


Integralidad de las prácticas universitarias y el paradigma interseccional en territorio desde las pedagogías críticas

Comprehensiveness of university practices and the intersectional paradigm in territory from critical pedagogies

Visotsky, Jessica

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

Entretextos

Universidad de La Guajira, Colombia
ISSN: 0123-9333
ISSN-e: 2805-6159
Periodicidad: Semestral
vol. 16, núm. 31, 2022
entretextos@uniguajira.edu.co

Recepción: 13 Mayo 2022
Aprobación: 10 Septiembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/673/6733621008/>

DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.7354920>

Se prohíbe uso comercial.



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

Resumen: En este trabajo desarrollamos miradas y perspectivas que estamos abordando en el marco de nuestros trabajos de investigación, docencia y extensión universitaria desde la pedagogía crítica en Argentina. En un primer momento desarrollamos algunas caracterizaciones del contexto en el que desarrollamos las praxis y luego abordamos las perspectivas teóricas desde las cuales intervenimos desde la docencia, investigación y extensión universitaria, estos conceptos son integralidad de las prácticas, territorio, perspectiva interseccional. Desarrollamos luego la perspectiva metodológica desde la que se desarrollan las prácticas que es la investigación participante. El trabajo concluye planteando la necesidad y desafío de plantear, en clave de las epistemologías del sur, una “pedagogía de las ausencias y de las emergencias”.

Palabras clave: pedagogías críticas, territorio, interseccionalidad, descolonialidad.

Abstract: In this work we develop views and perspectives that we are addressing in the framework of our research, teaching and university extension work from critical pedagogy in Argentina. At first, we develop some characterizations of the context in which we develop praxis and then we address the theoretical perspectives from which we intervene from teaching, research and university extension, these concepts are integrality of practices, territory, intersectional perspective. We then develop the methodological perspective from which practices are developed, which is participatory research. The work concludes by raising the need and challenge of proposing, in the key of the epistemologies of the south, a "pedagogy of absences and emergencies".

Keywords: critical pedagogies, territory, intersectionality, decoloniality.

El contexto

Las fuerzas del **neoliberalismo**, siguiendo los aportes de Giroux (2013), van por el camino de dismantlar los derechos garantizados históricamente en el contexto del estado benefactor, es en ese sentido que sostenemos el carácter de empobrecimiento o vulneración de derechos de los sectores populares.

Estados coloniales, capitalistas, patriarcales, a los que las luchas de los pueblos fueron conquistando algunas reivindicaciones, y que las políticas neoliberales en las últimas por lo menos tres décadas, fueron horadando. Desde ese posicionamiento, asumimos y, tal como dijera Antonio Gramsci, en su célebre poema *“Odio a los indiferentes”*, *“creo que vivir quiere decir tomar partido”*, así como desde el campo de la pedagogía crítica, Michel Apple (2012) también nos plantea que *“hay que dar testimonio de que esta es la realidad y no podemos seguir escondiendo”*, en ese sentido, nos asumimos como sujetos políticos, entendiendo que el lugar desde donde inscribimos nuestra praxis es un escenario y también una herramienta de invaluable posibilidad para una transformación social, hacia un mundo diferente, igualitario, antirracista, feminista y anticolonial. En ese sentido, entendemos que es desde el compromiso ya que no hay otro modo de hacerlo, **participando y siendo parte** de procesos de lucha desde y con los pueblos y sus organizaciones más o menos espontáneas, en sus demandas.

Sobre la integralidad de las prácticas universitarias

A más de 100 años de la reforma universitaria gestada en Córdoba (Argentina), nos invita a re-instalar la reflexión acerca del lugar y relación de la universidad con la sociedad, entendiendo que en este transitar del siglo XXI, el mercado y la lógica empresarial irrumpe en demandas hacia la universidad. Las respuestas son en realidad disputas políticas, económicas y culturales. Venimos reflexionando acerca de cómo abordar las praxis universitarias (Visotsky, 2022). En esta ocasión profundizaremos acerca de aportes teóricos que nos ayudan a comprender estas relaciones, en este sentido consideraremos relevantes los aportes de Guelman (2018), Corvalán (2020) quienes han reflexionado en torno a la integralidad de las prácticas universitarias respecto de las tres funciones que se le han asignado a las universidades públicas: la investigación, la docencia y la extensión universitaria. Señalan el desdibujamiento de los límites entre la investigación y la extensión universitaria en lo que refieren como integralidad de las prácticas universitarias. Esta mirada nace vinculada a perspectivas descoloniales, que se van entramando a partir del trabajo que realizan junto a movimientos y organizaciones sociales. Así, estos autores avanzaron en la construcción de una metodología coherente con la construcción de saber descolonizado, es decir desde las voces y sentires de quienes son parte de esos procesos.

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

perspectiva descolonizadora en los modos en que se construye conocimiento desde las universidades públicas. Abandonando las perspectivas asistencialistas de vinculación de la universidad con la sociedad, pero también planteando ser parte del conjunto de procesos que, en la actualidad, pretenden construir modos alternativos de construcción de conocimiento donde la articulación universidad-sociedad pueda aportar a la emancipación social (Corvalán, 2020; Juarroz, 2015). Asimismo, se denuncia que existe una colonialidad del saber que ha determinado que hay una sola forma de conocimiento válido y de cómo se construye, siendo la visión de los países del Norte.

Esto ha hecho que queden invisibilizados problemas y abordajes propios de nuestros contextos. La división misma en tres funciones escindidas respondería a un patrón colonial, y el mayor prestigio y recursos que se destinan a la docencia y la investigación, que son las que responden a un hacer academicista por sobre la extensión universitaria que sostiene otro tipo de prácticas, también respondería a esa misma lógica, “La integralidad de las prácticas universitarias tendería, precisamente, a repensar por completo los límites puestos entre diferentes prácticas de generación de conocimiento y sus vínculos con una matriz social moderna y colonial” (Corvalán, 2020, p. 214). Así a partir de las experiencias junto a organizaciones sociales plantean que “el camino hacia la integralidad de las prácticas tal vez no tenga tanto que ver con vincular con mayor intensidad y exhaustividad las prácticas de investigación, docencia y extensión, sino más bien de aportar a posibles desdibujamientos de los límites que separan algunos modos de producir y reproducir conocimiento de otros” (Corvalán, 2020, p. 218). Este desdibujamiento logra hacer frente a la jerarquización.

En el campo de conocimiento que nos interesa profundizar, está siendo planteado en el ámbito de las universidades argentinas y latinoamericanas un abordaje de la educación en derechos humanos en un sentido transversal^[2], son múltiples y diversas las experiencias contemporáneas en torno a estas prácticas, y están dando lugar a experiencias más o menos consolidadas de integralidad de las prácticas en esta línea (Ramírez y Pisarello, 2019). Nosotras nos proponemos una mirada de la Pedagogía en diálogo con la educación desde una perspectiva en derechos humanos.

Así mismo, desde esta posición, Moacir Gadotti (2020) ha planteado la importancia de curricularizar la enseñanza de los derechos humanos y de la extensión universitaria y lo hace desde la óptica freireana, desde una mirada no asistencialista y de diálogo que entienda a la extensión como comunicación. Entendemos que es un paso más hacia la integralidad a la que venimos refiriendo. Y coincidimos con Corvalán en que

La apuesta hacia un integralidad de las prácticas universitarias debería estar dada por una mayor y mejor articulación de la docencia, la investigación y la extensión o, más bien, debería buscar formas alternativas de producir y reproducir conocimientos en la que los límites establecidos desde la universidad puedan franquearse hacia espacios de co-construcción de conocimiento que, a su vez, puedan comprenderse con su potencias y limitaciones, sin dejar de tomar los recaudos necesarios y adecuados. (Corvalán, 2020, p. 221)

Recuperamos otros trabajos que se han realizado en Argentina, que han planteado la articulación entre estas tres funciones, en una mirada que recupera la tradición de la Reforma Universitaria; situando una nueva forma de “hacer

ciencia de lo social”, así frente a los modos verificativo y de generación conceptual proponen el de “praxis participativa” (Sirvent, Toubes y Santos, 2000).

El abordaje que planteamos desde la cátedra de Pedagogía II y DDHH y el proyecto de investigación es desde la **integralidad de las prácticas** universitarias: docencia, investigación y extensión como un horizonte posible y concreto, involucró la realización de talleres con familias y docentes de jardines de infantes en zonas empobrecidas de de la ciudad de Bahía Blanca.^[3]

Acompañamos el proceso de lucha por el derecho a la educación, entre el 2016-2018 en una fábrica recuperada, los/las trabajadoras accedieron a propuestas de educación de adultos, culminando sus estudios primarios y la finalización, algunos de ellos/as, de los estudios secundarios.

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

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

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

Estas praxis de investigación participante, de docencia a partir del paradigma de la **educación popular** y de extensión universitaria también desde la perspectiva freireana y desde perspectivas descoloniales nos está permitiendo en el campo de la pedagogía avanzar en reflexiones y propuestas que promueven y fortalecen espacios de organización, de reivindicaciones y de luchas territoriales, como lo es la demanda por el derecho a la educación.

La investigación participante

En el campo de la investigación educativa, tal como Alfonso Torres Carrillo (2015) plantea, dos corrientes simultáneas, inicialmente separadas que luego

confluyen se gestaron en América Latina dando lugar a lo que hoy conocemos como investigación participante: una pedagógica, vinculada a los trabajos colectivos impulsados por Paulo Freire y otra sociológica, también colectiva, vinculada a Orlando Fals Borda. Señala Torres Carrillo que la primera, en Brasil y de la mano de la corriente educación popular, se autodenominó “investigación temática” y metodológicamente consistía en una indagación interdisciplinaria, multi-profesional y comunitaria, proceso a través del cual se pretendía caracterizar y comprender desde una perspectiva cultural las problemáticas más significativas de una población, a partir de lo cual se pretendían construir propuestas educativas situadas. La segunda, que fuera promovida por equipos de profesionales de las ciencias sociales comprometidos con las luchas sociales colombianas, planteaba una investigación trabajada y acordada con sus bases, de problemáticas sociales relevantes, y los resultados de las mismas devienen en el fortalecimiento de las organizaciones sociales (Torres Carrillo, 2015). Y lo que enfatiza Alfonso Torres Carrillo es justamente que ambas propuestas, surgen en el contexto de trabajos colectivos.

En Argentina la pedagoga María Teresa Sirvent, acompañó y es una referente en las experiencias y reflexiones en la investigación participativa (1984, 1994, 1999). 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*” (Sirvent, 1994, p. 66). 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*” (Sirvent, 1994, p. 74).

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

Nosotras entendemos que esta perspectiva de la investigación tiene un potencial impensado

La perspectiva interseccional en territorio

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

Esther Pineda plantea acerca del feminismo interseccional que

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

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

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

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

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

En los contextos en que trabajamos, esta interseccionalidad se puede apreciar en las mujeres que asumen la lucha por la vivienda, algunas de ellas siendo parte en la “Toma de Don Bosco”, acampando con hijxs para defender su espacio. Otras quedan dentro del mundo privado, sin posibilidad de trabajo y/o estudio ya que asumen el cuidado y protección de sus hijos/as. Lo extendido de los hogares monomarentales, dándose procesos de feminización de la pobreza y maternidades adolescentes. La vulneración del derecho a la educación y las madres siendo quienes con sus cuerpos ven esa afectación de derechos, transitando hasta 3 km para llevar a sus hijxs a las escuelas o jardines de infantes. Los trabajos a los que pueden acceder están en condiciones sumamente

precarizadas y vulneradas en sus derechos, algunas de ellas mujeres, migrantes o hijxs de migrantes, bolivianas y chilenas.

Respecto de la categoría, territorio la reflexión en torno al mismo ha estado presente en la corriente educación popular y ancló metodológicamente tanto en lo que son los análisis de coyuntura empleados como metodología, como en los mapeos territoriales, tan difundidos en organizaciones políticas recientemente. También podemos hallar una concepción que tiene en consideración el problema del territorio, en la exploración del universo vocabular de la población e identificación de palabras generadoras de la pedagogía freireana. Directa o indirectamente hay en estas propuestas una reflexión en torno al territorio.

En las experiencias en que trabajamos podemos observar cómo los territorios son reflejo de proyectos políticos antagónicos muchas veces, y estos proyectos o bien se materializan en la institucionalidad vigente o bien se plantean y proyectan una institucionalidad alterna. En este punto nos quisiéramos quedar respecto a la experiencia educativa de creación de una escuela en una fábrica bajo gestión obrera, fábrica que nace parte de un movimiento político en el territorio de carácter contestatario o las experiencias de lucha por la creación de instituciones. Hablamos entonces de proyectos hegemónicos y contra-hegemónicos. En el plano político los territorios contra-hegemónicos buscan y pueden lograr poder hegemónico. En la lucha por el dominio territorial es la memoria histórica acumulada, la que va a fundamentar el orden que emerja. La historia social nos muestra un sinnúmero de ejemplos de que los cambios y transformaciones son posibles, y de cómo visiones territoriales contra-hegemónicas o subversivas al orden establecido se traducen con el tiempo en visiones oficiales, hegemónicas y con ellas las memorias históricas también se tornan hegemónicas.

Cientistas sociales de campos diversos han reflexionado sobre la categoría “territorio”; Damonte recupera para pensar la idea de espacio social (que es un concepto central para pensar el territorio), los conceptos expuestos por Lefebvre (Lefebvre, 1991, citado por Damonte, 2011, p. 4), para quién todo espacio, tal como un aula de clase o un territorio nacional, son un espacio social, producido por agentes sociales en el contexto de las luchas sociales y lo componen tres dimensiones: el espacio físico, el diseñado y el vivido.

Lopes de Souza (1995) entiende al territorio como un espacio de lucha y resistencia. Justamente nosotros visualizamos cómo aquel proceso genera resistencias en la población directa o indirectamente afectada. Las distintas crisis que fue transitando nuestro país desde los comienzos del Siglo XXI, fue generando un mayor empobrecimiento y fragmentación social, nuevos asentamientos se fueron configurando y progresivamente a partir de acciones colectivas desde la participación de movimientos sociales y organizaciones barriales ejercieron/ejercen la lucha por múltiples derechos, a la vivienda, la salud, el trabajo y la educación

Nos preguntamos cómo afecta la relación entre lo micro y lo macro (imperialismo-espacio local; nacional-local), ¿qué efectos concretos tiene en el territorio? Nos preguntamos acerca de los modos ¿cómo las teorías económicas, geopolíticas impactan en el territorio? ¿Cómo las políticas económicas y las políticas públicas nacionales impactan en el territorio? Pretendemos definirlo a partir de dichos interrogantes, entendiendo al Territorio como unidad de análisis

considerando las particularidades que asume la problemática en el presente, en un contexto de revitalización de la temática en la geografía política.

Asistimos por un lado a una creciente internacionalización de los circuitos económicos, financieros y tecnológicos del capital mundial, que debilita los centros nacionales de decisión, que tiene consecuencias dramáticas en los países con marcadas desigualdades, acentuando las secuelas que deja el desarrollo desigual, excluyente y segregador (Brandão, 2007), sin embargo y contradictoriamente asistimos a un momento de **cercenamiento en la literatura sobre el tema del territorio, de las escalas intermedias o mediaciones entre lo local y lo global**; así, según Brandão, tanto en Brasil, como en el mundo, la escala local ha invadido el debate sobre desarrollo territorial, y con ella el efecto de negación de las jerarquías. Este autor refiere a una “endogenia exagerada” de lo local y el énfasis en las iniciativas de los actores, “*de una comunidad emprendedora y solidaria, que tiene control sobre su destino y procura promover una gobernanza virtuosa lugareña*” (Brandão, 2007, p. 38, traducción propia). En dicho contexto las clases sociales, oligopolios, la hegemonía serían componentes, fuerzas propias de un pasado superado o a ser superado. En dicho contexto “lo local lo puede todo”.

Analizando las diversas vertientes teóricas que asumen en las producciones intelectuales esta defensa irrestricta de la escala local, Brandão señala que una paradoja subyace a la mayoría de estas formulaciones teóricas: o bien el espacio local es meramente un entrelazado en una inmensa red o bien aparece como un recorte singular dotado de particularidades idiosincráticas y únicas capaz de autopropulsión, identidad y autonomía. En dichas formulaciones teóricas no existiría el lugar para los conflictos, o bien es una estructura sin sujeto o bien un sujeto sin estructura (Brandão, 2007). Estos abordajes de moda han abandonado para este autor la perspectiva crítica de la sociedad, volviendo a un concepto de “comunidad” conformado por agentes o actores y no por clases sociales.

En términos de políticas públicas estos análisis han conllevado políticas compensatorias del proceso concentrador. El imperativo ante este contexto es —para Brandão— generar interpretaciones alternativas a estas visiones hegemónicas que ven un mundo estructurado por poderosas redes centradas en grandes empresas transnacionales o en espacios localizados de pequeñas empresas. En este ambiente fragmentador, se refuerzan las lógicas autónomas que creen en la fuerza de su potencial endógeno.

En un determinado espacio social existen estrategias y tácticas desplegadas por los diversos sujetos que hacen parte del territorio. Estos sujetos son parte y se constituyen y desenvuelven en relaciones de poder. Modalidades contrapuestas de relaciones se inscriben en el territorio: relaciones clientelares y relaciones basadas en la solidaridad de clase, en el don, en la reciprocidad.

Estas modalidades de relación van configurando procesos de hegemonía-contra hegemonía en los que las organizaciones y movimientos populares van configurando modalidades de relación o bien basadas en el clientelismo y la cooptación o basadas en principios antagónicos a los del liberalismo y el capitalismo colonial. Esto va desarrollando disputas que son no sólo económicas, políticas, ideológicas sino también culturales.

Siguiendo el planteo que veníamos haciendo, los intentos de reflexionar en las últimas décadas el tema territorial ha dado lugar a su presencia en la

discusión académica, sobre todo en lo que hace a las reflexiones en torno a los procesos de descentralización (desarrollo local) y dinámicas territoriales localizadas. Estos análisis, han asumido en América Latina una perspectiva económica, institucional y política centrando los análisis en la problemática del desarrollo y la desigualdad social. Señala Damonte que en términos históricos cuando se habla de territorios, la primera imagen que suele aparecer son los territorios nacionales, y que tal como señaló Hobsbawm (1998) la constitución de los estados-nacionales tuvo un fuerte componente territorial, pues las naciones victoriosas o avasalladas, han reclamado un territorio “suyo”, refrendando este reclamo en una tradición nacional “más o menos inventada”. (Damonte, 2011, p. 2)

Consideramos que los grupos humanos han tenido y tienen espacios de reproducción y producción social, espacios donde desarrollan las actividades sociales, económicas, políticas, culturales que van definiendo y configurando sentidos y proyecciones colectivas. Así entendemos también que los territorios son espacios dotados de sentidos donde se desenvuelven identidades.

Esta tensión entre los grupos subalternos y las clases dominantes (tanto de grupos económicos multinacionales como la burguesía nacional) se refleja en el entramado institucional que se constituye para la “gestión” de territorios.

Las experiencias de vida contempladas exponen situaciones de vulnerabilidad, que retomando a Labrunée y Gallo (2005) y a Castro (2021) este concepto de vulnerabilidad social

(...) adquiere valor si se reconoce que las fuerzas que impulsan a las personas y los hogares hacia estados cada vez más graves de desposesión tienen su origen en el centro del sistema. Entonces la vulnerabilidad puede ser entendida como el producto de un estado de indefensión o de mayor exposición frente a las fuerzas centrífugas de la sociedad. Es aquí donde el concepto aparece como una categoría analítica superadora de otras como pobreza o exclusión, vinculadas a las condiciones materiales de vida, al género y/o la edad, que les son previas o simultáneas. (Castro, 2021, p. 4)

Podemos hablar en este sentido, de contextos vulnerabilizados, la vulnerabilidad sería el resultado de un proceso que atraviesa al conjunto de la sociedad y originada en el centro y no en la periferia de la vida social, respecto a esto Castel (1999) afirma que al pretender buscar razones de causalidad dentro de las propias caracterizaciones de las situaciones de vulnerabilidad se pierde de vista el carácter centrífugo de las sociedades actuales.

Por una pedagogía de las ausencias y de las emergencias

A partir de lo trabajado consideramos relevante poder poner en diálogo categorías, miradas y conceptualizaciones que constituyen desarrollos teóricos provenientes de distintos campos disciplinares con experiencias en curso. En este sentido recuperamos en lo desarrollado en torno a la integralidad de las prácticas, los abordajes interseccionales, las reflexiones en torno a colectivos y sujetos/as ausentes de la pedagogía de la modernidad, ausentes en la reflexión en la ciencia occidental. Consideramos que las perspectivas aquí polanteadas nos abren el enorme desafío de, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2007), la necesidad de construir una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias, nosotras entendemos que en esta misma línea nos abre a la necesidad de construir

una **Pedagogía también de las Ausencias y de las Emergencias**, y en esta línea abonar en la gestación de las Pedagogías desde el Sur.

Referencias

- Apple, M. (2012). Poder, conocimiento y reforma educacional, Sonia Alzamora y Liliana Campagno (editoras), Santa Rosa, Miño y Dávila.
- Brandão, C. Rodrigues (2007), *Territorio & Desenvolvimento. As múltiplas escalas entre lo local o global*, Campinas, Editora Unicamp- Universidad Estadual de Campinas.
- Cano, A (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos, Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf
- Castel, R. (1999). “Vulnerabilidad social, exclusión: la degradación de la condición salarial”. J. Carpio e I. Novacovsky (comps.), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Castro, A. (2021), “Las trayectorias educativas de estudiantes adolescentes que son madres en una escuela secundaria de contextos vulnerabilizados de San Salvador de Jujuy, desde una pedagogía feminista”, Tesina para acceder al grado de Especialista en Educación Inclusiva, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Corvalan, G., 2020, “Desdibujar los límites entre la extensión y la investigación Universitaria, Aportes hacia una integralidad de las prácticas universitarias desde dos experiencias de co-construcción de conocimiento con movimientos populares”, en *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria* Myriam Feldfeber; María Inés Maañón. Comp. , Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Gadotti, M., (2020) “Curricularización de la extensión universitaria : Para qué”, en *Redes*, Revista de Extensión Univeristaria Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N 6, · Traducción y adaptación de Visotsky, J., Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145/7139>
- Gentili, P (1997). Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada
- Labrunéc, M. y Gallo, M. (2005). “Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión”. En Lanaria, M. (Ed.), *Trabajo docente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002* (pp. 133-154). Mar del Plata: Suárez.
- López de Souza, M. (1995) “O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”, en De Castro, I.; Da Costa Gomez, P. y R.Lobato, 1995, *Geografia: conceitos y temas*, Rio de Janeiro: Bertrand Edit.
- Pineda, E., (2020), “Feminismo interseccionalidad y transformación social”, en Gabriela Gusion, *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediar.
- Ramírez, R. y Pisarello, V. (2019), *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*, Paraná, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

- Santos, B. de S., 2007, Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria, CLACSO, CIDES-UMSA- La Paz.
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., (2000), “El desarrollo de acciones articuladas de investigación, docencia y extensión como legado de la Reforma Universitaria”. en *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*, Myriam Feldfeber; María Inés Maañón. Comp. , Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Torres Carrillo, A. (2015), “La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular”, en *Revista La Piragua*, Num 41.
- Visotsky, J. (2018), Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial, en Güelman, A. y Palumbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, El Colectivo.
- Visotsky, J. (2022). “Los derechos humanos y su enseñanza en las universidades. Perspectivas en diálogo”. Publicado en *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27(96), Recuperado a partir de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790297>
- Visotsky, J. y Sapini, S. (2021), *Pedagogías críticas y universidad. Una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*, Ediciones nuestrAmérica desde Abajo.

Notas

- [1] Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación Pedagogías Críticas, derechos humanos e interseccionales. Una mirada en territorio desde la Investigación participante y las metodologías cualitativas. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
- [2] Integro desde junio de 2020 la Red Interuniversitaria de Educación y Derechos Humanos, en representación de la Universidad Nacional del Sur y estos temas son motivo de reflexión y preocupación.
- [3] Bahía Blanca, ciudad portuaria ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.