



RESUMEN: Este trabajo se sostiene en una investigación participativa que estamos desarrollando en el sur de Argentina, que indaga en las relaciones entre pedagogías críticas, derechos de los pueblos e historia oral, recuperando experiencias y luchas en el sur del continente. A partir de la articulación entre las funciones de docencia, investigación y extensión que le competen a las universidades públicas a partir de la ya centenaria reforma universitaria de Córdoba de 1918, asumimos que, como en aquel momento, la universidad pública tiene que estar al servicio del pueblo. Enseñar derechos humanos en la universidad asumiendo esta perspectiva nos ha comprometido en procesos de investigación participativa desde una educación liberadora. Desde experiencias junto a los movimientos sociales (Madres o familiares de quienes luchan por la búsqueda de sus hijxs o familiares desaparecidxs, organizaciones de clase, género, de carácter étnico-antirracistas, de luchas ambientales) estamos siendo parte de procesos político-pedagógicos de lucha y construcción de otras hegemonías, así como de otras epistemologías, otra educación pero también contribuyen a generar otras democracias en nuestro continente. La construcción colectiva de conocimientos que se da en estos procesos tiene como paradigma a la interseccionalidad crítica. El trabajo que compartiremos se gesta junto a organizaciones de pueblos originarios, organizaciones feministas y a fábricas recuperadas gestionadas por sus trabajadorxs cuyas consignas levantadas y cantadas “Nunca más, Unidad de lxs trabajadorxs, Ni una menos y Marici Wew” condensan la interseccionalidad de estas luchas.

Palabras clave: interseccionalidad crítica, derechos de los pueblos, universidad, investigación, participante, movimientos político-sociales.

Trabajo recibido: 21 de noviembre de 2018
Trabajo aprobado: 10 de febrero de 2019

Abstract: This work is supported by participatory research that we are developing in southern Argentina, which explores the relationships between critical pedagogies, peoples' rights, and oral history, recovering experiences and struggles in the south of the continent. From the articulation between the functions of teaching, research, and extension that are the responsibility of public universities from the already centennial reform of the University of Córdoba in 1918, we assume that, as at that time, the public university has to be at the service of the people. Teaching human rights in the university, considering this perspective, has compromised us in processes of participatory research from a liberating education. From experiences with social movements (Mothers or relatives of those who fight for the search of their missing children or relatives, class organizations, gender, ethnic character-anti-racist, environmental struggles) we are currently part of political-pedagogical processes of conflict and construction of other hegemonies, as well as different epistemologies, another education but also contribute to generating other democracies in our continent. The social elaboration of knowledge that occurs in these processes has as its paradigm critical intersectionality. The work we will share is gestated with organizations of indigenous peoples, feminist organizations, and recovered factories managed by their workers whose slogans raised and sung “Never again, Unity of workers, not one less, and Marici Wew,” condense the intersectionality of these struggles.

Key words: critical intersectionality, rights of the peoples, college, investigation, competitor, social-political movements.

MURMULLOS LITERARIOS

Pedagogías críticas y

DERECHOS

de los pueblos en Nuestramérica

*Critical pedagogies and rights of the peoples in “Nuestramérica”*MARÍA LAURA MEDINA¹
JESSICA ANAHÍ VISOTSKY²**LA CONCEPCION DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS Y
LAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS EN NUESTRAMERICA**

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 de 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 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

¹ Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional del Sur. Especialista en Educación y TICS. Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en filosofía social y política por la Universidad Nacional de Quilmes. Ayudante en las cátedras Educación y Derechos Humanos, Práctico Docente Integradora y Teoría Educativa en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Profesora en nivel secundario y en Institutos de Formación Docente. Autora y coautora de diversas ponencias y posters en jornadas y congresos vinculados a la enseñanza de la filosofía, pedagogía y derechos humanos. Publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales. Integrante de proyectos de investigación y extensión relacionados a educación, filosofía, infancia y pedagogías críticas en fábricas recuperadas. Trabaja en el Departamento de Humanidad de la Universidad Nacional del Sur. Correo electrónico: laura.medina@uns.edu.ar

² Doctora en Historia. Especialista en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta Cátedra Educación y Derechos Humanos, Pedagogía II Universidad Nacional del Sur. Directora del Proyecto de Investigación: Pedagogías Críticas y Derechos Humanos: Un abordaje desde las metodologías cualitativas, la estenografía y la historia oral. Universidad Nacional del Sur. Dirigió proyectos de Extensión Universitaria: Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública (2016-2018). Universidad Nacional del Sur. Experiencias de Educación Popular con Organizaciones de Trabajadorxs (2010-2014). Universidad Nacional del Comahue. Directora de Revista Nuestramérica. Ha publicado libros y artículos en revistas científicas en temáticas vinculadas al género desde un abordaje sociocultural y pedagógico. Trabaja en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Correo electrónico: jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Para la década de 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.

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 (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. Para Feierstein (2015) el propio funcionamiento de estos Tribunales de Opinión implicó revitalizar la capacidad de juzgar, 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.

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.

Más tarde para la década de 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 (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, así 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 en *Nuestramericana* que se



RAÍCES SIN FIN

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 de los 60 y 70 se gestan al calor de la pólvora; al decir de Moacir Gadotti (2013), con experiencias, procesos, organizaciones nutridas y en la que abrevaron una tradición filosófica nuestra americana, de la mano de la rebelión haitiana, Simón Rodríguez, Bolívar; luchas por la primera independencia, Martí, Flora Tristán, Mariátegui, Gabriela Mistral, Aníbal Ponce; 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 planteamiento 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 Frantz Fanon.

El pensamiento pedagógico en *Nuestroamérica* 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

En el continente, con un epicentro en 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 los feminicidios.

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 y 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 Michael Apple en Norteamérica y Tomaz Tadeu da Silva en Brasil, que recuperaron 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, imperialismo en la necesaria *descolonización del curriculum*, como él, le llamo. Las perspectivas como Walsh (2016), Gualdieri y Vázquez (2011), están siendo recuperadas en las últimas dos décadas desde experiencias y por educadorxs populares pedagogxs y reflexionadas a la luz también de los estudios sobre la interculturalidad crítica y de los feminismos de Morgade (2008-2009), Korol (2007);

en un contexto de profundización de los conflictos y luchas de los pueblos originarios, así como de emergencia de una *cuarta ola del feminismo*, en el continente, con un epicentro en 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 los feminicidios.

INTERSECCIONALIDAD CRÍTICA Y DE-RECHOS DE LOS PUEBLOS

Lo desarrollado en el capítulo anterior respecto de la perspectiva interseccional es recuperado para pensar y reflexionar en torno a los derechos humanos y los derechos de los pueblos a lo largo de nuestro trabajo en extensión universitaria, en investigación y docencia. Esta perspectiva se condensa en consignas que a lo largo de la historia han sido levantadas por el movimiento popular en el país.

Las consignas que nosotros entendemos que son más que consignas...

"Nunca más", "Unidad de lxs trabajadorxs", "Ni una Menos" y "Marici Wew", "No al FMI", "No al pago de la deuda"...

Nosotras mismas hablamos como mujeres sudamericanas, trabajadoras y que vivimos en territorios de avances del colonialismo a través de proyectos extractivistas de empresas transnacionales que actúan con la benevolencia de los Estados en nuestros territorios. Desde nuestra participación en espacios junto al movimiento social a través de sus organizaciones, estamos siendo parte y acompañando desde la especificidad que puede dar la Educación Popular, procesos políticos que están desarrollándose en torno

El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra ha sido la expresión de esta otra pedagogía.

a la lucha por los derechos de los pueblos. Este acompañamiento se da desde una construcción colectiva de conocimientos que tiene como paradigma a una interseccionalidad crítica. Hacemos esta precisión, porque también desde perspectivas hegemónicas, se asume una concepción de la interseccionalidad meramente descriptiva y cuyos planteamientos son asumidos desde organismos que contribuyen a fortalecer la hegemonía del capital y afianzar el colonialismo.

NUESTRO TRABAJO: INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. AUNANDO DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

La investigación participativa en educación ha tomado un renovado impulso en nuestro continente; los trabajos desarrollados en las décadas de los 60, 70 e incluso en los 80, han tenido una revitalización en los últimos años en nuestros países. Diversos investigadores que nos habían convocado en aquellos años a leer la investigación educativa desde los lentes de la investigación participativa¹, tales como Rodrigues Brandão (1981, 1985, 2001, 2003), Vio Grossi (1989, 1998), Gianotten y de Witt (1985), Gajardo (1984, 1986, 2001), Sirvent (1994, 1999, 2004, 2009), vuelven en los últimos tiempos con trabajos que nos exhortan a reflexionar en torno a nuestra praxis en investigación educativa. Sí, bien situados en perspectivas diferentes, estos referentes tienen en común el considerar la necesidad de reflexionar desde las dimensiones ética, política, epistemológica, la relación entre quien investiga y el problema que se está investigando pero, por encima de todo ello, reflexionan acerca del lugar que se les asigna a los *sujetos* en las investigaciones. Aunque es cierto que hay problemas en los que se ha avanzado, también

existen otros que resta aún resolver, tales como aspectos éticos no resueltos respecto a las autorías, a la difusión de las investigaciones, preguntas en torno a: ¿dónde y para qué se publican los resultados?, ¿a quién le sirven las investigaciones? Estos trabajos que mencionábamos nos aportan herramientas conceptuales para validar una práctica de investigación que, si bien no es hegemónica, goza de una enorme vitalidad en nuestro continente. Estas relaciones entre la antropología y la investigación participativa han sido objeto de reflexión entre los investigadores en educación citados por Rodrigues Brandão (2001), señala que hay avances importantes en la ciencia antropológica y que existe una comprensión amplia de que para las ciencias sociales, aunque el objetivo de la investigación sea producir explicaciones tan universales cuanto sea posible, en verdad la investigación *del otro*, en primer lugar sirve para explicarlo: ejemplifica con la referencia a Malinowski, desembarcando en las islas Trobriand, y afirma que lo que éste reinventa no es un método, sino es toda una actitud. Ahora, ya no se trata de reconstruir, nos dice Rodrigues Brandão (2001), la explicación de la sociedad y de la cultura de otro a través de fragmentos de relatos de viajeros y misioneros, ir a convivir con el otro en su mundo, aprender su lengua, vivir su vida, pensar a través de su lógica, sentir como él. La cultura que investiga, tal como la expresan los propios sujetos que la viven, es el interés central. Así es que “*estava inventada a observação participante*”, afirma Rodrigues Brandão (2001, pp. 12). La antropología, cuyo método era finalmente participante, devino en ella misma en políticamente participativa. Así es como Marx, reflexiona Rodrigues Brandão (2012), —en la misma Inglaterra de la que procedía Malinowski— invertía la cuestión: no es necesario que el investigador se haga obrero o sea como él para conocerlo.

Es necesario que el científico y su ciencia primero sean un momento de compromiso y participación con el trabajo histórico y los proyectos de lucha del otro, a quien, más que conocer para explicar, la investigación,

¹Hemos realizado una revisión de estas miradas en Visotsky, J. (2014). *Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina*, en *Revista Paideia*, Universidad de Concepción, Chile, ISSN, 0716-4815, N°53. Impreso / Online <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/6>

pretende comprender para servir. De allí una nueva coherencia de trabajo científico se instala y permite que diferentes técnicas sean viables al servicio del método, el relato de otros observadores aunque no sean científicos, la lectura de documentos, la aplicación de encuestas, la observación de la vida y del trabajo por lo cual Brandão (2001) afirma: “Estava inventada a participação da pesquisa” (p. 12). Y nos recuerda, cuando la relación con el otro se transforma en una convivencia, obligada a que, el investigador participe de su vida, de su cultura, de su historia, en ese caso, la observación participante, la entrevista y la historia de vida que se va a imponer. En esta línea de pensamiento, Rodrigues Brandão nos recuerda que a muchos de nosotros la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos aconteció cuando ese otro, próximo, como sujeto vivo de “mi investigación” se convierte en compañero, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular, obligando al investigador a repensar no solo su posición en su investigación sino también a su propia persona. En este caso la relación de participación de la práctica científica en el trabajo político de las clases populares desafía al investigador a comprender dichas clases, sus sujetos y sus mundos. “Está inventada a pesquisa participante”, afirma Rodrigues Brandão (2001): “*Y esto Não porque —como querem tantos, tantas vezes— uma fração obediente de sujeitos populares participa subalternamente da pesquisa do pesquisador, mas porque uma pesquisa coletiva participa organicamente de momentos de trabalho de classe, quando ela precisa se reconhecer no conhecimento da ciência*” (p.13).

La etnografía ha resultado para nosotros la perspectiva que nos ha permitido acceder a los sentidos y significados atribuidos a las prácticas cotidianas a partir del análisis de las fuentes escritas y de los testimonios devenidos en documentos orales. Siguiendo a

Guber (1990), esta mirada nos ha permitido explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, esto es, cómo éstos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones. Desde esta perspectiva lo que nosotros hacemos es describir una realidad particular, caracterizada por complejos de relaciones que la atrapan y vinculan en distintos campos de la vida social. Desde la mirada antropológica hemos intentado abarcar las relaciones y conexiones entre actividades económicas, políticas, sociales y religiosas, siempre intentando detectar el sentido de las prácticas y nociones que los sujetos presentan en el contexto de la vida cotidiana.

El trabajo en talleres de historia oral desde estas miradas nos ha permitido tener una diversidad de voces, diversidad de testimonios que enriqueció y fue favoreciendo la evocación de los entrevistados. En algunos casos se continuó con entrevistas en profundidad individuales. Los recuerdos iban apareciendo a medida que los participantes contaban, cuando se revisaba un taller o entrevista anterior a medida que se iba afianzando la confianza con nosotras. La confrontación con una multiplicidad de testimonios es fundamental para sumar voces, verdaderas fuentes

de este trabajo. Ha sido importante para nosotros recurrir a la historia familiar, y hemos podido ver cómo la historia de las culturas subalternas está marcada por y a través de ese filtro familiar. Hemos visto cómo, lo que Joutard (1986), describía como: “el tiempo de la familia organiza el tiempo de la historia” (p.255). En el marco de las concepciones que veníamos refiriendo, hemos entendido que las metodologías participativas eran una forma-contenido coherente, que era parte del *alma*, de lo que estábamos pretendiendo comprender y explicar. García y Batallán (1994) nos han aportado conceptos desde la antropología para pensar acerca de esta metodología de investigación participativa.

El tiempo de la familia organiza el tiempo de la historia.



ESPEJO VERDE 3

Manifiestan que los espacios de coinvestigación grupal tienen como intención el promover un proceso de conocimiento reflexivo sobre la cotidianidad en relación a las problemáticas planteadas. Nos interesa tanto el conocimiento de los procesos sociales como la resignificación que la misma investigación desencadena en los sujetos partícipes de esa realidad. Esta relación social implicada en el encuentro de investigación “se convierte en forma y contenido” (p.168). En estos espacios, el material con que trabajamos refleja tanto la textualidad como el contexto y los significados atribuidos por los sujetos a los acontecimientos pasados o presentes. Los contextos en que trabajamos están constituidos por ideologías institucionales, siendo entonces susceptibles de interpretaciones polémicas. Ha sido importante para la construcción de estos espacios el interés de los participantes por incluirse en este proceso de indagación.

Este proceso intenta que los sujetos puedan poner en cuestión la realidad, desarticulando el sentido común, el discurso obvio. La crítica grupal de la visión subjetiva de la realidad permite que los sujetos sean intérpretes de la realidad en estudio y, por otro lado, esta misma interpretación debe ser considerada y analizada en su heterogeneidad. A nuestro entender este es un imperativo ético y político. Estos autores realizan la analogía entre este proceso grupal y una gran entrevista abierta, en la que mediante un diálogo simétrico entre el coordinador investigador y los participantes se construye un cuerpo hipotético para explicar la realidad a partir de una red de sentidos compartidos que es “penetrada” por el análisis reflexivo. Los procedimientos para contrastar la información por triangulación, las oposiciones entre el sí mismo y los otros, entre momentos vivenciales y diferenciales de la propia historia y,

Las investigaciones cualitativas y participativas en educación realizadas en América Latina han tenido un importante desarrollo, poseen particularidades que les son propias y han entregado una destacada contribución al campo de la investigación.

finalmente, la participación de los sujetos de la investigación en las instancias de validación (p.172), son parte de esta metodología participativa de trabajo en historia oral en que nos hemos comprometido a trabajar.

En el campo de la investigación educativa, y particularmente en educación de adultos en Argentina, María Teresa Sirvent (1994) ha contribuido a generar experiencias y reflexiones acerca de investigación participativa. Esta autora considera que la investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un momento específico y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico. La participación no es un "juego", señala. Nos dice que la misma, implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común (p. 74). Interrogantes que están presentes en nuestro trabajo son aquellos vinculados a: ¿Cómo se elabora la construcción colectiva?, ¿cómo se reflexiona sobre la práctica del grupo involucrado? y ¿cómo es posible socializar el conocimiento producido? (p.75).

En este proceso de caminar preguntando, hemos retomado los conceptos básicos y variables que esta autora propuso para el análisis de la participación real y la simbólica: quién participa, cómo, a través de qué mecanismos y en qué ámbitos. En las respuestas a estos interrogantes están presentes los condicionamientos institucionales, las estructuras elitistas de poder, que suponen la concesión. Entendemos, tal como señala

Sirvent (1994), que "la participación real constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizados en años de autoritarismo y explotación" (p. 47). Las investigaciones cualitativas y participativas en educación realizadas en América Latina han tenido un importante desarrollo, poseen particularidades que les son propias y han entregado 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 que ejemplifican Ortiz y Borjas (2008). 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. Hernández (1985) 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 (p.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 al respecto, en los años 80, Gianotten y de Witt (1985) nos proponían a los educadores populares retomar el concepto de intelectual orgánico gramsciano, en una propuesta de investigación participativa. También Coben (2007) y

Rigal (2012) rescatan los planteamientos de Gramsci en la educación de adultos y la investigación social, lo que recupera la tradición de la investigación participativa, planteando que la misma es un modelo apropiado para hacer posible un proceso democrático de creación de conocimiento. La historia oral, para Barrancos (1997), ha sido empleada como metodología privilegiada para la realización de nuestro estudio de la historia social de la educación de adultos en Argentina. Compartimos el planteamiento de que es preciso recuperar la oralidad como vía de simbolización, como organización semiológica colectiva y que es preciso considerar el lugar único, incomparable que tiene el habla, la oralidad en la experiencia humana. Nos interesa revalorizar la noción de *saber popular*, considerando como lo menciona García y Batallán, (1994) que dicha noción —o las de *saber popular* o *sentido común*— no son unidades homogéneas pertenecientes a las clases subalternas, opuestas al saber hegemónico de las clases dominantes (p.168). Entendemos según Paoli (1984) y Tamarí (1997), que el sentido común se va construyendo de modo contradictorio, aunque guarda coherencia y sentido desde el punto de vista de su elaboración, es una respuesta colectiva y tiende a reorientarse por la acción que ejercen los aparatos de hegemonía.

NUESTRA PRAXIS

El trabajo desarrollado y que compartiremos se gesta junto a organizaciones de pueblos originarios, organizaciones feministas y fábricas recuperadas, gestionadas por sus trabajadorxs. Nuestro trabajo se sostiene en una investigación participativa que estamos desarrollando en el sur de Argentina, Sudamérica que indaga las relaciones entre derechos de los pueblos e historia oral, recuperando experiencias y luchas desde la concepción de los derechos de los pueblos.

A partir de la articulación entre las funciones de docencia, investigación y extensión que le competen a las universidades públicas a partir de la ya centenaria reforma

universitaria de Córdoba de 1918, asumimos que como en aquel momento la universidad pública tiene que estar al servicio del pueblo. Asumir la perspectiva de enseñar derechos humanos en la universidad nos ha comprometido en procesos de investigación participativa, entendiendo que la misma resulta coherente con estas funciones y con una praxis desde una educación liberadora.

NUESTRA CONCEPCIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA²

Al preguntarnos acerca del sentido de la función social de las universidades en el actual contexto, no podemos dejar de advertir que:

desde finales de los años noventa prevalece una agenda académica internacional con dos grandes temas en torno a la universidad. Se ha llevado adelante un proceso de transformación sin la participación de las universidades en el diseño de las políticas educativas que influyó profundamente en el sentido que fue adoptando la universidad en relación a su función social. La educación superior y las universidades públicas han sufrido un vertiginoso cambio a merced de la incursión del neoliberalismo que se mudó en parte como un negocio global para constituir al sector de la educación superior en un mercado rentable ante la disminución del ritmo de creación de riqueza y de utilidades. Fueron los grandes capitalistas transnacionales quienes buscaron nuevas fuentes de lucro en los bienes sociales resguardados por el Estado. (Rodríguez y Visotsky. 2015).

Visto este panorama consideramos necesario contraponer a la concepción mercantilista que hegemoniza el escenario de la educación superior, el recupero de la rica herencia de la tradición de compromiso social, formación crítica y la producción del conocimiento para la transformación colectiva.

La perspectiva que asumimos se sostiene en la necesaria reflexión de la toma de

² Este tema ha sido objeto de reflexión en trabajos anteriores nuestros a los que remitimos (Rodríguez y Visotsky, 2014).

conciencia acerca de nuestras prácticas de extensión, reconstruir sus significados, democratizar las relaciones sociales y pedagógicas develando la dimensión política que las sustenta. Entendemos que las prácticas de educación son prácticas de intervención sociocultural y son eminentemente políticas. Esto hace necesario volver sobre las preguntas de *¿a favor de qué?, ¿en contra de qué?, ¿para qué, con quienes, contra quiénes y cómo educamos?* y ligado a ello *¿por qué hacemos lo que hacemos?* Pensamos que volver permanentemente sobre estos interrogantes es la única posibilidad de intervenir críticamente sobre la realidad: *pensar haciendo y hacer pensando*, puede ser un camino para superar el abismo entre los discursos y la acción, para superar los teoricismos, pero asimismo para

y la investigación, libertad y periodicidad de la cátedra, ingreso irrestricto. Enmarcamos estas acciones emprendidas entendiendo la necesaria relación de la universidad con los trabajadores (como ya se entendió la extensión a fines del siglo XIX), no en una relación de instrumentalización de los mismos, sino en el marco de procesos y proyectos alternativos al hegemónico, que contribuya a fortalecer procesos de democratización social y de transformación de nuestras sociedades aún desiguales, dependientes. También nos situamos en la vereda de enfrente de aquellas concepciones de la 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

Es preciso hacer una ciencia proletaria que se torne hegemónica, y crear intelectuales orgánicos de la clase trabajadora.

desocultar las teorías que sustentan nuestras prácticas. Poner estos interrogantes sobre la mesa, junto a experiencias y marcos teóricos que nos aporten la construcción colectiva y al esclarecimiento conjunto, revitalizarán y reafirmarán nuestros compromisos con la transformación social. Asimismo, en nuestro trabajo enmarcado en la extensión universitaria, recuperamos la tradición reformista del 18 y enmarcamos nuestro trabajo 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, pero consideramos la necesaria defensa de los otros principios a la par de este, con esto queremos referir que la necesidad de defensa de conquistas que sutilmente vemos se ven desplazadas, tales como el sistema colegiado y tripartito, reformulación de la docencia

el autofinanciamiento (Brusilovsky, 2000). Insistimos en la necesidad de recuperar esta función de la universidad, que en nuestro país desde el año 1982 constituye una de las tres funciones de la universidad pública, pero que, pese a serlo y como bien menciona Brusilovsky (2000), "carece del efectivo reconocimiento que tienen la docencia y la investigación" (p.15). Nuestra preocupación respecto a la extensión en educación de adultos se sustenta en reflexiones acerca del sentido de la práctica misma. En este sentido entendemos la potencialidad que tiene el concepto de intelectual orgánico de Gramsci, y que después Coben (2007) describe como entendido que: conecta su trabajo con preocupaciones sociales amplias que afectan profundamente la forma en que la gente vive, trabaja y sobrevive (p. 191). En este marco entendemos como necesidad que los educadores sean organizadores de políticas de la clase trabajadora; esto es, fomentar el reconocimiento del derecho de



LIRIOS I

los trabajadores a crear filosofía (Budd Hall, citado por Coben; 2007: 192). Es preciso hacer una ciencia proletaria que se torne hegemónica, y crear intelectuales orgánicos de la clase trabajadora. Coben (2007) señala, retomando la tradición gramsciana, la necesidad de que la educación de adultos se vincule con los movimientos sociales de la clase trabajadora. La educación de adultos puede tornar crítico el sentido común de los trabajadores, de manera que ellos constituyan, siguiendo a Gramsci, *un bloque social y cultural*. Gramsci defiende una pedagogía radical en la educación política de los trabajadores adultos, en la que la educación política se integra a la educación técnica. La clave

de su teoría sobre la educación política está en la educación como trabajadores en un contexto ocupacional. Por lo tanto, los trabajadores se deben educar con referencia tanto a los aspectos técnicos del trabajo como a sus implicaciones políticas y culturales, así ambos han de ser abordados en conjunto. Insiste en que la actividad política no es un resultado cronológico de la educación política, sino que los dos son concurrentes. Por este medio se desarrollarán intelectuales orgánicos de la clase trabajadora. Entendemos que la liberación no ocurre como resultado del proceso educativo en sí, sino como el resultado de la educación dentro del contexto de un proceso político que es en sí mismo educativo.

Respecto de la organización social y política, Gramsci planteó la necesidad de construir vínculos entre las organizaciones del lugar de trabajo (consejos de fábrica, gremios) y las organizaciones donde la gente vive, pero no para darle importancia a una en desmedro de la otra. Gramsci defendió a los consejos de fábrica frente a las burocracias sindicales, pero siempre le preocupó el potencial de los lazos que podían forjarse entre los trabajadores organizados y las masas desorganizadas. La educación popular debería contribuir a la formación de cuadros de la clase trabajadora capaces de dirigir su propia clase y de crear una nueva fuerza hegemónica. Para ello una lectura de Gramsci debería llevar a los educadores a analizar la clase obrera para entender cómo la educación popular puede contribuir mejor en la creación de una hegemonía proletaria. Siguiendo a Diana Coben (2007), los educadores comunitarios y de adultos necesitan construir un bloque moral-intelectual que pueda hacer políticamente posible el progreso intelectual de las masas y no sólo de los pequeños grupos intelectuales (p.207). Gramsci reflexionó sobre el modo en el que las clases dominantes y subordinadas buscan educar a la sociedad con sus propias concepciones del mundo. El proceso educativo para él, es un proceso bien diferenciado y con amplio fundamento de la creación y mantenimiento de la hegemonía, llevado a cabo por el Estado o sus representantes, con el fin de mantener el control, y por quienes pretenden tomarlo y llevar adelante un proceso desde los trabajadores en aras de transformar la sociedad. En las diversas experiencias que seguimos acompañando y constituye un criterio incuestionable el hecho de que la preocupación inicial, la demanda, el recorrido y transcurrir de la experiencia sea obra de los mismos trabajadorxs. Este criterio, ligado al de unidad y solidaridad de clase, ha dado lugar a una praxis que se funda en nuestra historia social y en nuestra necesidad histórica de transformación social. Belanger y Federigi (2000) plantean que esta participación de actores diversos en la definición de las políticas es en sí mismo una

realidad. Nosotros sostenemos que en estas experiencias se lleva a cabo una participación de los actores en la definición de una concepción contra-hegemónica de la relación trabajo-educación.

NUESTRO TRABAJO

UNIDAD DE LOS TRABAJADORES. TRABAJO JUNTO A ORGANIZACIONES DE TRABAJADORES

En fábricas recuperadas de Argentina. Creación de espacios de educación en las fábricas.

Propuestas de paneles de debates, conversatorios entre trabajadores en lucha.

MARICI WEW! TRABAJO JUNTO A ORGANIZACIONES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

Hemos desarrollado paneles de debate, talleres de formación en interculturalidad, así como investigado en torno a las políticas de persecución y judicialización al pueblo mapuche (Análisis del Informe RAM³), desde espacios de derechos humanos hemos realizado presentaciones, tanto en el caso de Santiago Maldonado (territorio en disputa con Benetton) como de Rafael Nahuel (con Parques Nacionales), invitado a conversatorios con Mujeres Originarias por el Buen Vivir, participación en Foro sobre Genocidio y Argentinización (el Nunca Más de los Pueblos Originarios), difusión del Manifiesto de las Mujeres Originarias por el Buen Vivir y el llamado al Encuentro Plurinacional de Mujeres.

NI UNA MENOS. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y MOVIMIENTO FEMINISTA

Participación desde las cátedras en las movilizaciones contra los feminicidios denominado como proceso *Ni una Menos*.

Organización de paneles de debate sobre femicidios, participación junto a

³ Medina, M.L., "Mapuche = terrorista: la criminalización del pueblo mapuche en el Informe R.A.M.", en prensa Revista Nuestramerica.

agrupaciones estudiantiles, promoción ley violencia de género, y Convención de Belem Do Para.

Participación en debates, talleres, panel sobre abolicionismo y prostitución.

¿DÓNDE ESTÁ? DESAPARICIONES FORZADAS EN DEMOCRACIA

Caso Daniel Solano. Paneles de debate en torno a la problemática.

Nunca más. Genocidio en los setenta

Investigación sobre estudiantxs desaparecidxs y asesinadxs en el último genocidio en la UNS. Perspectiva de estudios de genocidio. Intervenciones artísticas.

Invitaciones a clases a familiares, militantes, hijas.

Participación juicios lesa humanidad.

Seminario de extensión y de postgrado en genocidio.

No al pago de la deuda. Fuera el FMI. Fuera las bases militares de la Patagonia

Charlas. Publicación. Invitadas Organizaciones que denuncian la Deuda Externa ilegítima, fraudulenta como violación de los derechos de los pueblos.

CONCLUSIONES

Para cerrar este trabajo quisiéramos señalar algunas reflexiones que nos abre este desarrollo exploratorio de marcos teóricos que nos ayudan a comprender y explicar el proceso de lucha por los derechos que está dándose en *Nuestroamérica*, en el sur precisamente, y nos abre a la reflexión de como esto atraviesa y a su vez está atravesado por procesos identitarios.

La concepción de Derechos de los Pueblos, aunada con la perspectiva de la interseccionalidad resulta marcos referenciales de una enorme potencialidad para nutrir las luchas en el continente. Hacemos eco de las palabras de Francesca Gargallo cuando afirma que no es lo mismo derechos de las mujeres, que liberación de las mujeres, lo mismo vale para pensar los derechos de los pueblos.

Aun así pensamos que la conquista de derechos se da a través de procesos de luchas por la liberación, por más libertades, por el

respeto de los cuerpos-territorios con todo lo que ello encierra, así es que entendemos que asumir una concepción de interseccional crítica aunada a aquella de Derechos de los Pueblos nos puede ofrecer herramientas que potencien los procesos organizativos. Es preciso asumir que se está avanzando en esto que Boaventura de Souza Santos demandaba de Manifiestos que tiendan a romper la fragmentación de las luchas y del movimiento popular en este sur del continente. Las demandas por un encuentro plurinacional de mujeres que están impulsando las mujeres originarias en Argentina es una expresión de esto. Mujeres racializadas que luchan contra el extractivismo, la pobreza a la que son sometidas, así como denuncian también el patriarcado que las oprime también en su condición de mujeres.

Entendemos que resulta central revisar los modos en que se dan los entramados de poder en los que se insertan los procesos educacionales y reflexionar acerca de cómo se constituye la experiencia colectiva y cómo se van imbricando las categorías de clase, el racismo y la experiencia que el patriarcado ha dado lugar en el capitalismo colonial en este sur del continente. Consideramos que es de enorme urgencia para la teoría pedagógica crítica y para la educación en derechos humanos en nuestro continente. Y será sin duda un aporte para los sures del mundo asumir esta concepción colectiva de derechos, como derechos de los pueblos, así como ocupar una perspectiva de interseccionalidad crítica, como lente, como lupa para mirar, para intervenir y para volver a reflexionar en torno a las experiencias que se están realizando por y desde el feminismo *nuestroamericano*, desde las luchas de los pueblos originarios, antiraciales, acerca de y sobre los procesos de lucha de clases en *Nuestroamérica*; todo esto nutrido por la historia acumulada en nuestro continente y por la experiencia de lxs niñxs y jovenxs que están protagonizando luchas históricas (nutridos por los ya adultos y los abuelos, abuelas, madres de la plaza, obrerxs, ancianxs indígenas, feministas históricas) ... Estxs niñxs y jóvenes,

son ya nuestros héroes y heroínas.

Necesitamos de nuevos héroes y de nuevos mitos, que ya están siendo...

BIBLIOGRAFÍA

Belanger, P; Federighi, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos: La difícil liberación de las fuerzas creativas*. Buenos Aires, Argentina: UBA, Fac. de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.

Bidaseca, K; Ballesteros, S; Katz, M; Jarque, M. (2016). *Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia, en Bidaseca, Karina, Feminismos y poscolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Godot.

Bonifacio, J. (2009). *Los procesos de protesta y organización de los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Académica Argentina.

Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Butler, J. (2002). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ciudad de México, México: Paidós.

Caldart, R. (2009). *Pedagogia do Movimento Sem Terra, Expressao Popular*. Sao Paulo, Brasil: PE-CAMPO.

DeSouza, B. (2014). *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*. Sao Paulo, Brasil: Colección Dejusticia.

Cabnal, L. (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala en Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid, España: Acsur. Las Segovias.

Coben, D. (2007). *Gramsci y Freire: Héroes radicales de la educación de adultos*. Buenos Aires Argentina: Miño y Dávila.

Feierstein, D. (2015). *Los nuevos desafíos del Tribunal Permanente de los Pueblos en el siglo XXI: las luchas por la hegemonía en la creación del derecho penal internacional,*

Catedra Criminología. Buenos Aires Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Fraser, N. (1996). *Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de Género*. En: *Revista internacional de filosofía política*, ISSN 1132-9432, N° 8, 1996, p. 18-40.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Gadotti, M. (2013). *Ahora en las manos y en los corazones de las nuevas generaciones*. Buenos Aires, Argentina: EDUCO.

Gajardo, M. (1984). *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina*, en *Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar*. Lima, Perú: Cuadernos de Formación.

Gajardo, M. (1986). *Pesquisa Participante na América Latina*. Sao Paulo, Brasil: Brasiliense.

García, J; Batallán, G. (1994), *Antropología y participación. Contribución al debate metodológico*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Gianotten, V; De Witt, T. (1985). *Orientación de la investigación participativa hacia la práctica: El papel del intelectual orgánico*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda-CEAL.

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

Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Ciudad de México. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, G. (2013). *Educación y género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas*. Buenos Aires, Argentina: Educo.

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

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires, Argentina: El colectivo.

Mc Carty, C. (1993). *Racismo y*

curriculum. *La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Barcelona, España: Morata.

Mendoza, B. (2010). *La epistemología de sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano*. Buenos Aires: Ed. En la frontera.

Mohanty, Ch. (2008). *Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales*, en Suárez, L. & Hernández, A. (eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo*, (pp. 117-163). Madrid, España: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.

Morgade, G; Alonso, G. (2008). *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Navaz, L; Hernández, R. (2008) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Cátedra.

Paredes, J. (2010). *Hilando Fino, desde el feminismo comunitario Comunidad Mujeres Creando Comunidad*, La Paz, Bolivia: El rebozo-Zapateándole-Lente Flotante.

Paredes, J. (2010). *Plan de las Mujeres: marco conceptual y metodología para el Buen Vivir*. En *Bolivian Studies Journal*, Vol.15-17, 2008-2010, University of Pittsburgh, pp. 191-210.

Paoli, A. (1984). *La lingüística en Gramsci*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Quijano, A. (2000). ¡QUÉ TAL RAZA!, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 1 (ene-abr.), pp. 37-45.

Rigal, L. (2012). *Gramsci, Freire y la educación popular: A propósito de los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Rodrigues, C. (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense.

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

Rodrigues, C. (2003). *A pesquisa a várias mãos*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Sirvent, T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.

Sirvent, T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Sirvent, T. (2009). *La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana*. IV Coloquio Internacional en Animación. Universidad del Quebec en Montreal UQAM / Red Internacional de Animación RIA; 28-30 Octubre, Montreal, Canadá.

Visotsky, J. (2013). *Voces que nacen desde abajo. Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social*. En *Revista NuestrAmérica*, N°1, pp. 75-96. Recuperado el 29 de Octubre del 2019, del sitio: <http://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/pages/view/encursojessica>

Visotsky, J. (2017). *Ocupar, resistir, producir territorios-cuerpos de mujeres: expropiación/desposesión y luchas*. Ponencia presentada en XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres – VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflictos. Universidad de Buenos Aires – FFyL., Instituto Gino Germani-Universidad Nacional de Quilmes. 24 a 28 de julio de 2017.

Visotsky, J. (2018). *Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial*. Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.

Viveros V, Mara, 2016, *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*, en *Debate Feminista*. Recuperado el 29 de Octubre del 2019, del sitio: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>.

Walsh, C. (2016). *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Recuperado el 29 de Octubre del 2019, del sitio: <http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>. Fecha de consulta 10-6-16.