumplen.
3. Señalar qué organismos actúan como intermediarios entre los pueblos originarios y el Estado como garante de los DD.HH., velando por el cumplimiento de los mismos.

##### Desarrollo:

Presentar las características de los derechos humanos. Resaltar la exigibilidad y la organización para lograr un fin determinado. (Sugerimos realizar esta actividad luego de las actividades sugeridas en el capítulo 1 que apuntan a trabajar el concepto de los derechos humanos).

Se divide al grupo total en subgrupos, y se reparte a cada uno un artículo periodístico diferente junto con las consignas para que trabajen sobre ellas.

Luego se pondrá en común lo que cada subgrupo elaboró. Es importante que, durante esta instancia, puedan mencionarse otras formas de concreción de derechos,

a través de la organización colectiva, así como también, señalarse organismos existentes que se hayan conformado con tal fin, al mismo tiempo que se dan conocer las leyes, tratados o convenciones que garanticen esos derechos.

Fuente: **Diario Página/12** – 12 de enero de 2010

Sociedad: **Una familia mapuche, ancestral propietaria de sus tierras en Neuquén, fue desalojada a tiros.**

### **CÓMO BARRER LA HISTORIA CON MUNICIONES**

*Villa La Angostura originalmente fue una parcela de la Colonia Nahuel Huapi, cuyas tierras fueron reconocidas a una familia mapuche por el gobierno argentino, ya en 1902. En diciembre, un inversor norteamericano echó a sus descendientes y destruyó sus casas.*

*Por Darío Aranda*

El gobierno nacional entregó en 1902, a los pobladores ancestrales José María Paichil e Ignacio Antriao el lote número 9 de la por entonces Colonia Nahuel Huapi, en la Patagonia.

Sobre esa misma parcela indígena hoy se erige el casco urbano de Villa La Angostura, la exclusiva y turística ciudad neuquina. Durante todo el siglo XX creció la ciudad y, al mismo tiempo, les fue arrebatada la casi totalidad de su territorio a las familias mapuches. Hace un mes, la comunidad Paichil Antriao –descendiente directa de esos primeros pobladores– padeció otro despojo: parte de la comunidad fue nuevamente desalojada y tres viviendas destruidas. La oleada represiva continuó los días siguientes con intimidaciones, detenciones y la ocupación policial del cerro en disputa. “Parece una zona militarizada. Un estado de sitio permanente”, denunció la comunidad mapuche, que alertó sobre la violación de legislación nacional e internacional que protege sus derechos. El desalojo se da en un contexto de creciente criminalización de los pueblos indígenas y una campaña mediática que cuestiona sus reconocidos derechos.

El mapa es antiguo, casi ilegible, y está fechado en 1902. “Casa Paisil”, señala en letra antigua. Da cuenta de los primeros pobladores en lo que recién décadas después sería Villa La Angostura, en Neuquén. Figura en el reciente y completo libro *Historias de las familias Mapuche Paichil Antriao y Quintriqueo* (compilado por la Biblioteca Popular Osvaldo Bayer), donde antropólogos, historiadores y pobladores locales abordan el pasado negado de la región sur de la provincia. Según consta en la Cancillería, el histórico mapa fue utilizado como prueba “por el Gobierno de su Majestad Británica para considerar e informar sobre las diferencias” en la frontera entre Chile y Argentina.

No es la única prueba documental. La portada del expediente de la División Tierras y Colonias es amarillenta, tiene olor a papel añejo y data de 1903. Da cuenta de “Entrega lotes Colonia Nahuel Huapi”, lo que décadas después sería la provincia de Neuquén. Los dos primeros beneficiarios son “Don Ignacio Antriao” y “José María Paisil”. El antiguo expediente confirma que son habitantes del lugar desde antes de 1899, “indígenas”, “argentinos” y ambas familias figuran sobre el “lote 9”, parte del casco urbano de la actual Villa La Angostura.

Ninguna prueba sirvió el 2 de diciembre, cuando setenta policías (incluso efectivos del temido Departamento Especial de Servicios Policiales –Despo–) llegaron a las 8 al cerro Belvedere y comenzaron a desarmar las viviendas de la comunidad. Los medios locales filmaron el accionar. Se observa a los uniformados, pero también a un grupo de civiles que patean las paredes de las humildes viviendas, cortan con motosierras los tirantes y



sonríen satisfechos cuando las casas yacen destruidas. La orden partió del juez Jorge Videla, del Juzgado Multifueros, que rechazó hablar por teléfono con este diario (explicó que sólo acepta entrevistas en persona).

En todo el país está vigente la ley 26.160 (Ley de Emergencia de Propiedad Comunitaria), que prohíbe el desalojo de comunidades indígenas y solicita un relevamiento territorial de las parcelas correspondientes a los pueblos indígenas. La ley 26.160 es criticada por el gobierno neuquino, sobre todo luego de que el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) firmara un convenio con la Universidad Nacional del Comahue para implementar el mapeo de tierras en la provincia.

Este diario pidió una entrevista con una autoridad política de la provincia, pero la Subsecretaría de Información Pública no respondió los llamados ni correos electrónicos. El gobernador Jorge Sapag sí habló con el diario Río Negro: “Nación y el INAI tienen que entender que no puede tener acciones unilaterales. En la medida que las tengan en Neuquén, en el único lugar que discutiremos será en Tribunales. Hemos recurrido al jefe de Gabinete, Aníbal Fernández, y a la ministra Alicia Kirchner, de quien depende el INAI”. En noviembre pasado, el Congreso prorrogó la vigencia de la ley para que se puedan completar los relevamientos (que están muy retrasados). Los legisladores neuquinos fueron los únicos que votaron en contra de la prórroga.

Según la Confederación Mapuche de Neuquén, el rechazo provincial a la ley tiene una explicación: el relevamiento catastral podría evidenciar la “usurpación de tierras que históricamente fueron ocupadas por mapuches”.

El desalojo se produjo sobre un predio reclamado por el ciudadano estadounidense William Henry Fisher. La comunidad utilizó históricamente ese predio para pastoreo de animales y también hay un rewe, sitio sagrado utilizado para ceremonias.

El Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, que acaba de publicar un extenso trabajo sobre la situación actual en Neuquén, resumió: “El juicio entre el norteamericano Fisher contra el Lof Paichil Antriao estuvo plagado de irregularidades. Por este hecho la causa se encuentra, desde 2008, con una denuncia y con un pedido de medida cautelar en curso en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El desalojo violento que sufrió el Lof determina una violación grave a los derechos humanos de los pueblos indígenas”.

El lonko Ernesto Antriao denunció que no se contó con la posibilidad de defensa porque la comunidad no fue notificada del desalojo. De saberlo, habría apelado y frenado la acción judicial. Tampoco se tuvo en cuenta el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), tratado internacional al que Argentina adhirió en 2001 y tiene rango superior a las leyes locales.

La comunidad Paichil Antriao está conformada por 25 familias, la mayor parte ubicada en el cerro Belvedere y sobre las costas del lago Correntoso, zona deseada para negocios inmobiliarios. En diciembre pasado, la policía no avanzó sobre todas las viviendas porque corresponden a distintas causas judiciales. Sin embargo, la comunidad había advertido que se estaba en el comienzo de la escalada represiva.

Tres semanas después, el 21 de diciembre, tres jóvenes mapuches de la comunidad fueron detenidos por la policía. Según los efectivos, hubo resistencia a la autoridad y portación ilegal de armas. Muy distinta es la versión indígena: “Integrantes de la comunidad fueron emboscados por el estadounidense William Henry Fisher, policías y efectivos de Grupos Especiales. Tres de nuestros hermanos fueron brutalmente baleados, golpeados, detenidos y procesados. El Poder Político y Judicial intenta realizar un montaje adjudicando falsas pruebas”.

El 2 y 3 de enero nuevamente hubo disparos, denuncia de abuso de autoridad y acusa-

ciones cruzadas. La versión policial indicó ataques con bombas molotov y piedras de un grupo de personas con la cara tapada. La comunidad desmintió el hecho y acusó a los efectivos de hostigamiento permanente y mantener sitiado el cerro. Desde el gobierno provincial apoyaron la versión policial, aunque descartaron que hayan sido integrantes de la comunidad indígena. Igualmente movilizaron efectivos de Junín de los Andes y Zapala hacia Villa La Angostura. El cerro Belvedere ya cuenta con la presencia de 75 policías.

Desde el viernes pasado hasta el domingo, la comunidad Paichil Antriao convocó a un futa chrawun (gran parlamento). “Es necesario avanzar en los procesos de recuperación y resistencia sin dejar de lado el contexto de militarización, represión, desalojos, despojo de nuestra cultura y engaños a nuestros mayores para quitarnos el territorio”, explica la convocatoria, que resalta el “actual escenario de criminalización y represión sistemática”.

El Parlamento mapuche se da en la turística y selecta Villa La Angostura, que tiene el privilegio de ser la localidad con mayor criminalización indígena: las comunidades locales cuentan con diez causas de las 32 que el pueblo mapuche enfrenta en toda la provincia. Verónica Huilipán, vocera y referente de la Confederación Mapuche, resumió la situación: “Estamos viviendo un proceso de cacería de mapuches”.

Fuente: **Diario Página/12** – 22 de abril de 2010

Sociedad: **Lorenzetti recibió a dirigentes indígenas**

#### **RECLAMO ABORIGEN ANTE LA CORTE**

Representantes de distintos pueblos originarios denunciaron ante el presidente de la Corte Suprema, Ricardo Lorenzetti, que carecen de eficacia los programas que se aplican en el Chaco para resolver los problemas alimentarios que, desde hace décadas, sufren esas comunidades. “Los programas son ineficientes, no se resolvió lo del agua potable para decenas de comunidades y la mortalidad infantil continúa igual. También persiste la mala distribución de los bolsones” de alimentos, dijo el dirigente toba Leonardo Lorenzo, oriundo de Villa Río Bermejito. Otro de los temas planteados fue la continuidad de los desmontes en Salta, a pesar de la resolución dictada por la Corte nacional, en diciembre de 2008, para que se suspenda de inmediato la tala indiscriminada. “Eso sigue igual”, dijo el wichí Dino Sala, en referencia a los desmontes. Los representantes aborígenes estuvieron reunidos una hora con el titular de la Corte. Además de los reclamos, Lorenzetti recibió la declaración emitida en Buenos Aires por las comunidades que participaron de la Semana de los Pueblos Indígenas 2010 y un informe sobre el cuadro de situación de los derechos aborígenes en el Gran Chaco Americano.

“El encuentro fue muy cordial, se trataron todos los temas que nos interesaban, pero se hizo foco en el tema del hambre en la provincia del Chaco y los desmontes en Salta, los dos casos en los que intervino la Corte”, informó Rodrigo Solá, abogado de la Pastoral Aborigen. También participó del encuentro el guaraní de Bolivia Quintín Valeroso, quien le dijo a Lorenzetti que “tanto la deforestación como el hambre se dan en todo el Chaco Americano”. El presidente de la Corte se comprometió a seguir trabajando para “tomar todas las medidas que estén a su alcance para defender los derechos de los pueblos originarios y el medio ambiente”.

Fuente: **Diario Página/12** – 11 de septiembre de 2010

Sociedad: **Pueblos originarios y asambleas en marcha contra la actividad extractiva**

### **PARA QUE NO VUELVA LA FIEBRE DEL ORO**

*Desde la polémica por la mina de oro en Esquel, Chubut tiene una ley que prohíbe la minería, pero avanza un proyecto en el centro de la provincia. Asambleas socio-ambientales y comunidades indígenas marchan hoy para reclamar que no se concrete.*

Por **Darío Aranda**

“La explotación minera no es la única alternativa de desarrollo. Todos estos años hemos vivido sin minería, hemos vivido de nuestro trabajo y animales. La explotación minera nos dejará más pobres”, explican con firmeza las comunidades originarias de la meseta de Chubut, que hoy realizarán una marcha de antorchas por las calles de Gan Gan, en el centro geográfico de la provincia, donde la compañía canadiense Pan American Silver impulsa la extracción de plomo y plata, a pesar de la negativa de los pueblos originarios y una ley que prohíbe la actividad extractiva. También se movilizarán asambleas socio-ambientales y organizaciones sociales de los extremos de la provincia, cordillera y la costa este, que alertan sobre las consecuencias sociales y ambientales de la megaminería metalífera, con enormes consumos de agua, en la zona más pobre y desértica de la provincia.

En marzo de 2003, y luego de un proceso de movilización y consulta popular, la comunidad de Esquel rechazó la instalación de una mina de oro a diez kilómetros de la ciudad.

Fue el puntapié para lograr que la Legislatura provincial sancionara la Ley 5001, que prohíbe en toda la provincia la minería metalífera a gran escala, con uso de sustancias tóxicas. “Marcharemos hacia los pueblos de Gan Gan, Gastre, Lagunita Salada y Telsen, la meseta de Chubut, la región que el gobierno pretende declarar ‘zona de sacrificio’ para entregarla a las empresas mineras sin importar la tierra y el agua”, denunció el Foro Ambiental desde la zona cordillerana (Esquel, Lago Puelo y El Bolsón) y también del Este (Puerto Madryn, Trelew, Rawson, y Comodoro Rivadavia).

El yacimiento Navidad es uno de los depósitos de plomo y plata más grandes del mundo aún sin explotar. En 2002 se detectaron reservas por 3000 millones de dólares, pero la última estimación, realizada por la empresa Aquiline Resource en 2008, fijaba un piso de minerales por diez mil millones de dólares.

A pesar de que Chubut y Río Negro cuentan con leyes que limitan la minería a gran escala, la compañía canadiense Pan American Silver adquirió, en diciembre de 2009, dos yacimientos: Calcatreu (Río Negro) y Navidad. Compañía líder del sector, explota en Santa

Cruz el yacimiento de oro Manantial Espejo y cuenta con otros seis proyectos en México, Perú y Bolivia. El gerente de Relaciones Institucionales para Argentina, Fernando Muratore, señaló que “la empresa respeta todas las leyes, no se avanzará mientras exista la prohibición” y confirmó que la etapa de factibilidad terminaría en el primer trimestre de 2011. “En cuanto el gobierno dé luz verde, nosotros arrancaremos con la construcción, es nuestra decisión y hemos invertido 600 millones de dólares para que el proyecto entre en producción”, afirmó Muratore, que prefirió no opinar sobre la posible derogación de la ley.

El Foro Ambiental y la Asamblea de Esquel acusan al gobernador, Mario Das Neves, de querer modificar la Ley 5001. Página/12 consultó al Ministerio de Ambiente de Chubut, pero prefirieron no referirse al tema. Sí habló el director ejecutivo de la compañía, Geoff Burns, el 19 de agosto pasado.

Brindó una conferencia de prensa en Canadá, luego de reunirse con Das Neves. “El gobierno provincial está completamente al tanto de nuestros progresos y solicitudes para el desarro-

llo del proyecto Navidad. Estoy absolutamente confiado en que la enmienda necesaria a la actual ley minera, que nos permitirá proseguir, será introducida antes de fines de este año”, sinceró.

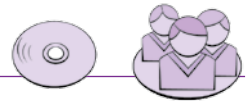
En la meseta de Chubut viven desde hace más de cien años nueve comunidades indígenas que rechazan el avance minero sobre sus territorios. Cuentan con leyes específicas que le dan la legitimidad: el artículo 75 de la Constitución Nacional y el Convenio 169 de la OIT (pacto internacional al que Argentina suscribió) legislan sobre la obligación de “asegurar la participación indígena en la gestión de sus recursos naturales”.

El Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (Endepa) de Chubut realiza desde hace tres años un relevamiento anual sobre la situación del pueblo mapuche y tehuelche. “En la provincia se vulneran sistemáticamente los derechos de autodeterminación, participación y consentimiento previo, libre e informado, todos derechos que los Estados deben hacer respetar”, denunció.

“Muchos años vivimos sin minería y no vamos a dar el brazo a torcer. Vamos a defender la tierra”, advirtieron ayer, en un comunicado conjunto, las comunidades Laguna Fría, Los Pinos y Mallín de los Cual y explicaron que Navidad pretende ser la primera de “una serie de mineras a instalarse”.

El 20 de mayo último las comunidades indígenas de la meseta se movilizaron hasta Rawson. Llevaban escrito su rechazo a la minería y su reclamo por el reconocimiento efectivo de las tierras que habitan desde hace generaciones. Ancianos y niños, hombres y mujeres, todos marcharon por las calles y esperaron siete horas frente a la casa de gobierno una entrevista con Das Neves, pero no fueron recibidos. Las nueve comunidades de la meseta difundieron una carta abierta: “Al gobernador y los legisladores les exigimos que respeten y hagan efectivos nuestros derechos. No permitiremos que invadan y contaminen nuestros territorios”.

## ACTIVIDAD 5



### Eje temático:

Derecho a la identidad.

### Propósito:

- Tomar conciencia sobre las implicancias del derecho a la identidad.

### Destinatarios/as:

Adolescentes y adultos.

### Materiales:

Artículos Nº 1 y 2 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial; artículo periodístico.

#### Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial

##### Parte I

##### Artículo 1

1. En la presente Convención la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción,

exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, 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.

2. Esta Convención no se aplicará a las distinciones, exclusiones, restricciones o preferencias que haga un Estado parte en la presente Convención entre ciudadanos y no ciudadanos.

3. Ninguna de las cláusulas de la presente Convención podrá interpretarse en un sentido que afecte en modo alguno las disposiciones legales de los Estados partes sobre nacionalidad, ciudadanía o naturalización, siempre que tales disposiciones no establezcan discriminación contra ninguna nacionalidad en particular.

4. Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

#### *Artículo 2*

1. Los Estados partes condenan la discriminación racial y se comprometen a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a promover el entendimiento entre todas las razas, y con tal objeto:

a) Cada Estado parte se compromete a no incurrir en ningún acto o práctica de discriminación racial contra personas, grupos de personas o instituciones y a velar por que todas las autoridades públicas e instituciones públicas, nacionales y locales, actúen en conformidad con esta obligación;

b) Cada Estado parte se compromete a no fomentar, defender o apoyar la discriminación racial practicada por cualesquiera personas u organizaciones;

c) Cada Estado parte tomará medidas efectivas para revisar las políticas gubernamentales nacionales y locales, y para enmendar, derogar o anular las leyes y las disposiciones reglamentarias que tengan como consecuencia crear la discriminación racial o perpetuarla donde ya exista;

d) Cada Estado parte prohibirá y hará cesar por todos los medios apropiados, incluso, si lo exigieran las circunstancias, medidas legislativas, la discriminación racial practicada por personas, grupos u organizaciones;

e) Cada Estado parte se compromete a estimular, cuando fuere el caso, organizaciones y movimientos multirraciales integracionistas y otros medios encaminados a eliminar las barreras entre las razas, y a desalentar todo lo que tienda a fortalecer la división racial.

2. Los Estados partes tomarán, cuando las circunstancias lo aconsejen, medidas especiales y concretas, en las esferas social, económica, cultural y en otras esferas, para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos, con el fin de garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Esas medidas en ningún caso podrán tener como consecuencia el mantenimiento de derechos desiguales o separados para los diversos grupos raciales después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

**Tiempo estimado:**

60 minutos.

**Consignas:**

1. Leer el artículo y responder a las preguntas.
2. Hacer una breve síntesis del texto y un comentario.
3. ¿Qué relación encuentran con el nombre que llevan todas las personas y el derecho a la identidad?
4. ¿Se incumple algún derecho cuando el Registro Civil no permite que una persona sea anotada con determinado nombre?

**Desarrollo:**

Se inicia la actividad preguntando al grupo acerca del origen de sus nombres. Algunas preguntas para comenzar la actividad: ¿Cuál es el significado de sus nombres? ¿De dónde provienen? ¿Conocen a algún personaje de la historia que lleve ese nombre? Luego se realizará una lluvia de ideas alrededor del tema del derecho a la identidad. Se pedirá al grupo que se separen en 4 ó 5 subgrupos y se les entregará una copia del artículo periodístico.

Una vez leído y contestadas las preguntas, se hará una puesta en común sobre las apreciaciones de lo leído.

Las preguntas que guíen la puesta en común podrían ser: ¿Qué piensan de esta “nueva moda”? ¿Tiene que ver con las reivindicaciones culturales de las comunidades? ¿Ayuda a mantener viva la memoria y respeto hacia los pueblos originarios? Se puede sugerir una frase como disparador del debate como por ejemplo: “Cada vez hay más cantidad de personas que utilizan nombres de pueblos originarios y cada vez los pueblos poseen menos tierras”. La idea sería poder discutir con el grupo acerca de esta ambivalencia existente entre utilizar nombres propios de los pueblos originarios y su discriminación como sujetos de derechos.

Fuente: **Diario Página/12** – 6 de enero de 2007

Sociedad: **MODA O REIVINDICACIÓN, CADA VEZ MÁS NIÑOS USAN NOMBRES ABORÍGENES**

*Según el INAI, durante 2006 se aceptaron 250 nuevos nombres, con lo que la lista se incrementó en un 10 por ciento. Mapuches y aymaras son los más elegidos, especialmente en Buenos Aires.*

Desde el punto de vista occidental, el nombre es uno de los rasgos que define la identidad del sujeto, una forma de incluir al niño en el mundo de lo simbólico. Para la mirada de los pueblos originarios, en cambio, el nombre es la expresión máxima del espíritu, “el sonido del alma”. Un relevamiento del Programa de Nombres del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) indica que durante 2006 se incorporaron a la lista aceptada por el Registro Nacional de las Personas 250 nuevos nombres que provienen de culturas originarias. La mayoría de los pedidos no proviene de las comunidades aborígenes sino de familias radicadas en el área metropolitana.

¿Se trata de una moda o de una identificación con los pueblos indígenas? Lo cierto es que, con este crecimiento, el listado del INAI cuenta hoy con dos mil quinientas designaciones que se fueron incluyendo en los registros civiles de toda la Argentina.

Los nombres más populares son los de origen mapuche y aymara, destacó Wenceslao Villanueva, coordinador del programa y descendiente de familia colla. “La preferencia por estos nombres se da porque estos pueblos tuvieron un mayor protagonismo en la historia, lo que los hace más conocidos”, explicó para luego reflexionar: “Lo que para la comunidad en general es una moda, para nosotros es una reivindicación”.

Uno de los últimos nombres de origen aymara registrados es Uma, que significa en una primera lectura “agua”, pero en una interpretación más acabada refiere “a la sabiduría y la fuerza de una persona que facilita la vida de los demás”, explica Villanueva. Kiney, en tanto, es una designación que utilizaban los mapuches que fue aceptada para nombrar a una niña y que, simplemente, significa “hermosa”.

La tradición cuenta que en las comunidades mapuches, la persona más anciana era la encargada de elegir los nombres de los niños por nacer. Los nombres surgían de sus propios sueños.

En la era de la tecnología y de la supremacía del inglés como lenguaje universal, algunos padres optaron también por nombres que en su momento crearon los pueblos originarios que habitaron la Argentina como los tobas, los quichuas o los wichí. Los que más solicitan aval para hacer uso de estos nombres son ciudadanos del área metropolitana por una razón muy simple: tienen la posibilidad de acercarse hasta la sede del INAI en la ciudad de Buenos Aires. “Se trata de padres que están vinculados directamente con comunidades originarias o de otros que no tienen contacto pero que sienten la necesidad de reivindicarnos”, evaluó Villanueva.

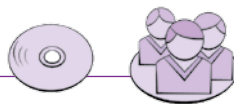
A estos pedidos se suman los reclamos de comunidades descendientes de diferentes etnias del interior del país. Uno de ellos fue el presentado en forma conjunta por siete pueblos de Salta para que se reconozcan los nombres indígenas. En ambas situaciones, los padres pueden sortear las barreras burocráticas que se encuentran en los registros civiles. Sus pedidos están amparados por el artículo 1 de la Convención Internacional sobre eliminación de todas formas de discriminación racial, en el cual se señala que “no autorizar la inscripción de un nombre indígena basada en razones lingüísticas o de costumbres tiene como resultado lesionar la identidad cultural de una persona”.

El conflicto se inicia cuando el registro civil se niega a anotar al niño con nombre aborígen argumentando “desconocimiento”. Ante esta negativa, los padres pueden realizar una queja ante el INAI y éste actúa enviando una carta a la dependencia fundamentando el origen del nombre. De esta forma se logra destrabar la inscripción y se habilita para incluir la designación en la lista de nombres que tiene cada organismo. Este trámite se resuelve en el lapso de 45 días. “Durante el 2006 se labraron 170 notas dirigidas a los registros civiles para justificar la veracidad de los nombres”, destacó Villanueva.

Con este reconocimiento de la sociedad hacia las comunidades originarias, además, se podría terminar con una práctica vieja entre los pueblos originarios: tener un nombre bien visto por la ley y otro nombre, el verdadero, entre sus pares, el que define su esencia. “El nombre tiene que ver con nuestra identidad y nuestra espiritualidad, es el sonido del alma, el que nos acompaña toda la vida y ahora empezamos a recuperarlos”, destacó Villanueva.

Informe: *Elisabet Contrera*

## ACTIVIDAD 6



### Eje temático:

Exigibilidad de derechos.

### Propósito:

- Reconocer leyes y mecanismos nacionales existentes para la exigibilidad de derechos de los pueblos originarios.

### Destinatarios/as:

A partir de 12 años.

### Materiales:

Artículo 75 de la Constitución Nacional, Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Ver Actividad 1), artículos periodísticos, diarios, revistas, fotos, etc.

### Tiempo estimado:

50 minutos.

### Consignas:

1. Leer el artículo periodístico y luego el Artículo 75, Inciso 17 de la Constitución Nacional.
2. Buscar en diferentes diarios, revistas, artículos, Internet, etc., ejemplos donde los derechos de los pueblos originarios sean violados.

### Desarrollo:

Se les pedirá a los participantes que traigan diarios, revistas, etc., relacionados con las diferentes comunidades originarias. (O pueden ser aportados por la coordinación. Se sugieren varios a continuación).

Cada subgrupo tendrá que resolver las consignas e intentar debatir acerca de la exigibilidad de los derechos. Si existe una legislación que garantiza los derechos específicamente de los pueblos originarios, ¿cómo se hace para que sean efectivamente cumplidos?

Es necesario dejar en claro la idea del Estado como el “único” garante de los derechos humanos; por lo tanto es al Estado a quien deberá recurrirse para el reclamo por los derechos violados. Se trabajará también acerca de las instituciones creadas para la defensa de los derechos como por ejemplo el INAI, INADI, etc.

Por último deberá mencionarse la idea de la organización social como un medio eficaz para el logro de los reclamos. También es importante no perder de vista las características de integralidad y universalidad de los derechos humanos: en muchos casos, las declaraciones relativas a las poblaciones originarias remarcan la existencia de un derecho ya reconocido en convenciones anteriores para todas las personas. Lo que ha sucedido, por el desarrollo histórico que hemos descrito, es que los derechos de ciertos sectores de la población se encuentran particularmente más vulnerados que otros.

En el DVD se podrá encontrar la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y en el anexo, artículos periodísticos relacionados.



Fuente: **Diario Página/12** – 12 de octubre de 2010

El país: **Pueblos originarios y campesinos ganan protagonismo en la escena social**

### **LOS NUEVOS ACTORES POLÍTICOS**

*Movilizaciones, cortes de ruta, recuperación de tierras y presentaciones judiciales. Pueblos originarios y campesinos se hacen cada vez más visibles a través de los conflictos por sus derechos. Las dos marchas de este año.*

Por **Darío Aranda**

Plaza de Mayo fue testigo, este año, de dos masivas e inéditas movilizaciones para el paisaje porteño. La multitudinaria marcha indígena de mayo pasado, donde medio centenar de comunidades de todo el país viajaron durante diez días y fueron recibidos por la Presidenta.

En septiembre último, el Primer Congreso del Movimiento Campesino Indígena (MNCI) con comunidades y organizaciones de diez provincias, que culminó también con una masiva marcha sobre la plaza. En el año del Bicentenario, los pueblos indígenas avanzan en organización, visibilización y fortalecimiento de su principal reclamo: territorio.

Enfrentan, y les ganan, a empresas mineras, petroleras, sojeras y turísticas. A medida que el modelo extractivo pretende expandirse en Argentina, los pueblos originarios se erigen en actores protagónicos de la resistencia. La acción directa –marchas, piquetes– se complementa con la vía política y judicial. Se suma la recuperación de tierras, con legislación internacional que la avala.

La Red Agroforestal (Redaf), en su relevamiento de conflictos, señala como hecho positivo que en el 98 por ciento de los casos existe protagonismo de los propios afectados, campesinos e indígenas, donde se identifica la conformación de un sujeto colectivo organizado que resiste y lucha por sus derechos. En paralelo, explica que las disputas territoriales no se resuelven ni fácil ni rápidamente. Y concluye: “Estamos ante el comienzo de un largo proceso de conflictividad en torno al territorio de los campesinos e indígenas”.

La minería a gran escala, con grandes consumos de agua y uso de sustancias tóxicas, creció en la última década de manera exponencial. Un centenar de asambleas socio-ambientales nació en rechazo a la actividad, y también creció la organización de los pueblos indígenas. Ingeniero Jacobacci (Río Negro), Campana Mahuida y Loncopué (Neuquén) y Tilcara (Jujuy) son lugares donde comunidades indígenas lograron frenar proyectos mineros mediante presentaciones en el Poder Judicial.

También la acción directa, un corte de ruta que lleva tres meses, es la acción de visibilización del conflicto en Formosa de la Comunidad La Primavera, 850 familias qom que reclaman las 2042 hectáreas donde siempre vivieron. Están cercadas por empresarios sojeros y ganaderos, y por otros dos actores de peso. “El gobierno provincial y los jueces que no respetan nuestros derechos. No nos gusta cortar la ruta, nos amenazan, nos mandan matones civiles y policías a golpearlos”, denunció Félix Díaz.

Contra el modelo agropecuario y sus consecuencias también se organizan y resisten comunidades de Chaco, Santiago del Estero y Salta. Cortan caminos, el caso del pueblo wichí de Tartagal, y recurren a la Justicia, como el caso de las siete comunidades que, en diciembre de 2008, lograron que la Corte Suprema de Justicia detuviera los desmontes.

También frente a la soja, las comunidades de Santiago del Estero cuestionan el modelo agropecuario. Allí también se da otra forma de resistencia: familias ancestrales que integran el Movimiento Campesino de Santiago (Mocase - Vía Campesina) comienzan a reconocer sus raíces, enfrentan la histórica discriminación y se auto-reconocen como pueblos

lule-vilela, guaicurú, diaguita, sanavirón y tonocoté. “En los últimos años se recuperó la identidad de unas treinta comunidades. Y sin duda es una forma de lucha, de comenzar a recuperar la historia”, afirmó Angel Strapazzón, del Mocase - Vía Campesina. Allí el Estado contabilizaba a inicios de 2000 a sólo diecinueve pueblos indígenas. A partir de la organización ahora se reconoce la existencia de 31 pueblos originarios.

En Misiones no hay soja, pero otro monocultivo: el forestal, con el pino para plantas de celulosa a la cabeza. La comunidad guaraní Alecrín cuenta con 14.300 hectáreas en el municipio de San Pedro, 170 kilómetros al sur de Puerto Iguazú. Una empresa forestal ingresó en 2007, volteó bosque nativo y arrasó la chacra de la comunidad. Tenía como objetivo talar el bosque nativo para sembrar pinos. Nuevamente la organización de la comunidad indígena impidió que los expulsaran de sus tierras y que el Estado aplicara la Ley 26.160, que suspende desalojos y ordena un catastro de tierras.

El pueblo mapuche impulsa una acción directa que es referencia para otras etnias: recuperar territorio que le fue arrebatado. Agotadas las instancias administrativas, y con leyes que los protegen, volvieron a 250 mil hectáreas en Chubut, Río Negro y Neuquén.

Nunca afectaron a pequeños productores, siempre a empresas o grandes estancieros.

“El peligro de perder lo que tenemos y el tomar conciencia de nuestros derechos permite que exijamos lo que nos corresponde. Es un proceso lento, pero irreversible”, explica con paciencia Mario Quinteros, dirigente de la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita (UPND), una de las organizaciones que más creció en los últimos años.

A un año del asesinato del cacique Javier Chocobar, el 12 de octubre de 2009, la nación diaguita convoca hoy –junto a organizaciones sociales– a marchar por justicia: los jueces aún no elevaron la causa a juicio y los acusados están en libertad. “Chocobar fue asesinado por defender su territorio. Hay pruebas contundentes, incluso filmaciones, pero la ley no se cumple, como tampoco se cumple la ley respecto de nuestros territorios”, se enoja Quinteros, hace un silencio largo y avisa: “Como los pueblos indígenas de todo el país no obtenemos justicia, nos organizamos, movilizamos y luchamos poniendo el cuerpo, como Chocobar, aunque nos cueste la vida”.

Fuente: **Diario Página/12** – 2 de noviembre de 2010

Sociedad: **Investigación sobre las dificultades de los pueblos originarios para acceder a la justicia**

#### **CUANDO LOS OJOS ESTÁN DEMASIADO VENDADOS**

*La falta de peritos especializados, la distancia de los servicios judiciales y los prejuicios culturales fueron detectados como los principales obstáculos para el acceso a los tribunales.*

En el camino hacia la Justicia, las comunidades originarias se pueden topar con varias dificultades. Muchas veces deben lidiar con la falta de peritos especializados, la distancia entre los servicios judiciales y sus hogares, y la imposición de la cultura hegemónica –no indígena– en ámbitos estatales. Estos aspectos fueron detectados en una investigación de la Defensoría General de la Nación y la Dirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores sobre aspectos procesales, estructurales, culturales y simbólicos que impiden a estos pueblos el acceso a la Justicia. Además, hecha luz sobre nuevos caminos: “Una recomendación muy fuerte es educar y sensibilizar a todos los operadores judiciales sobre la problemática de las comunidades indígenas”, dijo a Página/12 Stella Maris Martínez, defensora general de la Nación. Y aseguró que hay

que tener una “mente más abierta” y empezar a obligar al Poder Judicial a que “deje los palacios y se acerque a la gente”. “Acceso a la Justicia de los Pueblos Indígenas” es el título de la investigación sobre los obstáculos detectados por los actores involucrados –comunidades, abogados, organismos del Poder Judicial– en la protección de los derechos de los indígenas, cuando piden la intervención de la Justicia. “En nuestro país, a pesar de las leyes que reconocen esos derechos, todavía hay bolsones de incompreensión e injusticia”, dijo Martínez, en la presentación de la investigación, en el marco del Programa de Apoyo a Diálogos sobre Políticas financiado por la Unión Europea. En el Palacio San Martín, la funcionaria exhortó a “construir puentes” para superar esas barreras y así lograr que “los derechos abandonen el papel y se hagan realidad”. El resultado fue la identificación de las dificultades de las comunidades al momento de iniciar una acción judicial y llevarla adelante o de responder frente a un requerimiento judicial. Como obstáculos procesales, se detectó la falta de “peritos especializados y traductores o intérpretes de lenguas indígenas”, señaló Paula Barberi, integrante del programa sobre Diversidad Cultural de la Defensoría. Otros factores son la extensa duración de los procesos, la escasez de abogados especializados, la complejidad de los conflictos y las dificultades en el cumplimiento efectivo de las sentencias.

Entre los impedimentos estructurales se identificó la distancia entre los servicios de Justicia y el lugar adonde viven las comunidades, la falta de recursos, transporte y caminos adecuados y la inexistencia de tribunales con especialización en materia indígena. “Encontramos que el mayor impedimento se genera por la imposición de la cultura hegemónica no indígena”, aseguró Barberi, sobre los aspectos culturales y simbólicos de las comunidades, que constituyen impedimentos para el acceso. Además, se detectó la complejidad de los términos jurídicos, la falta de sensibilidad de algunos actores del sistema judicial y los tiempos para dar respuesta a los reclamos. Estos aspectos representan un conjunto de situaciones que “no son comprendidas” muchas veces por las comunidades, contó Barberi.

Durante la presentación, además, se hicieron recomendaciones: una de ellas fue a los operadores judiciales para considerar las “costumbres de los pueblos” a la hora de juzgar sobre el derecho de una comunidad e incluir su cosmovisión. También se aconsejó “promover mecanismos de resolución alternativos de conflictos” y la “visibilización de los conflictos indígenas”, entre otras sugerencias.

La presentación contó con la participación de Marco Aparicio Wilhelmi, de la Universidad de Girona, España, y de Marina Pecar, directora del programa Apoyo a Diálogos sobre Políticas del Ministerio de Relaciones Exteriores. Por otra parte, Sebastián Tedeschi, secretario letrado de la Defensoría, señaló que hay quienes “conocen la normativa de derechos indígenas, pero no saben cómo articularla con el derecho privado, civil, criminal”. Y puso el ejemplo de la ley nacional 26.160, que suspende los desalojos en territorios indígenas: “La ley es clara. Sin embargo, continuaron”, dijo.

En la investigación no sólo se habla de las dificultades sino que se subrayan las acciones positivas, como las sentencias o medidas cautelares para la protección de los derechos de estos pueblos. Lorena Gutiérrez Villar, abogada y miembro del equipo de trabajo, señaló que el trabajo pretende ser “vehículo” para que las buenas prácticas que han sido exitosas sean “compartidas y replicadas” en otros ámbitos.

Informe: **Soledad Arréquez Manozzo**.

## Migrantes



En esta segunda parte del capítulo haremos una aproximación respecto a la situación de los inmigrantes en Argentina y las políticas diseñadas por el Estado, así como también aquellas que han sido elaboradas por diferentes organismos internacionales.

Nos interesa reflexionar sobre los derechos humanos de las personas inmigrantes que viven en nuestro país no sólo por las continuas situaciones discriminatorias, sino también por la falta de garantías mínimas para que se respeten sus derechos.

En nuestro país, pese a la reforma realizada en 1994, encontramos en el propio texto constitucional sustento para las prácticas discriminatorias. El Art. 25 de nuestra Constitución Nacional plantea que “El Gobierno federal fomentará la inmigración europea: y no podrá restringir, limitar, ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes.”

Es claro que en 1853, momento en el que fue concebido el artículo, nuestro país alentaba la llegada de nuevos habitantes provenientes de distintas regiones europeas. De este modo se transformaría a la sociedad argentina modificando su herencia.

Pero los inmigrantes que llegaron durante los siglos XIX y XX no fueron precisamente del norte de Europa como imaginaron Sarmiento y Alberdi, sino que venían de las regiones más pobres, expulsados del proceso de modernización europea. Muchos de ellos traían consigo ideas estrechamente relacionadas con el anarquismo y el socialismo,



ideologías que se hacían cada vez más fuertes en Europa. Al enfrentarse con las situaciones laborales de nuestro país comenzaron a reivindicar sus derechos a través de numerosas huelgas y conflictos laborales, que llevaron a que el inmigrante fuera visto como un factor potencialmente peligroso para la sociedad. Sus ideas se oponían a las políticas liberales establecidas en la Constitución Argentina de 1853. De acuerdo con esta realidad se fue conformando una idea de la inmigración con connotaciones negativas. Esto fue plasmado en todas las instituciones sociales, entre ellas en el sistema educativo: “Los chicos rubios de las ciudades, hijos de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, en tanto los hijos de los recientes inmigrantes debían luchar para no quedar marginados por ser “galegos”, “gringuitos” o “rusos”, y los descendientes de los criollos apenas alcanzaban a leer y escribir en las miserables escuelitas rurales”<sup>10</sup>.

10- Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación: Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. 1ra Edición, Buenos Aires: Galerna, 2003.

El orden social impuesto afirmó la posibilidad de “seleccionar” y disciplinó -sojuzgando, eliminando o expulsando, según el caso- tanto a los gringos “bárbaros” como a los indígenas, mestizos o negros. Como muestra de ello, en el año 1902, durante la presidencia del General Roca, los conflictos sociales llegaron a un punto crítico que derivó en la sanción de la Ley 4.144, más conocida como Ley de Residencia, la cual había sido presentada ya en 1899 como proyecto por el entonces senador Miguel Cané. Esta norma permitía la expulsión de las personas extranjeras calificadas como “indeseables”, principalmente militantes sindicales. A partir de este momento, los sucesivos gobiernos comenzaron a poner en tela de juicio las políticas de “puertas abiertas” iniciadas en 1880 y avaladas por el artículo 25 de la Constitución Nacional.

A pesar de dichos intentos, el flujo migratorio no sólo no se detuvo, sino que además, se hizo difícil su control. Las Guerras Mundiales, las persecuciones ideológicas y/o políticas, las crisis económicas mundiales y las dictaduras militares, obligaron a los individuos a exiliarse en las tierras americanas, en busca de un bienestar que no siempre encontraron a causa de las políticas y los modos de vida de los países receptores o del sentimiento de desarraigo y de descontento propio de la situación.

En Argentina, a partir de la década del '30, con la ampliación del proceso de urbanización se producen migraciones internas de trabajadores provenientes de las provincias más pobres del país, quienes fueron recibidos por los residentes de la ciudad de Buenos Aires con el despectivo mote de “cabecitas negras”.

Una característica particular que se observa en las distintas migraciones que se sucedieron en nuestro país, sobre todo en las más cercanas en el tiempo, está dada por el origen de los inmigrantes que pasaron de ser en su mayoría europeos a inmigrantes latinoamericanos -fundamentalmente de los países limítrofes- y también, aunque en menor medida, del Lejano Oriente.

En el imaginario colectivo se idealizan las virtudes de la inmigración europea en función de una supuesta superioridad étnica y cultural, que importantes sectores de la sociedad argentina fueron internalizando y naturalizando a lo largo del tiempo.

Al mismo tiempo, se instalaron concepciones marcadamente xenófobas de los inmigrantes de origen latinoamericano, a quienes se designó, de manera peyorativa, como “bolitas”, “paraguas”, “brasucas”, “negros”, “yorugas” según su país de origen; todo lo cual muestra cómo la sociedad estigmatiza a todas aquellas personas que pertenecen a comunidades diferentes.

A partir de la década de 1990, como consecuencia de la implementación de las políticas neoliberales y la igualación del peso argentino con el dólar (Plan de Convertibilidad), se hizo más notorio el flujo migratorio de países limítrofes. Su inserción en el mercado laboral siempre se dio en los sectores más desfavorecidos, cubriendo la demanda de los trabajos más duros, peligrosos o poco saludables.

Con el aumento de la tasa de desocupación que, en el año 1990 era del 6% y pasó a 14,7% en octubre de 2000, habiendo alcanzado un pico en 1996, de 18,8%<sup>11</sup>, se comienza a estigmatizar al inmigrante, como el “responsable” directo de la desocupación,

---

11- Izaguirre Inés, Miembro directivo de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. *Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Argentina 2004* (Diciembre 2004)

como apropiador ilegítimo de servicios sociales, “culpables” del aumento de los índices de delito relacionados con el tráfico de drogas y el empleo de armas.

Al extranjero o extranjera, a quienes se los ve como diferentes, no se los considera como sujetos de derecho. Y por ello, son sometidos a detenciones arbitrarias, vejaciones, maltrato, extorsión, despojo, extrema explotación y hasta la expulsión. Ejemplo de ello es el trabajo que realizan en algunos talleres textiles clandestinos: se los somete a largas jornadas de trabajo, duermen en forma hacinada, no existen condiciones de higiene, etcétera.

Culpar a los inmigrantes por los efectos del ajuste económico, la epidemia de cólera, el déficit habitacional, la proliferación de la pobreza, el continuo aumento de la desocupación o la ocupación ilegal de inmuebles, constituye una forma de rechazo, xenofobia y prácticas injustas que se retroalimentan y reproducen la discriminación, el odio y la violencia.

Enrique Oteiza, Susana Novick y Roberto Aruj señalan que estos inmigrantes son víctimas de “una situación contradictoria. Por un lado constituyen un sector laboral fácilmente sometido a la sobreexplotación, lo que contribuye a la baja de salarios y, por el otro, son víctimas de la segregación social, la marginalidad, la xenofobia y de todo tipo de abusos por parte del Estado y de los empleadores. Este tipo de inmigración es el que carga con culpas, propias, ajenas o inventadas, para disfrazar deficiencias sociales en donde los responsables no son precisamente ellos”<sup>12</sup>.

En materia de legislación existen documentos internacionales que hoy son parte de nuestra Constitución y leyes nacionales que penalizan la discriminación así como organismos creados específicamente para la resolución de esta problemática. Vigencia formal que da la oportunidad de organizarse para volverla real, es decir universal.



---

## ACTIVIDAD 7

### Eje temático:

Discriminación: prejuicios, estereotipos.

### Propósitos:

- Reconocernos como portadores de prejuicios y estereotipos.
- Introducir el concepto de discriminación y su relación con las nociones de prejuicio y estereotipo.

### Destinatarios/as:

A partir de los 12 años.

### Materiales:

Papel, lápiz, pizarrón/afiche.

---

12- Oteiza, E.; Novick, S. y Aruj, R., Inmigración y discriminación. Políticas y discursos. En Página 12. *Grandes debates nacionales, Migraciones, racismo, xenofobia. Los que siguieron llegando*. Pág. 123.

**Tiempo estimado:**

80 minutos aproximadamente.

**Consigna:**

Inventar para cada una de las nacionalidades presentadas 5 ó más características que las definan o identifiquen.

Nacionalidades:

- Argentino/a:
- Español/a:
- Paraguayo/a:
- Alemán/a:
- Chino/a:
- Boliviano/a:

**Desarrollo:**

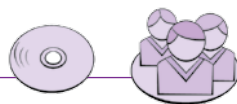
Antes de comenzar la actividad es pertinente no comentar al grupo el tema específico a tratar, para evitar condicionamientos en la producción.

Se forman grupos al azar. Se recomienda que el número de subgrupos no sea inferior a tres ni superior a cinco. Se le entrega a cada equipo una hoja con las nacionalidades y se explica la consigna, aclarando que se debe evitar la utilización de nombres y referencias a compañeros del grupo.

Terminada esta primera etapa se realiza la puesta en común. Un vocero por cada subgrupo lee los adjetivos que su equipo eligió para la primera nacionalidad. La coordinación registra en el pizarrón/afiche en una misma columna las características atribuidas. Se procede de igual forma con las otras nacionalidades, de manera tal que el registro permita una comparación entre las producciones de los subgrupos. Tras esta exposición de los subgrupos, la coordinación pregunta a los integrantes del grupo total por los elementos que los llevaron a escribir esas características. ¿Por qué creen que pensaron cosas parecidas? Se introducen los conceptos de estereotipos, prejuicios, raza a partir de los aportes del grupo, así como también se reconstruye la noción de discriminación y sus tipos.

Una vez introducidos los conceptos en cuestión se le puede preguntar al grupo acerca de hechos de discriminación que hayan vivenciado: ¿en qué situaciones se sienten discriminados? ¿Qué estereotipos reconocen en la vida cotidiana? etc.

La coordinación puede mencionar hechos de discriminación, como así también mostrar artículos periodísticos y presentar fotos (anexo) para contrarrestar los estereotipos instalados. Para finalizar es fundamental que se dé a conocer el organismo que penaliza la discriminación (INADI), la legislación vigente, etc.

**ACTIVIDAD 8****Eje temático:**

Discriminación, xenofobia.

**Propósito:**

- Reflexionar sobre el concepto de xenofobia y sus implicancias directas con el concepto de discriminación.

**Destinatarios/as:**

Niñas y niños a partir de los 12 años.

**Materiales:**

Constitución Nacional Art. 20, Ley Antidiscriminatoria 23.592 (Ver Actividad 2) y artículos periodísticos. Caso hipotético.

**Tiempo estimado:**

80 minutos aproximadamente.

**Desarrollo:**

Dividir al curso en dos subgrupos. La coordinación contará el siguiente caso hipotético:

“Una familia, por razones de falta de trabajo y de oportunidades de bienestar en su país, decide trasladarse a otra nación en busca de mejores condiciones de vida. En dicho lugar consiguen un trabajo que les permite sobrevivir, pero contrarrestando esto, la gente del lugar cree que ellos los están invadiendo, utilizando sus servicios públicos y usurpando sus puestos de trabajo. Ante esto se les da un trato inferior y son discriminados.”

Uno de los subgrupos deberá asumir una posición a favor de la gente que emigra a otro país; y los otros serán quienes estén totalmente en contra de esa posición. Dos o tres personas tendrán el rol de jueces/moderadores del debate y serán quienes, al final, emitan un juicio sobre lo acontecido. Ambos grupos podrán contar con algún material de apoyo para sus argumentos. Al final del debate, los moderadores expondrán sus juicios y tratarán de aportar una solución al conflicto. Tras lo cual, el coordinador contará al grupo que esta situación se corresponde con casos similares sobre argentinos que, durante el año 2002, debieron emigrar junto a su familia a otros países. Se pueden tomar los artículos siguientes como ejemplo o elegir otros.

La puesta en común abordará cuestiones como la xenofobia y discriminación. ¿A quién corresponde garantizar el derecho al trabajo? Integralidad de los derechos humanos. ¿Qué dice el artículo 20 de la Constitución Nacional respecto a los inmigrantes? ¿Conocen personas que se hayan mudado a vivir a otro país o que hayan venido a nuestro país? ¿Saben cómo fue su experiencia?

Mencionar que la discriminación es un delito y que existe una ley que prohíbe discriminar por cualquier motivo. Presentar la Ley N° 23.592.

Para complementar la actividad se puede consultar el libro *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los Derechos Humanos*. APDH, 2005.



Fuente: **Diario Página/12** – 4 de abril de 2010

El Mundo: **El gobierno británico idea qué hacer con los inmigrantes**

### **UN PLAN PARA ECHAR A LOS SIN TECHO**

El gobierno británico anunció ayer un plan piloto por el cual los inmigrantes de Europa del Este sin techo que no encuentren trabajo serán deportados a sus países de origen.

"Los inmigrantes económicos que no consiguen trabajo no pueden permanecer en Gran Bretaña y enfrentarán ser deportados", declaró el ministro de Inmigración, Phil Woolas. Este plan fue calificado como "sin sentido" y "xenófobo" por los grupos defensores de derechos humanos.

"La gente tiene que trabajar, que estudiar o ser autosuficiente, y cuando ése no es el caso, esperamos que regresen a sus países. Este plan para deportar a europeos que no están empleados busca sacarlos de las calles y regresarlos a sus propias naciones", declaró Woolas. La Agencia de Fronteras británica (UKBA) defendió la decisión alegando que pretende reducir el número de inmigrantes provenientes de Europa del Este que viven en tiendas de campaña y viviendas precarias, muchas veces en parques o zonas descampadas.

El plan piloto se centrará principalmente en la ciudad inglesa de Peterborough, donde agentes de la Alcaldía del Constabulario de Cambridge y de UKBA ya advirtieron a unos 27 inmigrantes que deben abandonar el país, entre ellos un grupo que vive en una reserva natural. Las autoridades británicas informaron a los inmigrantes que bajo las leyes europeas, en caso de no haber conseguido trabajo en los últimos tres meses, serán deportados a sus países de origen. Keith Best, director ejecutivo del grupo Inmigration Advisory Service, que trabaja con inmigrantes en el Reino Unido, sostuvo que la medida tomada por el gobierno no tiene ningún sentido. "Los trabajadores comunitarios se movilizan adonde existe el empleo. Si no lo encuentran buscan en otro sitio. Obligarlos a irse porque no encuentran trabajo, es incomprensible." Muchos inmigrantes de Europa del Este "ya volvieron a sus países porque aquí tenemos una gran recesión y hay escasez de empleos", agregó Best.

Por su parte, el Consejo para el Bienestar de los Inmigrantes (JCWI) sostuvo que el plan del gobierno tiene "un tinte xenófobo". "No tener trabajo ni vivienda no puede ser motivo para exigirles que regresen a sus países. El plan piloto debería consistir en ayudas y sostén para estas personas, no lo contrario", afirmó.

Fuente: **Diario Página/12** – 8 de diciembre de 2008

Sociedad: **Los argentinos que fueron expulsados de España sin motivos aparentes**

### **CUANDO LA DEPORTACIÓN ES UN DEPORTE**

*Se trata de viajeros que se presentaron como turistas. Un músico planeaba visitar a unos amigos. Una mujer de 66 años fue desnudada y obligada a bañarse. Un matrimonio inició una causa en la Justicia Federal. La Cancillería muestra preocupación.*

Por **Gustavo Veiga**

Todo comenzó en noviembre con una cadena de contactos entre argentinos residentes en España. Se alarmaron con las detenciones y el maltrato a compatriotas recién llega-

dos a Madrid o Barcelona. En los correos que intercambiaron se informaba sobre casos de viajeros que aducían tener los papeles correspondientes en regla, el dinero para la estadía o una invitación verificable de algún familiar, pese a lo cual se les impedía el ingreso en los aeropuertos. Algunos fueron a parar a Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE), como el joven Leandro Steps o, en un trámite más expeditivo aún, a Adela Jesús González, de 66 años, la encerraron en una habitación con otras doce personas, le quitaron la ropa, la hicieron bañar y la deportaron al día siguiente. En la Cancillería le admitieron a Página/12 que “están ocurriendo situaciones que motivaron una reacción” del gobierno nacional en el más alto nivel.

Estos hechos sucedieron a fines del mes pasado, aunque se vienen repitiendo durante todo el año. Hay argentinos que sugieren, aunque sin pruebas para demostrarlo, que el Estado español se estaría vengando por “la expropiación de Aerolíneas Argentinas”. Con todo, la fuente del Ministerio de Relaciones Exteriores reconoció que hubo un incremento en las deportaciones, a las que calificó como “rechazos seriales” y calificó ciertos casos como “muy delicados y sensibles”.

Un canal de televisión catalán consiguió entrevistar al joven músico Steps en uno de los CIE. El video con el reportaje puede observarse en Internet. Con una mirada incrédula y la barba crecida por los días de detención, el muchacho contó: “Me tuvieron encerrado en un calabozo de dos por dos unas cinco horas y después tuve apenas cinco minutos para explicarle a una jueza mi situación. Me hizo cuatro preguntas y nada más. Quería explicarle que yo no tenía ningún interés en quedarme en España”.

El diálogo entre Steps y el cronista que lo entrevistaba (por el acento, se percibe que también es argentino) fue interrumpido de manera abrupta por una voz femenina que exigió: “No se pueden hacer fotos, eh”. El joven llevaba retenido 24 horas en un CIE de Barcelona y habría estado cinco días más hasta su regreso a la Argentina. En la filmación aparece ante la cámara detrás de un vidrio tipo blindex, que tiene pequeños orificios para permitir escuchar al detenido desde el exterior y una reja de seguridad que disuade de cualquier intento de escape. Steps aseguró que había arribado al aeropuerto con 1500 euros, 600 dólares, tarjeta de crédito, la carta de invitación de un amigo y un día de reserva en un hotel. La aventura del músico, que preveía tocar de manera informal, recorrer la Costa Brava y visitar, en París, a otro amigo, finalizó con la deportación.

El 20 de noviembre pasado, Adela Jesús González, de 66 años, domiciliada en Villa Gobernador Gálvez, Santa Fe, llegó al aeropuerto de Madrid con el objetivo de visitar a su sobrino Guido, quien reside en Palma de Mallorca. La señora que tenía todo en regla a excepción de la carta de invitación (argumentó que en un Consulado español de nuestro país le informaron que era innecesaria) fue introducida en una habitación junto a otras doce personas, la obligaron a bañarse, le cambiaron la ropa, le retuvieron objetos personales y al día siguiente la devolvieron a la Argentina.

En la Cancillería aseguran que “se reciben de manera permanente informes sobre los argentinos que tienen dificultades y el servicio consular funciona las 24 horas. Lo que no todos los viajeros saben es que, cuando llegan a Madrid, tienen derecho a comunicarse con el consulado para que un funcionario intervenga si están en problemas y se les aseguren los requisitos exigidos para el ingreso a España”. La fuente agregó que “nos agraviamos cuando advertimos que algún argentino cumplió con todos los trámites y sufre las consecuencias de maltrato igual. No estamos hablando de delincuentes. Queremos que se respeten los derechos humanos”.

El anteúltimo fin de semana de noviembre, los argentinos residentes en España estimaron que hubo unos dieciocho demorados entre El Prat (el aeropuerto de Barcelona) y Barajas (Madrid), una cifra muy alta si se toma en cuenta que muchos poseen el pasa-

porte de ese país. Este año hubo muchos más ejemplos de maltrato a los turistas, pero sólo se difundieron mediante las cadenas de correos entre emigrados y las instituciones que reúnen a los argentinos en la península. Los medios, en cambio, amplificaron otros. El 2 de mayo, las autoridades consulares intervinieron y consiguieron destrabar la situación de una joven cordobesa, Beatriz Alfonso, quien había sido demorada en Madrid por espacio de 36 horas cuando intentaba reencontrarse con sus hermanos y conocer a su sobrina.

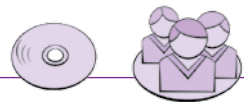
“Yo estaba presa ahí adentro, me dieron comida fría, me trataron mal”, declaró. Peor lo habían pasado hace poco más de un año el músico de la orquesta del teatro San Martín de Córdoba Walter Ricardo Vergara y la bailarina María Silvia Alvarez, quienes habían viajado para la boda de un pariente. En El Prat los detuvieron “por no tener profesión alguna, ni medios de vida ni lugar para alojarse en España, así como tampoco dinero para retornar al país”, adujeron los dos.

Vergara y Alvarez llevaron su caso a la Justicia Federal a principios de 2008, donde demandaron al Estado español y reclamaron un resarcimiento económico. Denunciaron maltrato (dijeron que fueron llamados varias veces “sudacas” por la policía de Migraciones) y que los retuvieron “arbitraria e ilegalmente” durante 48 horas antes de ser deportados.

En España, mientras tanto, se sigue proyectando la construcción de Centros de Internamiento de Extranjeros. El último se decidió levantarlo en la provincia de Zaragoza y ya funcionan los restantes en Madrid, Barcelona, Valencia, Málaga, Cádiz, Murcia, Santa Cruz de Tenerife, Algeciras y Fuerteventura, todas localidades costeras, excepto la capital española. El CIE madrileño se edificó en terrenos de la antigua cárcel de Carabanchel. Un estudio que realizó este año la consultora Steps Consulting Social a pedido del Parlamento Europeo, concluyó que los centros españoles tienen “condiciones similares a las de una cárcel, donde los reos están confinados casi todo el tiempo a una celda, con posibilidades limitadas a realizar actividades al aire libre”. Además de los CIE, donde se vive en condiciones de hacinamiento, sin atención médica adecuada y en un hábitat semejante al de una prisión, hay más centros que no son considerados como aquéllos, pero donde igual se retiene a extranjeros en condiciones puntuales.

La comunidad argentina no hace distinciones entre unos y otros, aunque a los CIE van a parar, por lo general, los inmigrantes africanos que cruzan el Mediterráneo en precarias pateras. La inquietud por este tipo de instalaciones es compartida por la Cancillería, ya que los centros crecen día a día en las distintas naciones de la UE. “Hay un espíritu restrictivo en la Europa de hoy”, concluyó el funcionario que pidió mantener su nombre en reserva.

## ACTIVIDAD 9



### Eje temático:

Discriminación hacia personas provenientes de países limítrofes.

### Propósitos:

- Pensar acerca del rol que desempeñan los medios de comunicación en la sociedad como formadores de opinión.
- Desmitificar ciertos mitos instalados en nuestra sociedad.

- Tomar conciencia sobre el fenómeno de la discriminación que sufren los inmigrantes de países limítrofes.

**Destinatarios/as:**

Adolescentes y adultos.

**Materiales:**

Artículo periodístico y Constitución Nacional (Preámbulo, artículo 16 y 20).

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Consigna:**

Comparar los artículos de la Constitución Nacional con el artículo periodístico.

**Desarrollo:**

Trabajar en subgrupos.

Comentar qué es lo que piensa el grupo sobre lo leído.

¿Por qué creen que se publican este tipo de artículos?

Se puede mostrar el otro artículo periodístico llamado "Adiós al prejuicio de la "invasión" de inmigrantes del cono sur".

Fuente: **Revista La Primera De La Semana. N° 3. Buenos Aires, 4 de abril 2000.**

**INVASIÓN SILENCIOSA**

Por **Luis Pazos**

*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, le 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.

#### **Trampan 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.
- Cometan 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 inmigrante 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 a 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 estudios 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 Pueyrredon 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 **Sarda**. 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 en sus países de origen. Son los que viajaron en el chárter 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 Sarda 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 conduc-

ción 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 basura ¡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 1660**).

**Como en Perú: cebiche en las calles.**

En la zona del **Abasto** esta 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 pla-

zo- 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.**

Fuente: **Diario Clarín, Suplemento Zona, 11 de Abril de 2004**  
*Reveladores datos del indec y de la dirección de migraciones*

#### **ADIÓS AL PREJUICIO DE LA “INVASIÓN” DE INMIGRANTES DEL CONO SUR**

*En 130 años, la inmigración limítrofe nunca superó el 3% del total de argentinos. Además, no afecta el empleo: son sólo unos 650 mil sobre 15 millones que trabajan.*

#### **María Seoane.**

Los argentinos comparten pacíficamente el país con 191 colectividades del mundo. Pero su relación con los inmigrantes del Cono Sur es contradictoria. Por datos frescos suminis-



trados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y por la Dirección Nacional de Migraciones (DNM), ahora se sabe que esa relación está teñida de algunas creencias falsas, que expresan un vergonzante sentimiento de discriminación, no pocas veces atizado desde el poder. Las más comunes son: "Cada vez hay más paraguayos, bolivianos y peruanos". O: "Ellos nos quitan el trabajo". Una encuesta realizada por el Centro de Estudios de la Opinión Pública (CEOP) a fines de 2003 reveló que la mayoría de los argentinos creen que la inmigración de ayer -la europea- contribuyó "a levantar el país" y que la de "hoy" es la que "contribuye al desempleo."

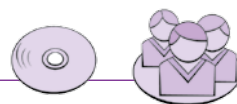
¿Es verdad que los inmigrantes limítrofes son cada vez más? La Argentina tiene hoy el 5% de su población extranjera, o sea cerca de 1.600.000 almas. Se sabe que una regla de la inmigración en el mundo es que la más numerosa corresponde siempre a la de países limítrofes. Por lo tanto, no es excepcional que en la Argentina, de cada 5 extranjeros 3 correspondan a países limítrofes. Lo que seguramente no se sabe es que desde 1869, y con relación a la población total del país, el porcentaje de inmigrantes del Cono Sur nunca superó el 3% a lo largo de 130 años, según informó este verano el INDEC, que conduce Lelio Mármora. Desde aquel año del siglo XIX, entonces, el porcentaje medio nunca superó entre el 2,4 y 2,9%.

La pregunta es por qué y cuándo se instaló el prejuicio de la invasión extranjera limítrofe. El sociólogo José Nun sostiene que "esa percepción se debe a su presencia en los grandes centros urbanos. Pero es una falsedad indicadora de un espíritu discriminatorio. La sociedad argentina se precia en general de no ser racista, pero primero habló de los cabecitas negras y después de los 'bolitas' o 'paraguas'. Hay que demoler esa falsedad. Y decir, por ejemplo, que una de las barbaridades de la que es responsable (Domingo) Cavallo es que utilizó a los inmigrantes limítrofes como chivos expiatorios de la desocupación. Cavallo es doblemente responsable porque era consciente no sólo de que estaba diciendo una mentira, sino que era una mentira peligrosa." El segundo prejuicio es que esos inmigrantes vecinos contribuyen a aumentar el desempleo. Popularmente no se sabe que hoy existen más de 15 millones de trabajadores nativos que forman la Población Económicamente Activa (PEA). Y que los vecinos del Cono Sur, más los de Perú que tienen empleo, son apenas un 4,5% de la PEA, es decir, unas 650.000 personas. Los empleos que tienen son, en general, el doméstico, la construcción, la zafra o las huertas.

Si bien es verdad que a partir de 1980 -producto de la política económica de la dictadura, y más tarde, por efecto de la convertibilidad- comenzó a producirse un cambio en la relación entre la histórica cantidad de extranjeros provenientes del Cono Sur y aquellos provenientes de Europa o Asia. Pero esto no modificó nunca la cantidad de inmigrantes limítrofes en relación a la población argentina. Lo que sí produjo fue una sensación de presencia masiva que fomentó el prejuicio. Así, según se pudo medir a partir de 2001, tanto los inmigrantes peruanos (cerca de 100.000) -que casi quintuplicaron su presencia en la última década-, bolivianos (unos 230.000), paraguayos (unos 325.000), chilenos (cerca de 200.000) y brasileños (unos 35.000) superaron en número al medio millón de extranjeros de origen europeo.

La socióloga Susana Torrado analiza una de las razones que llevaron al prejuicio de la "invasión" conosureña. "En 1994 ó 95, cuando fue el primer pico de la suba de la desocupación, Cavallo les echó la culpa a los inmigrantes limítrofes. En realidad era una manobra política porque estaba desnudándose la desocupación inherente a la convertibilidad. Otro tema que golpeó más es que se traían trabajadores limítrofes porque les pagaban menos que a los argentinos. Se usaba esa mano de obra para bajar costos."

Fue uno de los dramas del modelo de país "Primer Mundo".



## ACTIVIDAD 10

---

### Eje temático:

Discriminación y xenofobia.

### Propósito:

• Poder reconocer actos discriminatorios en algunos ejemplos de la legislación argentina.

### Destinatarios/as:

A partir de los 14 años.

### Materiales:

Extracto de las diferentes leyes, Ley Antidiscriminatoria 23.592, Constitución Nacional Preámbulo, Art. 16, Art. 20 (Ver Actividad 9).

### Tiempo estimado:

50 minutos.

### Consignas:

1. Comparar qué artículos de la ley de Actos Discriminatorios o de la Constitución Nacional no son cumplidos.
2. Reelaborar algún artículo de los citados de forma tal que no implique un acto discriminatorio.

### Desarrollo:

La actividad podrá ser trabajada en grupos o en forma individual.

Se reparte a cada grupo diferentes extractos de leyes que discriminan según el origen geográfico.

Deberán comparar las mismas con la Ley de Actos Discriminatorios y con la Constitución Nacional. Luego reelaborarán esa norma de forma tal que no sea discriminatoria. En la puesta en común se expondrá lo trabajado por cada grupo tratando de poner en debate la cuestión de la xenofobia. Se podrán brindar datos actuales sobre la inmigración en Argentina. Es importante trabajar con el grupo la cuestión de la exigibilidad como una de las características de los derechos humanos. ¿Cuáles son los mecanismos existentes para el cumplimiento? Se podrá mencionar la existencia del INADI.

Fuente: [www.cels.org.ar/common/documentos/leyes\\_discriminacion\\_nacionales\\_extranjeros.pdf](http://www.cels.org.ar/common/documentos/leyes_discriminacion_nacionales_extranjeros.pdf)

#### **LEYES NACIONALES Y PROVINCIALES DISCRIMINATORIAS POR EL ORIGEN NACIONAL**

En este apartado, transcribiremos algunos ejemplos de normativas vigentes en la República Argentina (de carácter nacional o provincial) que prohíben el acceso a diversos derechos, empleos o profesiones en razón de la nacionalidad de la persona, vulnerando, de esta manera, el principio de no discriminación (el cual, según la Corte Interamericana de Derechos Humanos<sup>13</sup>, es una norma de *jus cogens*).

---

13- Corte IDH, Opinión Consultiva OC-18/03, del 17 de septiembre de 2003, San José, Costa Rica.

**a. Radiodifusión. Decreto Nacional 1005/1999**

El decreto que reglamenta la Ley Nacional de Radiodifusión, dispone que para el otorgamiento de una licencia a una persona física, se requiere ser “argentino nativo o naturalizado” (cfr. Decreto 1005/1999, Art. 45, del 10 de septiembre de 1999).

**b. Régimen Nacional de Pensiones no Contributivas.**

El artículo 9 de la Ley 13.478 (cfr. leyes 15.705, 16.472, 18.910, 20.267, 23.746 y 24.241) garantiza una pensión inembargable “a toda persona sin suficientes recursos propios, no amparada por un régimen de previsión, de 70 ó más años de edad o imposibilitada para trabajar”. En los hechos, esta pensión consiste en la retribución mensual y vitalicia de 101 \$ (ciento un pesos) y la inmediata afiliación a la Obra Social PROFE (Programa Federal de Salud, actualmente dependiente del Ministerio de Salud de la Nación) a mayores de 70 años, a personas con discapacidad mayor al 76 %, y a madre de 7 ó más hijos, cuando no cuenten “con recursos propios o se vean imposibilitadas de trabajar”.

**b.1. Pensiones por Vejez.** El Decreto 582/2003, dictado el 12 de agosto de 2003, establece en su Anexo (Art. 1, inc. d), que respecto a las pensiones por vejez, los extranjeros deberán acreditar “una residencia mínima continuada en el país de CUARENTA (40) años”.

**b.2. Pensiones por Discapacidad.** El Decreto 432/1997 establece que para acceder a dicha pensión “Los extranjeros deberán acreditar una residencia mínima continuada en el país de VEINTE (20) años”.

El Art. 1, inc. “e” del decreto 432/1997 expresa: “Podrán acceder a las prestaciones instituidas por el Artículo 9 de la Ley 13.478 modificado por las Leyes N. 15.705, 16.472, 18.910, 20.267 y 24.241, las personas que cumplan los siguientes requisitos: (...) e) Los extranjeros deberán acreditar una residencia mínima continuada en el país de VEINTE (20) años. La condición de tal residencia será demostrada con la presentación del Documento Nacional de Identidad para Extranjeros. La fecha de radicación que figura en el documento de identidad hace presumir la residencia continuada en el mismo, a partir de dicha fecha” El inciso d) del mismo artículo establece que los ciudadanos argentinos naturalizados “... deberán contar con una residencia continuada en el mismo de por lo menos cinco (5) años anteriores al pedido del beneficio”.

**c. Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10.579, Anexo)**

“ARTICULO 57°: Para solicitar ingreso en la docencia como titular, el aspirante deberá reunir los siguientes requisitos: a) Ser argentino nativo, por opción o naturalizado, en este último caso, haber residido cinco (5) años como mínimo en el país y dominar el idioma castellano.

b) Poseer aptitud psicofísica y una conducta acorde con la función docente. c) Poseer título docente habilitante para el cargo u horas-cátedra a desempeñar.”

**d. Ciudad de Buenos Aires, Ley 668 (Estatuto Docente).**

Modificase el inciso a) del Artículo 14 de la Ordenanza N° 40.593, el cual quedará redactado de la siguiente manera: a) “Ser argentino nativo, por opción o naturalizado. En estos dos últimos casos dominar el idioma castellano. En el Área de Educación Superior podrán admitirse extranjeros cuando razones de idoneidad así lo requieran, debiéndose fundamentar tal circunstancia en el acto de designación.

En este caso el aspirante deberá acreditar: 1- la existencia de título suficiente que lo habilite para el ejercicio de la actividad de que se trate; 2- el cumplimiento de los requisitos previstos por la Ley Nacional de Migraciones para su residencia en el país; 3- la autorización de la Dirección General de Migraciones para prestar servicios remunerados; y 4- A los efectos de esta ley, podrán ser equiparados a los argentinos nativos los hijos de por lo menos un progenitor argentino nativo, que circunstancialmente hubieran nacido en el exterior con motivo del exilio o radicación temporaria de su familia, y tuvieran pendiente la tramitación para la obtención de la ciudadanía”.

**e.** A fin de inscribirse al Registro Único de la Provincia de Jujuy de Desocupados y Subocupa-

dos, la legislación pertinente exige “ser argentino nativo o por opción” (cfr. Ley 5210, Art. 5, inc. 1., publicada el 21 de mayo de 2001).

**g.** En la **provincia de Jujuy**, en la Ley Orgánica del **Notariado**, se requiere “*ser argentino nativo o por opción, con residencia en la provincia no inferior a cinco (5) años*” para poder ser escribano titular o adscripto (cfr. Ley 5.295, promulgada el 28 de diciembre de 2001, Art. 78, inc. 1).

**h.** El Registro de la provincia de **San Juan** sobre **Expendedores de Bebidas Alcohólicas**, establecido por el Decreto 1.399/2002 (del 22 de diciembre de 2002), dispone que para ser Director o Jefe de dicho registro se necesita “ser argentino nativo o naturalizado con diez años de ejercicio de la ciudadanía” (Art. 1).

**i.** En la provincia del **Chaco**, la Ley 3.276 (**Investigaciones Privadas**, sancionada el 4 de diciembre de 1991) exige que “*las empresas de seguridad, vigilancia, investigaciones e informaciones privadas estarán a cargo de un director técnico que no representará simultáneamente a más de una empresa, debiendo reunir las siguientes condiciones: 1) Ser argentino nativo o por opción. En este último caso deberá tener dos (2) años como tal*” (Art. 6).

**j.** La Ley de Radiodifusión de la Provincia de **Neuquén** (Ley 2.057, promulgada el 17 de marzo de 1994), dispone un sistema de **permisos precarios** a fin de encuadrar legalmente a las **emisoras de frecuencia modulada** de hasta trescientos varios de potencia irradiada localizados en la provincia.

Dichos “*Permisos Precarios Provisorios Provinciales (PPPP) podrán ser otorgados a personas físicas o jurídicas que reúnan los siguientes requisitos: Personas físicas: a) Ser argentino, nativo o naturalizado...*” (Art. 6).

**k.** En **Tucumán**, “*los interesados en habilitar una empresa de seguridad, vigilancia y/o investigaciones privadas, o los integrantes de la sociedad formada al respecto, deberán reunir las siguientes condiciones: a) Ser ciudadano argentino, nativo o naturalizado...*” (cfr. Art. 14 del Decreto 1855/99 (del 14 de septiembre de 1999).

**l.** En la provincia de **Corrientes** se requiere ser “argentino nativo con no menos de dos (2) años de residencia inmediata en la provincia” para ejercer el cargo de **Contador o Tesorero de la Provincia** (cfr. Decreto Ley 221/01 –modificatorio de la Ley de Contabilidad 3.175–, del 10 de diciembre de 2001, Art. 1, inc. a).

**m.** La provincia de **Tucumán** ha creado un Régimen destinado al otorgamiento de **becas** a alumnos de escuelas, colegios y otras instituciones educativas de nivel primario.

Según lo dispuesto en el artículo 17 del Decreto 604/92 (del 24 de abril de 1992), “*a fin de solicitar becas es requisito indispensable, ser ciudadano argentino, nativo o por opción o naturalizado*”.

**n.** El Programa de la Provincia de **San Luis de Formación de Profesionales (Becas para Nuevos Talentos)**, dispone que para aspirar a alguno de sus beneficios se debe ser “*argentino, nativo de la provincia, o con dos años de domicilio en la misma*” (cfr. Decreto 2822/99, del 27 de agosto de 1999, Anexo II, inc. a).

**ñ.** La **carrera profesional hospitalaria** de la provincia de Entre Ríos<sup>14</sup> sólo está habilitada para los ciudadanos argentinos. En efecto, la Ley de Salud Pública 9190 (promulgada el 24 de noviembre de 1998) establece que “para ingresar a la carrera profesional hospitalaria se

<sup>14</sup> “La carrera profesional hospitalaria que comprende a los profesionales universitarios que presten servicios en los establecimientos asistenciales dependientes del organismo central de Salud Pública de la provincia de Entre Ríos, en cualquiera de sus modalidades: centralizados, descentralizados, de autogestión, etc. Los profesionales universitarios incluidos en el régimen de la presente ley son los siguientes, a saber: Bioingenieros, Bioquímicos, Dietista, Nutricionista o Licenciado en Nutrición, Farmacéuticos, Fonoaudiólogos, Kinesiólogos, Médicos, Odontólogos, Obstetricias, Psicólogos, Psicopedagogos, Podólogos, Terapistas Ocupacionales, y Asistentes Sociales o Licenciados en Servicio Social o Trabajo Social” (Art. 1, Ley 9.190).

requerirá: a) Ser argentino, nativo o por opción" (Art. 3).

**o.** En la provincia de Formosa también se requiere "ser argentino nativo o naturalizado" a efectos de acceder a la función **notarial**, sea como titular, adscripto, suplente o interino (cfr. ley 1219, Art. 3, inc. a, del 13 de noviembre de 1997).

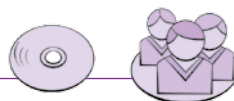
**p.** La ley del Notariado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires exige "ser argentino nativo o naturalizado con no menos de diez años de naturalización", a fin de poder inscribirse en la matrícula profesional (cfr. ley 404, Art. 8, inc. a, del 15 de junio de 2000).

**q.** La provincia de **La Pampa**, en el **Estatuto del Trabajador** de la Educación, establece que uno de los requisitos para el ingreso como titular, es "*ser argentino nativo o naturalizado*" (cfr. ley 1940, Art. 11, inc. a, promulgada el 13 de julio de 2001).

**r.** La provincia de **Río Negro**, en la **Ley Orgánica del Poder Judicial** (Ley 2.430, promulgada el 4 de enero de 1991), establece el requisito de ser "argentino nativo o naturalizado con tres años de ejercicio de la ciudadanía como mínimo", para desempeñar los siguientes empleos: perito calígrafo (Art. 118, inc. c), perito balístico (Art. 120, inc. c), jefe del Departamento Técnico, Administrativo y Contable (Art. 139, inc. c), empleado del Poder Judicial (Art. 122, I, inc. c) y empleado de servicio y maestranza (Art. 122, II, inc. c; en este caso no se exigen los 3 años de ciudadanía como mínimo).

**s.** La ley 3.273 de la Provincia de **Misiones** dispone que a fin de ejercer el cargo de Director General de **Educación**, se debe ser "argentino nativo, por opción o naturalizado con diez (10) años de ejercicio de la ciudadanía" (Art. 2, inc. a).

## ACTIVIDAD 11



### Eje temático:

Discriminación y xenofobia.

### Propósito:

- A través de la comparación de las leyes, lograr el reconocimiento del inmigrante como sujeto de derecho.

### Destinatarios/as:

Adolescentes y adultos.

### Materiales:

Ley nacional 22.439 (artículos: 12, 30, 31) Ley de migraciones 25.871 artículos 3 inc. f, h, 5, 6, 7, 13) y artículo periodístico.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Consignas:

Comparar las dos leyes sobre inmigración. Analizar cómo se ve al inmigrante en cada una de ellas. ¿Se lo considera como sujeto de derecho? ¿Qué derechos se le reconoce?

### Desarrollo:

El coordinador entregará a cada uno, una selección de los artículos más relevantes

de las leyes elegidas junto a la consigna de la actividad.

Una vez que los grupos hayan terminado de discutir y elaborar la respuesta en forma escrita, se procede a una puesta en común de las mismas. Se toma nota en el pizarrón de las conclusiones obtenidas.

A continuación se les entrega el artículo periodístico, para comparar las conclusiones por ellos elaboradas y las que analiza la noticia.

A modo de cierre, se propone que los participantes cuenten situaciones reales, como para ver si lo que la nueva ley propone, se hace vigente. El coordinador puede reforzar esta idea brindando artículos periodísticos que narren casos concretos de violaciones a los derechos de los inmigrantes.

Fuente: **Diario Clarín**, *Opinión*, 5 de enero de 2004

#### **LEY DE MIGRACIONES: LOS DERECHOS DE TODOS.**

La derogación de la ley de la dictadura y la sanción de una nueva norma es un paso adelante para la democracia y la integración social.

Por **Pablo Ceriani Cernadas** y **Diego Morales**

Hace pocos días, el Congreso Nacional sancionó una nueva Ley de Migraciones.

Desde 1983 la democracia argentina mantenía una grave deuda con el estado de derecho: continuaba vigente la ley de la dictadura, N° 22.439, conocida como "Ley Videla".

El problema de la ley de facto no sólo estaba en su cuestionable origen, sino -y sobre todo- en su mensaje y contenido, en tanto **consideraba al inmigrante como un peligro** para la seguridad nacional y el orden público, establecía un mecanismo de control al margen del derecho y negaba el acceso a derechos fundamentales garantizados por la Constitución Nacional a todos los habitantes del país.

La ley derogada, mediante una lógica propia de esa dictadura militar, habilitaba a la Dirección de Migraciones y su policía auxiliar a ordenar y ejecutar detenciones y expulsiones de extranjeros, **sin ningún tipo de intervención o control del Poder Judicial, vulnerando las garantías procesales básicas.**

Esta situación se agravaba por la obligación que imponía aquella ley a todos los funcionarios y empleados públicos, de denunciar a los inmigrantes que no tuvieran residencia legal. Esta exigencia generaba una condición de **grave vulnerabilidad de los migrantes sin residencia**, en tanto los disuadía a no presentarse ante jueces, docentes, médicos y otras dependencias administrativas, ante el riesgo de ser expulsados del país.

Asimismo, **la ley negaba expresamente el acceso a derechos esenciales** como educación, salud y vivienda a quienes no contaban con residencia legal en el país. Ello, sin tener en cuenta que las principales causas de la irregularidad migratoria eran **las trabas impuestas por la propia ley**, los altos costos del trámite de radicación y los numerosos obstáculos burocráticos que imponía la Dirección Nacional de Migraciones.

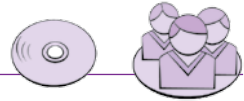
La derogación de la "Ley Videla" representa también el fin de una etapa en la cual la democracia argentina hizo caso omiso a la gravedad de este problema ya que permitió no sólo la vigencia de la norma sino su continua y efectiva aplicación. Ello implica que los gobernantes de estas dos últimas décadas legitimaron el sistema establecido por aquella. Incluso, durante los 90, el Poder Ejecutivo profundizó la lógica y el espíritu de la normativa migratoria, mediante el dictado de sucesivos decretos, particularmente a través del Reglamento de Migraciones sancionado en 1994. Esta política se vio a su vez acompa-

ñada por un fuerte discurso oficial que, recurriendo a criterios discriminatorios, pretendía endilgar a los migrantes la responsabilidad por la precarización total de las condiciones socioeconómicas de gran parte de la población, generadas por las políticas de ajuste implementadas en esa etapa.

Entre las más graves consecuencias de la aplicación de la ley se destacan la separación de familias, la negación a la atención del VIH/sida, la privación del acceso a la educación de miles de niños y las numerosas detenciones arbitrarias y expulsiones de extranjeros llevadas a cabo sin respeto por las garantías fundamentales.

La pervivencia de este tipo de leyes constituye una muestra clara de las dificultades del proceso de transición democrática atravesado por nuestro país. Por ello, la sanción de la nueva legislación migratoria representa un avance hacia la consolidación del estado de derecho en Argentina y el pleno respeto de los derechos humanos de todos sus habitantes.

## ACTIVIDAD 12



### Eje Temático:

Discriminación y xenofobia.

### Propósitos:

- Comprender los requisitos necesarios para ingresar a un país ya sea como turista o como residente permanente.
- Vivenciar las dificultades que atraviesan los inmigrantes y pensar en posibles alternativas que faciliten la cuestión.

### Destinatarios/as:

A partir de los 14 años.

### Materiales:

Papel, lápices, pizarrón o afiche y formulario con requisitos necesarios para ingresar al país.

### Tiempo:

80 minutos.

### Consignas:

Leer el documento de requisitos para el ingreso y elaborar un listado de los inconvenientes que pueden atravesar quienes emigran a otro país.

### Desarrollo:

Leer el documento de requisitos para ingresar a un país, en este caso, Argentina (también se puede buscar otros documentos que refieran a otros países). Que cada subgrupo escriba un listado de los posibles inconvenientes que puede encontrar un inmigrante cuando llega a otro país. (Idioma, conocer los lugares donde recurrir, ubicación de los mismos en la ciudad arribada, traslados, etc.) Una vez realizado esto, poner ese listado en común y unificarlo en el pizarrón o en un afiche. A partir de allí se deberán pensar algunas alternativas institucionales, gubernamentales,

etc., viables que sirvan de ayuda para quienes llegan a nuestro país. La persona coordinadora de la actividad podrá indagar en el grupo sobre los sentimientos que podrían surgir en cada uno de ellos si tuvieran que atravesar la situación.

Fuente: <http://www.mininterior.gov.ar/tramites/migraciones/tramMIGReqResidencias.php?idName=tram&idNameSubMenu=tramMigraciones&idNameSubMenuDer=tramMIGRedResidencias>

Por este trámite se solicita el ingreso y permanencia de extranjeros residentes en el exterior. La Dirección Nacional de Migraciones emite un Permiso de Ingreso que debe ser presentado por los ingresantes ante el consulado argentino con jurisdicción sobre su habitual lugar de residencia.

Con dicho permiso, se gestiona ante el consulado la visa para poder ingresar al país, en la categoría migratoria autorizada. Una vez tramitada la visa y producido el ingreso al país de los extranjeros, quedan automáticamente radicados, debiendo tramitar – en caso de corresponder – su DNI ante el Registro Nacional de las Personas, en el plazo de sesenta (60) días hábiles de producido el ingreso.

Toda la documentación deberá presentarse en original y copia simple o con copia certificada por escribano (si el escribano no es de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la firma de éste deberá encontrarse legalizada por el Colegio de Escribanos de la provincia que corresponda).

Toda documentación emitida en el exterior deberá presentarse visada por el consulado argentino del país emisor o con sello de Apostilla de la Convención de La Haya.

Toda la documentación emitida en idioma distinto del español deberá presentarse traducida por traductor público nacional, con firma certificada por el colegio de traductores (Av. Corrientes 1834 C1022AAC Buenos Aires -Tel/Fax: 4373-7173)

#### **Tasa migratoria MERCOSUR \$300, NO-MERCOSUR \$600**

Quedan exceptuados del pago de esta tasa:

- Los menores de 16 (dieciséis) años que se radiquen conjuntamente con sus padres
- Los asilados o refugiados
- Los que acrediten su estado de pobreza, debiendo acompañar el correspondiente certificado de indigencia expedido por autoridad competente (Registro Civil, Juzgado de Paz, etc.)
- Los que inicien trámite en razón de su condición de miembros del Clero Secular y los Ministros religiosos reconocidos por la autoridad competente (conforme Art. 2º inc. b) del Decreto 231/2009).
- Se realiza personalmente en los Consulados y por apoderado en la Sede Central de la Dirección Nacional de Migraciones y delegaciones del interior del país.
- Horario Sede Central: Avda. Antártida Argentina N° 1355 de 08:00 hs a 13:30 hs (Se entregan números sólo hasta las 11:00 hs)
- En todos los casos además de la documentación específica deberá presentarse fotocopia simple del pasaporte completo del extranjero. (octubre de 2010).



## Conclusión



La idea de este capítulo fue realizar una invitación a reflexionar y debatir acerca de la discriminación que, como se puede observar, se trata de un fenómeno que está en los orígenes de la conformación del Estado Nacional y que sigue presente en nuestros días. Así lo demuestran varios indicadores alarmantes que fueron presentados por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) en diferentes medios de comunicación. “Casi cuatro de cada diez personas fueron discriminadas alguna vez. Más de la mitad vio que le sucedía a otro. Pero el 60 por ciento de unos y otros no hizo nada. El 80 por ciento cree que en la sociedad argentina hay “muchas” y “bastantes” prácticas discriminatorias, pero a su vez un buen porcentaje avala ciertas opiniones y actitudes prejuiciosas”<sup>15</sup>.

De acuerdo con el sondeo realizado, en el “ranking” de las discriminaciones sufridas o presenciadas figuran en los primeros cinco lugares las ocurridas en función de la nacionalidad de la víctima, de su nivel socioeconómico, del color de la piel, de la obesidad o sobrepeso o de una discapacidad.

La propuesta es ofrecer distintas herramientas que permitan comprender y valorar las diversas culturas, para favorecer la transformación de los comportamientos discriminatorios y promover el desarrollo de actitudes basadas en la solidaridad, igualdad de derechos y el respeto por la diversidad. Brindar la posibilidad de un acercamiento a los documentos legales que avalan y defienden el derecho a no ser discriminado, también dar a conocer que se está cometiendo un delito al incurrir en un hecho discriminatorio.

## Anexo



### Inmigración / Xenofobia

#### Canciones/Películas sugeridas:

- **Contamíname.** Disco: Golosinas. Pedro Guerra. (1995)
- **Clandestino.** Disco Clandestino - Esperando la última ola. Manu Chao. (1998)
- **Planeta Eskoria.** Disco: Los queremos vivos. SKA-P. (2001)
- **Bisabuelo.** Disco: Botanika. Kapanga.(2002)
- **Éxodo – Ska.** Disco Antihumano. Ataque 77. (2003)
- **De igual a igual.** Disco 15 años de mí. León Gieco. (2006)
- **Código de Honor** (School Ties). Dirección: Robert Mandel. Protagonizada por: Brendan Fraser y Matt Damon (1992).
- **American History X.** Dirección: Tony Kaye. Protagonizada por: Edward Norton, Edward Furlong y Faruza Balk.(1998)

15- Andrés Osojnik “Los números del prejuicio y la segregación” 26 de febrero del 2007. Página 12.

- **Crash** (Vidas cruzadas). Dirección: Paul Hagáís. Protagonizada por: Sandra Bullock, Matt Dillon, Brendan Fraser. (2006)
- **Vientos de Agua**. (Serie televisiva) Dirigida por: Juan José Campanella. Protagonizada por Eduardo Blanco, Héctor Alterio y Pablo Rago. (2006)
- **Nos-otros**. Documental. Dirección: Daniel Raichijk. Argentina. (2009)
- **Mi nombre es Khan**. Dirección: Karan Johar. Protagonizada por: Shahrukh Khan, Kajol Devgan. India. (2010)

#### Artículos Periodísticos sugeridos:

- **“Denuncia de autoservicios chinos a Carrefour por discriminación”**. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-63669-2006-02-28.html>
- **“SOS Discriminación** presentará una denuncia ante la justicia federal por Discriminación y xenofobia hacia los ciudadanos chinos.
- **“Bolivianos, xenofobia y agricultura”**. [www.discriminacion.org/xenofobia/argentina](http://www.discriminacion.org/xenofobia/argentina)
- **“Coreanos y chinos buscan diseñar aquí su propio destino”**. Clarín, Entrevista: Corina Courtis, antropóloga, 5 de diciembre de 2004.
- **“Ley de Migraciones: los derechos de todos”**. Clarín, Opinión, 5 de enero de 2004.
- **“La mentira de la invasión silenciosa”**. Página/12, Diálogos, 18 de septiembre de 2006.
- **“Alq. depto joya no apto p/judíos”**. Página/12, Sociedad, 24 de octubre de 2006.
- **“La pelota de la discordia”**. Clarín, Conexiones, 23 de noviembre de 2006.
- **“Ropa infantil con manchas legales”**. Página/12, El país, 16 de enero de 2007.
- **“Huelga de los inmigrantes en Italia contra la xenofobia y el racismo”**. Clarín, 3 de marzo de 2010.
- **“Macri habló de “inmigración descontrolada” y recibió acusaciones de xenófobo”**. Clarín, 10 de diciembre de 2010.
- **“Datos versus prejuicios”**. Página/12, Sociedad, 12 de diciembre de 2010.
- **“La discriminación, según Zaffaroni”**. Tiempo Argentino, 13 de diciembre de 2010.
- **“Discriminación descontrolada”**. Página/12, Suplemento NO, 3 de febrero de 2011.
- **“La eliminación de la discriminación racial”**. Página/12, 21 de marzo 2012.
- **“Orgulloso de ser hijo de una mucama paraguaya”**. Clarín, Sociedad, 14 de abril de 2012.
- **“¿Prejuicios contra los países vecinos?”**. Clarín, Sociedad, 20 de abril de 2012.

#### Legislación vigente:

- Constitución Nacional Argentina. Preámbulo, artículo 16, artículo 20 y artículo 25
- Ley Nacional N° 25.871. Ley de Migraciones. Sancionada en diciembre de 2003 y promulgada en enero de 2004. Modificaciones 3 de mayo de 2010.

- Convención Internacional sobre la Eliminación de la Discriminación Racial de la ONU (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)
- Ley Nacional N° 23.592/88, ley antidiscriminatoria.
- Convención Internacional de Naciones Unidas sobre la protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990 y ratificada por el gobierno argentino en el año 2006.

### **Organismos para la exigibilidad de derechos:**

- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI)  
Moreno 750 1° Piso - (C1091AAP)  
www.inadi.gob.ar  
Conmutador: 4340-9400  
Asistencia gratuita las 24 horas: 0800 999 2345  
0800@inadi.gob.ar
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM)  
Oficina Regional OIM Buenos Aires  
Avda. Callao 1033, Piso 3 (C1023AAD)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina  
Tel.: (54-11) 4815-5194  
Mail: info@oimconosur.org
- Dirección Nacional de Migraciones (DNM)  
Av. Antártida Argentina 1355 C1104ACA. (CABA) : www.ministerio.gov.ar  
info@migraciones.gov.ar  
LINEAS ROTATIVAS: (011)4317-0234.  
http://www.migraciones.gov.ar
- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)  
Callao 569, 3° cuerpo, 1° Piso, Of. 15. (1022). Ciudad de Buenos Aires.  
www.apdh-argentina.org.ar  
apdh@apdh-argentina.org.ar  
Tel: (011) 4372-8594. Fax: (011) 4814-3714.

### **Pueblos Originarios**

#### **Canciones/Películas:**

- *El Quinto Centenario*. Disco: Vasos Vacíos. Los Fabulosos Cadillacs. (1993)
- *Chacarera del exilio*. Disco: Paisano vivo. Raly Barrionuevo. (2006)
- *Pal Norte*. Disco: Residente o visitante. Calle 13. (2007)
- *Nana Para Un Niño Indígena*. Disco: Sueños de un hombre despierto. Ismael Serrano. (2007)

- **Niña mapuche.** Disco: Cuando salga el sol. Arbolito. (2007)
- **Latinoamérica.** Disco: Entren los que quieran. Calle 13. (2011)
- **Hijo del río.** Dirección: Ciro Capellari. Protagonizada por: Norman Brisky y Luisa Calcumil. Argentina (1991).
- **La nave de los locos.** Dirección: Ricardo Wullicher. Protagonizada por: Miguel Ángel Solá e Inés Estévez. Argentina (1995).
- **Bolivia.** Dirección: Adrián Caetano. Protagonizada por Freddy Flores, Rosa Sánchez y Oscar Berteza. Argentina (2001).
- **La quimera de los héroes.** Dirección: Daniel Rosenfeld. Protagonizada por Eduardo Rossi. (2003).
- **Río arriba. Documental.** Dirección: Ulises De la Orden. Argentina. (2004)
- **Abuela Grillo.** Corto animado producido en The Animation Workshop en Viborg, Dinamarca, por The Animation Workshop, Nicobis, Escorzo, y la Comunidad de Animadores Bolivianos, con apoyo del Gobierno de Dinamarca. (2009)
- **También la lluvia.** Dirección: Icíar Bollain. Protagonizada por: Gael García Bernal y Luis Tosar. España. (2010)
- **Awka Liwen.** Documental. Guión y libro cinematográfico de Osvaldo Bayer. Dirección: Mariano Aiello y Kristina Hille. Argentina. (2010)
- **Los olvidados. Mapuches: una historia de resistencia.** Documental elaborado por la productora de programas del Principado de Asturias, España, en colaboración con Axencia Asturiana de Cooperación al Desarrollo. (2010)

#### Artículos Periodísticos:

- **"Un juicio público al general Roca que apunta a remover su monumento".** Página/12, Sociedad, 21 de mayo de 2004.
- **"La tierra fue para Benetton".** Página/12, Sociedad, 1 de junio de 2004.
- **"Mapuches".** Página/12, Sociedad, 16 de julio de 2004.
- **"Adonde conduce el camino del indio".** Página/12, El país, 12 de octubre de 2004.
- **"Un día para el contrafestejo".** Página/12, El país, 12 de octubre de 2004.
- **"De que raza hablamos".** Página/12, El país, 12 de octubre de 2004.
- **"Fue el comienzo del mayor genocidio".** Página/12, Sociedad, 13 de octubre de 2004.
- **"Vecinos contra un magnate que acumula tierras y agua potable".** Página/12, Sociedad, 26 de marzo de 2006.
- **"La disputa por la propiedad de las tierras".** Página/12, El país, 28 de agosto de 2006.
- **"Tolerancia cero con los vecinos del sur del país".** Página 12, El país, 28 de agosto de 2006.
- **"El día del descubrimiento del otro".** Clarín, Enfoques, 1 de octubre de 2006.

- **“Viajó 2 días a caballo para defender sus tierras y un juez le pidió perdón”**. Página/12, Sociedad, 4 de octubre de 2006.
- **“La resistencia del aborígen”**. Página/12, Sociedad, 13 de octubre de 2006.
- **“Comunidades originarias recuperan tierras”**. Página/12, Últimas noticias, 29 de diciembre de 2006.
- **“Moda o reivindicación, cada vez más niños usan nombres aborígenes”**. Página/12, Sociedad, 6 de enero de 2007.
- **“La Reconquista del Desierto”**. Página/12, Sociedad, 22 de abril de 2007.
- **“Benetton, denunciado por usurpación”**. Página/12, Sociedad, 22 de mayo de 2007.
- **“En defensa de nuestra Mapu”** Página/12, Últimas noticias, 21 de mayo de 2007.
- **“Detienen a un líder de la comunidad mapuche en Ezeiza”**. La Nación, jueves 31 de mayo de 2007.
- **“Dale aborígen”**. Clarín, 21 de junio de 2007.
- **“Hallan restos de un inca muerto de un balazo en la Conquista”**. Clarín, 21 de junio de 2007.
- **“Los pueblos originarios sufrieron un genocidio”**. Página/12, Sociedad, 7 de noviembre de 2008.
- **“El debate mapuche”**. Página/12, Sociedad, 1 de octubre de 2009.
- **“No atacamos a nadie, ellos nos atacaron”**. Página/12, Sociedad, 2 de diciembre de 2010.
- **“El día en que los qom fueron escuchados”**. Página/12, Sociedad, 31 de diciembre de 2010.
- **“Las etnias guaraníes de Misiones son víctimas de la discriminación”**. Tiempo Argentino, 20 de abril de 2011.
- **“Cita por el conflicto de los qom”**. Página/12, Sociedad, 21 de diciembre de 2011.
- **“La minería fue tratada entre la Corte de Justicia y los pueblos originarios”**. Salta 21.com, 30 de marzo de 2012.
- **“Los derechos de los pueblos originarios”**. Tiempo Argentino, 31 de marzo de 2012.

#### **Legislación vigente:**

- Información disponible en:  
[http://www.unicefninezindigena.org.ar/pdf/Legislacion/Sumario\\_legislacion\\_nacional\\_vigente\\_indigenas.pdf](http://www.unicefninezindigena.org.ar/pdf/Legislacion/Sumario_legislacion_nacional_vigente_indigenas.pdf)
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Naciones Unidas. Aprobada el 13 de Septiembre de 2007 por la Asamblea General de la ONU.
- Ley N°24.071 de adopción del Convenio 169 de O.I.T. Sancionado por Ley en 1992.

Ratificado y depositado en los Organismos de Naciones Unidas en 2000.

- Ley N° 24.544 de Constitución del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (ONU). 1995.
- Ley N° 23.302. Sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes. Decreto N° 55/89 Reglamentario de la Ley N° 23.302
- Constitución Nacional, Artículo 75, Inciso 17. Reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.
- Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Organización Internacional del Trabajo. Ratificación del gobierno argentino en julio del año 2000
- Ley N° 26.160 – Ley de Emergencia en materia de Posesión y Propiedad de las Tierras. Decreto Presidencial 1122/2007.

### Organismos para la exigibilidad de derechos:

- Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina.  
San Martín 451, entrepiso. (C1004AAI) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
(011) 4348-8434 / 71 / 72 - 0800-999-4624 indigena@inai.gob.ar
- Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas. ODHPI. E-Mail: info@odhpi.org / prensa@odhpi.org Tel/Fax: 0054-0299-448-62-94

### Bibliografía



- Organización de Estados Americanos (OEA) (Marzo 2007.) *Anteproyecto de la Convención Interamericana contra el Racismo, y toda forma de Discriminación e Intolerancia.*
- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), Secretaría de Educación. *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los Derechos Humanos* APDH, 2005.
- Bayer, Osvaldo y otros. *El Terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias*, Instituto Espacio para la Memoria, Buenos Aires, 2010.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). (Septiembre de 1999) *Inmigración, política estatal y vigencia de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de los inmigrantes y trabajadores migratorios peruanos y bolivianos en Argentina* para Plataforma Sudamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Buenos Aires.
- Castaño, J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1996) *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia* en Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta.
- Castoriadis, C. (1990) *El mundo fragmentado*. Buenos Aires – Montevideo, Editorial

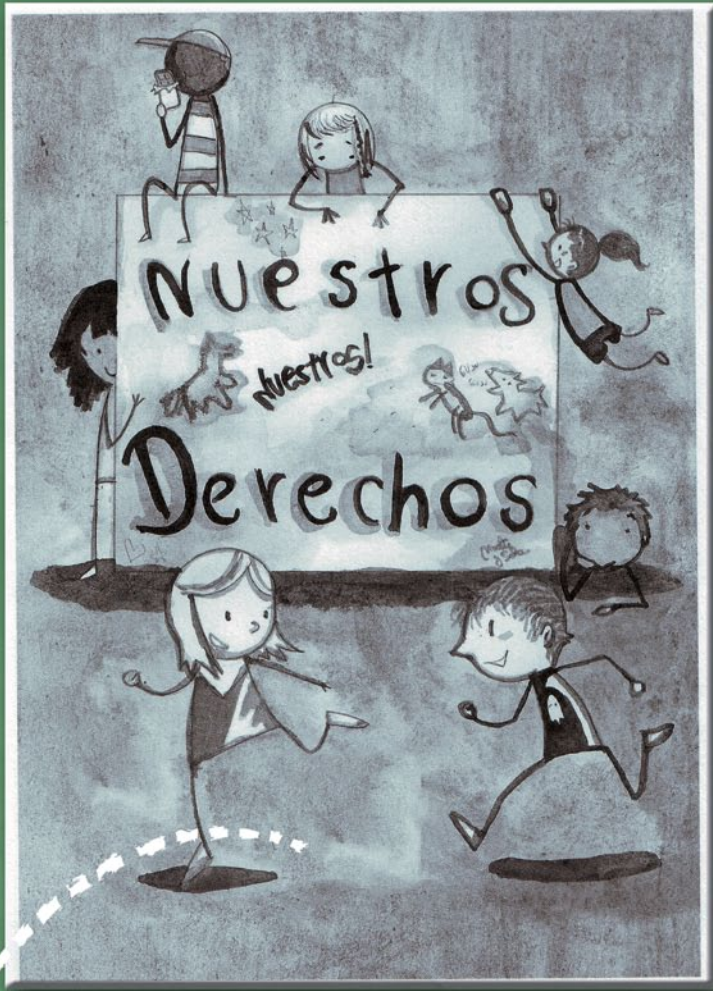
Altamira y Nordan.

- Constitución Nacional Argentina. 1994.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. 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.
- Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) N° 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, junio 1989, Ginebra.
- Galeano, E. (2003) *Las Venas Abiertas de América Latina*, Editorial Catálogos, Buenos Aires.
- Giroux, H. *Placeres Inquietantes aprendiendo la cultura popular*, Editorial Paidós, Barcelona.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. INADI (2005). *Plan Nacional contra la Discriminación*. Buenos Aires.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (INADI) (2001) *Barreras educativas. Formas sutiles de discriminar*. Buenos Aires.
- Izaguirre, I. Miembro directivo de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. (Diciembre 2004) *Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Argentina 2004*.
- Ley de Residencia N° 4144 (1902). Aprobada y sancionada por el Congreso de la Nación.
- Ley 22.439 - De migraciones y fomento de la inmigración. Promulgada: 23 de Marzo de 1981. Boletín Oficial: 27 de marzo de 1981. Modificada por Ley 24.393 del 1 de diciembre de 1994 y Ley 23.564, 1 de junio de 1988. Reglamentada por Decreto 4183/93 (B. O.: 19 de Enero de 1994)
- Ley 23.302 Sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.
- Ley 23.592. PENALIZACION DE ACTOS DISCRIMINATORIOS. BUENOS AIRES, 3 de agosto de 1988. BOLETIN OFICIAL, 05 de septiembre de 1988.
- Ley 25.871. LEY DE MIGRACIONES. Sancionada: 17 de diciembre de 2003. Promulgada de Hecho: 20 de Enero de 2004 por el Poder Legislativo de la Nación. Boletín Oficial, 21 de enero de 2004.
- Osojnik, A. (2007) *Los números del prejuicio y la segregación*, 26 de febrero del 2007. En diario Página 12. Buenos Aires.
- Oteiza, E. y Novick, S. (Febrero 2000) *Inmigración y Derechos Humanos. (Política y discurso en el tramo final del menemismo)* en Documento de trabajo N° 14, Instituto de Investigaciones Gino Germani – C.E.L.S. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Oteiza, E. (Mayo 2001) *Nueva Ley de Migraciones. Esperando la democracia* en AA.VV. Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires, a. 1, nº 7.
- Oteiza, E. y Novick, S. y Aruj, R., *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. En diario Página 12. Grandes debates nacionales, Migraciones, racismo, xenofobia. Los que siguieron llegando.
- Oszlak, O. (1999) *La formación del Estado moderno*. Editorial Planeta, Buenos Aires.
- Puiggros, A. (2003) *Qué pasó en la educación: Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. 1ª Edición, Buenos Aires, Galerna.
- Sarmiento, D. F. (1973) *Facundo*, Buenos Aires, Editorial Atlántida.
- Stavenhagen, R. (octubre 1992) *Los problemas indígenas: algunos problemas conceptuales*. Seminario Derechos Humanos, Justicia y Sociedad Cedes. Buenos Aires.
- Todorov, T. (1987) *El Descubrimiento de América. La conquista del otro*. Editorial Siglo XXI editores, México.
- *En Chubut la justicia discrimina a aborígenes*. Diario Clarín, Sección El País. 12/10/2004.
- Waisman, A. (2006). *Inversión del desarrollo en la Argentina: políticos contrarrevolucionarios y sus consecuencias estructurales*. Eudeba, Buenos Aires.
- Wiewiorka, M. (1992) *El Espacio del Racismo*, Editorial Paidós.



# CAPÍTULO 7



## Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

El siguiente capítulo tiene como propósito realizar un acercamiento a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Se utilizan como material básico las tres leyes que protegen los derechos de la infancia en la ciudad de Buenos Aires, dos de las cuales velan por los derechos de chicos y chicas en todo el país:

- Ciudad de Buenos Aires: Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 114).
- Nacional: Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.061).
- Internacional: Convención sobre los Derechos del Niño.

Los temas del capítulo se desarrollan a través de actividades y un fundamental contenido teórico que la coordinación podrá utilizar en sus talleres, adaptándolas según su necesidad y las características del grupo con el que se trabaje.

El primer conjunto de actividades retoma la noción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y permite realizar un acercamiento inicial a las tres leyes.

El segundo conjunto de actividades recorre una selección breve de los numerosos derechos que protegen a la infancia. Esta selección es arbitraria ya que deja muchos derechos sin trabajar. Insistimos en nuestra idea de entender a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y replantearnos desde esta mirada nuestra práctica diaria.

Este capítulo no pretende agotar la temática sino dar información e ideas que, confiamos, serán ampliadas por la curiosidad, conocimientos y práctica de quien lo lea.

### Del Patronato a la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes



El siguiente texto explica brevemente dos paradigmas -ideas, modos de pensar y actuar en una cultura- que se reflejan en leyes e instituciones. Estos paradigmas son históricos y por eso se construyen, inclusive, a partir de nuestra práctica diaria. Los paradigmas no son estáticos, se hallan en constante movimiento, se superponen y pugnan por ser aceptados en la sociedad.

En la actualidad podemos encontrar dos paradigmas acerca de la niñez y adolescencia, uno más antiguo, el llamado Patronato de Menores y otro producto del movimiento de derechos humanos, el llamado de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes. Han estado conviviendo y superponiéndose durante el último siglo. Ambos lograron ser recogidos en leyes nacionales. La de más larga data se plasmó en nuestro país en la Ley de Patronato de Menores (1919) y la segunda, en la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005).

La Ley de Patronato tuvo un claro destinatario: la infancia pobre<sup>1</sup>. Intentó solucionar el problema de qué hacer con el alto porcentaje de niños y niñas que consideró en situación de “abandono material” o de “peligro moral” suspendiendo el derecho de los padres y las madres al ejercicio de la patria potestad, derecho que pasaba a ejercer el juez, quien tomaba las medidas que a su criterio consideraba necesarias para tutelar a los niños, niñas y adolescentes que entraban en esas categorías<sup>2</sup>.

La Ley de Patronato le otorgaba al juez facultades arbitrarias. Podía ordenar la privación de la libertad del “acusado” por tiempo indeterminado. La categoría de “abandono moral o material” que podía padecer un niño o niña era tan imprecisa que le otorgaba al juez una enorme cuota de discrecionalidad, le posibilitaba el ejercicio de poder casi omnímodo y lo autorizaba a disponer del “menor” hasta cumplir la mayoría de edad, hubiera cometido un delito o no<sup>3</sup>.

Mediante la legislación de menores de esa época, los niños, niñas y adolescentes pobres que salían a la calle en búsqueda de la supervivencia diaria fueron recluidos en instituciones, asilos y reformatorios, es decir, separados de su familia y de la escuela, los espacios adecuados para su desarrollo personal.

El Estado segregaba así a la niñez y adolescencia pobre, la separaba del resto de la sociedad para evitar “los males” que podrían causar estos niños y niñas “inadaptados”, futuros “delincuentes” que las condiciones sociales vigentes producían. Ver y escuchar a estos niños, niñas y adolescentes pobres y necesitados pondría al descubierto las deficiencias de toda la estructura social.

La Ley de Patronato olvidaba que los problemas que motivaban la internación de estos niños y niñas en institutos, a veces por muchos años, afectaban a todo el grupo familiar, ya que sus padres y madres soportaban situaciones de extrema pobreza con derechos tales como trabajo, vivienda y salud negados por el Estado. Hubo una tendencia a *patologizar* situaciones de origen estructural. “Las viejas leyes de menores sirvieron para condenar a la incapacidad a niños, niñas y adolescentes y familias que vivían hacinadas o con grandes dificultades de brindar contención material y otorgaron capacidad omnímoda al Estado para intervenir en sus vidas privadas ante situaciones de irregularidad nunca bien definidas (...) convertían en irregular al niño y a su familia en vez de ver la irregularidad en la falta de oportunidades”<sup>4</sup>.

1- AA.VV., Colectivo de ONGs de Infancia y Adolescencia. Informe de ONGs argentinas sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño. Buenos Aires, febrero 2002, págs. 17-20.

2- Art. 21 de la Ley de Patronato: “(...) se entenderá por abandono material o moral, o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido los 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud.”

3- Documento Base del Encuentro sobre Políticas de Infancia y Adolescencia (Secretaría de Desarrollo Social y otros) citado en AA.VV., Colectivo de ONGs de Infancia y Adolescencia. Informe de ONGs argentinas sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño.

4- Marta Mauras, ex Directora Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, Panel de Apertura, Encuentro Federal de Políticas de Infancia y Adolescencia, Mendoza, agosto 1997, (Secretaría de Desarrollo Social y otros, marzo 1998).

Un estudio elaborado por la Secretaría de Derechos Humanos y UNICEF y publicado en el 2006 arrojó como resultado que el 87 por ciento de los niños, niñas y adolescentes recluidos en nuestro país lo estaban por causas asistenciales (sólo el 13 por ciento estaba detenido por hechos delictivos). El trabajo informaba que la institucionalización fue la respuesta generalizada que dio el Estado desde las políticas públicas a los chicos y chicas abandonados, abusados o víctimas de otros delitos. Chicos y chicas con causas asistenciales compartían el mismo establecimiento con menores con causas penales. “La separación de los niños y niñas de sus familias y su consecuente institucionalización, lejos de evitar problemas, constituyeron el camino hacia la carrera delictiva. Los institutos y reformatorios, además de violar los derechos de los niños y niñas internos han sido verdaderas escuelas de delitos”, señala el informe oficial<sup>5</sup>.

La Convención sobre Derechos del Niño que en nuestro país obtiene validez de ley en 1994, propone una doctrina de protección integral. Declara que no hay diferencia entre los niños y niñas, ni por su posición económica, situación social, sexo, religión, o nacionalidad. El niño o niña no se concibe como un mero receptor o beneficiario de asistencia social, sino como sujeto de derecho frente al Estado, una persona a la que se le reconoce el derecho de ser protegido en su desarrollo y frente a situaciones de irregularidad nunca bien definidas.

La situación socioeconómica precaria no es motivo para separar al niño o niña de su familia. El Estado interviene mediante organismos específicos de niñez en casos de necesidad de asistencia. Cuando constata la falta de recursos económicos debe apoyar a la familia con programas de salud, vivienda y educación. El Poder Judicial interviene, evalúa y decide, sólo cuando se trata de problemas de naturaleza jurídica y, en esos casos, el juez a cargo tiene la obligación de escuchar a los niños o niñas.

Ya no se trata de corregir cada irregularidad encontrada en los niños y niñas, sino de generar políticas y prácticas que modifiquen las situaciones que generan la exclusión de la niñez pobre de los ámbitos y espacios que deberían ser comunes a todos los niños, niñas y adolescentes<sup>6</sup>. La Convención genera otra ruptura en el concepto tradicional de infancia. La Ley de Patronato había considerado a los niños y niñas como seres menores con respecto a los adultos (los denominaba “menores”), seres incompletos, incapaces, que precisaban de la instrucción de los adultos para llegar al estado de completitud y madurez, fijado en los 18 años. La Convención ya no considera a la niñez como una etapa de preparación para la vida adulta. “La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. Tampoco la infancia es conceptualizada como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia

---

5-“Los presos de la pobreza”, Página/12, viernes 14 de julio de 2006.

6-Artículo 27 de la Convención sobre los Derechos del Niño: 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico y mental, espiritual, moral y social. 3. Se adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

o subordinación a los padres u otros adultos. La infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica<sup>7</sup>.

Ser niño o niña no es ser “menos adulto”. La Convención permite que el niño y la niña dejen de ser considerados como “objeto de tutela” y se constituyan en “sujetos de derecho”. El niño y la niña tienen derechos y se les reconoce la capacidad de ejercerlos por sí mismos, desarrollándola progresivamente. De esta forma “se supera el argumento tradicional de sentido inverso: que los padres tienen poderes sobre la niñez, debido a que los niños y las niñas carecen de autonomía<sup>8</sup>. Los poderes de los padres y madres “no son poderes ilimitados, sino funciones jurídicamente delimitadas hacia un fin: el ejercicio autónomo progresivo de los derechos del niño, que en casos calificados de incumplimiento, deben ser asumidos por el Estado<sup>9</sup>”.

Al Estado le corresponde respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres asumiendo el principio de no injerencia arbitraria en la vida familiar. Ni el interés de los tutores, ni el del Estado pueden ser considerados el único interés para la satisfacción de los derechos del niño, niña y adolescente: la infancia tiene derecho a que su interés se considere prioritario en el diseño de las políticas.

En la Argentina, la reforma constitucional de 1994, incorporó a la Constitución Nacional los tratados internacionales, entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño.

En 1999 fue promulgada la Ley 114 de la Ciudad de Buenos Aires, de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. En 2005 fue sancionada la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, ley que respeta el espíritu de la Convención.

En la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, en el Capítulo 10, Art. 39 “Niñas, Niños y Adolescentes” se lee: “La Ciudad reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, les garantiza la protección integral y deben ser informados, consultados y escuchados. Se respeta su intimidad y privacidad. Cuando se hallen afectados o amenazados pueden por sí requerir intervención de los organismos competentes”.

7- Miguel Cillero Bruñol, *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. Boletín del Instituto Interamericano del Niño, N° 234, Montevideo. P.1., 1997

8- Miguel Cillero Bruñol Op. Cit.

9- Miguel Cillero Bruñol Op. Cit.

## Niños, niñas y adolescentes. Iniciativas internacionales

Un largo proceso fue necesario para llegar a la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>10</sup>.

**1919.** Creación del Comité de Protección de la Infancia por la Sociedad de Naciones (SDN). Los Estados no son más los únicos soberanos en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes.

**1923.** Save the Children Fund y la Unión Internacional de Auxilio al Niño formulan la Declaración de los Derechos del Niño, conocida igualmente como “Declaración de Ginebra”. Compuesta de cinco principios que buscaban asegurar a todo niño las condiciones esenciales para el pleno desarrollo de su persona.

**1924.** Adopción de la Declaración de los Derechos del Niño por la SDN.

**1946.** Al finalizar la segunda guerra mundial, un movimiento universal a favor de los niños, niñas y adolescentes se manifiesta en la creación, por las Naciones Unidas, del Fondo Internacional de Auxilio a la Infancia (FISE -UNICEF).

**1948.** Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los derechos y libertades de los niños, niñas y adolescentes están implícitamente incluidos.

**1959.** Adopción por unanimidad, el 20 de noviembre, por parte de las Naciones Unidas, de la Declaración de los Derechos del Niño, compuesta por 10 grandes principios. Este texto no tiene sin embargo fuerza de ley.

**1979.** Proclamación del Año Internacional del Niño por las Naciones Unidas, para celebrar el vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño y alentar a su aplicación.

**1983.** Naciones Unidas incorpora al grupo de trabajo que formulará y redactará la Convención a ONGs de la comunidad internacional.

**1986.** UNICEF comienza a tomar parte en el trabajo de dar a conocer el borrador de la futura Convención a los países miembros de la ONU, y apoya iniciativas regionales de debate.

**1989.** Las Naciones Unidas aprueban la Convención sobre los Derechos del Niño.

**1990.** Entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño.

**1994.** Se incorpora a la Constitución Nacional de nuestro país, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

**2000.** Argentina firma el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de los niños en Conflictos Armados cuya entrada en vigor se produce en el año 2002.

**2002.** Firma del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía cuya entrada en vigor se produce en el año 2003.

**2005.** Promulgación de la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

**2011.** Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones. Hasta mayo de 2012, Argentina no ha firmado dicho documento.

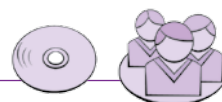
---

10- El siguiente cuadro está basado en la información disponible en el siguiente link [http://www.iin.oea.org/breve\\_cronologia\\_de\\_algunos\\_hechos.htm](http://www.iin.oea.org/breve_cronologia_de_algunos_hechos.htm)

## Cuadro comparativo

PATRONATO DE MENORES O DOCTRINA DE LA SITUACIÓN IRREGULAR	PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
Menores	Niñas, Niños y Adolescentes
<b>CONCEPCIÓN</b>	
Objeto de tutela, corrección, rehabilitación, control y subordinación	Sujetos de derechos
<b>SISTEMA</b>	
Tutelar, paternalista	Garantista
<b>MECANISMO DE INTERVENCIÓN</b>	
Internación como primera opción, judicialización.	Protección integral e internación como última opción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equiparación del menor abandonado, víctima y delincuente.</li> <li>• Judicialización de todas las situaciones. El juez debe intervenir en caso de “peligro moral y material” (Ley 10903).</li> <li>• Menores como seres incapaces, incompletos, inimputables que se intenta proteger controlándolos.</li> <li>• Políticas predominantemente asistencialistas, intervenciones fragmentadas y violatorias de garantías administrativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No permite privar de la libertad por causas asistencialistas.</li> <li>• Sistema de promoción y protección de derechos políticos y sociales, implementación de programas y servicios sociales.</li> <li>• Sistema de protección municipal y provincial.</li> <li>• No judicialización ni criminalización de la pobreza.</li> <li>• En caso de conflicto con la ley, los niños, niñas y adolescentes deben ser escuchados y estar al tanto de su situación.</li> </ul>

## ACTIVIDAD 1

**Eje temático:**

Derecho de niñas, niños y adolescentes.

**Propósitos:**

- Establecer un primer contacto con los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Conocer el saber previo de los estudiantes.
- Realizar una introducción sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Conocer la Convención sobre los Derechos del Niño.

**Destinatarios/as:**

Niños y niñas a partir de 10 años, adolescentes y jóvenes.

**Materiales:**

Convención sobre los Derechos del Niño, dividida según la cantidad de subgrupos.

**Primer momento**

**Tiempo estimado:**

15 minutos.

**Consigna:**

Uno de los participantes comenzará con la siguiente frase: “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a...”

Sucesivamente cada integrante repetirá lo que dijo el participante que lo precede y agregará una palabra o frase que crea pertinente. Si algún integrante del grupo olvida lo que se dijo hasta el momento en que le corresponde participar, el siguiente comenzará nuevamente con “Los, niños, niñas y adolescentes tienen derecho a...”

**Desarrollo:**

Los/las estudiantes se sentarán en semicírculo. La ronda comenzará con la frase que deberán continuar para que se pueda conocer lo que saben sobre el tema trabajado. La coordinación anotará en un lugar visible los derechos que los/las integrantes mencionen.

**Segundo momento**

**Tiempo estimado:**

40 minutos.

**Consignas:**

1. Leer la parte que corresponda de la Convención sobre los Derechos del Niño.
2. Reflexionar sobre el fragmento y hacer una breve síntesis para contar al grupo total.

**Desarrollo:**

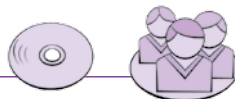
Se forman subgrupos de 4 ó 6 integrantes. Se divide el documento en tantas partes como subgrupos.

Cada subgrupo leerá el fragmento del documento y reflexionará sobre lo leído. Los/las participantes realizarán una síntesis de lo trabajado para leer en el grupo total al realizar la puesta en común. En ella, un/a vocero/a de cada subgrupo leerá el trabajo y así todos/as tendrán una idea de la versión completa del documento.

Una vez realizada esta puesta en común se pedirá a los/las integrantes del grupo total una comparación entre lo expresado en el primer y el segundo momento.

---

**ACTIVIDAD 2**<sup>11</sup>



**Eje temático:**

Vigencia real de los derechos de la infancia.

**Destinatarios/as:**

Niños y niñas a partir de 10 años, adolescentes y jóvenes.

---

11- Se recomienda realizar esta actividad con quienes ya hayan trabajado el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño. Puede hacerse a continuación de la actividad 1.



**Primer momento****Propósito:**

- Diferencia entre vigencia real y vigencia formal.

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Materiales:**

Un papel afiche por cada subgrupo y fibrones. Texto completo de la Convención sobre los Derechos del Niño (Ver Actividad 1).

**Consigna:**

¿Qué derechos se cumplen o no se cumplen en la vida cotidiana? Ordenarlos en dos columnas en papel afiche para exponerlos en la puesta en común.

**Desarrollo:**

Los integrantes de los distintos subgrupos reflexionan y luego escriben en el papel afiche textos ordenados en dos columnas. En una los derechos que no se cumplen y en la otra los que sí se cumplen. Se encabezará cada una de ellas con los siguientes títulos: Vigencia Real y Vigencia Formal. La coordinación explicará el significado de los términos si lo cree necesario.

Una vez expuestos los afiches se comentará entre todos/as los/las participantes la vigencia real y la vigencia formal de los derechos. Se destacará la importancia del documento escrito (vigencia formal) para reclamar los derechos no cumplidos (para lograr la vigencia real). Una de las preguntas guías podría ser “¿Cómo hacemos para llegar de esta vigencia formal a la vigencia real?”.

**Segundo momento****Propósitos:**

- Reflexionar a partir de lo trabajado y poder confrontar con la realidad cotidiana teniendo en cuenta que todo documento puede modificarse ante nuevas necesidades.
- Hallar las diferencias entre derechos y comodidades de consumo.

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Consigna:**

¿Qué quitarían o agregarían al texto de la Convención? ¿Por qué?

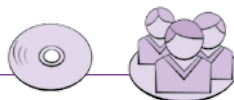
**Desarrollo:**

Se trabaja en subgrupos. Reflexionan sobre la consigna y luego escriben una síntesis para comentar a los/las compañeros/as en la puesta en común. En ella cada subgrupo expone el resultado de su discusión.

Si bien la Convención sobre los Derechos del Niño es una de las más aceptadas por sus características, puede resultar interesante debatir en esta actividad cómo está tratado el tema de género en el documento, situación que ya se explicita en el mismo nombre de la Convención.

También puede resultar importante al trabajar con chicos y chicas de menor edad, mostrar las diferencias entre aquello que es realmente necesario (derechos) y aquello que puede ser comodidades de consumo.

### ACTIVIDAD 3



#### Eje temático:

Derechos de niños, niñas y adolescentes.

#### Propósito:

- Realizar un primer acercamiento a algunos de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

#### Destinatarios/as:

Niños y niñas desde 10 años, adolescentes y jóvenes.

#### Primer momento

##### Materiales:

Ocho tarjetas con imágenes y ocho tarjetas con textos que corresponden a esas imágenes. Las tarjetas se encuentran al final del capítulo.

##### Tiempo estimado:

20 minutos.

##### Consigna:

Disponer dos hileras de ocho tarjetas cada una, boca abajo sobre la mesa. Cada jugador descubre dos tarjetas. Si coincide el texto con la imagen correspondiente se queda con ellas y tiene derecho a jugar nuevamente. En caso contrario las vuelve a la posición anterior. Gana el que logra más pares de tarjetas.

##### Desarrollo:

Juego Memotest: Se trabaja en subgrupos de cuatro participantes.

Cada subgrupo recibe un juego de tarjetas con distintas imágenes y textos de los diferentes derechos de niños, niñas y adolescentes correspondientes a las imágenes.

#### Segundo momento

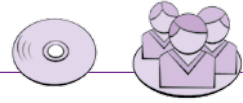
##### Consigna:

Conversar entre los/las cuatro participantes de cada subgrupo para realizar una producción colectiva.

Pueden elegir un cuento, una historieta, una canción, una representación, etc. cuyo eje sean los derechos trabajados.

##### Desarrollo:

Es importante que los/las participantes se expresen libremente. Se pondrán de acuerdo para realizar, a partir del juego con las tarjetas, un cuento, una historieta o una canción para mostrar al grupo total en la puesta en común.

**ACTIVIDAD 4****Eje temático:**

Derechos de niños, niñas y adolescentes.

**Propósito:**

- Vivenciar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

**Destinatarios/as:**

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

**Materiales:**

Fotos o dibujos que ilustran derechos (ejemplos: derecho a la salud, a jugar, a la educación, etc.). Hay imágenes disponibles en el DVD. Pizarrón o papel afiche y tizas o fibrón.

**Primer momento****Tiempo estimado:**

15 minutos.

**Consigna:**

¿Qué derecho le corresponde a esa imagen?

**Desarrollo:**

Se divide a los/las participantes en subgrupos y se le entrega una imagen a cada subgrupo. Los/las participantes reflexionan sobre qué derecho le corresponde a la imagen recibida.

**Segundo momento****Tiempo estimado:**

40 minutos.

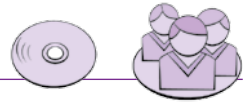
**Consigna:**

Pensar una situación a partir de la imagen para luego dramatizarla.

**Desarrollo:**

Los/las participantes piensan una situación que represente el derecho correspondiente a la imagen que les ha tocado para luego dramatizarla. Cada subgrupo dramatiza la situación pensada. El resto de los/las compañeros/as intentará reconocer el derecho dramatizado. La coordinación anotará todos los derechos que surjan, en el pizarrón o papel afiche, tengan o no relación con la imagen. El grupo total evaluará las dramatizaciones realizadas. Se leerán nuevamente los derechos anotados por la coordinación que preguntará si se puede agregar otro derecho, para completar con aquellos que no se mencionaron.

## ACTIVIDAD 5



### Eje temático:

Derechos de niños, niñas y adolescentes.

### Propósito:

- Interiorizarse en los paradigmas de infancia y compararlos.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Materiales:

Texto “Del Patronato a la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”.

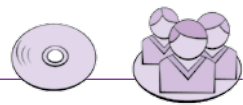
### Consignas:

1. Leer el texto “Del Patronato a la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”. Señalar las diferencias entre los dos paradigmas.
2. Construir un cuadro agrupando de un lado las características de un paradigma y del otro las del otro paradigma.

### Desarrollo:

El trabajo se realiza en subgrupos de no más de cuatro integrantes. Luego de contestadas las consignas, en la puesta en común cada grupo mostrará su producción. Se sistematizarán todas las producciones en un cuadro en el pizarrón. En la devolución es importante tener en cuenta la integralidad de los derechos y aclarar las dudas que surgieran sobre los dos paradigmas.

## ACTIVIDAD 6



### Eje temático:

Derechos de niños, niñas y adolescentes.

### Propósitos:

- Reflexionar sobre la situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle.
- Introducir en la práctica del conocimiento de los sistemas de Protección Integral y el Patronato.

### Destinatarios/as:

Adolescentes, jóvenes y adultos.

### Tiempo estimado:

40 minutos.

**Materiales:**

Artículo periodístico de Carlos Prieto, Clarín, 4-10-2003 “Lo consideran tentativa de robo”, cuadro comparativo de Patronato y Protección Integral, Ley N° 10.903 del Patronato de Menores y Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

**Lo consideran tentativa de robo**

Iría a juicio un chico que intentó llevarse dos pesos de una propina.

Resumen del artículo periodístico de Carlos Prieto, Clarín, 4 de octubre de 2003.

Fue en un bar de Belgrano. El chico tenía 16 años y estaba pidiendo en el local. Discutió con un mozo por la propina que estaba sobre una mesa. Aunque la dejó, lo detuvieron porque salió corriendo.

Poco después de la medianoche, Pedro, de 16 años, entró en un bar para pedirles dinero a los clientes. El mozo le dijo que se fuera porque consideró que la presencia del chico indigente molestaba a los clientes.

El adolescente siguió pidiendo. Un cliente que había recibido un vuelto de tres pesos, le dio uno a Pedro y dejó los otros dos pesos sobre la mesa. El mozo le dijo al cliente “no es necesario”, como fórmula de cortesía.

Después de escuchar al mozo, Pedro exclamó “¿Ah, no la querés?”, y puso su mano sobre los dos pesos, pero el mozo lo vio y le advirtió que dejara el dinero donde estaba. Pedro soltó los dos pesos, escupió al mozo y salió a la calle corriendo.

El mozo corrió detrás de él, y lo alcanzó veinte metros después. Enseguida se sumaron dos policías que, luego de algunos forcejeos, lograron detener al muchacho.

Uno de los agentes, según declaró, había visto entrar a Pedro al bar y se había quedado en la zona como precaución porque le pareció sospechoso. Al menor, según el expediente, le secuestraron una pistola de plástico.

En su dictamen, la fiscal solicitó que el adolescente vaya a juicio por intento de robo, ya que consideró que en el hecho existió “intento de robo y ejercicio de la fuerza para lograr la impunidad”.

El defensor oficial se opuso al pedido, ya que entendió que no hubo robo, pues el acusado dejó el dinero cuando se lo ordenaron.

En su presentación, el defensor argumentó que “en un chico de su condición social, el rechazo de la propina por parte del mozo lo llevó a creerse con derecho a ser el beneficiario”.

En otro tramo de su defensa, opinó que “pretender contener la indigencia con la penalización de conductas sociales que no constituyen delito, es un camino reñido con los principios básicos de la Constitución Nacional”.

La resolución de enjuiciamiento de la jueza fue apelada por la defensa del adolescente, pero la Cámara ratificó la resolución de primera instancia.

La Sala VII de la Cámara, consideró que no tenía “nada que ver que (el acusado) sea un indigente”, ya que “le estaba intentando sustraer dinero a otra persona que trabaja y cuya situación económica es más que factible que no sea floreciente”.

**Consignas:**

1. Lectura del resumen del artículo del diario.
2. Actuar como acusador/a o defensor/a del niño que el artículo del diario describe.

**Desarrollo:**

Se propone la lectura del artículo de diario de manera grupal o individual, según lo considere mejor la coordinación del taller. Si los participantes son niños y niñas menores de 12 años, se puede realizar antes una pequeña lectura compartida para asegurarse que el relato de lo sucedido ha sido comprendido por todos/as.

La actividad simula un juicio donde se divide al grupo en dos subgrupos que deberán tomar el papel de fiscal y defensor del niño cuya historia se relata. Se deben dar algunos minutos a los subgrupos para que discutan entre todos/as cuáles serán los argumentos. Asimismo pueden separarse dos o tres participantes en calidad de jueces o mediadores. Primero hablará uno de los subgrupos exponiendo sus razones, luego el segundo y así sucesivamente hasta que los argumentos ya no sean más originales. Los jueces o mediadores deberán tomar una decisión en función del juicio o debate presentado exponiendo las razones de dicha resolución.

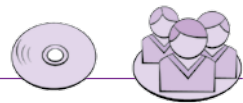
La puesta en común de la actividad consiste en relacionar estas dos posturas diferentes con los paradigmas del Patronato y de la Protección Integral. Puede tenerse en cuenta el contenido del cuadro comparativo como guía. A su vez será importante identificar el modo en que actúan las personas implicadas en el caso, en relación con cada paradigma, y hacer hincapié en aquellos contenidos que no fueron mencionados durante la discusión.

Con grupos de mayor edad puede complejizarse la actividad dándoles las leyes o el cuadro comparativo a cada uno de antemano para que puedan tener más argumentos.

Además pueden designarse a algunas personas para que actúen como periodistas y pedirles que preparen un informe al final del juicio como reporteros de distintos canales de TV con sus distintos estilos y tendencias. Esto dará lugar a una reflexión sobre el papel que juega la prensa en estas situaciones.

---

**ACTIVIDAD 7**



**Eje Temático:**

Los dos paradigmas<sup>12</sup> de la infancia.

**Propósito:**

- Detectar en un caso real la convivencia de los dos paradigmas.

**Materiales:**

Artículo periodístico de Carlos Prieto, Clarín, 4-10-2003 "Lo consideran tentativa de robo" (Ver Actividad 6), cuadro comparativo de los dos paradigmas y Convención sobre los derechos del niño (Artículos 2, 12, 27, 31 y 37).

---

12- Para hacer esta actividad es necesario que el grupo conozca los paradigmas y sus características.

**Artículo 2**

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

**Artículo 12**

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

**Artículo 27**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.
3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.
4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

**Artículo 31**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

### **Artículo 37**

Los Estados Partes velarán por que:

- a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad;
- b) Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda;
- c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales.
- d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

### **Tiempo estimado:**

80 minutos.

### **Primer momento**

#### **Consignas:**

1. Leer el artículo y el cuadro. Detectar qué argumentación utiliza cada uno de los actores sociales.
2. Ordenar los distintos actores sociales, según sus argumentos, de un lado u otro del cuadro de los dos paradigmas.

#### **Desarrollo:**

Se divide la clase en subgrupos. Los/las participantes leerán el artículo periodístico y el cuadro de los dos paradigmas.

Puesta en común: construir en el pizarrón un cuadro armado con los aportes de cada grupo.

Es importante que la coordinación recalque el rol del Estado como garante de los derechos humanos.

### **Segundo momento**

#### **Consignas:**

1. Leer los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño seleccionados.
2. ¿Qué derechos se le respetan a Pedro y cuáles no?

#### **Desarrollo:**

La coordinación repartirá los artículos mencionados para relacionarlos con el caso. Los/las participantes deben pensar si Pedro tiene estos derechos garantizados. Es importante retomar aquí la vigencia formal y la vigencia real de los derechos.



## El derecho de niños, niñas y adolescentes a ser escuchados



El niño, la niña y los/las adolescentes tienen derecho a ser escuchados/as y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta y puedan influir en la toma de decisiones de una familia, una escuela y una comunidad. Este derecho no es un regalo que le puedan hacer algunos/as adultos/as en ciertas ocasiones, sino un derecho legislado por la Convención sobre los Derechos del Niño, de validez universal:

El Artículo 12 expresa:

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño (...).”

El mismo derecho también se encuentra legislado en la ley nacional (Ley 26.601<sup>13</sup>) y en la ley de la Ciudad de Buenos Aires de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley 114<sup>14</sup>. Estas tres leyes consideran al niño, la niña y al adolescente como sujeto activo más que mero observador. No indican un mínimo de edad para que el niño, la niña o el adolescente exprese sus puntos de vista, el límite es la capacidad de formular su opinión. No bien el niño, la niña o el adolescente puede expresar su preferencia sobre un tema de su interés, tiene derecho a formarse una opinión y de expresarla a los demás.

El derecho a ser escuchado está interrelacionado estrechamente con otros derechos y éste no puede garantizarse si no se garantizan aquellos.

Por ejemplo, no existe el derecho a ser escuchado sin el derecho a la libertad de expresión, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, a la libertad de asociación, al acceso a la información y a la activa participación democrática.

No se trata sólo de que los niños, niñas y adolescentes sean capaces de expresarse, sino también de la capacidad de los adultos de escuchar lo que dicen (hasta dónde están dispuestos a revisar sus propias opiniones y actitudes en relación a los reclamos de los niños, niñas y adolescentes).

El derecho de niños, niñas y adolescentes a ser escuchados no significa que las opiniones de los chicos y chicas sean aceptadas automáticamente. Expresar una opinión es diferente de tomar una decisión, pero la capacidad de opinar pierde su sentido si no es capaz de influir en las decisiones. El diálogo y el intercambio de información precisa, debe ser alentado.

La participación en la familia, la escuela y la comunidad desde edades tempranas

13- Artículo 24: DERECHO A OPINAR Y A SER OÍDO. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:

- a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernen y en aquellos que tengan interés;
- b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

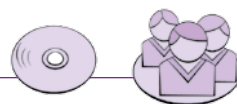
14- Artículo 17: “Derecho a ser oído. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser oídos en cualquier ámbito cuando se trate de sus intereses o al encontrarse involucrados personalmente en cuestiones o procedimientos relativos a sus derechos.”

es fundamental para el desarrollo personal. Fortalece las habilidades comunicativas y la confianza, estimula los intereses en temas políticos, refuerza el sentimiento de pertenencia a la comunidad y motiva a tomar decisiones responsables. La participación construye democracia. Un niño, niña o adolescente que vive bajo tutela 17 años no puede actuar democráticamente en la vida adulta de un día para el otro, al cumplir 18 años.

El aprendizaje de la ciudadanía debe incluir el ejercicio de los derechos.

Dice Daniel O'Donnell: "Ya no se trata ahora de enseñar para el ejercicio futuro, sino de enseñar para el ejercicio presente o, visto de otra manera, aprender en el ejercicio. No hay otra forma de aprender una conducta democrática que practicándola. La escuela no puede enseñar la democracia sin vivir la democracia (...) Los procesos de participación de niños y adolescentes deben originarse en la construcción colectiva de las normas que regularán dicha participación. El término construcción colectiva alude, en concreto, a que los niños pueden y deben contribuir y opinar sobre las reglas del juego con las cuales participarán. Esta actividad debe estar guiada por el principio del ejercicio progresivo de los derechos, de tal manera que se pida y dé a los niños, niñas y adolescentes lo que pueden dar y necesitan recibir según su grado de madurez. Construir colectivamente las normas permite que todos los participantes (niños, niñas, adolescentes y adultos) las internalicen, valoren su función y se co-responsabilicen del proceso y de los resultados que se quieren lograr. La escuela debería ser el ámbito privilegiado para este trabajo<sup>15</sup>".

## ACTIVIDAD 8



### Eje temático:

El derecho a ser escuchado.

### Propósitos:

- Comparar situaciones cotidianas en el aula y percibir dos modalidades de relación y comunicación entre docentes y alumnos.
- Observar cómo fue cambiando la comunicación entre maestros y estudiantes.

### Destinatarios/as:

Niños, niñas, adolescentes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

40 minutos.

### Materiales:

Dos dibujos correspondientes a dos situaciones, en una misma clase, pero en dis-

---

15- Daniel O'Donnell. *La Convención sobre los Derechos del Niño. Estructura y contenido*. Disponible en <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%202.pdf> (junio- 2007)

tinto tiempo; por ejemplo, uno en 1920 y otro en la actualidad. Las imágenes están en el anexo del capítulo y en el DVD.



### Consignas:

1. Observar detenidamente los dos dibujos.
2. ¿Qué diferencias encuentran entre uno y otro? ¿Qué similitudes? Redactar un diálogo que tenga lugar entre los personajes para cada uno de los dibujos.

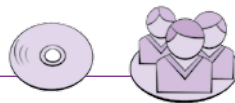
### Desarrollo:

La coordinación forma subgrupos que no deben ser más de tres para evitar que la actividad sea muy larga y se torne aburrida. Cada subgrupo recibirá ambos dibujos. Cuando los participantes observan los dibujos y comienzan a distinguir similitudes y diferencias, se recomienda sugerirles que vayan tomando nota, para tenerlas en cuenta a la hora de armar los diálogos. Estos diálogos serán los que dramatizarán. En los grupos de menor edad es muy importante asistir a los subgrupos, para la redacción y la dramatización. La frustración de alguno de los subgrupos, por ejemplo, no animarse a actuar por vergüenza, pueden perjudicar la tarea del resto de los/las participantes. Se recomienda practicar la secuencia por lo menos una vez antes de representarla ante el grupo total.

Cada uno a su turno, los subgrupos actúan su escena. Al final de cada una de ellas es necesario dialogar entre todos/as para asegurar que las dramatizaciones han sido comprendidas.

Una vez terminadas todas las dramatizaciones es importante recapacitar entre todos/as sobre las similitudes y diferencias que se hubieran representado, y preguntar al grupo acerca de sus vivencias al respecto. Rastrear la situación de "escucha" o "no escucha" es uno de los ejes de esta devolución al grupo y ver el cambio en la concepción de infancia a lo largo del tiempo puede resultar interesante en los grupos de mayor edad.

## ACTIVIDAD 9



### Eje temático:

Derecho a ser escuchado.

### Propósito:

- Conocer los artículos 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

### Destinatarios/as:

Niños, niñas, adolescentes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

30 minutos.

### Materiales:

Artículos 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

#### Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

#### Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

- a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
- b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

### Consignas:

1. Leer los artículos.
2. Apropiarse de los artículos reescribiéndolos con palabras sencillas y en primera persona.

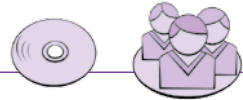
### Desarrollo:

La coordinación entregará a los participantes los artículos 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño para que los lean y pregunten si encuentran alguna dificultad.

Una vez comprendido el texto, redactarán los artículos con sus propias palabras

y en primera persona para sentir que les pertenecen. Puede realizarse en forma individual o en subgrupos, en este último caso podrán usar la primera persona del plural. En una puesta en común se leerán los trabajos realizados y se les puede pedir que digan qué sintieron al hacerlo. En cuanto al tiempo necesario para esta actividad hay que tener en cuenta la lecto-comprensión del grupo.

## ACTIVIDAD 10



### Eje temático:

El derecho a la identidad.

### Propósito:

- Estimar y reflexionar sobre el valor del derecho a la identidad en cada persona, niño/a, joven o adulto/a.

### Destinatarios/as:

Niñas y niños mayores de 10 años, adolescentes y adultos/as.

### Tiempo estimado:

60 minutos.

### Materiales:

Afiches y marcadores o pizarrón y tizas. Artículos periodísticos, discursos, casos reales de violación al derecho a la identidad. Artículos número 7, 8 y 9 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y artículos 12 y 13 de la Ley 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires y artículo número 11 de la Ley 26.061. Ley N° 1.161: Día del Derecho a la Identidad de las niñas, niños y adolescentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### Convención sobre los Derechos del Niño

#### Artículo 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

#### Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

### Artículo 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño.

Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.

3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

### Ley Nacional N° 26.061

#### Artículo 11

**DERECHO A LA IDENTIDAD.** Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia, salvo la excepción prevista en los artículos 327 y 328 del Código Civil.

Los Organismos del Estado deben facilitar y colaborar en la búsqueda, localización u obtención de información, de los padres u otros familiares de las niñas, niños y adolescentes facilitándoles el encuentro o reencuentro familiar. Tienen derecho a conocer a sus padres biológicos, y a crecer y desarrollarse en su familia de origen, a mantener en forma regular y permanente el vínculo personal y directo con sus padres, aun cuando éstos estuvieran separados o divorciados, o pesara sobre cualquiera de ellos denuncia penal o sentencia, salvo que dicho vínculo, amenazare o violare alguno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que consagra la ley.

En toda situación de institucionalización de los padres, los Organismos del Estado deben garantizar a las niñas, niños y adolescentes el vínculo y el contacto directo y permanente con aquéllos, siempre que no contrarie el interés superior del niño.

Sólo en los casos en que ello sea imposible y en forma excepcional tendrán derecho a vivir, ser criados y desarrollarse en un grupo familiar alternativo o a tener una familia adoptiva, de conformidad con la ley.

Buenos Aires, 30 de octubre de 2003

La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona  
con fuerza de Ley

Artículo 1°.- Establécese el 22 de octubre de cada año como “Día del Derecho a la Identidad de las niñas, niños y adolescentes” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Artículo 2°.- Comuníquese, etc.

Cecilia Felgueras  
Juan Manuel Alemany

LEY N° 1.161

Sanción: 30/10/2003

Promulgación: De Hecho del 24/11/2003

Publicación: BOCBA N° 1828 del 28/11/2003

### Primer momento

#### Consignas:

1. Lluvia de ideas sobre “identidad”.
2. Construir entre todos/as una definición de “identidad”.

#### Desarrollo:

Se pone la palabra “identidad” en el pizarrón o afiche y se le pide a los/las participantes que digan todas las palabras que esa palabra les sugiere, pueden ser conceptos, sentimientos, dudas, etc. Cuando ya el grupo total no propone nuevas palabras se les pide que armen una definición de identidad que será anotada a la vista de todos/as.

### Segundo momento

#### Consignas:

1. Leer los artículos periodísticos, discursos, etc.
2. Teniendo en cuenta el artículo leído, ¿le harían algún cambio a la definición de identidad que armaron entre todos/as?

#### Desarrollo:

Se arman subgrupos de no más de cuatro personas cada uno y se reparte a cada subgrupo un artículo de diario, discurso o caso real para que lea. En ocasiones los artículos no son lo suficientemente claros si no se cuenta con alguna información adicional. Por ello, es importante que la coordinación acompañe la lectura para el caso en el que surjan dudas.

Una vez terminada la lectura, cada subgrupo reverá la definición de identidad que han construido entre todos/as y le hará los cambios necesarios para ajustarla a la nueva información que les aportó el caso.

La puesta en común se realiza en semicírculo y cada subgrupo comenta lo que ha leído y los cambios que ha introducido en la definición de identidad. La coordina-

ción va tomando nota de los distintos cambios y aportando datos sobre los distintos casos.

Al terminar todos los subgrupos, se intentará retocar la definición primera para armar una nueva que contenga los distintos aportes. Finalmente se leerá la definición de identidad en las distintas leyes, allí se verá que la definición no es estática, sino que ha ido cambiando con el tiempo como resultado normal de la historicidad de los derechos.

Se podrá destacar el papel que las Abuelas de Plaza de Mayo han jugado en lograr la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño para introducir el derecho a la identidad y cómo la historia de nuestro país ha resignificado este derecho. Para cerrar se puede hacer la lectura del artículo número 11 de la Ley 26.061 “Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”. (Ver página 302). O bien mencionar el “Día del Derecho a la Identidad de las niñas, niños y adolescentes” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Ver página 303).

#### **Un Día del Niño en la alta montaña**

Las comunidades indígenas Amaicha del Valle e India Quilmes, con el apoyo de Unicef Argentina, organizaron un encuentro por el Día del Niño para sostener las tradiciones de sus pueblos. La iniciativa surgió entre los jóvenes de ambas comunidades.

**Soledad Arréquez Manozzo**, *Página/12*, 4 de octubre de 2010.

Una leve brisa soplaba entre los cerros tucumanos. Los rayos despuntaban y jugaban a mover los perfiles de las casitas, dispersas en la montaña. En el juego de luces y sombras, decenas de chicos bajaron, por los senderos de tierra y ripio que se abren sobre las laderas, como lo hacen cada día, para recorrer kilómetros desde la alta montaña hacia la escuela. Esta vez el motivo fue distinto: compartir un día de juegos con otros cientos de niños de las comunidades del pueblo diaguita calchaquí y así revitalizar sus tradiciones ancestrales que se transmiten de padres a hijos. A pesar de las distancias, los chicos de las localidades de Anchillos, Colalao del Valle, El Infiernillo, Salas y Talapazo, entre otras, participaron entre témperas y barriletes del Día del Niño de la Montaña, organizado por la Comunidad Indígena Amaicha del Valle y la Comunidad India Quilmes, con el apoyo de Unicef Argentina.

Apenas llegó al festejo, Luciano no dudó en sumarse, con la energía de sus doce años, al torneo de fútbol que recién tenía unos minutos de juego. Y poco después, luego de un chocolate caliente, buscó a un amigo para el equipo de básquet. Como él, cientos de chicos de comunidades indígenas se movían de un lado para otro como parte de una rueda nutrida de juegos. Las sonrisas se multiplicaron con el paso de las horas en el Club Deportivo Amaicha, a 164 kilómetros de la capital provincial, San Miguel de Tucumán. Y esas postales cargadas de diversión se repitieron al día siguiente en la Casa de la C.I. Quilmes. En grupos de amigos, de la mano con hermanos y algunos incluso en los brazos de sus padres, se divertieron con otros chicos.

En el cronograma de actividades del evento no faltaron los talleres de armado de títeres con papeles de colores, donde los chicos luchaban en cada recorte de color contra el viento que trataba de llevarse las bolsas convertidas en personajes. Otros se alegraban del impulso que recibían de la naturaleza para remontar sus barriletes armados con caña, maderas, hilo y bolsas. En medio de la geografía andina flotaban los nombres estampa-



dos en los juguetes caseros hasta que por la falta de viento caían al pasto. Con sus manos aplastaban la plastilina de colores y creaban lugares de fantasía en el taller de plástica. Y los trazos de colores sobre el papel reflejaban la identidad cultural de las comunidades, como los dibujos de cerros, animales, plantas y las apachetas (montículos de piedras levantados en honor a la naturaleza). Los elementos del lugar estaban presentes también en las obras de teatro y en proyecciones de películas.

La iniciativa fue impulsada por los propios jóvenes de las comunidades ante la escasez de lugares de encuentro y esparcimiento de los niños que viven en esa geografía dispersa.

En lo alto del cerro no llegan las imágenes de la televisión. Allí, los chicos juegan, a diferencia de los que viven en centros urbanos, con los elementos que encuentran en la naturaleza. En la alta montaña están muy vinculados con sus familias a través de los quehaceres cotidianos. “La vida de un niño en el cerro pasa mucho por las actividades productivas de la familia: ayudan con la cría del ganado, el pasteo, las esquilas. Es una vida distinta”, dijo a Página/12 Mario Quinteros, uno de los coordinadores de la actividad.

Entonces, muchas veces, el espacio lúdico queda relegado.

“La idea es compartir los juegos tradicionales y los propios de la vida en ciudad. Queremos que se complementen”, contó Eduardo Nievas, cacique de la comunidad indígena Amaicha del Valle. El festejo además buscó dar valor a sus tradiciones: “La identidad es un objetivo. Hubo una introducción muy fuerte de la cultura occidental y hace que se aplaste nuestra cultura”, reflexionó Francisco Solano Chaile, cacique de la Comunidad India Quilmes, que realizó el festejo por tercer año consecutivo.

La espiritualidad quedó marcada en ambos festejos por la ceremonia ancestral a la Pachamama.

Los chicos participaron con entusiasmo de las ofrendas de maíz, leche, agua, tabaco y membrillo para la naturaleza. Cada elemento a su vez transportaba un agradecimiento, un nuevo pedido, un deseo. Esta es una de las tradiciones que se transmiten de generación en generación y que las comunidades no quieren perder ante el avance de un mundo globalizado.

Por eso, favorecer la identidad cultural, junto con educación y salud intercultural, fue una de las prioridades fijadas por las comunidades en los talleres de Unicef para el fortalecimiento de los derechos de niños y adolescentes. En ese sentido, durante el evento se informó sobre el mal de Chagas. “Hay que actuar urgente, porque dentro de las enfermedades olvidadas, el Chagas está a la cabeza”, dijo a este diario Zulma Ortiz, especialista en Salud de Unicef Argentina.

Tras horas de juegos, el cierre de la celebración fue con la entrega de juguetes. Los ojos de los chicos brillaban con cada obsequio en sus manos cuando intentaban descubrir el contenido de cada paquete.

### **Falsificación de documento**

***Un drama que ya lleva más de 3 años.***

**Liliana Caruso, Clarín, 23 de julio de 2007**

La pesadilla del hombre al que un secuestrador le “robó” la identidad

Fernando Pittari tiene 40 años y trabaja en el Automóvil Club. Tiene pedido de captura porque el cerebro de la banda que se llevó al joven Cristian Schaefer en Corrientes usa su nombre para escapar de la Policía.

Tras sobreponerse al accidente doméstico de un familiar cercano, Fernando Pittari (40) esperaba como un bálsamo las vacaciones que había planeado en Punta del Este. Preparó las valijas y se fue a Aeroparque con su familia sin imaginar que ese 6 de marzo de 2004 comenzaría un calvario que sigue padeciendo aún hoy.

“Señor, usted no puede viajar. Figura que está en Paraguay. Usted tiene un pedido de captura internacional”, fueron las palabras que retumbaron en la cabeza de este empleado del Automóvil Club Argentino. Fernando se quedó mudo.

Cuando reaccionó encontró sólo “malos tratos” y ni siquiera lo dejaron tomar sus remedios para la presión. “Yo soy empleado, tengo mi DNI de siempre, debe haber una confusión, tengo a mi familia conmigo, hay un error”, trató de explicarle a la Policía. Los agentes le dijeron que jueces de Corrientes y Resistencia pedían su detención.

Finalmente le dieron el permiso para viajar, aunque ya en Uruguay sintió que estaba preso. “Me llamaron hasta de Interpol al hotel para decirme que me vigilaban”. Nadie le explicaba el por qué de la persecución hasta que un amigo de Buenos Aires escribió su nombre en Internet y halló un aviso: una recompensa por la captura de Fernando Pittari o Ricardo José “El Ruso” Lohrman, uno de los hombres más buscados de la Argentina por el secuestro extorsivo de Cristian Schaerer, ocurrido en Corrientes.

Cuando el verdadero Pittari oyó la novedad no lo podía creer. Lohrman le había “robado” la identidad. Cuando volvió de Uruguay, en Aeroparque otra vez una comitiva lo aguardaba. “A mí me esperaba un grupo SWAT y al delincuente todavía no lo encontraron”, se queja Pittari. De ahí se lo llevaron directo a declarar a Delitos Complejos de la Federal. Estuvo cuatro horas y de allí a la provincia de Corrientes. “Yo me tuve que pagar el viaje y contratarme un abogado allá, nadie me ayudó y por ahora nadie me devolvió nada de todos los gastos que esto me generó”. Ya en Corrientes, según la víctima, el juez reconoció que no era la persona que andaban buscando y corroboró sus datos, dónde vivía y dónde trabajaba. Al otro día Pittari no sólo tenía un doble que usaba su nombre y era buscado por la Policía del mundo sino que pasaría de ahí en más a ser un hipertenso crónico, a sufrir ataques de pánico, a no dormir nunca más en tres años una noche entera. Después de penar un año, lo recibieron en el Ministerio del Interior y le advirtieron que nada se podía hacer hasta que el delincuente no fuera capturado. Se puso el apellido de su mamá y hasta debió revalidar su casamiento y partidas de nacimiento...

El “robo” de identidad -falsificar documentos a nombre de otra persona real para estafar o pedir créditos a su nombre- es un delito más frecuente de lo que parece. Se denuncian cuatro casos por día, según datos de la Procuración General de la Nación. La adulteración de documento tiene una pena de hasta 8 años, pero apenas un 7 por ciento de los casos llega a juicio. “No sé por qué ni cómo Lohrman me eligió a mí. Creo que mi peor castigo es haber sido un tipo limpio toda mi vida. Eso lo benefició y a mí me torturó”, asegura Pittari a Clarín. Pittari asegura que mientras “El ruso” anda suelto, él vive en una cárcel. Y lo argumenta: no puede salir del país porque lo detienen en Migraciones; no maneja por temor a que lo paren en un control policial; tiene licencia en el trabajo por los problemas de salud; no puede pedir préstamos y no puede votar. Y no sale sin llevar en el bolsillo cinco fotocopias selladas por el Ministerio del Interior donde dice que Pittari es en verdad Pittari y no Rodolfo Lohrman ni José Lohrman o Rodolfo Lohrman Krentz.

### El discurso de H.I.J.O.S.

Pronunciado el 24 de marzo de 2004 por **María Isabel Prigione** y **Emiliano Hueravillo** de la Regional La Plata de H.I.J.O.S. Nacidos ambos en la ESMA.

El 24 de marzo, nunca es una fecha en la que las palabras surjan con facilidad. Por lo menos no desde hace 28 años. Los sentimientos que están presentes todos los días de nuestras vidas, se condensan en este día y hacen trampas en la garganta a la hora de decir lo que queremos decir. Pero hagamos el intento. En esta casa del terror que estamos hoy mirando tan de cerca se destruyeron una enorme, inconmensurable cantidad de seres amados. En esta Escuela de Mecánica de la Armada, la Armada enseñó a sus mejores alumnos su mecánica. La mecánica del terror.

Pero eso, seres amados, no fue lo único que destruyó. Destruyó también eso intangible del amor. Todo aquello que no se puede tocar, pero se ve, se siente. Lo que hace que un hombre y otro hombre y otra mujer y otra mujer y otro hombre y otra mujer, sean mucho más que eso y se conviertan en un huracán que a la vez sacude y sostiene: un proyecto en común. Lo que hay entre un grupo de personas y otro grupo de personas, que hacen distintas cosas pero se saben juntos, más tarde o más temprano. Eso que no se puede tocar, eso que no se puede acariciar como la piel de los que no están, pero que se ve, se siente, como si fuera una caricia de los que no están.

No, la piel, la mirada, la risa, los abrazos en mitad de la noche, eso, no se puede recuperar. Los años perdidos para la cotidianeidad para los que la ruleta del espanto los puso entre rejas durante años, tampoco volverán. No volverán nunca esos años donde hubo que vivir en un país extraño. Pero lo intangible, lo que esas manos moldearon, la forma de expresar el amor que ellos tuvieron, eso sí está en nosotros. Y está vivo para siempre.

Porque estamos acá, porque estamos desde hace un montón de años, porque están otros. Porque nunca perdimos la capacidad de organizarnos para luchar por un país diferente.

Y organizarse y luchar es la forma que ellos tenían de amar, de expresar su amor.

Por eso este lugar todavía contiene el horror y el espanto, pero también la enorme dignidad de los que han muerto por amor. Por amor a los compañeros, por amor a la patria grande, por amor al pueblo, por amor a ese país que la lucha de ellos estaba construyendo. Y por amor a nosotros, sus hijos.

Hoy, nosotros, en este día, llenos de ese amor a esas mismas cosas, queremos dejar muy claro qué es lo que queremos. Nosotros queremos que vayan presos, a una cárcel común, con condena perpetua todos y cada uno de los torturadores, asesinos, secuestradores, apropiadores de bebés. Y que vayan presos también los instigadores, los beneficiarios y los planificadores del genocidio. Nosotros queremos que todos los que fueron arrancados de sus madres que parieron en cautiverio para ser apropiados por militares o regalados a sus amigos recuperen su verdadera identidad.

Si las abuelas han encontrado hasta ahora a 77 nietos y nietas, qué no podría hacer el Estado si se lo propusiera.

Han pasado más de 20 años desde la caída de la Junta Militar. Más de 20 años hemos perdido los hermanos y hermanas, las abuelas, los abuelos, las tías, los primos. Más de 20 años han perdido ellos. Porque ellos viven desde que nacieron presos sin saberlo, y todo gobierno que no los busque, que no les devuelva la libertad de saber quiénes son y quiénes fueron sus madres y sus padres son gobiernos que sostienen y avalan la desaparición forzada de personas.

Nosotros queremos que se abran todos los archivos, que se sepa absolutamente todo lo que pasó. Quiénes los secuestraron, quiénes los torturaron, quiénes los asesinaron, quié-

nes robaron sus hijos, nuestros hermanos, dónde están sus cuerpos, dónde están.

Por nosotros, por nuestras familias, pero por sobre todo por este país.

Ningún país puede crecer sobre la mentira. Sabemos que esos archivos existen, sabemos que se pueden abrir, sabemos que depende de la voluntad política de quienes gobiernan que la verdad siga sepultada o salga a la luz.

Nosotros queremos que así como el congreso anuló las leyes de impunidad, anule los indultos y que el poder judicial declare que son inconstitucionales todas las normas que hagan que un genocida sea perdonado o ni siquiera juzgado.

Nosotros queremos que todos los lugares que funcionaron como Centros Clandestinos de Detención durante la dictadura sean lugares preservados, para que se pueda investigar primero y para que todos sepan que ahí se torturó y asesinó a personas, que ningún editorialista de La Nación pueda darse el lujo de poner en duda la veracidad de los hechos. Pero queremos también que en esos lugares se recuerde y se diga por qué los mataron, quiénes eran, por qué luchaban, cuál era su proyecto de país.

Nosotros queremos que se les dé solución a las protestas. Trabajo a los que luchan por trabajo, vivienda a los que luchan por vivienda, salarios dignos a los que luchan por sus sueldos.

Las protestas no se paran con causas judiciales, las protestas se terminan con soluciones.

No queremos que se criminalice la protesta. No queremos que se enjuicie a los que luchan.

Nosotros queremos que no se pague ni un solo centavo de la deuda externa.

Porque es ilegítima, inmoral y fraudulenta. Ilegítima porque no fue contraída por el pueblo argentino. Inmoral porque se paga con el hambre de nuestros niños. Fraudulenta porque es el producto de una estafa. Pero si no se paga la deuda y la riqueza sigue llenando los bolsillos de los ricos y vaciando el de los pobres no nos sirve para nada. Queremos que la deuda no se pague y que la riqueza se distribuya equitativamente. Nosotros queremos que se desmantele el aparato represivo, porque los represores de la dictadura son lo que en democracia asesinan chicos con la excusa del gatillo fácil. Pero queremos también que todos los políticos que sostuvieron las atrocidades cometidas y, que como buenos camaleones se reciclaron en democracia paguen por lo que hicieron. No sólo que dejen de ocupar cargos en los gobiernos, sino que sean castigados con la pena que se merecen. Qué pena se merece quien haya firmado este decreto en 1975: "las Fuerzas Armadas bajo el Comando Superior del presidente de la Nación, que será ejercido a través del Consejo de Defensa, procederán a ejecutar las operaciones militares y de seguridad que sean necesarias a los efectos de aniquilar el accionar de los elementos subversivos en todo el territorio del país". Pues fue firmado por Carlos Ruckauf y Antonio Cafiero, entre otros. Y esos son sólo dos botones de muestra. Estamos rodeados de Bussis, de Pattis, de Ricos, de Cavallos, sólo es cuestión de buscar, depurar, juzgar y castigar. Porque los que avalaron el genocidio en su momento siguen haciendo lo suyo en democracia. Sólo para dar un ejemplo, durante el gobierno de Ruckauf, los servicios de inteligencia de la policía de la provincia de Buenos Aires, investigaron a H.I.J.O.S. tan exhaustivamente que llegaron a detallar hasta una tallarinada que compartieron nuestros compañeros de Mar del Plata.

Todo eso queremos. Y cuando nosotros decimos queremos quiere decir que no dejaremos de luchar hasta conseguirlo, como lo hemos hecho hasta ahora, como no dejaremos de hacerlo. Porque nosotros hoy, acá, hemos venido a hacer lo mismo de siempre. Hemos venido a luchar contra la impunidad, contra el olvido, contra el silencio.

No hemos venido a la entrega de un predio, aunque la entrega de este predio nos da más fuerza para seguir, como nos dio fuerza la nulidad de las leyes de impunidad en el Congreso.

No hemos venido a recibir ningún reconocimiento. Porque reconocer nuestra lucha, la de

las Madres, la de las Abuelas, la de los Familiares, la de los Ex detenidos no es otra cosa que meter presos a los culpables, recuperar la identidad de todos los jóvenes apropiados durante la dictadura, que nos entreguen toda la verdad sobre nuestros seres queridos y que el proyecto de país por el que luchaban nuestros padres y nuestras madres se convierta en realidad.

Mi nombre es Emiliano Hueravillo, nací aquí en la Esma. Aquí, mi mamá, Mirta Mónica Alonso me trajo al mundo. Como ella, de todos los centros clandestinos de detención la zona sur de Buenos Aires, cientos de mujeres valientes trajeron a sus hijos al mundo entre médicos torturadores. A todos nuestros hermanos y hermanas que han nacido aquí y que no fueron entregados a sus familias como yo, sepan que los estamos buscando, los estamos esperando, estamos deseando contarles que sus madres los amaban, que sus padres los amaban y que fueron parte de lo mejor de una generación que se jugó por entero por dejarnos un país mejor.

Compañeros, compañeras: no somos quienes para decir cuál es el mejor homenaje, cada quien sabrá. Nosotros, elegimos estar juntos, elegimos pelear por lo que creemos justo, aunque nos digan que es imposible, que no es el contexto, que no están las condiciones; elegimos discutir entre todos cuál es la mejor manera de pelear, y aceptar el desafío de escucharnos y escuchar, aún cuando somos muy distintos y venimos de lugares diferentes. Nosotros elegimos hacer de esta lucha una lucha de todos los días.

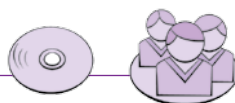
¿Hasta cuándo? Hasta la victoria, qué duda cabe.

Cárcel común, perpetua y efectiva para todos los genocidas y sus cómplices.

Restitución de la identidad de nuestros hermanos apropiados.

Reivindicamos la lucha de nuestros padres y sus compañeros por un país justo y solidario.

## ACTIVIDAD 11



### Eje temático:

Trabajo infantil.

### Propósito:

- Reflexionar sobre el trabajo infantil.

### Destinatarios/as:

Niños, niñas y adolescentes.

### Materiales:

Distintas fotos de niños trabajando. Pizarrón y tizas o papel afiche y fibrón.  
Hay fotos disponibles en el DVD.

### Primer momento

#### Tiempo estimado:

40 minutos.

#### Consignas:

1. Observar la fotografía.
2. Describir lo observado.

**Desarrollo:**

La coordinación forma subgrupos de 4 a 6 integrantes. Distribuye distintas fotografías de niños/as que trabajan. Pide a los participantes una descripción de las fotografías.

En una puesta en común cada subgrupo describe y muestra la fotografía con la que trabajó.

**Segundo momento**

**Tiempo estimado:**

40 minutos.

**Consignas:**

1. Decir una palabra o frase sobre el trabajo infantil.
2. Definir "trabajo infantil".

**Desarrollo:**

Mediante una lluvia de ideas se les pide que digan una palabra o frase sobre el trabajo infantil.

Estas se escriben en el pizarrón o en papel afiche. Vuelven al subgrupo para definir "trabajo infantil" a partir o no, de las ideas o palabras anotadas. En una puesta en común se cierra el segundo momento leyendo las definiciones.

**Tercer momento**

**Tiempo estimado:**

40 minutos.

**Consignas:**

1. ¿Cuántas horas pensás que trabajan?
2. ¿Cuánto dinero ganan?
3. ¿Por qué pensás que realizan ese trabajo?
4. ¿Pueden asistir a la escuela?
5. ¿Tienen tiempo para jugar?
6. Si tuvieras que realizar ese trabajo, ¿qué cosas de tu vida cotidiana no podrías hacer?
7. ¿Qué artículos de la Convención se violan cuando un/a niño/a trabaja?

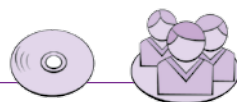
**Desarrollo:**

La coordinación formará subgrupos, pueden ser los mismos de la primera parte o si lo cree conveniente los puede modificar.

Una vez finalizada la actividad harán una puesta en común donde cada subgrupo leerá lo realizado. La coordinación tratará de hacer una devolución uniendo el resultado de todas las partes de la actividad.



## ACTIVIDAD 12



### Eje temático:

El trabajo infantil.

### Propósitos:

- Conocer la organización de Niños y Adolescentes Trabajadores y OIT - C138 Convenio sobre la edad mínima, 1973 (fragmento).
- Reflexionar sobre el trabajo infantil.

### Destinatarios/as:

Adolescentes y adultos.

### Materiales:

Informe de NATs, Convención sobre los Derechos de los Niños y Convenio 138 de la OIT (fragmento), pizarrón y tiza o papel afiche y fibrón. La Convención, el Convenio y el Informe están disponibles en el DVD.

### Tiempo estimado:

80 minutos.

### Consignas:

1. Leer con atención el texto dado.
2. Tomar apuntes de lo que crean más importante para compartir en la puesta en común.
3. ¿Qué derechos se mencionan y cuáles son vulnerados?
4. ¿Qué posición adoptarían de las que aparecen enfrentadas? Argumenten por escrito por qué la eligieron.

### Desarrollo:

La coordinación formará subgrupos de 4 participantes. Les entregará el informe de NATs y el fragmento del Convenio 138 de la OIT. Una vez realizado el trabajo, en una puesta en común cada subgrupo expondrá ante el resto de los compañeros el trabajo realizado. Se escribirán en el pizarrón o en papel afiche los puntos sobresalientes de la producción de cada subgrupo.

Luego se señalarán las coincidencias y divergencias para continuar la reflexión juntos. Si no conocieran la Convención sobre los Derechos de Niño, se les hará entrega de algunos artículos o de la totalidad del documento.

### Informe

El movimiento de Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs) llegó a la Argentina. Obligados a trabajar por razones económicas, sus integrantes luchan por mejores condiciones laborales. Polémica entre ONGs dedicadas a la niñez.

Elisabeth Contrera, Página 12, Sociedad, 07 de enero de 2007.

El movimiento de Niños y Adolescentes Trabajadores se extendió por América latina.

Ellos prefieren autodenominarse NATs. En realidad, es la sigla de un movimiento social en pleno auge en países del Tercer Mundo, que nuclea a Niños y Adolescentes Trabajadores. Aunque la Argentina se integró tarde a esta corriente, con fuerte presencia de Perú o Chile, en la actualidad unos 200 chicos de entre 6 y 18 años de todo el país se unieron al movimiento para luchar por mejores condiciones laborales. Este fue el motor que impulsó a pibes y pibas de Mar del Plata, y casi al mismo tiempo a los de Córdoba y Jujuy, a crear este espacio donde se reconocen como niños trabajadores. Para algunas organizaciones, digerir esta realidad es imposible ya que es contraria a la ley que defiende los derechos del niño. "No podemos combatir el trabajo infantil dando al niño un mameluco y un casco", sostienen. Para otras ONG, que colaboraron en el surgimiento de la organización, la sindicalización de los chicos es una herramienta necesaria para "acceder a una fuente de trabajo digna".

Ariel Zapana es representante del Movimiento NATs en Jujuy y delegado por la Argentina en el Movimiento Latinoamericano de Niños Trabajadores (Molacnat). Es consciente de la contradicción que encierra la consigna que los aglutina. Sin embargo, se resigna al saber que los principios que rezan en la Convención Internacional por los Derechos del Niño, por ejemplo, se convierten en letra muerta ante las penurias cotidianas. "Somos conscientes de eso. Pero lo que ustedes no ven quizá es la situación que se vive en mi barrio, en mi casa. Tengo que trabajar para ayudar a mi familia porque existe una necesidad", se justificó.

Él se gana la vida desde los 7 años. Empezó limpiando vidrios y botas en San Salvador de Jujuy y hoy, con 18 años, es artesano. Con lo que gana, Ariel puede colaborar con su familia. Ellos viven en Belgrano, uno de los barrios más pobres de la ciudad. Hoy ya no es un integrante más del movimiento sino un educador, tarea a la que lo habilita sus 18 años recién cumplidos.

"Estamos reclamando por algo justo. Queremos trabajar y no queremos ser explotados", sostiene Ariel. "Ahora queremos difundir en todo el país lo que somos. Esto nos permite conocer nuestros derechos, la situación de otros chicos de la Argentina. Nos da las herramientas para hacernos escuchar", agrega el chico, que es uno de los encargados de organizar el encuentro nacional que se realizará a fines de febrero en su ciudad natal.



Con esta organización, la Argentina se suma a un movimiento con fuerte crecimiento en América latina. La cuna de la corriente es Perú, donde hay 14 mil menores organizados. También está presente en Paraguay, Chile, Venezuela y Colombia.

En Mar del Plata, la ONG Centro de Resiliencia replicó lo que habían aprendido en un encuentro de NATs realizado en Bolivia en 2001. Aunque desde la organización aclararon que no promueven el trabajo infantil sino que capacitan a niños en diferentes habilidades.

“Es bastante difícil la organización del movimiento, pero esto es parte de nuestra cultura. En países como Perú esto es aceptado por la sociedad. Es más, el movimiento está encolumnado detrás de los gremios. En la Argentina todavía causa dolor y espanto y los gremios se encolumnan con la OIT en lucha por la erradicación del trabajo infantil”, comparó Alejandra Murillo, integrante del centro.

“No escandalizarse ante el trabajo infantil es un tarea de sinceramiento que debe hacer la sociedad”, sostuvo. “La realidad es que todos los días se ve a niños saliendo a ‘cartonear’ con sus padres, a otros limpiando parabrisas. Por ello, creemos que el primer derecho que hay que cumplir es el derecho a la vida y si ellos no salen a trabajar no pueden vivir ni estudiar”, enfatizó. La asociación Conciencia coincide en que “para resolver este problema hay que prevenir y concientizar a través de la educación. Es una problemática muy compleja que requiere de una agenda pública”, enfatizó Susana Finger, directora del Programa Porvenir, que busca erradicar la explotación de niños en la actividad tabacalera de Salta y Jujuy.

Otras organizaciones rechazan esta forma de organización. Basan su posición en los principios establecidos en la Convención por los Derechos del Niño y en el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que establece que la edad mínima de empleo es de 14 a 18 años. “A un chico que trabaja y que tiene sus derechos vulnerados no se lo ayuda dándole un mameluco y casco sino reclamando que se garantice su derecho a la educación”, aseveró Susana Santomingo, representante de la Coordinadora de Centrales Sindicales del Cono Sur integrada por la CGT y CTA.

La dirigente acusó a las ONG, que propician la incorporación de los chicos al movimiento, y a un sector de la Iglesia de capitalizar “la condición de vulnerabilidad de los niños para acceder a financiamiento de organismos internacionales y de esa forma mantener la situación de pobreza”. “Aceptar que los chicos se organicen no sólo naturaliza el trabajo infantil sino que además no obliga al Estado a gastar energías en cumplir su rol”, sostuvo. Desde el otro sector rechazaron las acusaciones. “Son los mismos chicos los que quieren luchar por un trabajo digno”, responde Esteban Ricci, educador en Mar del Plata.

### OIT - C138 Convenio sobre la edad mínima, 1973

Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo (Nota: Fecha de entrada en vigor: 19:06:1976.)

Lugar: Ginebra

Fecha de adopción: 26:06:1973

Sesión de la Conferencia: 58

Sujeto: *Eliminación del trabajo infantil y protección de los niños y de los adolescentes.*

Estatus: *Instrumento actualizado. Este instrumento hace parte de los convenios fundamentales.*

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo:

Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 6 junio 1973 en su quincuagésima octava reunión.

Después de haber decidido adoptar diversas proposiciones relativas a la edad mínima de admisión al empleo, cuestión que constituye el cuarto punto del orden del día de la reunión.

Teniendo en cuenta las disposiciones de los siguientes convenios: Convenio sobre la edad mínima (industria), 1919; Convenio sobre la edad mínima (trabajo marítimo), 1920; Convenio sobre la edad mínima (agricultura), 1921; Convenio sobre la edad mínima (pañoleros y fogoneros), 1921; Convenio sobre la edad mínima (trabajos no industriales), 1932; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (trabajo marítimo), 1936; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (industria), 1937; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (trabajos no industriales), 1937; Convenio sobre la edad mínima (pescadores), 1959, y Convenio sobre la edad mínima (trabajo subterráneo), 1965.

Considerando que ha llegado el momento de adoptar un instrumento general sobre el tema que reemplace gradualmente a los actuales instrumentos, aplicables a sectores económicos limitados, con miras a lograr la total abolición del trabajo de los niños, y después de haber decidido que dicho instrumento revista la forma de un convenio internacional, adopta, con fecha veintiséis de junio de mil novecientos setenta y tres, el presente Convenio, que podrá ser citado como el Convenio sobre la edad mínima, 1973:

#### **Artículo 1**

Todo Miembro para el cual esté en vigor el presente Convenio se compromete a seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo de los niños y eleve progresivamente la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo a un nivel que haga posible el más completo desarrollo físico y mental de los menores.

#### **Artículo 2**

1. Todo Miembro que ratifique el presente Convenio deberá especificar, en una declaración anexa a su ratificación, la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo en su territorio y en los medios de transporte matriculados en su territorio; a reserva de lo dispuesto en los artículos 4 a 8 del presente Convenio, ninguna persona menor de esa edad deberá ser admitida al empleo o trabajar en ocupación alguna.

2. Todo Miembro que haya ratificado el presente Convenio podrá notificar posteriormente al Director General de la Oficina Internacional del Trabajo, mediante otra declaración, que establece una edad mínima más elevada que la que fijó inicialmente.

3. La edad mínima fijada en cumplimiento de lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años.

4. No obstante las disposiciones del párrafo 3 de este artículo, el Miembro cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados podrá, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores interesadas, si tales organizaciones existen, especificar inicialmente una edad mínima de catorce años.

5. Cada Miembro que haya especificado una edad mínima de catorce años con arreglo a las disposiciones del párrafo precedente deberá declarar en las memorias que presente sobre la aplicación de este Convenio, en virtud del artículo 22 de la Constitución de la Organización Internacional del Trabajo:

- a) que aún subsisten las razones para tal especificación, o
- b) que renuncia al derecho de seguir acogiéndose al párrafo 1 anterior a partir de una fecha determinada.

**Artículo 3**

1. La edad mínima de admisión a todo tipo de empleo o trabajo que por su naturaleza o las condiciones en que se realice pueda resultar peligroso para la salud, la seguridad o la moralidad de los menores no deberá ser inferior a dieciocho años.

**Artículo 6**

El presente Convenio no se aplicará al trabajo efectuado por los niños o los menores en las escuelas de enseñanza general, profesional o técnica o en otras instituciones de formación ni al trabajo efectuado por personas de por lo menos catorce años de edad en las empresas, siempre que dicho trabajo se lleve a cabo según las condiciones prescritas por la autoridad competente, previa consulta con las organizaciones interesadas de empleadores y de trabajadores, cuando tales organizaciones existan, y sea parte integrante de:

- a) un curso de enseñanza o formación del que sea primordialmente responsable una escuela o institución de formación.
- b) un programa de formación que se desarrolle entera o fundamentalmente en una empresa y que haya sido aprobado por la autoridad competente; o
- c) un programa de orientación, destinado a facilitar la elección de una ocupación o de un tipo de formación.

**Artículo 8**

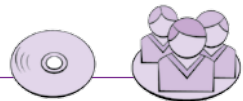
1. La autoridad competente podrá conceder, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores interesadas, cuando tales organizaciones existan, por medio de permisos individuales, excepciones a la prohibición de ser admitido al empleo o de trabajar que prevé el artículo 2 del presente Convenio, con finalidades tales como participar en representaciones artísticas.

2. Los permisos así concedidos limitarán el número de horas del empleo o trabajo objeto de esos permisos y prescribirán las condiciones en que puede llevarse a cabo.

**Artículo 9**

1. La autoridad competente deberá prever todas las medidas necesarias, incluso el establecimiento de sanciones apropiadas, para asegurar la aplicación efectiva de las disposiciones del presente Convenio.

2. La legislación nacional o la autoridad competente deberán determinar las personas responsables del cumplimiento de las disposiciones que den efecto al presente Convenio. (El articulado sigue. Seleccionamos este fragmento por considerarlo en directa relación con las consignas de la actividad).

**ACTIVIDAD 13****Eje temático:**

Derecho al juego.

**Propósito:**

- Ejercitar el derecho al juego.

**Destinatarios/as:**

Niños y niñas de 7 a 9 años o adolescentes, jóvenes y adultos.

**Tiempo estimado:**

80 minutos.

**Materiales:**

Cartones para la lotería con distintos juegos y letras en una bolsita para la lotería.

Art. 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Afiche u hojas para dibujar, lápices de colores y/o fibras.

F	U	T	B	O	L					
P	L	A	Y	S	T	A	T	I	O	N
H	A	M	A	C	A	S				
M	A	N	C	H	A	S				

**Convención sobre los derechos del niño**

**Artículo 31**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

**Primer momento**

**Consigna:**

Ir marcando la letra a medida que sale de la bolsa y es dicha en voz alta para todos/as.

**Desarrollo:**

La coordinación reparte a cada participante uno de los cartones con los distintos juegos.

Es importante tener en cuenta cuáles son los juegos que los niños y niñas a quien va dirigida la actividad suelen jugar. Esto lo puede rastrear la coordinación en encuentros anteriores.

A la hora de confeccionar los cartones hay que tratar que sean todos diferentes.

La coordinación saca de la bolsita las distintas letras, una por vez, y las va diciendo en voz alta esperando que todos/as puedan marcarlas en su cartón. Gana aquel/la que complete su cartón.

Una variación interesante pueden ser letras que sean para pintar en cada cartón. En este caso el juego lleva más tiempo.

Luego la coordinación lee o adapta, para la comprensión de los/las participantes, el artículo 31 de la Convención. Es importante no sólo leer el artículo, sino también conversar sobre este derecho con los/las participantes.

En los grupos de mayor edad se podrán utilizar otra clase de juegos, deportes o actividades de esparcimiento (teatro, palabras cruzadas, ajedrez, damas, escrabel, etc.)

## Segundo momento

### Consigna:

Hacer un dibujo individual o un afiche grupal sobre el juego que más les guste (para los de menor edad). Hacer un afiche, una canción o una frase que promueva el derecho al juego para ser expuesto ante el grupo (para los de mayor edad).

### Desarrollo:

Cada participante realizará un dibujo individual o grupal, según desee, sobre el juego que más le guste. Se les puede pedir que escriban en las hojas el derecho del que se trata. Luego se hace la puesta en común, mostrando todos los trabajos realizados que pueden quedar expuestos en el lugar de trabajo.

## Bibliografía



- Moushira, K. (2006). *The right of the child to be heard*. Geneva: Committee on the right of the child, Day of General Discussion.
- Karunan, P. (2006). *To Speak, Participate and Decide – the Right of the Child to be Heard*. Geneva: Opening Statement, UNICEF, Committee on the right of the child, Day of General Discussion.
- O'Donnell, D. (2007) *La Convención sobre los Derechos del Niño. Estructura y contenido*. Disponible en <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%202.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley 114 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, de la Ciudad de Buenos Aires.
- AAVV, Colectivo de ONGs de Infancia y Adolescencia. *Informe de ONGs argentinas sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño*. Buenos Aires, febrero 2002.
- Ocaña, E. (1996). *De la doctrina de la situación irregular a la protección integral*. Revista Hechos y Derechos. Nº 3, 33- 40.
- Bonato, G. y Martínez D. (1996). *Seguridad política y patronato del estado*. Revista Hechos y Derechos. Nº 3, 41- 48.
- Giberti, E. (1996). *El derecho a ser una niña*. Revista Hechos y Derechos. Nº 3, 23- 32.
- Limpens, F. (1997). *La zanahoria*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Vitale, G. M. A.; Azcona, E.; Viscardi, M. L.; López, C.; Bertoa, M.; Tosi, P. y Olivetto, J. (2004). *Patronato de Menores y Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Discusiones sobre dos culturas que se contraponen*. Trabajo realizado por el equipo de cátedra

de la materia de Derecho I dictada en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

– Vitale, G. M. A. (2005). *Análisis histórico, legislativo y judicial en el tratamiento de la infancia*. Material del Seminario de Grado y postgrado: Infancia y derechos humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

– Sin autor. (2004). *Debate entre opuestos*. Revista Hecho en Buenos Aires. Año 4, N° 48, 4-7.

– Noailles, M. y Figueroa Díaz, A. (2005). *Por una infancia digna*. Revista Tercer Sector. Año 11, N° 53, 6-16.

– Bruñol, M. C., (1997). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. Boletín del instituto Interamericano del Niño, N° 234, Montevideo, p. 1.

Anexo



Tarjetas de la Actividad 3.

Derecho a la educación	Derecho a la vivienda	Derecho a la familia	Derecho al alimento
Derecho a la paz	Derecho a la salud	Derecho a un medio ambiente sano	Derecho al juego
