



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 96, 2022, e5790297
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9535



Los derechos humanos y su enseñanza en las universidades. Perspectivas en diálogo

Human rights and its teaching in universities. Perspectives in dialogue

Jessica VISOTSKY

<http://orcid.org/0000-001-6767-6978>

jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790297>

RESUMEN

La educación en derechos humanos para la educación superior ha sido una preocupación plasmada en instrumentos jurídicos durante el siglo XX y a lo largo del primer bienio del siglo XXI tanto a nivel regional, nacional e internacional. Nos proponemos reflexionar sobre su enseñanza en las universidades de Argentina desde nuestra praxis pedagógica. Ahondamos para ello en dos corrientes de pensamiento que se gestaron simultáneamente en los sures globales (Santos; 2007): una en el campo de los derechos humanos, la otra en la sociología de la educación y la pedagogía crítica y planteamos una síntesis entre estas miradas. La perspectiva interseccional, desarrollada inicialmente en los años '60 por el Black Feminism y con gran desarrollo teórico actualmente, ha sido una categoría que atraviesa nuestros trabajos y será recuperada. El abordaje metodológico es de tipo cualitativo y desde la Investigación Participante inscriptas en instancias de docencia, extensión e investigación universitaria. Finalmente compartimos resultados que devienen de nuestros trabajos.

Palabras clave: derechos humanos; descolonialidad; interseccionalidad; pedagogías críticas; universidades.

ABSTRACT

Human rights education for higher education has been a concern embodied in legal instruments during the 20th century and throughout the first biennium of the present, both at the international, regional and country levels. We propose to reflect on its teaching in universities in Argentina from our pedagogical practice. We propose to reflect on his teaching in universities in Argentina from our pedagogical practice. For this, we delve into two currents of thought that were simultaneously gestated in the global south (Santos; 2007): one in the field of human rights, the other in the sociology of education and critical pedagogy, and we propose a synthesis between these views. The intersectional perspective, initially developed by the Boston Combatee Review and currently undergoing great theoretical development, has been a category that runs through our work and will be recovered. The methodological approach is qualitative and from the Participant Research enrolled in instances of teaching, extension and university research. Finally we share results that come from our work.

Keywords: human rights; decoloniality; interseccionality; critical pedagogies; universities.

Recibido: 08-08-2021 • Aceptado: 07-10-2021



INTRODUCCIÓN

En este trabajo ahondaremos en reflexiones sobre los derechos humanos y las pedagogías críticas en las universidades a partir de trabajos que venimos desarrollando en Argentina. Nuestro trabajo se inscribe en prácticas de docencia, investigación y extensión universitaria en el campo de los derechos humanos en Argentina.

Si ahondamos en la normativa que rige a las instituciones universitarias en el país, hallamos que ha habido discursivamente un temprano reconocimiento en la década del '90 a la educación en derechos humanos¹. Coincidente con este rumbo se da en el contexto Latinoamericano primero, tanto a nivel de los Estados² como los organismos pertenecientes al Sistema Regional de Derechos Humanos³ y en el Sistema Internacional unos años más tarde⁴. En este trabajo nos proponemos ahondar en la perspectiva, las concepciones desde las cuales abordar esta educación así como en miradas que dialoguen críticamente desde el campo de los derechos humanos con las pedagogías críticas. Dichas pedagogías constituyen un campo de conocimientos en las que coexisten perspectivas marxistas, estructuralistas, descoloniales y decoloniales, existiendo un cúmulo de investigaciones en torno a la educación y las desigualdades sociales, de género, el racismo, la falta de oportunidades para acceder a la educación, el trabajo docente, la educación socio ambiental, entre otras temáticas.

En este trabajo situamos entre estas pedagogías críticas a la corriente de pensamiento y acción que se gesta en un contexto latinoamericano de los años '60 y '70, denominada indistintamente como "pedagogía de la liberación", "corriente educación popular" o "educación liberadora" y ahondaremos en ella para

¹ En 1994 el país incorporaba los tratados internacionales de Derechos Humanos a la Constitución Nacional. En esta línea la legislación en distintos campos que le siguió fue incorporando esta perspectiva al menos discursivamente. Así la controvertida Ley de Educación Superior, Ley 20654, una ley de cohorte neoliberal, que avanzó en concepciones de carácter mercantilista respecto de la educación superior, en un planteo vago, ambiguo y contradictorio plantea en su Artículo 1: que "la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social" agregando asimismo la "responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica: g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población" (Art. 2). Esto en la misma línea que lo plantea la Ley de Educación Nacional, que plantea también en su artículo 2, que "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" agregando en el artículo 3 que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

² En la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Celebrada en el año 2008 en Cartagena de Indias, se planteó a la Educación Superior como "un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado". Expresamente esta declaración firmada por los Estados de Iberoamérica, sostiene que "La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad" (OEI; 2008 (a) Apartado B, Inc. 1). Este documento retoma la problemática de los derechos humanos cuando plantea en el apartado "Valores sociales y humanos de la Educación Superior": "Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Estos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional" (OEI; 2008 (a), Inciso D).

³ El Instituto Interamericano de Derechos Humanos, vinculado a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica, también ha puesto el foco en la Educación en Derechos Humanos en el plano de la formación formal y no formal a activistas, funcionarios y formación de profesores. El IDH señala que fue una de las misiones del mismo al crearse y que a más de treinta años de existencia han desarrollado acciones "tanto en lo que se refiere a la educación formal como a la informal y menciona la realización de capacitación de educadores, formación de activistas, producción de materiales didácticos, campañas de incidencia política para la democracia, desarrollo curricular y asesoría en la producción de textos escolares, estudio y difusión de jurisprudencia especializada, capacitación de administradores de justicia, policías y fuerzas armadas, así como la formulación de políticas educativas y actividades electorales dentro de las escuelas; entrenamiento a colectivos de mujeres y de víctimas de violencia. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), convalidan esa misión educativa y promotora del IIDH ante el sistema interamericano A lo largo de la década, el IIDH refrendó la importancia de la EDH organizando tres cursos interdisciplinarios (2002, 2006, 2010) y, a la vez, el diplomado especializado en pedagogía y derechos humanos, a nivel universitario con la red de universidades (AUSJAL) en tres ediciones regulares". OAS, (2013).

⁴ El 23 de marzo del año 2011 en su 66 período de sesiones, Naciones Unidas sanciona la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (Naciones Unidas; 2011).

reflexionar y proponer su pertinencia en el campo de la enseñanza de los derechos humanos en las universidades. Uno de sus referentes y el más destacado de esta corriente fue el pedagogo brasileiro Paulo Freire, de quien en este año se cumplieron los 100 años de su natalicio, hecho que generó innumerables encuentros, jornadas, seminarios sobre su pensamiento. Esta corriente tiene sus raíces en los procesos históricos de un continente y de pueblos que hace más de 500 años son parte de procesos de resistencia al colonialismo y luchas por la liberación y es una perspectiva que se ha recreado, recuperando las miradas de los feminismos, las perspectivas descoloniales contemporáneas, las luchas contra el extractivismo desde los movimientos sociales, las luchas indígenas, antirracistas, por citar algunas de los múltiples ámbitos en que se desarrollan trabajos.

Así el humus sociológico de gestación de esta perspectiva son las luchas por las independencias, las luchas indígenas y de los afrodescendientes, contra el despojo territorial, el genocidio, la esclavitud, la explotación. Las luchas contra el colonialismo en sus diversas vertientes y momentos ha sido el contexto en que se gestan pensamientos y experiencias. La corriente como tal, emerge en los años '60 y '70 en la antesala de las dictaduras y se trata de una perspectiva que se fue gestando a la par de procesos de lucha por los derechos humanos y de los pueblos en el continente. Sus desarrollos han sido ininterrumpidos desde entonces pese a las dictaduras vividas en el continente latinoamericano.

En el campo de los derechos humanos, la perspectiva de Derechos de los Pueblos, gestada en el contexto de los procesos de descolonización de África, resulta una mirada con coincidencias y puntos de encuentro con aquella de la pedagogía de la liberación. Contrariamente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fundada en una perspectiva liberal, centrada en el hombre blanco, cuyo ideario representa al progresismo norteamericano representado en la figura de Eleanor Roosevelt, una de sus redactoras más importantes. Como contrapartida y nacida para visibilizar las problemáticas del hambre, la pobreza, los endeudamientos desde los países en vías de descolonización en el continente africano, está esta otra corriente "de derechos de los pueblos", que va a tener su referencia en la Carta de Argel, en 1976, impulsada desde quienes impulsaron el Tribunal Russell, tribunal de opinión por el que se juzgó el accionar de Estados Unidos en la guerra de Vietnam y las dictaduras del Cono Sur latinoamericano. y luego en la Declaración Africana de derechos humanos y de los pueblos, en 1981.

A su vez las miradas descoloniales y desde las epistemologías del sur están siendo un aporte para el abordaje de perspectivas críticas en derechos humanos (Pérez Esquivel y otros; 2013; Pérez Aguirre: 1991; De Souza Santos: 2000; 2014). En este trabajo ahondamos en miradas conceptuales sobre estas corrientes, profundizando en reflexiones epistemológicas, pedagógicas y metodológicas de la pedagogía crítica latinoamericana y su aporte al campo a la educación en derechos humanos así como en la mirada de la perspectiva interseccional. Las reflexiones planeadas emergen de la integralidad de las prácticas de docencia, investigación y extensión universitaria que venimos desarrollando.

DESARROLLO

1-Pedagogías críticas: la pedagogía de la liberación

En este trabajo nos proponemos contribuir a reflexionar en torno a la pedagogía gestada al calor de luchas previas a las dictaduras genocidas en el continente, que dieron lugar a una praxis a partir de la acumulación de experiencias educativas nacidas de estos procesos emancipatorios, Moacir Gadotti, compañero de Paulo Freire y actual director del Instituto Paulo Freire, la denomina como "pedagogía con olor a pólvora" (Gadotti; 2013). Es necesario recuperar las tradiciones, las miradas y saberes respecto de la pedagogía así como la experiencia acumulada desde la praxis educativa en el contexto de proyectos políticos emancipatorios en América Latina. Entendemos que un aporte relevante que resta aún profundizar lo son los procesos, los conocimientos y las experiencias gestados al calor de estos procesos que dieron lugar a una corriente de pensamiento y acción educativa situada en nuestro continente latinoamericano, nacida desde la genuinidad de este continente, desde ese humus gestado desde la revolución haitiana, las luchas indígenas y las luchas por las primeras independencias y las luchas incansables de un continente que no ha dejado de

resistir por más de 500 años. Precursores y precursoras como Simón Rodríguez, José Martí, Flora Tristán, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Ernesto Guevara entre otros y otras.

Entendemos también que es preciso leer esta corriente en clave descolonial y que hoy se está recreando, se está reflexionando colectivamente de aquello que es la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza (Walsh; 2010). Así y todo este pensamiento es una síntesis de esos procesos de resistencia al colonialismo y en sí guarda también un pensamiento y acción resultado de las luchas de liberación libradas en el continente.

Ha sido reconocido que la Educación Popular, nace en oposición a las formas y técnicas instituidas para el pueblo por los grupos dominantes y al margen de la educación de adultos patrocinada desde la UNESCO. Luego, la misma centralizó las ideas, proyectos y prácticas a través del poder del Estado, lo que le posibilitaría un control mayor sobre las actividades más autónomas y contestatarias⁵ (Rodríguez Brandao; 1993 ; Barquera; 1985).

¿Qué es y que no es la educación popular?; recuperamos esta pregunta formulada por el pedagogo latinoamericano Carlos Núñez Hurtado (2004), ya que entendemos que aún sigue siendo válida, aunque se han ensayado respuestas, creemos que es preciso seguir preguntándonos, reflexionando, recogiendo la experiencia y llevar a cabo una praxis de la misma. Entendemos que es marginal su estudio, y se da en espacios, por lo general, alejados de las universidades y ámbitos académicos.

En realidad no hay una definición única y acabada de lo que es Educación Popular, el mismo ha sido y aún es un concepto polisémico. Tampoco se hace necesaria una definición cerrada, única, pero si es preciso reconocer que esta praxis está atravesada por procesos y proyectos políticos nacionales o incluso regionales e internacionales. Hay dimensiones sustantivas, componentes fundantes y categorías que ayudan a dar cuenta de su naturaleza, para entender y conceptualizar su propia praxis incluyendo diferentes expresiones, experiencias, metodologías y procesos.

La Educación Popular se constituye como una corriente de pensamiento y acción en el campo de las ciencias sociales y humanas, particularmente de la pedagogía en muy diversos escenarios de América Latina. Tiene una visión es integral, comprometida social y políticamente con proyectos emancipatorios. Se sustenta desde una posición ética humanista; en diversos países latinoamericanos entre quienes sostienen estas prácticas hay un consenso en que las miradas de esta corriente están atravesadas por una dimensión ética particular, en tanto las prácticas de educación popular han mantenido un compromiso en pos de la transformación de la sociedad, denunciando el carácter injusto y violento de la sociedad capitalista, así como una dimensión política, en tanto asume la opción política a favor de los marginados, excluidos y desposeídos, de cuestionamiento del modelo socio-económico político y cultural dominante, afirmando la necesaria y consecuente naturaleza política de la educación; otra dimensión epistemológica, pues sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, oponiéndose al paradigma positivista sostiene, y que convierten al educando en el mero objeto de la transmisión pasiva de conocimientos elaborados por otros, en esta corriente el conocimiento se produce desde la relación dialéctica entre “el ser”, “el medio” y “la historia”; es construcción social y debe ser socializado. Una dimensión pedagógica también coherente con aquella dimensión epistemológica, para la que el punto de partida de la enseñanza es el sentido común de los educandos y finalmente una dimensión metodológica, entendida desde necesidad de coherencia entre el discurso y la práctica concreta, es el problema metodológico de *cómo* hacer realidad lo que en el discurso y a través de la opción ético-política se proclama⁶.

⁵ Estos procesos fueron ahondados por referentes latinoamericanos como Carlos Rodríguez Brandao y Humberto Barquera quienes abonaron a la historización de la educación de adultos en el continente y cuyas obras pueden consultarse un texto histórico de Rodríguez Brandao, C (1993): “Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina” en: Gadotti, M. y Torres, C.A. *Educación Popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila. Y de Humberto Barquera Barquera, H.(1985): *Las principales propuestas pedagógicas en América Latina*. En: *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Compiladores: Pablo Latapi y Alfonso Castillo. CREFAL/OEA. Pátzcuaro, Michoacán. México.

⁶ Nos referimos a autores como el ya fallecido Carlos Núñez Hurtado, Teresa Sirvent entre otras y otros que han indagado y sistematizado a lo largo de décadas en las particularidades de esta corriente.

En las experiencias educativas de extensión, investigación y docencia universitaria que venimos desarrollando retomamos conceptos, miradas y metodologías que o inscribimos dentro de las miradas teóricas abiertas por el paradigma de la educación popular latinoamericana o pedagogía de la liberación. *Su potencial es enorme para la pedagogía y la didáctica de los derechos humanos, y entendemos que resulta central en este sentido profundizar en el concepto de concientización, de dialogo, y en lo metodológico el de temas generadores como centrales en la propuesta freireana⁷ y entendemos que recuperarlos para la praxis en educación en derechos humanos resulta de suma relevancia y de una enorme potencialidad.*

Las pedagogías críticas en el presente están recuperando los aportes provenientes de las perspectivas en educación que retoman los estudios desde las teorías descoloniales, la pedagogía feminista, las perspectivas de educación intercultural (Walsh; 2009, 2013; Gualdieri y Vázquez; 2021). Dichas perspectivas críticas en la Pedagogía se encuentran en un momento de gran producción en la que actualmente dialogan con experiencias y desarrollos teóricos provenientes de distintos campos disciplinares y en este sentido hay profundas reflexiones en torno a sujetos ausentes de la pedagogía de la modernidad. Recuperamos en este sentido los planteos de Boaventura de Souza Santos (2007) en torno a la necesidad de construir una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias y en esta línea que sostiene el imperativo de construir una teoría crítica, una Epistemología desde el Sur.

El objetivo de las investigaciones es indagar en contextos y sujetos que atraviesan vulneración de derechos y que son parte de experiencias educativas con diversos grados de formalidad, siendo uno de los ejes también pensar las posibilidades de ahondar en la relación entre la corriente educación popular y la perspectiva en derechos humanos de los derechos de los pueblos. Magendzo es un pionero en esta mirada en Latinoamérica, este pedagogo chileno ha realizado reflexiones acerca de la educación en derechos humanos y sus diálogos con la pedagogía freireana (2016), nos proponemos retomar sus aportes a partir de nuestros trabajos y realizar en este sentido una indagación sobre las posibilidades de pensar en una pedagogía en derechos humanos que recupere las realidades de los grupos con quienes trabajamos, sus relatos y las historias en torno a la vulneración de derechos así como de la lucha por los mismos que desenvuelven.

Es nuestra intención realizar este aporte a la pedagogía y al campo de la educación en derechos humanos recuperando las experiencias de vida para la enseñanza de los derechos humanos.

Recuperamos la perspectiva de la interseccionalidad entre la clase social, las opresiones del patriarcado y el racismo (Pineda; 2020; Visotsky; 2018) perspectiva que, en las Pedagogías Críticas ha ido siendo asumida tempranamente sin asignarle esta denominación por pedagogos críticos⁸

Resultan un aporte sumamente necesario para reflexionar sobre estas miradas desde el Sur, los abordajes vinculados a la pedagogía crítica en relación a los movimientos sociales puesto que los sujetos con quienes trabajamos son parte de movimientos sociales como fabricas recuperadas, movimientos campesinos (Michi et al: 2012; Güelman: 2012; 2013; 2015) y en torno a la pedagogía feminista situada en el contexto contemporáneo (Cobo; 2019; Korol; 2017, Pérez Bustos; 2010).

2- La perspectiva de derechos humanos y de los pueblos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, carta fundante de la lucha por los derechos humanos en occidente es un documento que condensa una tradición de luchas revolucionarias pero esa carta está referida a la persona, al sujeto individual, no a los derechos de los pueblos. Fue a partir de los procesos gestados de luchas por la liberación y por la injerencia de los países centrales en las periferias del mundo, gestados en las décadas del '60 e inicios de los '70 que primero en una Reunión plenaria de la Asamblea general de las Naciones Unidas en 1974 y condensado en la declaración de Argel, de 1976, justamente al

⁷ Paulo Freire desarrolla estas perspectivas en *Educación como práctica de la libertad* Freire, P., (1974), *Educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974 y en *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI (32 edición- 1! Reimpresión en Argentina), 1985.

⁸ Tomaz Tadeu Da Silva en Brasil o Michel Apple en Estados Unidos van a ser dos de los pedagogos que desarrollaron trabajos considerando las múltiples opresiones.

calor de las luchas de los pueblos por la autodeterminación que toma fuerza esta otra concepción de los derechos y que entienden a los pueblos como sujetos de los mismos.

Todos los pueblos del mundo tienen el mismo derecho a la libertad, el derecho de liberarse de toda traba extranjera, y de darse un gobierno que elijan; el derecho, si están sojuzgados, de luchar por su liberación, y el derecho de contar en su lucha con otros pueblos. (Declaración de Argel).

Luego de la Guerra de Vietnam y a partir de la experiencia del Tribunal Russell y Rusell II, Tribunal Russell (para los hechos cometidos bajo la intervención militar estadounidense en Vietnam) y el Tribunal Russell II (para los golpes de Estado y violaciones de DDHH cometidas en América Latina, con foco en ese momento en Brasil y Chile) que se forma el Tribunal Permanente de los Pueblos, y otros tribunales de opinión, ante la imposibilidad de juzgar en tribunales ordinarios o ámbitos internacionales, las violaciones masivas a los derechos humanos. El propio funcionamiento de estos Tribunales de Opinión implicó revitalizar la capacidad de juzgar (Feierstein; 2019), muchas actuaciones de la justicia formal o intervenciones de ámbitos internacionales como las Naciones Unidas o comisiones regionales han llegado a continuación de los Tribunales de Opinión, como en los casos de Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala entre otros.

Más tarde para los '80 se va a conformar el Sistema Africano de derechos humanos, el principal instrumento convencional con el que cuenta es la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos, aprobada el 27 de junio de 1981. En dicha carta están contenidas concepciones que son reflejo de las propias singularidades del continente africano, la concepción de derechos de los pueblos misma. Algunas cuestiones relevantes de esta carta son: el derecho a la autodeterminación (artículo 20), el derecho a la paz tanto en el ámbito interno como internacional (artículo 23), el derecho a disfrutar de un medio ambiente satisfactorio y global (artículo 24). Sin embargo, es el artículo 22 de la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos el que se consagra al reconocimiento del derecho al desarrollo.

3-La perspectiva interseccional

Los aportes que recuperamos de la perspectiva interseccional para pensar las opresiones múltiples, esto es la referencia que es en nuestro país y en el mundo el feminismo y puntualmente el feminismo interseccional, así como las luchas indígenas, antirracistas y de las juventudes del continente, nos sitúan en un contexto de enorme riqueza para recrear aquella pedagogía del oprimiento.

Esther Pineda plantea acerca del feminismo interseccional que

(...) el feminismo tradicional de herencia ilustrada ha insistido durante siglos en afirmar que la principal opresión que recae sobre las mujeres es aquella fundamentada en el sexo, por lo cual la preocupación, atención y acción de las feministas debe estar colocada de manera exclusiva sobre esta; sin embargo, como lo han demostrado las mujeres negras y obreras de distintas épocas, la realidad y opresión sexista de gran parte de las mujeres está atravesada, condicionada y profundizada por su pertenencia étnico-racial y su clase social (Pineda; 2020: 270)

A partir del histórico discurso de Sojourner Truth y desde una perspectiva crítica las mujeres afrodescendientes se han dedicado a visibilizar que la experiencia del ser mujer no es universal. Desde 1977 el colectivo Combahee River Collective escribió *Un manifiesto feminista negro*, tal como señala Esther Pineda, en el cual visibilizaron la articulación de distintos sistemas de opresión,

(...) estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual, y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crea las condiciones de nuestras vidas (Pineda; 2020:270).

Así, tanto las mujeres negras como las mujeres obreras van a visibilizar que tenían otras demandas, otros problemas y necesidades, por sus condiciones de vida y su realidad social como mujeres racializadas y precarizadas.

Es indiscutible para el campo sociológico hoy que existe una relación de articulación entre estas categorías de racismo, clase, sexo, ahora, existe una polémica que reside en el tipo de relación que se establezca entre categorías, según se trate de intersección, simultaneidad, paralelismo asincrónico o de centralidad de alguna de ellas. Mara Viveros Vigoya coincide con esta pregunta que nos hacemos, citando a Davis se plantea que “se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta” (Viveros Vigoya, 2016: 6).

Hay otro debate en danzas que es si corresponde formalizar el paradigma. Fue Patricia Hill Collins (2000) la primera en hablar de paradigma de la interseccionalidad, pero el debate está en danza. Una referente de estas miradas es Hanakok, quien sostiene esta perspectiva de la formalización del paradigma; por otro lado, están quienes afirman que su potencialidad reside justamente en su no formalización (Davis, 2008 citada por Viveros Vigoya, 2016) en tanto la fuerza de esta perspectiva radica precisamente en la vaguedad, la cual le permite reunir dos importantes corrientes feministas que se ocupan de la diferencia: el *black feminism* y la teoría posmodernista/postestructuralista.

Podemos afirmar que el concepto de interseccionalidad se inscribe en los círculos sociológicos entre finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista multirracial, el *Blackpower*, pero las mujeres y el feminismo podemos considerar que se sostuvieron y se afirmaron en este paradigma mucho antes de ponerle este nombre. Si bien el concepto surgió de la crítica del feminismo radical que se había desarrollado a finales de los sesenta, que puso en duda la idea de que el género era el principal factor que determinaba el destino de una mujer, fue justamente el movimiento liderado por mujeres afrodescendientes quien puso en cuestión la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida.

Hay un eje que es tema de debate entre las distintas miradas sobre la interseccionalidad, y tiene que ver con los niveles de análisis que debe comprender. Para autoras como Patricia Hill Collins (2000, citada por Viveros Vigoya, 2016), la interseccionalidad exige que se la aborde desde una mirada tanto macrosociológica como microsociológica. Se trata de una diferencia analítica: en un caso la articulación de opresiones considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales y se produce en procesos microsociales, denominándose *interseccionalidad*; en otro caso, tiene que ver con procesos macrosociales que problematizan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades, en este caso se la denomina *interlocking systems of oppression* (Viveros Vigoya, 2016). Ambas miradas consideradas con exclusión de la otra han generado críticas tales como volverse excesivamente introspectivos y centrarse en narración de identidades, o haber enfatizado demasiado las estructuras en detrimento de las dimensiones subjetivas que conllevan las relaciones de poder. Vigoya afirma que esta diferenciación está ligada sin duda a la doble afiliación teórica y genealógica que se atribuye a la interseccionalidad, el *black feminism*⁹ y el pensamiento posmoderno/postestructuralista¹⁰. Sin embargo, para Hill Collins (2000 citada por Viveros Vigoya, 2016) este paradigma de la interseccionalidad resulta alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que es parte de las oposiciones y las dicotomías que estructuran la epistemología occidental.

Según este paradigma, los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clacismo) o discapacidad, no actúan de forma independiente unos de los otros, sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la "intersección" de múltiples formas de discriminación. Este concepto tiene también una relación

⁹ Una de sus referentes es Angela Davis, puede consultarse el texto publicado *Mujeres, raza y clase de esta autora, un clásico para abordar estas problemáticas y de Crenshaw, la primera tal vez en emplear el concepto de interseccionalidad*, "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color" de 1994.

¹⁰ La doble afiliación genealógica que se le asigna a la interseccionalidad -una corriente ligada al *black feminism* y otra corriente que está mucho más cercana a los planteamientos de las corrientes posmodernas- se configura de manera distinta según los contextos nacionales: mientras en Estados Unidos la mayoría de los trabajos que utilizan la interseccionalidad están fuertemente influidos por el *black feminism*, en Europa del norte la interseccionalidad se vincularía más bien con el pensamiento posmoderno. Mara Viveros Vigoya (2016) entiende que, más allá de estas afiliaciones, lo cierto es que la amplia aceptación de este enfoque ha sido facilitada por las críticas posmodernas al positivismo y su búsqueda de explicaciones más complejas de la desigualdad social.

histórica y teórica con el concepto de "simultaneidad" utilizado en los años setenta por el *Combatee River Collective*, en Boston.

Desde el campo de la pedagogía hemos trabajado esta perspectiva afirmando que resulta una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político-pedagógica en el presente, la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones o atravesamientos de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, para pensar las políticas y prácticas en educación desde una perspectiva de derechos humanos. Ahondamos en las reflexiones acerca de la categoría clase social, desde posiciones que la complejizan, que comprendan los procesos culturales, desde la visión de E.P. Thompson, así como el punto de vista acerca de la colonialidad y la racialización de la población siguiendo a Quijano y las perspectivas feministas latinoamericanas (Gargallo; 2014; Visotsky; 2018).

Estas perspectivas en el campo de los derechos humanos ha sido abordada por Bidaseca, Ballesteros, Katz y Jarque (2017), quienes proponen miradas críticas a la racialización de las mujeres en las luchas por la justicia a partir de análisis situados. Asimismo en las universidades argentinas está planteándose la necesidad de revisar los currículum desde los que se educan de modo de generarlos y descolonizarlos (Rocha; 2021)

En nuestro caso venimos desarrollando experiencias de investigación, docencia y extensión universitaria y en estos contextos en que trabajamos, esta interseccionalidad de opresiones la hemos podido ver en mujeres que son obreras en fábricas recuperadas, en mujeres vulnerabilizadas en las periferias de la ciudad, que asumen tareas de cuidado, la lucha por la vivienda, algunas de ellas siendo parte de tomas de terrenos. Este cuidado asume una dimensión importante en sus vidas tanto en la esfera de lo privado como en las organizaciones y en los espacios en que trabajan. Son extendidos los hogares monomarentales, dándose procesos de feminización de la pobreza y maternidades adolescentes.

Vemos también y venimos acompañando, la vulneración del derecho a la educación por falta de instituciones educativas en los barrios. En este contexto son las madres o mujeres de las familias quienes con sus cuerpos ven esa afectación de derechos, transitando hasta 3 km para llevar a sus hijxs a las escuelas o jardines de infantes. Son desempleadas, ocupaciones muy precarias y viven en gran medida de la asistencia social.

PUNTOS DE ENCUENTRO DE ESTAS PERSPECTIVAS PARA LA PRAXIS

1- La "concientización" en la educación en derechos humanos y de los pueblos

La praxis desarrollada aunando estas miradas devino en la creación de escuelas en educación de adultos, en procesos de lucha por creación de escuelas, en procesos de resistencia juvenil ante la violencia institucional y de mujeres por la comprensión de las opresiones múltiples que operan en el campo de la justicia acompañados desde cátedras universitarias, proyectos de investigación y extensión.

El trabajo desarrollado consistió en entrevistas, informes, talleres de diagnósticos participativos, diseño de proyectos de intervención y acompañamiento en instancias jurídicas, con presentaciones de informes, cartas dirigidas a funcionarios del poder judicial y articulación con organismos de derechos humanos.

Estos procesos son lo que entendemos como concientización, entendida como praxis, en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Este concepto fue definido tempranamente por Paulo Freire, afirmando que la misma « implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido» (Freire, 1974, p. 25). Este concepto devino en lo que en el contexto de los Círculos de Cultura fueron las instancias para la problematización de la realidad.

Entendemos que el mismo tiene una enorme potencialidad para explicar los procesos colectivos vinculados a las vulneraciones a los derechos humanos y de los pueblos puesto que la concientización no es teoría, ni es pragmatismo, sino que es praxis y permite explicar los procesos de transformación social envueltos y que envuelve a los sujetos involucrados (1974; 2005).

2-El “diálogo” en la pedagogía de la liberación y las pedagogías críticas en derechos humanos y de los pueblos

El diálogo es una dimensión central en la pedagogía del oprimido. Es fundamental para los procesos de investigación temática, de problematización, investigación de la realidad e intervención. Tal como lo señala Claudia Korol “*no hay pedagogía emancipatoria que no tenga como base el diálogo*” (Korol; 2017: 11). Este diálogo que atraviesa toda la obra freireana, se da a diversos *niveles*, entre educador-educando, pero también entre pueblos y culturas en lo que denominamos como interculturalidad o también como diálogo de saberes.

Entendemos que esta categoría resulta un punto de intersección entre ambas perspectivas la de la pedagogía de la liberación y la de los derechos humanos y de los pueblos.

De Souza Santos ha ahondado en la categoría de Hermenéutica Diatópica (De Souza Santos; 2000), para dar lugar a las interpretaciones desde sistemas culturales diversos a las problemáticas vinculadas a derechos humanos, esto implicaría un aproximarse a los mismos desde un diálogo intercultural. Panikkar (citado por Barrantes Montero; 2017) profundiza clasificando la hermenéutica en tres tipos: por una parte la “hermenéutica morfológica”, que daría lugar a un descifrar y transmitir, a través de los padres, maestros y otras figuras de autoridad aquellos conocimientos de una cultura específica; la “hermenéutica diacrónica”, que alude a la superación de la distancia temporal entre culturas, dando lugar a la comprensión de textos de otros momentos históricos y por último la “hermenéutica diatópica”, que alude a la posibilidad de hallar lugares comunes teóricos, los *tópoi* culturales. De Sousa Santos (2000), va a definir a la hermenéutica diatópica como un ejercicio de reciprocidad entre culturas , este consistiría en transformar las premisas de argumentación (*tópoi*) de determinada cultura en argumentos que puedan resultar inteligibles en otra cultura, afirmando el reconocimiento de la incompletud de cada cultura y la necesidad de abrirse sin pre-judicios a las otras, tratando de hallar lugares (*topoi*) comunes y enriquecerlos a partir de la reciprocidad. Es una mirada epistemológica que resulta de enorme valor pedagógico para la educación en derechos humanos y de los pueblos, entendida también como diálogo intercultural.

En el campo de los derechos humanos este concepto que ha retomado a partir de las profundizaciones que realizó De Souza Santos antropólogas como Rita Segato (2004) desde el campo de los derechos humanos, podemos vincularlo al de diálogo intercultural o también desde lo que uno de los referentes históricos de esta tradición, Orlando Fals Borda definiera como ciencia del pueblo o como diálogo de saberes¹¹. Estas miradas guardan relación desde el punto de vista epistemológico con el sentido que Paulo Freire le asignaba al diálogo y con un enorme potencial para la educación en derechos humanos. Hay autores que están retomando esta categoría de hermenéutica diatópica para la enseñanza de la cultura en las clases de lenguas extranjeras, entendiendo a la hermenéutica diatópica “*en cuanto ejercicio de traducción de saberes de sistemas culturales diversos con la finalidad de establecer diálogos entre ellos. Ese enfoque hermenéutico resulta de particular relevancia en la enseñanza de la cultura*” (Barrantes Montero; 2017)

Ana Luisa Guerrero desde el campo de los derechos humanos de los pueblos indígenas mexicanos, refiere al concepto de dignidad intercultural (2019), y aproximarse a dicha dignidad intercultural no se da sin un diálogo profundo entre culturas y pueblos.

El desarrollo de instancias de diálogo al interior del equipo de trabajo, de las cátedras, así como el diálogo entre disciplinas, perspectivas y colectivos o personas con experiencias diversas, así como los informes realizados para la demanda por el cumplimiento de los derechos humanos también han apelado a este diálogo de saberes y de culturas.

¹¹ Orlando Fals Borda es el referente que diera inicio junto a otros compañeros y compañeras del campo de la sociología a una de las dos tendencias en esta corriente. Pueden revisarse los textos Fals Borda, O. , (1981): “La Ciencia y el Pueblo”, en: Vio Grossi, Gianotten y De Witt (Edit), *Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima, Editorial Mosca Azul. Disponible en web: <https://extension.uner.edu.ar/adjuntos/documentos/1095655999343.pdf> . Fals Borda, O., (1987), *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos* , Bogotá, Carlos Valencia editores, en los que explicita sus preocupaciones epistemológicas.

3-Los “temas generadores” y su resignificación como metodología de abordaje territorial en derechos humanos

Carlos Nuñez Hurtado ha profundizado en planteos metodológicos desde la metodología dialéctica, que planteaba el ver – reflexionar – actuar, sobre el que hemos ahondado en otros trabajos, (Visotsky; 2020), y que Nuñez la describe en el sentido del partir de la realidad o partir de la práctica, para transformarla. Ese punto de partida para él es el triple autodiagnóstico. Este incluiría el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual, en la que el grupo u organización vive, actúa y/o realiza su acción y refiere al caso de una organización barrial que auto - diagnostica las condiciones objetivas de su habitar, es un ejemplo claro de este primer diagnóstico, en su dimensión más simple. Profundizar sobre ese entorno (nuevos datos, más informaciones) y la extensividad del análisis (problemática de la zona, de la ciudad) para volver a profundizar (problemática urbana como tal) son ejemplos de este accionar en el primero de los pilares del punto de partida que es la realidad (Nuñez Hurtado; 1996) y va a denominar “práctica social” a la acción de la sociedad, individual, grupal, colectiva sea o no consciente que modifica esa realidad. Este sería otro momento de ese autodiagnóstico, esto es las acciones, espontáneas u organizadas, que el grupo realiza para transformar el contexto y sería un segundo diagnóstico parte del “punto de partida”, en la concepción metodológica dialéctica que propone desde la óptica freireana. Finalmente la intencionalidad más o menos consciente por la que se actúa, los intereses o intenciones, la “conciencia” (ingenua, crítica, desarrollada y formada etc.) sería el tercer nivel del autodiagnóstico que recuperaría el porqué del accionar.

Este triple diagnóstico es para Nuñez Hurtado el acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico que se formula como “partir de la práctica” o “partir de la realidad” o más simplemente práctica – teoría - práctica. Finalmente propone la teorización de esto y la vuelta a la práctica. En este sentido es que plantea a los Temas generadores, sobre los que Paulo Freire en Educación como Práctica de la Libertad y en Pedagogía del Oprimido ahonda con profundidad y a su vez Nuñez agrega lo que va a denominar los Ejes Temáticos. Por un lado un “tema generador”, es aquel problema que puede ser desglosado su contenido (implícito en su formulación) y que nos permitirá formular en detalle los aspectos a profundizar. Dichos temas generales y particulares (sub-temas) al estar inscriptos en una concepción dialéctica permiten el contacto con la realidad de quienes participan del proceso educativo. Nuñez plantea que estos, deben ser lo suficientemente generales para garantizar un enfoque global que sea capaz de ser llevado a niveles de teorización, y lo suficientemente concreto como para permitir la identificación de contenido con la realidad del grupo con quienes trabajamos.

El eje temático es justamente el que nos ayudará a lograr la relación específica con lo particular del grupo, con lo coyuntural del tema y será, en cuanto a contenido, el que nos permita abordar de una manera tanto lógica como consecuente con la realidad particular o coyuntural, el contenido temático de mayor alcance que está señalado en el tema (Nuñez Hurtado; 1996)

Entendemos que para estas miradas son pertinentes para el abordaje de los derechos humanos en espacios educativos con diversos grados de formalidad. Tanto en espacios de formación en soberanía alimentaria y educación popular, en talleres desarrollados desde cátedras universitarias, proyecto de extensión y de investigación con mujeres migrantes o desempleadas, o en espacios de autoformación con trabajadores lo hemos intentado abordar desde esta perspectiva (Visotsky y Sapini; 2021).

NUESTRA EXPERIENCIA AUNANDO MIRADAS

Integralidad de las prácticas universitarias en clave descolonial

Desde la universidad pública en Argentina estamos desarrollando una experiencia en educación en derechos humanos a partir de promover la integralidad de las prácticas de investigación, extensión universitaria y docencia.

A más de 100 años de la reforma universitaria gestada en Córdoba (Argentina), nos invita a re-instalar la reflexión acerca del lugar y relación de la universidad con la sociedad, entendiendo que en este transitar del siglo XXI, el mercado y la lógica empresarial irrumpe en demandas hacia la universidad. Las respuestas son en realidad disputas políticas, económicas y culturales.

Consideremos relevante los aportes entre otros de Güelman (2018) y Corvalán (2020) quienes han reflexionado en torno a la integralidad de las prácticas universitarias respecto de las tres funciones que se le han asignado a las universidades públicas: la investigación, la docencia y la extensión universitaria. Señalan el desdibujamiento de los límites entre la investigación y la extensión universitaria en lo que refieren como integralidad de las prácticas universitarias. Esta mirada nace vinculada a perspectivas descoloniales, que se va entramando a partir del trabajo que realizan junto a movimientos y organizaciones sociales. Así, estos autores avanzaron en la construcción de una metodología coherente con la construcción de saber descolonizado, es decir desde las voces y sentires de quienes son parte de esos procesos.

Ahondaron en reflexionar en los modos en que se produce y circula el conocimiento en estos espacios productivos y cómo aparecen subvirtiéndose varias lógicas vinculadas al patrón de poder moderno y colonial. El cuestionamiento a la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2010; Lander, 2000) va a ir dando lugar en sus trabajos a la construcción de pedagogías descolonizadoras (Güelman y Palumbo, 2018). A lo largo del trabajo plantean la co-construcción de conocimiento como metodología pero se proponen asumir también una perspectiva descolonizadora en los modos en que se construye conocimiento desde las universidades públicas.

Abandonando las perspectivas asistencialistas de vinculación de la universidad con la sociedad, pero también planteando ser parte del conjunto de procesos que, en la actualidad, pretenden construir modos alternativos de construcción de conocimiento donde la articulación universidad-sociedad pueda aportar a la emancipación social (Corvalán; 2020). Asimismo se denuncia que existe una colonialidad del saber que ha determinado que hay una sola forma de conocimiento válido y de cómo se construye, siendo la visión de los países del Norte. Esto ha hecho que queden invisibilizados problemas y abordajes propios de nuestros contextos. La división misma en tres funciones escindidas respondería a un patrón colonial, y el mayor prestigio y recursos que se destinan a la docencia y la investigación, que son las que responden a un hacer academicista por sobre la extensión universitaria que sostiene otro tipo de prácticas, también respondería a esa misma lógica, *“La integralidad de las prácticas universitarias tendería, precisamente, a repensar por completo los límites puestos entre diferentes prácticas de generación de conocimiento y sus vínculos con una matriz social moderna y colonial”* (Corvalán; 2020:214). Así a partir de las experiencias junto a organizaciones sociales plantean que *“el camino hacia la integralidad de las prácticas tal vez no tenga tanto que ver con vincular con mayor intensidad y exhaustividad las prácticas de investigación, docencia y extensión, sino más bien de aportar a posibles desdibujamientos de los límites que separan algunos modos de producir y reproducir conocimiento de otros”* (Corvalán; 2020: 218). Este desdibujamiento logra hacer frente a la jerarquización.

El problema de la integralidad de las prácticas universitarias está siendo abordado en Argentina en algunas universidades (Ramírez y Pisarello (Comp.) 2019). Nosotras nos proponemos una mirada de la Pedagogía en diálogo con la educación desde una perspectiva en derechos humanos. Desde Brasil, Moacir Gadotti (2020) ha planteado la importancia de curricularizar la enseñanza de los derechos humanos y de la extensión universitaria y lo hace desde la óptica freireana, desde una mirada no asistencialista y de diálogo que entienda a la extensión como comunicación. Entendemos que es un paso más hacia la integralidad a la que venimos refiriendo. Y coincidimos con Corvalán en que

La apuesta hacia un integralidad de las prácticas universitarias debería estar dada por una mayor y mejor articulación de la docencia, la investigación y la extensión o, más bien, debería buscar formas alternativas de producir y reproducir conocimientos en la que los límites establecidos desde la universidad puedan franquearse hacia espacios de co-construcción de conocimiento que, a su vez, puedan comprenderse con su potencias y limitaciones, sin dejar de tomar los recaudos necesarios y adecuados (Corvalán; 2020:221¹²).

¹² La negrita nos pertenece

Recuperamos otros trabajos que se han realizado en Argentina, que han planteando la articulación entre estas tres funciones, en una mirada que recupera la tradición de la Reforma Universitaria; situando una nueva forma de “hacer ciencia de lo social”, así frente a los modos verificativo y de generación conceptual proponen el concepto de “praxis participativa” (Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H , 2000).

El abordaje que planteamos desde la cátedra de Pedagogía II y Educación y Derechos Humanos, y desde el proyecto de investigación es desde la integralidad de las prácticas universitarias, la docencia, investigación y extensión. Esta integralidad no como una abstracción sino como materializable: involucró la realización de talleres con familias y docentes de jardines de infantes en zonas empobrecidas de la ciudad de Bahía Blanca¹³, con organizaciones territoriales¹⁴, asimismo acompañamos el proceso de lucha por el derecho a la educación, entre el 2016-2018 en una fábrica recuperada¹⁵, los/las trabajadoras accedieron a propuestas de educación de adultos, culminando sus estudios primarios y la finalización, algunos de ellos/as, de los estudios secundarios. Hemos acompañado reclamos por el derecho humano al agua potable en barrios periféricos que tienen problemáticas de acceso a este derecho¹⁶, así como a familias cuyos hijos son judicializados y encarcelados por las fuerzas de seguridad¹⁷ en el contexto de una creciente criminalización de la juventud en Latinoamérica. Así también hemos presentado informes socio-culturales acompañando un caso emblemático de una mujer racializada judicializada, encarcelada injustamente¹⁸.

Las propuestas de las cátedras son pensadas y realizadas en un diálogo con la realidad social, así referentes de las organizaciones y/o movimientos sociales participan en los encuentros de clases universitarias, como los estudiantes se vinculan con las experiencias en territorio. Las propuestas y realización de proyectos de investigación con la participación de estudiantes y docentes , en espacios en los cuales el derecho a la educación está vulnerado, se trabaja en talleres de educación popular, en encuentros con la comunidad, acompañamiento, como también en los procesos sistematización y reflexión s en el marco de una co-construcción de conocimiento.

Nuestro posicionamiento es construir procesos de formación con los/las estudiantes desde un lugar en que se cuestiona y problematiza el orden vigente, que les piense y considere como actores sociales y políticos comprometidos con la realidad social en que vivimos y habitamos los territorios, las instituciones y organizaciones. Así nuestras prácticas se inscriben en su carácter de integralidad: docencia, extensión e investigación. De este modo proponemos una praxis que pretende poner en tensión la mirada hegemónica de la extensión universitaria, promoviendo caminos de búsqueda y errancia con los saberes de la comunidad en el marco de nuestro compromiso como Universidad Pública.

¹³ Bahía Blanca, ciudad portuaria ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

¹⁴ Actualmente acompañamos a la organización La Poderosa, es una organización territorial, y estamos acompañando a través de un Proyecto de Voluntariado Universitario también. La lucha actual que seis barrios de la ciudad están llevando adelante es por la creación de instituciones educativas, puesto que desde la década de 1990 no se lleva adelante la creación de escuelas en la ciudad, con un gran crecimiento poblacional desde entonces en las zonas periféricas sobre todo de la ciudad. “Educación popular y comunicación social”. Con La Garganta Poderosa. 2019

¹⁵ Se trata del Frigorífico Recuperado INCOB, una de las tantas fábricas que posteriormente a la crisis del año 2001 fue tomada por sus trabajadoras y trabajadores y puesta a producir. Acompañamos la creación de un anexo de una escuela primaria y una sede para cumplimentar los estudios secundarios de obreros y obreras. El antecedente de este proyecto es el de la Fábrica Recuperada Zanon que en el año 2010 crea su escuela secundaria, también con el acompañamiento de la Universidad Nacional del Comahue a través de un proyecto de extensión universitaria en que participamos desde la cátedra “Educación de Adultos y Alfabetización”-

¹⁶ Se presentó un Amicus Curiae en un amparo colectivo por el derecho humano al agua en el año 2021 en el que se plantea la problemática del acceso al agua como derecho humano.

¹⁷ Se trata de un caso en que una veintena de jóvenes que en diciembre del año 2020 han sido encarcelados en una localidad rural del sudoeste de la provincia de Buenos Aires, zona de influencia de la Universidad Nacional del Sur (Puan). Se realizó una intervención desde la Cátedra Educación y Derechos Humanos y el Proyecto de Investigación universitaria Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas” solicitando el acompañamiento de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, organismo de Derechos Humanos integrado entre otros por el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel, Nora Cortiñas, Madre de Plaza de Mayo. Se realizaron presentaciones ante la justicia, se articuló y trabajó con las familias y con los jóvenes, se realizaron actividades sociales de difusión como conferencias de prensa y conferencias interdisciplinarias abordando el caso.

¹⁸ Informe realizado junto a la Dra. Graciela Hernández para un Amicus Curiae de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, en el caso Rosalía Reyes, caso que tomó notoriedad a nivel nacional. 2020.

Problematizamos la función de docencia y extensión de la universidad desde los aportes que desde la educación popular latinoamericana y en la perspectiva de Paulo Freire nos acerca Moacir Gadotti (2021), entendiéndose como un proceso de comunicación, es decir, un camino de doble vía entre la universidad y sociedad y viceversa. Respecto de nuestra mirada de la investigación, asumimos que la investigación participante latinoamericana tiene mucho para aportar en términos éticos, epistemológicos, políticos metodológicos y que aún se encuentra insuficientemente validada en la academia.

Estas praxis de investigación participante, de docencia y de extensión universitaria también desde enfoques críticos en sociología de la educación y pedagogía, nos está permitiendo en el campo de la pedagogía avanzar en reflexiones y propuestas que promueven y fortalecen espacios de organización, reivindicaciones y demandas como lo es la demanda por el derecho a la educación.

La investigación cualitativa, participativa y las etnografías colaborativas

Las investigaciones cualitativas y participativas en América Latina -puntualmente en educación-, han tenido un importante desarrollo y tienen particularidades que le son propias y que han realizado una destacada contribución al campo de la investigación. Se puede considerar que la investigación participativa es una metodología consolidada y ha supuesto una serie de rupturas. En principio supone una relación dialéctica entre sujeto y objeto de investigación y enseñanza y aprendizaje. Esto implica quebrar la relación unidireccional y jerárquica que ha existido entre el sujeto y el objeto de la investigación o el aprendizaje e incorporar variables que hacen a la subjetividad interpretativa de quienes se sienten involucrados en procesos sociales. La investigadora argentina Isabel Hernández señalaba que éste es un tema crucial, del que dependerá la posibilidad del educador y del investigador de reconocerse a sí mismo involucrado en esta unidad de opuestos, entre educador y educando, entre sujeto y objeto de la investigación (Hernández 1985: 31).

Esta metodología de investigación y de praxis política supone la superación de la posición ambigua frente a la relación sujeto-objeto. En el intento de generar, no solamente una mera reflexión teórica, desde América Latina, Vera Gianotten y Tom de Witt proponen recuperar el concepto de intelectual orgánico gramsciano (Hernández; 1985).

En este campo de la investigación educativa, tal como Alfonso Torres Carrillo (2015) plantea, dos corrientes simultáneas, inicialmente separadas que luego confluyen se gestaron en América Latina dando lugar a lo que hoy conocemos como investigación participante: una pedagógica, vinculada a los trabajos colectivos impulsados por Paulo Freire y otra sociológica, también colectiva, vinculada a Orlando Fals Borda. Señala Torres Carrillo que la primera, en Brasil y de la mano de la corriente educación popular, se autodenominó "investigación temática" y metodológicamente consistía en una indagación interdisciplinaria, multi-profesional y comunitaria, proceso a través del cual se pretendía caracterizar y comprender desde una perspectiva cultural las problemáticas más significativas de una población, a partir de lo cual se pretendían construir propuestas educativas situadas. La segunda, que fuera promovida por equipos de profesionales de las ciencias sociales comprometidos con las luchas sociales colombianas, planteaba una investigación trabajada y acordada con sus bases, de problemáticas sociales relevantes, y los resultados de las mismas devienen en el fortalecimiento de las organizaciones sociales (Torres Carrillo; 2015). Este autor enfatiza que ambas propuestas, surgen en el contexto de trabajos colectivos. Desde Colombia Torres Carrillo ha definido como un investigar desde los bordes de la universidad al trabajo junto a movimientos sociales (Torres Carrillo; 2019).

La pedagoga latinoamericana María Teresa Sirvent, es una referente en las experiencias y reflexiones en investigación participativa en el campo educativo¹⁹. La investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose tal como lo ha señalado sus referentes en diferentes países como una respuesta a las condiciones que se atravesaban.

La experiencia contemporánea sobre todo en Brasil (Rodríguez Brandao; 2017) y Colombia (Torres; 2019) demuestran la vitalidad de una perspectiva de la investigación que tiene rasgos distintivos y enorme potencial en términos epistemológicos y metodológicos en el campo de los derechos humanos.

RESULTADOS PROVISORIOS

Algunas aproximaciones que hemos logrado construir a partir de nuestras experiencias dan cuenta de conclusiones provisorias para nuestro trabajo de educación universitaria, investigación y extensión a la comunidad de la educación en derechos humanos desde estas perspectivas son:

- 1-El diseño de programas de cátedra que contemplen la integralidad de las prácticas, que promuevan iniciativas de extensión de cátedra a la comunidad e instancias de investigación.
- 2- El desarrollo de clases en la que los y las estudiantes puedan dialogar con personas que han visto vulnerados sus derechos y están demandando su exigibilidad, académicos de distintas disciplinas, activistas de derechos humanos, abogados, funcionarios de la justicia entre otros.
- 3-La necesidad de gestar instancias para la construcción de conocimientos y estrategias en colectivos de trabajo de extensión universitaria e investigación heterogéneos en su procedencia académica (procedentes del derecho, antropología, educación, geografía, sociología, etc. y que desarrollen trabajos de activismo en las organizaciones, docentes, trabajadores de salud, estudiantes) para desarrollar abordajes interdisciplinarios e intersectoriales.
- 4- Asimismo, la importancia de poder realizar instancias de diagnósticos colectivos y participativos.
- 2- El diseño de estrategias de exigibilidad de derechos co-construidas junto a las organizaciones y espacios
- 3- Dictado de talleres e instancias educativas como central, sea en espacios de educación formal como otros con diverso grado de formalidad (Sirvent;)
- 4- Diseño de materiales de educación y promoción de los derechos humanos que se valgan del arte, las TICs, entre otros.
- 5- Instancias comunitarias de festividades, ferias, arte como espacios donde abordar las problemáticas de las luchas por los derechos humanos.

Para cerrar recuperamos en este sentido los planteos de Boaventura de Souza Santos (2007) en torno a la necesidad de construir una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias, en este caso, una Pedagogía que sostiene el imperativo de construir teorías críticas Pedagogías desde el Sur.

Esta pedagogía en derechos humanos desde estas miradas debe ser una pedagogía que recupere un acervo de saberes, conceptos, experiencias y metodologías, algunos aspectos de los cuales hemos desarrollado y que son solo un punto de partida para nuevas acciones y reflexiones.

¹⁹ Las investigaciones de María Teresa Sirvent fueron precursoras de muchos trabajos en esta línea, habiendo desarrollado trabajos pioneros en la década del 60 y luego de las dictaduras siendo de quienes dieron un nuevo impulso a la educación popular en el campo de la educación de adultos y la investigación participante. Algunos trabajos de ella revisan y recorren estas miradas Sirvent, M. T., (1994): *Educación de adultos: Investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho; (1999): *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGUEZ SÁNCHEZ, T. (2019). "La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales", Publicado en: *Ambitos. Revista internacional de comunicación* N.º. 45, Universidad de Sevilla. pp.238-257. Disponible en web: DOI: 10.12795/Ambitos.2019.i45.14.

BARRANTES MONTERO, L. . (2017). Relevancia de la *hermenéutica diatópica* de Boaventura De Sousa-Santos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua", Publicado en *Revista Educación* Vol. 41, Num. 2: (julio-diciembre 2017), Universidad Nacional Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Costa Rica. pp. Disponible en web: DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.23234>

BIDASECA, K.,(2017). "Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia". En Bidaseca, Karina (comp.) *Feminismos y poscolonialidad*. Godot: Buenos Aires.

BRANDÃO, C. (2001). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.

BRANDÃO, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Biblos.

COBO BEDIA, R. (2019). "La cuarta ola feminista y la violencia sexual", publicado en: *Paradigma: Revista Universitaria de Cultura*, N.º. 22, págs. 134-138, Disponible en web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6983521>

CORVALÁN, G. (2020). "Desdibujar los límites entre la extensión y la investigación Universitaria, Aportes hacia una integralidad de las prácticas universitarias desde dos experiencias de co-construcción de conocimiento con movimientos populares", en Feldfeber M., y Maañon. M.I (Comp.), (2020), *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Disponible en web: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20Educacio%CC%81n%20superior%20como%20derecho_interactivo_0.pdf

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS (1976), Argel, Disponible en web: <http://permanentpeopletribunal.org/carta-de-argel/?lang=es>.

FEIERSTEIN, D, (2019). "Nuevos desafíos del Tribunal Permanente de los Pueblos en el siglo XXI: las luchas por la hegemonía en la creación del derecho penal internacional", en *Revista Nuestramérica*; Vol. 7; núm. 14. Disponible en web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7061490>

GADOTTI, M. (2013). "Ahora en las manos y en los corazones de las nuevas generaciones", Prólogo a *Inventamos o Erramos. Educación Popular y lucha de clases*, Neuquén, Educo.

GADOTTI, M. (2021). "*Extensão Universitária: Para quê?* Trad. Extensión Universitaria: Para qué, por Jessica Visotsky, J, en Visotsky, J. y Sapini, *Pedagogías críticas y universidad. Una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*, Bahía Blanca-Argentina, Concepción-Chile, Edic. Nuestramerica desde Abajo.

GARGALLO, F. (2014) *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*, México, Corte y Confección.

GUALDIERI y VÁZQUEZ, M.J. (2021): Reflexiones para una interculturalidad situada, en *Pedagogías críticas y universidad. Una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*, Buenos Aires- Praxis-Concepción, Edic. Nuestramerica desde Abajo. Disponible en web: <https://zenodo.org/record/5451706#.YVOpo7hKjIU>

GÜELMAN, A. (2015). Movimientos sociales, movimientos políticos. La novedad en cuestionamiento. En "Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

GÜELMAN, A., y Palumbo, M.. (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, El Colectivo. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvxw377>

GUERRERO, A. (2019). "Reflexiones ético políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas", Revista Nuestramérica, vol. 6, n°11. 2019, Disponible en web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6265874>

HERNÁNDEZ, I.. (1985). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda – CEAL.

KOROL, C. (2017). *Dialogo de saberes y pedagogía feminista*, Buenos Aires, América Libre,

LABRUNÉE, M. Y GALLO, M.. (2005). "Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión" en Lanaria, M. (Ed.), *Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local*, Mar del Plata, Ed. Suárez.

MAGENDZO, A. . (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, Santiago de Chile, Ed. LOM.

MICHI, N., DI MATEO, J., VILA, D. (2012). "Movimientos populares y procesos formativos", publicado en *Polifonías Revista de Educación* Año 1 N°1 -pp. 22-41.

NACIONES UNIDAS. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Disponible en web: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>

NUÑEZ HURTADO, C..(1996). *Educación para transformar*, Buenos Aires, Ed. Lumen.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2008 a). *Declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena, Colombia. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. Fecha de consulta: 28-06-20

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2008 b). *La Educación en Derechos Humanos en la Educación Formal en las Américas*, AG/Res. 2404 (XXXVIII-O/08). (Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 3 de junio de 2008).

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2008). *Declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena, Colombia. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2010). *La Educación en Derechos Humanos en la Educación Formal en las Américas* AG/Res. 2604 (XL-O/10) Aprobada en la cuarta sesión plenaria de la 40 Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, celebrada el 8 de junio de 2010 en Lima, Perú. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27481.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2013). Informe interamericano de la educación en derechos humanos, Instituto Interamericano de DDHH, 2000-2013, Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/multic/banner.informeinteramericano.aspx?contenido=723ecc3d-7429-4d5f-acb2-603044aedff2&Portal=IIDH>. Fecha de consulta: 22-7-20.

PÉREZ AGUIRRE, L.. (1991). *Si digo derechos humanos*, Montevideo, SERPAJ. Disponible en web: <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39328>

PÉREZ BUSTOS, T., (2010), "Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología", Publicado en *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 243-260. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100004>

PÉREZ ESQUIVEL, A. ET AL. (2013). *Los Pueblos Constructores de Derechos*. Ed. Eudeba.

PINEDA, E.. (2020). "Feminismo interseccionalidad y transformación social", en Gusion, G., *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana*, Buenos Aires, Ediar.

RAMÍREZ, R. Y PISARELLO, V. (1993). *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*, Paraná, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

REPÚBLICA ARGENTINA. (1995). Ley 20654, Ley de Educación Superior.

REYES, R., VANINI, F., VISOTSKY, J., HERNÁNDEZ, G. (2021). "Que se haga justicia: opresiones múltiples ante el sistema jurídico a partir de un caso en Argentina", publicado en *Revista Nuestramérica*, Vol. 9, Num 17. Disponible en web: <http://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e024>

ROCHA, M. (2021). "Acerca de descolonizar (y generar) el currículum universitario" publicado en *Revista Nuestramérica*, vol.9, núm.18, Disponible en web: ev.nuestramerica.com, 2021, vol.9, núm.18,

SANTOS, B, de S. (2000). "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", en *Doxa. Revista de Ciencias Sociales* Año X N°20, 71-85. Buenos Aires.

SANTOS, B. de S. (2007). *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*, CLACSO, CIDES-UMSA- La Paz.

SANTOS, B.DE S. (2014). *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*. Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.

SEGATO, R. (2004). *Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos Humanos*. Serie Antropológica. Brasilia.

SIRVENT, M.T., TOUBES, A., SANTOS, H. (2020). "El desarrollo de acciones articuladas de investigación, docencia y extensión como legado de la Reforma Universitaria", en Feldfeber, M. y Maañón, M.I., (Comp) *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria* Comp. , Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

TORRES CARRILLO, A., (2015). "La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular", en *Revista La Piragua*, Num 41. Disponible en web: <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>

TORRES CARRILLO, A., (2019). "Investigar los movimientos sociales desde los bordes de la Universidad" publicado en *Revista Kavilando*, Vol. 11, N°. 2, 2019, págs. 337-355. Disponible en web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872245>

VISOTSKY, J., (2020). "Pedagogías críticas y derechos de los pueblos: un abordaje desde la historia oral y la investigación participante en Argentina" en *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. 90, Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en web: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32360>

VISOTSKY, J., (2018). Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial, en Güelman, A. y Palumbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, El Colectivo.

VISOTSKY, J., (2013). Voces que nacen desde abajo. Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social *Revista Nuestramérica*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 75-100, Edic. Corriente nuestra América desde Abajo Concepción, Chile. Disponible en web: <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956257005.pdf>

VISOTSKY, J., KATZ, M., GUERRERO, A.L., (2019). *Derechos de los pueblos . Andares desde el Sur*, Ediciones Nuestramérica desde Abajo- Praxis, Concepción, Chile. Disponible en web: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5322>

WALSH, C., (2013). *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo 1, Quito, Ediciones AbyaYala.

WALSH, C. (2009). "Interculturalidad crítica y Educación Intercultural", en Viaña, J, Tapia, L., Walsh, C., Construyendo interculturalidad crítica, Santiago de Chile, Edic. Instituto de Internacional de Investigación. Disponible en web: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf

WALSH, C. (2010). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales. *Revista Nómadas* Nro. 26, Universidad Central de Colombia. Disponible en web: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/16-walshson%20posibles%20unas%20ciencias%20sociales%20culturales%20otras.pdf>.

XVIII ASAMBLEA DE JEFES DE ESTADO Y GOBIERNO DE LA ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD AFRICANA. Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (Carta de Banjul) , (1981): Kenya. Disponible en web: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1297.pdf>

BIODATA

Jessica VISOTSKY: Doctora en Historia. Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales. Profesora e Investigadora en las Cátedras Educación y Derechos Humanos y pedagogía II, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur. Argentina. Investiga en el campo de las pedagogías críticas, los derechos humanos, la educación de adultos, los estudios feministas desde la investigación participativa y cualitativa.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 96, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto96

Pass: ut27pr962022

Clic logo

