



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades

Visotsky, Jessica

La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades

Praxis Educativa (Arg), vol. 24, núm. 1, 2020

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153162923025>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240107>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades

The perspective of rights of the peoples, the intersectional perspective and the integrality of the practices, as axes for degree and postgraduate training in universities¹

A perspectiva de direito dos povos, a perspectiva interseccional e a integridade das práticas como eixos para a formação de graduação e pós-graduação nas universidades

Jessica Visotsky
Universidad Nacional del Sur, Argentina
jessicavisotsky@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240107>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153162923025>

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

Recepción: 24 Abril 2019
Corregido: 30 Junio 2019
Aprobación: 24 Agosto 2019

RESUMEN:

Este trabajo pretende aportar a las reflexiones en torno a las concepciones sobre derechos humanos desde las que intervenimos en nuestra praxis en las universidades públicas. La mirada que proponemos ancla en la perspectiva de derechos de los pueblos y sus diálogos con la pedagogía crítica latinoamericana. El trabajo indaga en torno a la integralidad de las prácticas y hace hincapié en la curricularización de la extensión universitaria desde la perspectiva de derechos de los pueblos. Asimismo, plantea la necesidad de asumir la perspectiva interseccional en la pedagogía en derechos humanos.

PALABRAS CLAVE: Derechos humanos, Derechos de los pueblos, Interseccionalidades, Extensión universitaria: formación.

ABSTRACT:

This paper aims to contribute to the reflections on the conceptions of human rights from which we intervene in our practice in public universities. The look we propose anchors in the perspective of peoples' rights and their dialogues with Latin American critical pedagogy. The work investigates the integrality of the practices and emphasizes the curricularization of the university extension from the perspective of peoples' rights. It also raises the need to assume the intersectional perspective in human rights pedagogy.

KEYWORDS: Human rights, Peoples' rights, Intersectionalities, University extension, University teaching.

RESUMO:

Este trabalho pretende ser uma contribuição às reflexões relacionadas às concepções sobre direitos humanos a partir das que intervimos em nossas práxis nas universidades públicas. O olhar que propomos ancora na perspectiva de direito dos povos e seus diálogos com a pedagogia crítica latino-americana. O trabalho indaga sobre a integralidade das práticas e põe o foco no currículo da extensão universitária desde a perspectiva dos direitos dos povos. Mesmo assim analisa a necessidade de assumir a perspectiva interseccional na pedagogia em direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos, Direitos dos povos, Interseccionalidades, Extensão universitária, Formação.

1. LA CONCEPCIÓN DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN NUESTRAMÉRICA

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. En las décadas del 60 e inicios de

los 70 asistimos a procesos gestados de luchas por la liberación ante la injerencia de los países centrales en las periferias del mundo. En dicho contexto, toma fuerza esta otra concepción de los derechos y que entienden a los pueblos como sujetos de los mismos. P. Esta perspectiva se plasmó en una reunión plenaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1974 y condensado luego en la declaración de Argel de 1976, justamente al calor de las luchas de los pueblos africanos por la autodeterminación. Se puede leer, -.

Conscientes de interpretar las aspiraciones de nuestra época, nos hemos reunido en Argel para proclamar que todos los pueblos del mundo tienen el mismo derecho a la libertad, el derecho de liberarse de toda traba extranjera, y de darse el gobierno que elijan; el derecho, si están sojuzgados, de luchar por su liberación, y el derecho de contar en su lucha con el apoyo de otros pueblos. (Declaración de Argel, 1976, p.1)

Luego de la Guerra de Vietnam y a partir de la experiencia del Tribunal Russell (para los hechos cometidos bajo la intervención militar estadounidense en Vietnam) y Rusell II (para los golpes de Estado y violaciones de DDHH cometidas en América Latina, con foco en ese momento en Brasil y Chile), se forma el Tribunal Permanente de los Pueblos, 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, 2015), 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 y Guatemala, entre otros.

El Tribunal Permanente de los Pueblos podría jugar un rol fundamental en la disputa por la codificación del derecho penal internacional que, insisto, no es tan sólo una disputa por la posibilidad de juzgar y condenar a los responsables sino también una disputa por la construcción del sentido del pasado y su influencia en nuestro presente y futuro, por el modo con el que nombramos y comprendemos lo que nos ocurre, así como por la posibilidad de establecer juicios de valor sobre ello (Feierstein; 2019, p. 35).

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 más importante, el derecho al desarrollo.

Hoy, en América Latina, esta mirada es sostenida por referentes de los derechos humanos como Adolfo Pérez Esquivel (Pérez Esquivel, 2013), organizaciones como el SERPAJ, organizaciones que están denunciando la militarización del continente, la deuda externa (Jubileo Sur). Así, las luchas como la deuda, como la crisis ambiental, como las luchas de los pueblos originarios, como la militarización, entre otras, son expresiones concretas de esta concepción.

Respecto de lo que nos ocupa, las pedagogías críticas, es preciso dimensionar que las luchas por la liberación en Nuestramérica vinieron acompañadas de una tradición pedagógica gestada en al calor de las mismas, que se expandió en el mundo como Corriente Educación Popular, cuyo referente más destacado ha sido Paulo Freire, porque fue quien sistematizó ideas pertenecientes a una tradición nuestroamericana que se materializaban en praxis educativas y, a su vez, estas dieron lugar dialécticamente a estas pedagogías que estaban en gestación. Pero la realidad es que entre las décadas del 60 y 70 se gestan, al calor de la pólvora —al decir de Moacir Gadotti (2013) —, experiencias, procesos y organizaciones nutridas en la que abrevaron una tradición filosófica nuestro americana, de la mano de la rebelión haitiana, Simón Rodríguez, Bolívar, luchas por la primera independencia, Martí, Flora Tristán, Mariátegui, Gabriela Mistral, Aníbal Ponce y la misma revolución cubana con el Che y su pensamiento pedagógico.

Así, Paulo Freire y sus planteamientos, también anticoloniales, en los que aúnan el existencialismo, el humanismo, el marxismo y su planteo en torno a la opresión logran aunar reflexiones y luchas propias de un continente que atravesó durante cinco siglos procesos de opresión, pero que también sostuvo, en esos siglos, dispares, por momentos concentradas en un lugar, por momentos en otro, pero siempre sostenidas en algún punto del mapa, luchas por la liberación. Es en *Pedagogía del oprimido* donde Paulo Freire logra condensar con mayor profundidad filosófica esta concepción de la opresión, nutrido de las ideas existencialistas y de Franz Fanon.

El pensamiento pedagógico en Nuestramérica ha oscilado entre el teoricismo y el academicismo y, por otro lado, el hacer, el activismo a escala local, sin reflexión, o una reflexión que acota la concepción de la educación popular al practicismo, a un hacer técnico, de puesta en práctica de iniciativas sin una proyección ni reflexión de las mismas en tanto experiencias políticas. Paulo Freire aunó en su obra y en su vida ese hacer en relación al analfabetismo, con el pensar el modelo de sociedad, el sistema económico y la estrecha relación entre el sujeto y el tipo de educación que necesita un sistema para generar pueblos dependientes y el que necesitamos para la liberación. De hecho, su aporte en las experiencias revolucionarias de Santo Tome, Príncipe, en Nicaragua y, luego, su compromiso en la construcción del partido de los trabajadores y su aporte al Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra han sido la expresión de esta otra pedagogía.

En los años 80 y 90 se dio un desarrollo importante de una teorización en torno a las pedagogías críticas en América, de la mano de Michel Apple (1997) en Estados Unidos y Tomaz Tadeu da Silva en Brasil (1997), quienes retomaron miradas de las teorías de la reproducción, del marxismo, de las perspectivas gramscianas y de los análisis foucaultianos del poder. Nutrido el primero, sin duda, por las luchas de los afrodescendientes en Estados Unidos y, a su vez, por los movimientos feministas norteamericanos, que habían dado lugar juntos a perspectivas que profundizaremos sobre la interseccionalidad de las opresiones. El segundo, también, ya vislumbrando sin emplear esta categoría los atravesamientos de clase, racismo, género e imperialismo en la necesaria “descolonización del currículum” como él le llamó. Estas perspectivas críticas sobre el poder, la educación y sus múltiples atravesamientos, recuperando perspectivas marxistas, han sido referidas como teorías neomarxistas o postmarxistas (Da Silva, 1999). Estas miradas críticas de la educación están viéndose problematizadas y nutridas, en las últimas décadas, desde experiencias y por educadorxs populares pedagógxs a la luz, también, de los estudios sobre la interculturalidad crítica (Gualdieri y Vázquez, 2011; Walsh, 2016) y desde miradas situadas desde los feminismos, tanto aquellos gestados desde movimientos sociales (Korol, 2017) como aquellos que inscriben su praxis en las universidades públicas, y el trabajo junto a trabajadorxs de la educación de escuelas públicas (Morgade, 2016, 2017). Todo ello en un contexto de profundización de las luchas de los pueblos originarios, así como de emergencia de una “cuarta” ola del feminismo en el continente, siendo uno de los focos de dicha ola nuestro país, a partir de las movilizaciones por el Ni Una Menos que vino a denunciar las escaladas de violencia sobre los cuerpos de las mujeres y de la lucha por el derecho al aborto.

2. INTEGRALIDAD, INDIVISIBILIDAD Y DERECHOS DE LOS PUEBLOS

Los principios de integralidad e indivisibilidad son de uso común en el lenguaje cotidiano en el campo de los derechos humanos; pese a la ambigüedad que envuelve a los mismos (Vázquez y Serrano, 2011), su empleo resulta una guía para la acción. La historia de estos se remonta al momento mismo de la elaboración de la declaración universal de los derechos humanos en 1948, cuando se discutió si era o no conveniente considerar en un mismo documento a los Derechos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales. De este modo, el texto de la declaración da cuenta de cierto acuerdo entre los países que la suscribieron acerca de la integración de todos los derechos, entendido como una misma aspiración, y esto válido para toda la humanidad sin reconocer jerarquías ni diferencias (Vázquez y Serrano, 2011). Así, la declaración reconoce los derechos a la seguridad social, al trabajo, a un nivel de vida adecuado, a la educación y a la vida cultural, a la par que reconoce los derechos a no ser torturado, al debido proceso, a la intimidad, a la libertad de movimiento, a

la libertad de expresión, a la libertad de reunión y los derechos políticos, entre otros. En este sentido, se afirma que el modelo de la declaración universal considera de forma holística a los derechos humanos reconocidos internacionalmente.

Los efectos de la guerra fría se hicieron sentir en las discusiones en torno a los tratados, derivando en la adopción de dos pactos internacionales, uno respecto de los derechos civiles y políticos y otro sobre derechos económicos, sociales y culturales. La división de las naciones en dos grandes bloques las llevó a sostener posiciones opuestas respecto de la naturaleza y jerarquía de los derechos humanos. Mientras unos Estados alegaban la prioridad de los derechos económicos y sociales, pues solo la plena satisfacción de las necesidades sociales básicas haría posible la plena participación del individuo en otras actividades, los otros países sostenían la relevancia de los derechos civiles y políticos, dado que la libertad del individuo se constituye en condición indispensable para su existencia. A pesar de ello, los preámbulos de ambos pactos establecieron que:

No puede realizarse el ideal del ser humano libre en el disfrute de las libertades civiles y políticas y liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos civiles y políticos, tanto como de sus derechos económicos, sociales y culturales. (Naciones Unidas; 1966 (a), p. 7-8. Naciones Unidas; 1966 (b), p. 7-8)

Con ello, en 1966, se plasmó la idea que subyace a la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos en un documento obligatorio.

En las relaciones que se hicieran a partir de la década del 70, desde el establecimiento de vínculos entre derechos humanos, desarrollo y pobreza, así como el reconocimiento del derecho al desarrollo, surgió el llamado “enfoque de derechos humanos” (*rights-based approach*) como un método para regular los procesos de cooperación internacional, las políticas de combate a la pobreza y, en especial, las políticas de desarrollo. Esta mirada respecto de la interdependencia e indivisibilidad de los derechos complejizó, para algunxs autorxs, la perspectiva de integralidad e interdependencia y su cumplimiento (2011). Sin embargo, para otrxs, esta narrativa habilita el avance de las empresas por sobre los derechos económicos, sociales y culturales, ya que instala el derecho al desarrollo, es un discurso de bienvenida y apoyo a las actividades empresariales en unión al “derecho al desarrollo”, haciendo una mención, sí, al nocivo desempeño de ellas, pero ponderando su expansión como oportunidades de desarrollo (Guerrero, 2017). Así es que siempre van a estar en colisión y en conflicto a la hora de pensar la indivisibilidad e integralidad. Desde una perspectiva de Derechos de los Pueblos, podemos llegar a complejizar más la mirada, esta perspectiva tiene una raíz descolonial que ancla en la Declaración de Argel ya mencionada.

Para nosotros pensar las prácticas de extensión, docencia e investigación desde la perspectiva de los derechos humanos y puntualmente de los derechos de los pueblos resulta por demás rica, incluso para pensar también la indivisibilidad de las mismas, su integralidad.

3. EL APOORTE DE LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Asimismo, para el abordaje de las prácticas de investigación-docencia-extensión, recuperamos el debate sobre la que denominamos interseccionalidad crítica, siendo el campo de los derechos humanos un campo que se encuentra atravesado, necesariamente, por estas miradas (Bidaseca, Ballesteros, Katz y Jarque, 2016).

Respecto del análisis y consideración de las múltiples opresiones que operan en el contexto de las sociedades capitalistas coloniales, la polémica hoy reside en el tipo de relación que se establezca entre categorías, si se trata de intersección, simultaneidad, paralelismo asincrónico o de centralidad de alguna de ellas. Al respecto, la investigadora colombiana Mara Viveros Vigoya ha indagado en torno a un interrogante que atraviesa nuestras preocupaciones, 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, p. 6).

Con relación al paradigma interseccional, existe un debate sobre la formalización del 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 *blackfeminism* 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, 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 *interlockingsystemsofoppression* (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 *blackfeminism* el pensamiento posmoderno/postestructuralista.. 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 histórica y teórica con el concepto de "simultaneidad" utilizado en los años setenta por miembros del *Combahee River Collective* en Boston.

Michel Apple y Tomaz Tadeu da Silva fueron dos pedagogos que retomaron estas perspectivas, aunque sin denominarla de este modo. Apple nos habla de paralelismo asincrónico para referirse a esta relación entre categorías. Ya en la década del ochenta Apple planteó la postura paralelista (McCarty, 1993) para señalar que las relaciones dinámicas de clase, raza y género interactúan entre sí de manera compleja, siendo cada una de ellas necesaria para la reproducción de las demás. Así, se dio lugar a un nuevo modo de entender la causalidad. Hablan de una pluralidad de procesos que actúan de manera simultánea en las esferas económica, cultural y política de la sociedad. Este enfoque cuestionó la linealidad causal positivista que influyó en estudios sobre racismo en la enseñanza, así como las explicaciones monocausales de la desigualdad. Este enfoque paralelista

para la explicación de las desigualdades presenta un modelo sumativo de intersecciones de clase, raza y género otorgando una gran importancia a la reciprocidad y el carácter mutuo de los efectos.

Sin embargo, referentes como McCarty (1993) y el mismo Apple (2012) al hablar de paralelismo asincrónico afirman que el contexto contradictorio o asincrónico puede llevar al aumento o disminución del efecto de una de las categorías. Con el concepto de asincronismo pretenden dar cuenta de la diversidad de necesidades, deseos e identidad de los grupos subalternos. En los espacios educativos, esta idea de asincronismo puede aportar, para McCarthy, a especificar las dinámicas entre categorías. Refiere Apple, en una intervención en Argentina, a esta imbricación entre categorías como “paralelismo asincrónico” (Apple, 2012, p. 43) para dar cuenta de las interrelaciones entre estos conceptos.

Nosotros entendemos que es preciso analizar/indagar estos múltiples atravesamientos, considerando la relación entre estas categorías en función del contexto, la situación y las particularidades de cada situación y esto resulta en un paradigma sumamente valioso tanto para el abordaje en pedagogía en torno a quiénes son los sujetos de la educación como así también para el abordaje de los derechos humanos en el contexto del capitalismo colonial.

Hablamos de interseccionalidad crítica recuperando: las preocupaciones de Catherine Walsh (2009) cuando reflexiona en torno a la interculturalidad y los discursos y prácticas en torno a la misma; también, las preocupaciones de Francesca Gargallo en torno al género. Gargallo afirma que la academia recogió la categoría género para poner de manifiesto en cada campo del conocimiento las tareas asignadas históricamente a las mujeres y a los hombres, la jerarquización de los sexos y la división sexista del trabajo. Sin embargo, afirma que, fuera del feminismo, la categoría de género también es de uso corriente y, en este caso, su uso descriptivo no conllevaría una declaración necesaria de desigualdad o poder. Dicha acepción estaría siendo utilizada por los organismos gubernamentales e internacionales en sus políticas de control de la fertilidad femenina y de incorporación de las mujeres al trabajo para abaratar sus costos (Gargallo, 2000).

Nosotros vemos que con la categoría interseccionalidad se corre el mismo riesgo que marcan las autoras en sus respectivos estudios, que su uso descriptivo no conlleve una reflexión en torno a las relaciones de poder.

Del mismo modo, nos resulta de enorme relevancia recuperar las miradas desde una epistemología gestada desde el sur (Boaventura de Souza Santos, 2008). Esta epistemología en el campo de los derechos humanos nace de las consignas históricas de un movimiento popular cuyas banderas han sido y están siendo: Nunca más, MariciWew, Unidad de los trabajadores, Niunamenos, Noalpago de la deuda, Son 30 mil, Fuegenocidio, Nosqueremosplurinacionales, Legal, seguro y gratuito.

Estas consignas condensan luchas que, a menudo, han sido distantes, alejadas una de la otra, pero que están poco a poco acercándose, encontrándose y una expresión de ello son: los Encuentros Nacionales de Mujeres y la lucha por la plurinacionalidad, un debate de enorme vitalidad en el presente; la existencia de perspectivas de género en los juicios de lesa humanidad, así como en todos los sindicatos y partidos, también asumida por los movimientos que luchan contra el pago de la deuda y el G20.

En el presente y asistiendo a la cuarta ola feminista, nos debemos el deber de teorizar sobre las tradiciones que han abrevado en la existencia de este movimiento y su potencialidad para recrearse y ahondar en torno a la pensar interseccionalidad. Este pensar la interseccionalidad nos va a permitir avanzar en torno a la “traducción de manifiestos”, como nos convocara Boaventura de Souza Santos (2009).

Nosotrxs entendemos que para pensar la investigación, la docencia y la extensión en derechos humanos, de modo integral, es de suma urgencia avanzar miradas que las aborden desde el paradigma interseccional y entendemos que llevar adelante estas intervenciones es parte de un proceso de justicia curricular (Connell, 2009). Entendemos desde una perspectiva de derechos humanos, que la universidad pública como espacio de producción y circulación de conocimiento es un espacio de ejercicio de derechos a la educación ligada a la autodeterminación como pueblos.

4. INTEGRALIDAD DE LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

Entendemos que en el marco de los procesos políticos que estamos atravesando en América Latina, y de las luchas que se están dando en universidades públicas, que se encuentran en disputa entre un proyecto de universidad para el mercado y una universidad de y para el pueblo. Esta disputa ha estado en el corazón de los debates de la reforma universitaria del 18 y también en el corazón de las experiencias de universidades populares³ y este debate sigue abierto⁴.

Entendemos que, respecto de la extensión universitaria, hay tradiciones contrapuestas que asumen esta función. En nuestro trabajo, recuperamos la tradición reformista del 18 y enmarcamos nuestra tarea en los principios de aquella reforma y en las actividades que la hicieron posible, vinculadas al mejoramiento de las condiciones materiales y culturales de los trabajadores (Brusilovsky, 2000).

Aquella reforma universitaria de 1918 constaba de diez principios, uno de los cuales era la relación de la universidad con la sociedad, aunque consideramos la necesaria defensa de los otros principios a la par de este. Con esto queremos referir a la necesidad de la defensa de conquistas que sutilmente vemos que se ven desplazadas, tales como el sistema colegiado y tripartito, reconfiguración de las prácticas de docencia e investigación, libertad y periodicidad de la cátedra e ingreso irrestricto.

Inscribimos nuestra praxis entendiendo la necesaria relación de la universidad con lxs trabajadorxs (como ya se entendió la extensión a fines del siglo XIX) no en una relación de unidireccional, sino en el marco de procesos y proyectos contra hegemónicos.

Asimismo, nos posicionamos frente a aquellas concepciones de extensión que la entienden desde la recuperación de costos entendiendo que la relación educación universitaria-sociedad se da a través de la venta de servicios profesionales que permitan el autofinanciamiento (Brusilovsky, 2000).

Pero esta vía, en nuestra praxis y siguiendo a Moacir Gadotti (2017), no es unidireccional, sino que tiene dos direcciones, de la universidad a la sociedad y de la sociedad a la universidad.

Considerar a la universidad de manera aislada, despegada de los procesos sociales o asimismo considerarla como una institución que está por encima de estos, incide también en los modos como entendamos la relación entre las tres funciones que la reforma del 18 reconoció para las universidades: docencia, investigación y extensión. Respecto de las primeras funciones de la universidad, pareciera existir acuerdo respecto a su relevancia, pero la extensión ha sido la menos tenida en cuenta a la hora de pensar la formación y su carácter. Ha sido, o bien asistencialista, o bien ligada al mercado y la prestación de servicios o ha tenido un sentido de compromiso por la transformación social, en función tanto de los proyectos políticos de turno, como por las gestiones institucionales y los modos en que los diversos actores nos hemos posicionado al respecto.

Moacir Gadotti (2017) nos plantea que la vertiente asistencialista hace hincapié en una transmisión vertical del conocimiento a la sociedad, dejando de lado los saberes culturales y populares. Nosotrxs entendemos que esta tendencia asistencialista dialoga con otra, surgida sobre todo a partir de los proyectos educativos neoliberales, que concibe que el vínculo con la sociedad estará basado en la “transferencia de servicios”, y plantea un estrecho vínculo con el sector privado.

La otra vertiente, desde la que nosotrxs asumimos la función de extensión, Gadotti entiende que se da en términos de “comunicación de saberes”. Esta perspectiva ancla en la freireana una concepción antropológica del conocimiento, en la que nos reconocemos como seres inacabados, incompletos, inconclusos y, de este modo, rompemos con la unidireccionalidad impuesta por el asistencialismo.

De este modo, las prácticas que gestamos se sostienen en este principio de integralidad, vinculando docencia, investigación y extensión. Ahora bien, al preguntarnos acerca del sentido de la función social de la universidad en el actual contexto, vemos que en la agenda académica internacional acerca de las universidades prevalece desde principio de los 90. Por un lado, la demanda y presiones del sector empresarial que exige la reorientación de las políticas universitarias para dar lugar a las exigencias de formación de personal de dirección y supervisión para procesos de producción flexibles, así como de profesionales en las mismas

universidades; y, por el otro lado, el desplazamiento del rol principal del Estado para el financiamiento de la educación pública, dando lugar a la expansión del sector privado, generando nuevos sentidos a la educación universitaria, en tanto prestatarias de servicios y no como instituciones del Estado que garanticen derechos. Estas medidas de política se sostienen en el cambio en la relación Estado-educación superior y se instalan bajo el supuesto de la crisis del modelo universitario vigente, cuya manifestación más visible sería la pérdida de calidad de las universidades y de capacidad para dar respuesta a las demandas del entorno social (Rodríguez y Visotsky, 2015).

La salida que se propone es que el Estado les exija a las universidades preparar para el empleo en el contexto teórico de la “sociedad del conocimiento”. De este modo, las universidades públicas han sufrido un cambio muy profundo, merced a la incursión del neoliberalismo que las trastocó como parte de un negocio para constituir al sector de la educación superior en un mercado rentable y han sido los grandes capitalistas transnacionales quienes buscaron nuevas fuentes de lucro en los bienes sociales resguardados por el Estado (Rodríguez y Visotsky, 2015).

En el presente, coexisten dos tradiciones que señala Moacir Gadotti (2017) sobre la extensión, una vertiente asistencialista y otra no asistencialista (extensionista y no extensionista). La primera entiende a la extensión como una transmisión vertical del conocimiento, un servicio asistencial, desconociendo la cultura y saber popular. Es una transmisión de los que tienen a los que no tienen, en una especie de ruta de mano única: solo va de la universidad a la sociedad. La mano inversa no es considerada. Es entendida como no existente. No se tiene en cuenta lo que la sociedad entrega a la universidad, ya sea en términos de la sociedad sustentando a la educación superior, sea en términos del propio saber que la universidad elabora. Para que la universidad se inserte en la sociedad de modo consecuente debe considerarse necesariamente la mano inversa también.

Hoy, la universidad está sumida en una puja de concepciones, y la perspectiva de la extensión ligada a la “transferencia de servicios” y a la “recuperación de costos” tiene un peso de enorme importancia que no debemos soslayar. Las empresas transnacionales mineras, del agronegocio, petroquímicas y petroleras están en nuestros territorios y las universidades son aliados estratégicos para sus iniciativas, asentándose en la teoría de la responsabilidad social empresarial. Esta concepción coexiste con la perspectiva asistencialista sin conflicto.

La segunda vertiente, para Moacir Gadotti, entiende a la extensión universitaria como comunicación de saberes. Es una versión no asistencialista de la extensión. La propuesta de Paulo Freire de sustitución del concepto de extensión por comunicación va en esta línea. Ella se fundamenta en una teoría del conocimiento, respondiendo a la pregunta: cómo se aprende, cómo se produce conocimiento, una teoría del conocimiento fundamentada en una antropología que considera a todo ser humano como un ser inacabado, incompleto e inconcluso, que no sabe todo, pero que también no ignora todo.

Nosotros pretendemos, y es el esfuerzo, trabajar desde esta perspectiva y desde este punto de vista se hacen difusas las fronteras entre docencia, investigación y extensión. Se retroalimentan, se nutren, dialogan...

5. Curricularización de la extensión y de la perspectiva de derechos humanos en grado y postgrado

Es en este contexto que cobra especial importancia reflexionar acerca de la curricularización de la extensión, puesto que:

Es parte por un lado de la indisociabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión en la universidad y por otro de la necesaria conexión entre universidad y sociedad, realzando el papel social de la universidad, desde la relevancia social de la investigación y la enseñanza. (Gadotti, 2017, p.4)

Para poder dar lugar a esta perspectiva, entendemos que es imprescindible estrechar lazos y co-construir conocimiento junto a organizaciones sociales. Concebir de manera entrelazada las tres funciones de la universidad, permite romper con la fragmentación en la que las tres funciones se hallan subsumidas en las universidades públicas. Esto da lugar a propuestas y proyectos políticopedagógicos integrales.

Así es que Gadotti señala que uno de los principales desafíos de la curricularización de la extensión es superar una práctica fragmentada de pequeños proyectos, por una práctica integral e integradora.

En el campo de los derechos humanos, el transitar de la curricularización viene siendo lento, se inició en Cátedras Libres en los años 90, sobre todo, pero a más de 30 años no hemos avanzado lo necesario, no hemos curricularizado la enseñanza de los Derechos Humanos en las universidades, lo que aún es una asignatura pendiente en estas democracias. Entendemos que es una deuda de los sistemas políticos incorporar la perspectiva y la agenda de lucha por los derechos humanos. No hemos sido progresivos en ese sentido, entendiendo esta idea de progresividad como principio en derechos humanos y en sí la educación en derechos humanos debería guardar también progresividad. Es muy incipiente la existencia de cátedras curriculares de derechos humanos, solo en las carreras de derecho y como seminarios transversales en alguna experiencia muy aislada⁵.

Lo mismo sucede con la extensión universitaria, su curricularización es prácticamente inexistente salvo experiencias aisladas como la de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de proyectos donde voluntariamente los estudiantes participan, pero no es de carácter obligatorio. ¿Por qué no es parte de la formación en las carreras de grado y si lo pretendiéramos hacer como lo hacemos?

Nos preguntamos también por qué la extensión no es parte de la formación en postgrado. Y si pretendiéramos que sea parte, ¿cómo lo hacemos?



Hacia dónde van los cactus

acrílico

Matías Sapegno

Es un paso que el perfil de los egresados de grado, pero también de postgrado, tengan este horizonte. Que trabajen ligados a organizaciones sociales, que se vinculen con problemáticas sociales y sus investigaciones

estén ligadas a estos. Este puede ser un camino que contribuya a acompañar los procesos del andar de los pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Apple, M.(2012).*Poder, Conocimiento y Reforma Educacional*. Santa Rosa, La Pampa y Miño y Dávila.
2. Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. En Gentili, P. (Comp.), *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
3. Bidaseca, K., Ballersteros, S., Katz, M. y Jarque, M. (2016). Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia. En Bidaseca, K., *Feminismos y poscolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
4. Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*. Buenos Aires: Eudeba.
5. Capellacci, I. y Guelman, A. (2018). *Actas X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Tomos I y II*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
6. Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27). Buenos Aires.
7. Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo. Estrategias para una pedagogía crítica. En Gentili, P. (Comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
8. De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur*. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.
9. De Sousa Santos, B. (2009). Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución”, acápite “Las globalizaciones contra-hegemónicas” En Una epistemología del Sur. Buenos Aires, siglo XXI (pp 229-236). Recuperado de: <http://www.revistachiapas.org/No12/ch12desousa.html>.
10. 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. *Revista nuestraAmérica*, 7 (14), 27- 37.
11. Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: Para quê?* (Traductor Visotsky, J.). Brasil: Instituto Paulo Freire. Recuperado de: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Fecha de consulta: julio, 2018.
12. Gualdieri, B. y Vásquez, M. J. (2011). El diálogo de la interculturalidad: Qué y cómo desde la práctica. E Loncon Antileo, E. y Hecht, A. C. (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas* (pp.32-45). Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas.
13. Guerrero, A.L.(2017). Modelos de participación política y social modernos frente a la diversidad cultural (antecedentes para una crítica de las políticas democráticas en América Latina). En Guerrero, A.; Olvera García, J. y Olvera García, J.C (Comp), *Contornos de diversidad y ciudadanía en América Latina*. México: UNAMMaPorrua.
14. Korol, C. (2017). El dialogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. En Korol, C. (Comp.), *Dialogo de Saberes y pedagogía feminista* (pp. 11-34). Buenos Aires: Editorial América Libre.
15. McCarty, C. (1993). *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Barcelona: Morata.
16. Morgade, M. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: Crujía Ediciones.
17. Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: HomoSapiens.
18. Naciones Unidas, (1966 a), Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos, Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_06_derechos_civiles_politicos.pdf. Fecha de consulta: agosto, 19-9.

19. *Naciones Unidas*, (1966 b), Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf. Fecha de consulta: agosto, 19.
20. Rodríguez, M. y Visotsky, J. (2015). En torno a la función de extensión de la universidad pública. ponencia en *XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitárias Américas*. <https://www.basesearch.net/Record/25d6fa74b85fd0b6921072c673ad9b94d1e49ab0a6e75db45ca0001f79eaac7> Repositorio Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en BASE <https://www.basesearch.net/Record/25d6fa74b85fd0b6921072c673ad9b94d1e49ab0a6e75db45ca0001f79eaac7c>
21. Tribunal permanente de los pueblos. (2015) *Carta de Argel*. Recuperado de: <http://permanentpeopletribunal.org/carta-de-argel/?lang=es>. Fecha de consulta: agosto, 2019.
22. Vázquez, L. y Serrano, S. (2011). *Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica en la reforma constitucional de derechos humanos: Un nuevo paradigma*. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam>.
23. Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52,1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>. Fecha de consulta: febrero, 2018.
24. Walsh, C. (2009). Interculturalidad y Educación Intercultural. Recuperado de: <http://catherinewalsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>. Fecha de consulta 10-6-16

NOTAS

- 1 Estas reflexiones fueron desarrolladas en el marco del Simposio “Los desafíos de la pedagogía en la universidad pública: hacia la integralidad de las prácticas universitarias”, en el panel “Desafíos para la revisión crítica de la formación de grado y postgrado en el área pedagógica”, en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, “La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”. Buenos Aires, 14 al 17 de agosto de 2018. Postulación de simposio. Eje temático 8. Pedagogía, Educación Superior y Universidad.
- 2 Dra. en Historia. Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales. Profesora Adjunta Cátedras Educación y Derechos Humanos y Pedagogía II. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur.
- 3 La doble afiliación genealógica que se le asigna a la interseccionalidad —una corriente ligada al blackfeminism 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 blackfeminism, 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.
- 4 Gestadas en Europa y en América Latina en el marco de la Revolución rusa, nacen en medio de la revolución fallida de 1905 y la de 1917 y se diseminan por toda Europa. En Perú, uno de los gestores fue José Carlos Mariátegui, quien las conoció en Italia.
- 5 Baste revisar las últimas actas de los Encuentros de Cátedras de Pedagogía donde se puede ver que este debate está siendo sumamente prolífico (Capellacci y Guelman, 2018).
- 6 La Universidad Nacional de Lanús cuenta con un Seminario obligatorio denominado “Justicia y Derechos Humanos” para todas las carreras de la universidad. Recuperado de: <http://www.unla.edu.ar/index.php/seminario-de-justicia-y-derechos-humanos-informacion-general>.