



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Propuesta de innovación en extensión universitaria: programa con la comunidad Qom de La Plata, para la transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata

Autora: Erika Silvina Bauger

Directora: Dulce Daniela Chaves

Asesora: Yésica Soledad Arenas

Año: 2023

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
PARTE 1	6
Caracterización del tema, contextualización y justificación de la propuesta de innovación educativa.....	6
Mirarse en el espejo de nuestras prácticas para cambiar la dirección de la luz	6
Punto a punto: el curriculum se va cubriendo con diseños de un bordado multicolor	12
De las interferencias de los mundos. De la academia al barrio y del barrio a la academia	16
Objetivos	25
Marco conceptual. Perspectivas teóricas.....	26
La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en el contexto actual. Vacancias temáticas en la formación de los futuros abogados. Necesidad de transversalizar la perspectiva de género, los feminismos jurídicos y los derechos humanos en clave intercultural e interseccional.....	26
Educación y derechos humanos para todas las personas	27
Perspectiva de género(s), derechos humanos y feminismos jurídicos en clave intercultural e interseccional en la enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata	29
PARTE 2	71
Diseño de la innovación propuesta.....	71
Primera etapa: Diagnóstico	71
Segunda etapa: El diseño del proyecto	94
Conclusiones.....	108
Bibliografía	112

Resumen

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) tiene como objetivo diseñar una propuesta de innovación en extensión universitaria, mediante un programa que permita trabajar con la comunidad Qom de la ciudad de La Plata, la transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional. Los enfoques propuestos vienen siendo debatidos en tanto se configuran en una vacancia en la formación jurídica y socio-profesional, aun cuando existe una producción teórica y política al respecto. Esta situación exige ser problematizada desde una interlocución interdisciplinaria que permita producir desplazamientos significativos que pongan en tensión enunciaciones tradicionales y aporten a la construcción de miradas inclusivas y democratizadoras de los espacios educativos. La finalidad del proyecto, parte entonces, de considerar la importancia de producir condiciones institucionales para que los derechos humanos no queden relegados a meras declaraciones retóricas, y en este interés, procura aportar a la realización de un trabajo teórico práctico y político pedagógico, que desde una epistemología crítica dispute las construcciones de sentido hegemónicas y avance en la transversalización, institucionalización e integralidad de este campo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Introducción

La incorporación de variables de género en el derecho ha puesto en el tapete de manera crítica, las parcialidades descriptivas y prospectivas de intocables teorías y conceptos jurídicos, lo que nos obliga a incorporar un enfoque metodológico de género desde el conocimiento mismo de las bases y fundamentos del derecho y en especial, de los derechos humanos. Esto afecta, de manera indubitable, a nuestra tarea docente, de investigación y de extensión, poniendo en tela de juicio el modelo científico académico que venimos desarrollando. Las preocupaciones y ocupaciones teóricas y prácticas nos desafían a la necesidad de introducir estas perspectivas en la enseñanza y aprendizaje del derecho como *conditio sine qua non*, para que la igualdad de derechos humanos de las mujeres y otras identidades no hegemónicas, no sea una mera declaración formal sino una realidad tangible y vivenciada en el aquí y ahora.

La Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata iniciada en 2017 ha sido y es un espacio de reflexión de nuestras prácticas docentes y el terreno que me permitió pensar en la enseñanza del derecho y en sus vacancias. ¿Cómo enseñamos y aprendemos derecho? ¿Quiénes teorizan en las facultades de derecho y sobre qué se teoriza? ¿Por qué trabajamos con algunas fuentes, conceptos y categorías y no con otros? ¿Qué voces son escuchadas y cuáles silenciadas? ¿Cómo hacemos para incorporar la perspectiva feminista, interseccional y de derechos humanos en los programas de estudio de las distintas asignaturas, bibliografía, prácticas, pedagogía y en los procesos de producción de conocimiento? ¿Qué potencialidades encontramos en la conformación de redes colectivas de profesoras? ¿Qué derechos continúan esperando?

El enfoque feminista, interseccional y de derechos humanos en nuestra casa de estudios aparece, entonces, como una categoría analítica que permite visibilizar sus puntos de partida y sus posibles llegadas, dificultades, crisis, conquistas y potencialidades. Nos interpela a tender líneas de debate colectivo que convoquen a docentes, extensionistas, investigadorxs y estudiantes para problematizar el lugar que ocupamos las mujeres, las disidencias y las identidades no hegemónicas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Así y partiendo de la idea fuerza respecto a que la educación es un derecho que da derechos, la propuesta de innovación en extensión universitaria en el marco del trabajo final de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, tendrá como propósito crear un programa con la comunidad Qom de La Plata, sita en el barrio Malvinas que comprende las calles 32 hasta 36 y 149 hasta 155, para la transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. El desafío será generar una hermenéutica pluritópica de la dignidad humana (Mignolo, 1995), que permita enriquecer este concepto y fundamentar los derechos humanos desde una concepción intercultural y pluralista.

A los fines de edificar una guía lectora, el recorrido que se presenta se organiza en tres secciones: en la primera efectuaremos una caracterización del tema, una contextualización y justificación de la propuesta de innovación educativa. También delinearemos los objetivos del TFI, culminando con las perspectivas teóricas que construyen nuestro marco conceptual. En una segunda parte nos dedicaremos al diseño de la innovación propuesta, comenzando por el diagnóstico para luego dedicarnos al diseño de la innovación. Por último, en las conclusiones reflexionaremos acerca de los sentidos de incorporar los enfoques propuestos en la enseñanza del derecho a través de dispositivos literarios y artísticos¹.

¹ En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como “@”, “x” o “-a/as”. En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración. La tendencia natural de las lenguas a cambiar en su desarrollo natural a través de la historia, permite potencialmente lograr una mayor inclusividad social.

PARTE 1

Caracterización del tema, contextualización y justificación de la propuesta de innovación educativa

Mirarse en el espejo de nuestras prácticas para cambiar la dirección de la luz

*En el espejo de la música las constelaciones se miran antes de disiparse,
el espejo se abisma en sí mismo anegado de claridad hasta anularse en un reflejo,
los espacios fluyen y se despeñan bajo la mirada del tiempo petrificado,
las presencias son llamas, las llamas son tigres, los tigres se han vuelto olas,
cascada de transfiguraciones, cascada de repeticiones, trampas del tiempo:
hay que darle su ración de lumbre a la naturaleza hambrienta,
hay que agitar la sonaja de las rimas para engañar al tiempo y despertar al alma,
hay que plantar ojos en la plaza, hay que regar los parques con risa solar y lunar,
hay que aprender la tonada de Adán, el solo de la flauta del fémur,
hay que construir sobre este espacio inestable la casa de la mirada,
la casa de aire y de agua donde la música duerme, el fuego vela y pinta el poeta.*

Octavio Paz, *La casa de la mirada*

La Especialización en Docencia Universitaria ha propiciado un espacio de reflexión sobre la propia práctica docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y ha motivado la intencionalidad para generar una propuesta para intentar un cambio de dirección que provoque una ruptura del *statu quo* en la formación de abogadas, abogados y abogades. Nos ha dado simultáneamente un espejo y una ventana para pensar y actuar y modificar el pensamiento y la acción a partir de éstas.

En este contexto y siguiendo a Ana Vogliotti (2006), esclarecer nuestro posicionamiento sobre cómo entendemos la realidad social, compleja y paradójica en la que nos desempeñamos como docentes, es lo primero que debemos hacer para reconocer y diferenciar fachadas contradictorias sobre las cuales puede construirse un proceso mejor y “hacer cambiar la dirección de la luz” (p. 9). Así, reflexionar aquí, implica

comprender la relación de la teoría en tanto incide en la práctica para cambiarla, no como reflejo de la misma, sino como “un proceso teórico que compromete acciones concretas que involucran una dialéctica teoría-práctica-transformación, instancia de superación de contradicciones” (Vogliotti, 2006, p. 9).

En esta dialéctica se exterioriza que a principios de la década de los '90, se publicó un libro de Schön² que catalogó a los docentes como profesionales reflexivos, y de tal forma, echó luz a un proceso complejo y multiséntico como es la reflexión “de”, “en” y “sobre” la propia tarea educativa. Desde entonces, y siguiendo a Vogliotti (2006), todo proceso de formación que se precie de tal, necesariamente debe incluir acciones reflexivas y metacognitivas para dilucidar situaciones y supuestos que los sustentan, cuya modificación contribuya al planteo de alternativas.

De tal forma, formulándonos las preguntas de la autora y agregando otras podemos abrir la reflexión a: ¿Qué condiciones debiera reunir la reflexión pedagógica para contribuir a una práctica formativa orientada hacia instancias de mayor justicia social, hacia una mayor democratización? ¿Cómo garantizar que esta reflexión, no sea un justificativo de ajuste a las exigencias institucionales para seguir manteniendo nuestra situación y contribuir con valores que refuerzan las contradicciones sociales? ¿Cómo compartir y construir conocimientos desde una genuina ecología de saberes? ¿Cómo promover aprendizajes en diálogo intercultural sin invadir, ni colonizar, sin presentarse como la palabra autorizada, como la academia que va al territorio a enseñar?

Para contestar estos interrogantes Gloria Edelstein (2000) señala que las prácticas de enseñanza son una actividad intencional que genera una situación de asimetría inicial y que imprime explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad, expresando un entrecruzamiento de cuestiones de distinto orden; en tal escenario conceptual, se demanda un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes y posibilidades, valorizando la reflexión como construcción crítica de nuestras experiencias, lo que implica volver sobre nuestra propia actuación y las racionalidades asumidas acerca de la enseñanza.

² Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

En esta inteligencia, Flavia Terigi (2013) postula que el trabajo docente se concibe como una actividad colectiva y transformadora, y se lo considera tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. Por lo mismo, se pretende inscribir el problema de la construcción de los saberes propios de la docencia como profesión en su relación con los cambios en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares. Según Terigi,

Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber; en cambio, es menos frecuente la pregunta por la posibilidad de que sea también a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber. (2013, p. 8)

En esta línea de pensamiento, Becerra García, Garrido Torres y Romo Beltrán (1989), explican que la institución educativa unge con distintas posiciones a los diferentes sujetos intervinientes en la práctica educativa, quedando el/la docente en posesión del saber y por lo tanto en un lugar de poder, mientras que el/a alumno/a se sitúa en uno de dependencia y sometimiento, posiciones que se mantienen por la existencia del acto evaluativo. En cuanto a la autopercepción del/a alumno/a necesita ser reconocido/a por el/la docente para constituirse como tal y confirmar su identidad dentro de esa práctica social.

En ese tenor, Perrenoud (1994) habla del oficio de alumno que se desarrolla bajo una serie de normas, reglas, limitaciones y trampas que pueden conducirlo al fracaso. Respecto al lugar docente, Hernando y Arenas (2018) se ocupan de una categoría propia de la pedagogía que es la noción de autoridad. Las autoras la trabajan a partir de un cuento *La reina de las ranas no puede mojarse los pies* de Davide Cali y Marcos Soma (2013) para problematizar los modos de ejercer la autoridad pedagógica. Así, desde la figura docente pueden entrever como al igual que las nociones de educación, transmisión y formación, “la autoridad también encierra fuerzas contrarias, o se presenta como paradoja” (Hernando y Arenas, 2018, p.36); citando a Pierella (2014), entienden que la complejidad que radica en este concepto son los muchos sentidos que

se le asignan a la autoridad: ¿Cómo opera la autoridad sobre la base de la igualdad? (Pierella, 2014, p. 51).

Sobre la noción, Juarros y Levi con cita en Sacristán (1978) marcan que:

...si pensamos a la educación como una actividad de reproducción y repetición de esquemas o fragmentos de información –que confundimos con conocimiento– difícilmente ese proceso de transmisión resultará efectivo a la hora de producir anclajes en otros saberes y formaciones duraderas. Pero si entendemos que la educación invariablemente responde a vínculos de autoridad que, en relación al saber, no son de dominio o imposición sino de mediación dialéctica entre la explicación, la norma y la utopía (Sacristán, 1978) podremos configurar aprendizajes relevantes. (Juarros y Levi, 2020, p. 4)

Ciertamente, como lo afirma Freire, los procesos unilaterales de transmisión de información no son procesos de enseñanza ni de aprendizaje. “Saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción” (Freire, 2003 [1997], p. 32); es ofrecer la posibilidad de pensar más allá de lo establecido y permitir espacios en los cuales docentes y estudiantes pueden comprometerse en el diálogo y la reflexión prospectiva.

Bajo esta tesitura, Davini (2008), sostiene que las teorías constructivistas se alejan de la idea de que quien aprende es un “papel en blanco” (p. 44) y otorgan al/la alumno/a el protagonismo del aprendizaje: participa activamente en su construcción, relacionando los nuevos mensajes con las experiencias y conocimientos que tiene almacenados en la memoria. El papel del/la profesor/a ya no consiste en transmitir información, sino en facilitar y promover el aprendizaje significativo cuyo contenido es construido por el propio estudiante, representando “un cambio o modificación del comportamiento de carácter duradero y estable” (Davini, 2008, p. 46) y es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica y es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. En consecuencia, el aprendizaje bajo estas características demanda una intensa actividad

participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones.

Siguiendo a Freire, la idea de que el diálogo es la esencia de la tarea de enseñar busca romper los esquemas verticales característicos de nuestras formas de entender la educación tradicional del derecho. La educación, entonces, se hace encuentro, no necesariamente orientada a alcanzar acuerdos y donde la pedagogía de hacer preguntas de la que habla Freire y Faundez (2013 [1985]) sostiene ese encuentro "...en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer" (p. 68). De tal forma, el educador que no puede negarse a proponer tampoco puede rechazar la discusión en torno a lo que propone el educando; "es esta posición la de la radicalidad o la sustantividad democrática la que se contrapone, por un lado, al autoritarismo y, por otro, al espontaneísmo" (p. 68). Por el contrario, como confluencia en proceso que se va concretando a través de la problematización de los contenidos a abordar, puede presentarse conflictivo.

Del examen anterior y como es indicado por Freire (1970), "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (p. 53). En línea con esta postura sobre la educación como proceso de construcción colectiva de conocimientos, Antelo (2005) sostiene que: "Para que haya una educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad" (p. 173).

En este contexto de diálogo intencional constructivo, Zurbriggen (2013) nos invita a denunciar lo que se levanta como una sólida muralla en las instituciones educativas: la heteronormatividad en los espacios escolares y aquí entendemos que lo dicho alcanza los escenarios universitarios. Propone reconocer que cuerpos, sexualidades, subjetividades, deseos, pasiones, géneros (producidos y reproducidos por una extensa cadena de ficciones) tanto de docentes como de estudiantes, habitan cotidianamente nuestras prácticas en las aulas y se relacionan intrínsecamente con lo que ponemos (¿y exponemos?) a disposición. Explica que no alcanza con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que es fundamental revisar qué enfoques se sostienen consciente o inconscientemente, cómo se enseña, qué modelos pedagógico-

didácticos se ponen en acto; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, amorosas y agradables.

Entonces, la tarea de enseñar, tanto en su modalidad presencial como virtual, exige espacios de diálogo, interacción y trabajo en equipo. Y aquí cabe preguntarnos: ¿Es nuestro modo de ejercer la autoridad posibilitador de diálogos y reconsideraciones? ¿Qué dinámicas de intercambio ofrecemos? ¿Consideramos los saberes previos de nuestros/as estudiantes? ¿Favorecemos la revisión de nuestras cosmovisiones sexo-genéricas y su reproducción en la explicación, o intervención sobre el estado de cosas? ¿Cuándo interpelamos lo hacemos convocando o forzando a los estudiantes? ¿Cómo garantizamos que no sean siempre los/as mismos/as los que dominan la interacción? ¿Cómo evaluamos los procesos de aprendizaje?

Ciertamente, si el eje de nuestras prácticas es la alteridad como lo explica Larrosa (2009) y el/la docente existe para el/la alumno/a, tenemos que aceptar que ese otro piensa, siente, toma posiciones y tiene derecho a defenderlas, para crear las condiciones para un aprendizaje emancipador. Como sostiene Mackinnon (2005) debemos evitar la motivación por miedo y la infantilización de las/os estudiantes, porque si no, estos aprenden a no respetar sus pensamientos: “se les enseña la jerarquía, la deferencia y el poder, y se los recompensa cuando dominan los códigos necesarios para pertenecer y adaptarse” (Mackinnon, 2005, p. 173).

También debemos considerar lo que afirma Freire (2003 [1997]) respecto a que cada persona “es un proceso y un proyecto, y no un destino” (p. 47), por esto, la complejidad de la práctica de enseñanza y aprendizaje del derecho es tal, que nos plantea la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa genuina no podría darse. Así, cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2003 [1997], p. 40).

Al fin y al cabo y volviendo al concepto de Vogliotti sobre “reflexión” de lo que hacemos las y los docentes en nuestras prácticas de enseñanza del derecho, el proceso dialéctico de teoría-práctica-transformación es una tarea problemática no sólo porque

se constituye por fenómenos sociales complejos en los que se ponen en juego una multiplicidad de variables, sino porque poner la mirada en ellos implica volver a mirarse a una misma, y comprometerse a poner el ego docente a raya para promover el diálogo auténtico y así para cambiar la dirección de la luz. Reflexionar y abrir los espacios. Buscar dónde está puesto el interés de nuestras/os estudiantes, para así crear mejores condiciones para la apropiación del conocimiento. Tender puentes con la realidad, enriqueciendo al/la sujeto/a como ser cultural que identifique y ponga en valor lo que ya sabe. No subordinar ni dominar, sino valorar, motivar e interesar. Poner en juego las heterogéneas inteligencias, valorizar sus trayectorias, sus conocimientos previos y su diversidad personal (Davini, 2008).

Punto a punto: el curriculum se va cubriendo con diseños de un bordado multicolor

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata es persistentemente requerida por las demandas sociales y los cambios del contexto, y quienes trabajamos y estudiamos en ella podemos reconocernos o no en ese proceso, habilitando diferentes modos de generar respuestas a cada problema. Siendo esto así, cabe preguntarse: ¿Cuál es la posición que nuestras prácticas universitarias asumen frente a esas realidades? ¿Cómo repensar la docencia, la investigación y la extensión en escenarios intensamente desiguales, como el que actualmente se ve profundizado por efecto de la pandemia? ¿Qué papel juegan los derechos humanos y particularmente las dimensiones de género, clase y raza, cuando el objetivo es formar abogados/as críticos/as y comprometidos/as con los problemas de sus pueblos?

Incorporar estos enfoques posibilita descubrir y fortalecer espacios de acción político-pedagógica indispensables para procesar las demandas de la sociedad y avanzar hacia propuestas educativas que aborden la complejidad de los cambios, alojen lo nuevo y construyan condiciones de igualdad que reconozcan la diversidad y la diferencia. O, dicho de otro modo, referenciar la educación superior como derecho que da derechos, implica visibilizar el papel socio-histórico y político que la universidad juega (y ha jugado) en relación a la producción y disputa de sentidos sobre un por-venir.

El currículum como proyecto institucional integral de formación brinda sentido a las distintas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas (Coscarelli, 2009, p. 30). En este compromiso y asumiendo lo que enseña Edelstein (2000), en tanto que las prácticas son contextualizadas, sociales, históricas y políticas, se observa que dentro de la propuesta curricular de las instituciones opera un claro recorte de contenidos, seleccionado de un amplio universo de posibilidades. Al respecto, Martínez Bonafé (1998), expresa la posibilidad de cambio sobre el discurso dominante en el currículum por medio del accionar crítico docente.

Este accionar crítico evidencia que la enseñanza y aprendizaje habitual de las materias del currículum de la carrera de abogacía, se basa en un modelo científico académico fundado en una falsa imparcialidad, desapegado de la vida social y de los problemas concretos de las personas, de grupos, de comunidades y de pueblos. Esa ausencia de valoración y la neutralidad del derecho traen como consecuencia discriminaciones directas e indirectas, de jure y de facto, que exigen trabajar en la transversalización de estudios de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, en todas y cada una de las materias del plan de estudios de la carrera (Bauger, 2019), como forma de disputar los sentidos en el campo jurídico y el derecho a decir al derecho de actores, actrices e instituciones (Bourdieu, 2001).

En efecto, estudios realizados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Cardinaux y González, 2003) son demostrativos que aún con un cambio formal del plan de estudios en 2017, “el derecho que debe enseñarse” (p. 142) consiste en una multiplicación de leyes, decretos, resoluciones, proliferación de la doctrina y las decisiones jurisprudenciales, normativas transnacionales, etc., y las correlativas exigencias de los ejercicios profesionales (abogacía, magistraturas, etc.). Se desprende entonces que el gran desafío afinsa en conformar un plan integrador de los contenidos esenciales y ensamblarlos de manera armoniosa.

Es sabido que históricamente los abogados han ocupado espacios de poder importantes en la esfera pública y cargos de relevancia en órganos estatales (Clérico y Cardinaux, 2005). De esto se desprende que los distintos campos profesionales a los que podrían acceder los egresados de las facultades de derecho (la administración de justicia, el diseño de políticas públicas, el ejercicio privado de la profesión, la docencia,

etc.) requieren una práctica sensible al género. Para esto es necesario detenerse en lo que se enseña y cómo se enseña no es neutral.

Como primera consideración, sobre el contenido de enseñanza y el enfoque de género, es posible sostener que en las escuelas de derecho se han creado diferentes programas, tanto posgrados que en forma específica abordan temáticas de género como materias específicas dentro de la carrera de grado (Bergallo, 2008; Kohen, Ariza y Ramallo, 2019). Además, existe una mayor incorporación de temas de género en materias transversales (Ramallo y Ronconi, 2020). Por otro lado, cada vez es mayor la existencia de materiales (sentencias, artículos académicos, entre otros) que permiten incorporar contenidos de género en el curriculum (Bergallo y Di Corleto, 2005; Borquez y Clérico, 2021).

Apreciado desde este enfoque, cuando hablamos de diseño de una propuesta de innovación curricular no estamos entendiendo que eso se remite únicamente a un plan de estudios, sino que lo pensamos como sostiene Alicia de Alba (1998), un proyecto político, institucional y académico que tiene distintas concepciones acerca de lo que se considera tiene que ser ese proyecto curricular en el marco de una sociedad y dentro de grupos que difieren en torno de esa posición. Por ello, es importante destacar que, tanto lo que dice como lo que silencia un curriculum, se relaciona directamente con posturas ideológicas de quienes los diseñan y tiene repercusiones directas en las prácticas profesionales de los/as futuros operadores del derecho.

Una síntesis cultural de conocimientos, competencias, valores, creencias, plasmada no sólo en los documentos oficiales –curriculum prescripto, formal o normativo– sino que surca la vida cotidiana de las aulas y de la institución en su conjunto. Así es posible hacer foco en el estudio de su dimensión social amplia, institucional y áulica. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación. (De Alba, 1998, p. 3)

Vinculado a este concepto, los proyectos de extensión universitaria son definidos como protocurriculum,

categoría central que da cuenta de la singular propuesta formativa que expresan estos proyectos, aunque esta no sea su intencionalidad principal ni explícita, ni siquiera en muchos casos para las secretarías que despliegan

esa función universitaria en las respectivas casas de estudios. (Coscarelli y Picco, 2009, p. 63)

En este sentido y como lo explican las autoras, el concepto permitió fundamentar la faz formativa de la extensión, pero además comprender a la misma dentro de un *continuum* que expresa a la Universidad toda y en particular refleja, en continuidad y/o contradicción, la realidad de las prácticas formativas institucionales en su curriculum real (Coscarelli y Picco, 2009).

Enlazando estos conceptos y trayendo lo anunciado por Vogliotti (2006) en cuanto: “El pensamiento sin acción efectiva, queda a mitad de camino para una transformación. En ese sentido el concepto de praxis: acción y reflexión conjunta, sintetiza la idea de cambio superador” (p. 9). Y desde este enfoque, podríamos descentrar la idea de curriculum del ámbito tradicional universitario y “expandirlo al conocimiento explícita o implícitamente difundido mediante otros soportes culturales —los medios, la publicidad, la expresión artística y cultural en general” (Coscarelli y Picco, 2009, p. 71).

De ello resulta necesario entender que la extensión puede englobar los procesos de prácticas de enseñanza, investigación y docencia, dando lugar a las prácticas integrales en una nueva Universidad Pública (Tomassino, 2006). Es importante que los estudiantes puedan interactuar en su formación con la sociedad y tomar contacto con la realidad política y social. La propuesta de des-aularnos, favorece el intercambio de experiencias situadas en los equipos extensionistas, pero también una coherencia de la praxis en la construcción colectiva de conocimientos. La profundización de los procesos de extensión universitaria permite transitar hacia el espacio de integralidad, donde la docencia, la investigación y la extensión sean cotidianas en la formación en contexto.

En este sentido, Warnke sostiene que “No vivimos en una sociedad simplemente pluralista, sino estratificada y dividida en grupos con desigual status, poder y acceso a recursos materiales y culturales” (1992, p. 123) y permanentemente conquistados por un discurso político que en las manifestaciones denunciadoras de Freire (1997 [1996]), “nos quiere hacer ver que la realidad es inexorable” (1997 [1996], p. 56), que las cosas son así porque siempre fueron así, porque no hay alternativa, porque así deben ser, negando la capacidad protagónica de las personas como constructoras de su propia

historia y de sus saberes, apresándolas en las decisiones de otros intereses que no son los propios.

De las interferencias de los mundos. De la academia al barrio y del barrio a la academia

Las narrativas y derivas del objeto de la presente propuesta de innovación emergen como resultado de las interferencias del mundo académico con el mundo Qom. El desgarramiento de su tierra ancestral, la migración despiadada y forzosa a la ciudad de La Plata, las voces que fueron amordazadas y negadas y el ímpetu por recuperar la sonoridad perdida, confluyen en la presente propuesta con el propósito de quebrar los silencios de la invisibilidad de todas esas vidas provenientes del impenetrable chaqueño.

Es sabido que, a partir de las resistencias y luchas de los pueblos originarios y afrodescendientes, se ha expuesto la trama que da cuenta de la profunda desigualdad en la que se encuentran determinados grupos poblacionales. Esa desigualdad ha dado lugar a supuestos de responsabilidad internacional en materia de violación de los derechos humanos, con sentencias contra diversos países del continente, incluyendo a la Argentina³. Pese a ello, no sólo lo establecido en los artículos 75 incisos 17 y 22 de la Constitución Nacional están lejos de ser efectivos, sino que las normas que rigen en la universidad no contienen disposiciones de derecho antidiscriminatorio; especialmente orientadas a integrantes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y en particular, referidas a mujeres, niñas y disidencias sexo afectivas.

En nuestra Provincia de Buenos Aires la Constitución reivindica “la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan” (artículo 36, inciso 9). No obstante, esta declaración y numerosas normativas internacionales e internas vigentes en nuestro país, jurisprudencia nacional y de órganos de protección internacional de los derechos

³ Corte Interamericana de Derechos Humanos, “Caso Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) Vs. Argentina”, sentencia del 6 de febrero de 2020. Es importante destacar que la sentencia de la Corte profundizó los estándares vinculados al artículo 26 de la Convención Americana, en particular los derechos a un medio ambiente sano, a la alimentación y a la identidad cultural. Disponible en https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_400_esp.pdf

humanos, aún no se ha logrado en la práctica un reconocimiento pleno de sus derechos humanos.

El objetivo no es hablar por otras personas de pueblos indígenas, pero creo que nuestro país es una sociedad pluricultural y que somos parte de la complejidad. De tal forma, la puesta en agenda de estas cuestiones puede contribuir a la definición de las situaciones problemáticas, injustas e ilegítimas; encontrar las causas de esas situaciones (culturales, económicas, etc.); y articular propuestas alternativas difundiendo y universalizando la conciencia de la posibilidad de cambiar la sociedad. En este sentido, la instalación del tema dentro de los planes de estudio aparece como un canal con importante simbolismo. Y también contribuye a instalar discusiones sobre los mecanismos para incorporar epistemologías tradicionalmente excluidas del campo jurídico.

Por otra parte, aunque los estándares para la acreditación de la carrera de abogacía contemplan contenidos asociados al derecho de los derechos humanos, no hay enunciaciones que incluyan las condiciones de desigualdad estructural de las personas de estos pueblos. De igual manera, el trabajo que se propone, aspira a visibilizar la naturalización de estas discriminaciones y a acompañar, a través de una propuesta de innovación educativa, los procesos que las personas que se identifican como integrantes de los pueblos indígenas lideran para la construcción de estándares de igualdad sustantivos.

En la actualidad y desde hace veinticinco años, me desempeño como auxiliar docente con dedicación simple en la cátedra I de Derecho Internacional Privado, a cargo de los estudiantes que rinden en las mesas libres. A partir de este año, logré el traspaso a la cátedra II de Derecho Internacional Privado con el mismo cargo, pero con la función de jefa de trabajos prácticos.

Mi trayectoria en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cuenta con una larga data. Ingresé como ayudante docente en 1998 y me desempeñé *ad honorem* durante diez años. En el año 2008 se abrió un concurso y pude obtener un cargo de auxiliar docente y acceder a la obra social IOMA. En 2009 perdí el cargo de manera

sorprendente por motivos que relaté en la ponencia: “Avivar feminista en la enseñanza del Derecho Internacional Privado”⁴.

La asignatura se ubica en el último año de la carrera de abogacía, dentro del plan de estudios Nro. 6, puesto en vigencia en 2017. Los alumnos llegan a las clases libres con un grado de formación similar, poseyendo amplios conocimientos jurídicos. Están muy próximos a ser “colegas” y la materia actúa como una suerte de repaso de toda la carrera, donde se incorpora la dimensión internacional e intercultural.

El programa se compone de una parte general y una parte especial. La sección general se refiere a la fundamentación histórica y jurídica de la disciplina, a los elementos tipificantes de la misma y a la jurisdicción internacionalmente competente. Su finalidad es aportar al estudiantado las nociones fundamentales con respecto a las soluciones legales frente a la internacionalidad de las relaciones jurídicas que le son propias. Una vez alcanzados los conocimientos básicos sobre la finalidad y funcionamiento del Derecho Internacional Privado, la parte especial consiste en el conocimiento internacional de los principios vertidos en la primera instancia a las distintas áreas de aplicación del derecho (civil, comercial, persona humana, familia, matrimonio, discapacidad, niñez, protección de personas, personas jurídicas públicas y privadas, bienes, sucesiones, quiebras, forma de los actos jurídicos, obligaciones, responsabilidad civil, contratos, penal, procesal civil y penal, etc.).

La norma indirecta o de remisión -como estructura típica de la disciplina- siempre ha vinculado a distintas culturas. Así, por ejemplo, no es lo mismo el significado cultural de lo que se entiende como matrimonio, adopción, niñez, mujer, territorio, etc. en el ordenamiento argentino, que lo previsto por un país islámico o un pueblo indígena. Existe, por tanto, una estrecha relación entre la cultura y la forma de entender y resolver los conflictos, así como entre la pluralidad legal y cultural. La identidad cultural como punto de contacto concreto de la persona conduce así a un nuevo modo de

⁴ En las “Primeras Jornadas sobre innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio”, organizadas por la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica y la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro en forma virtual, el 19 y 20 de noviembre de 2020. Este trabajo fue autorizado para ser publicado en forma gratuita por la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica, editada como parte de la publicación: “Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio.

pensar las relaciones inter-regionales e inter-locales.

La cátedra I está compuesta por la profesora titular y 3 profesores adjuntos, 1 jefe de trabajos prácticos, 4 auxiliares docentes con funciones de adjunto y 3 adscriptas. La historia de la cátedra muestra una distribución sexo genérica desigual y un claro predominio masculino en su titularidad⁵. Asimismo, se observa que no se producen recambios de personas, sino que, por el contrario, se repiten sus gestiones, que se pueden afirmar son vitalicias⁶.

Un aspecto que impacta directamente en la distribución de los cargos, se vincula con la ausencia de contemplaciones, adecuaciones y conciliaciones del trabajo con las cargas reproductivas y de cuidado de las integrantes del equipo⁷.

Asimismo, el programa de la materia es creado exclusivamente por el titular y no incorpora ni en el curriculum expreso ni en el oculto la perspectiva de género, derechos humanos y feminismos jurídicos con enfoque intercultural e interseccional. De tal forma, y como lo plantean Kohen, Ariza & Ramallo (2019), les estudiantes pueden graduarse de la carrera sin nunca haber visto los contenidos desde estos enfoques.

Mi cargo en la cátedra y sus lógicas organizativas sólo me permitieron tomar micro decisiones en el aula en pos de transversalizar estas visiones en la enseñanza del derecho internacional privado, y por eso, el presente proyecto de extensión no puede encararse desde la misma. Sin embargo, este cargo docente me habilitó a pertenecer a la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y al Observatorio de Enseñanza del Derecho, y desde allí pensar en generar una propuesta de

⁵ Se encuentra reseñada en la página web <http://www.catedradip1laplata.com/index.php/la-catedra/resena-historica>. En la página se indican quiénes han sido los profesores titulares de la cátedra I de Derecho Internacional: Carlos María Vico (1926); Carlos Alberto Lazcano (1943); Huberto María Ennis (1948); Carlos Alberto Lazcano (1953); Juan Carlos Smith (1968); Gualberto Lucas Sosa (1979); Juan Carlos Smith (1984); Gualberto Lucas Sosa (1986); Liliana Etel Rapallini (1996); Gualberto Lucas Sosa (2002); Liliana Etel Rapallini (2005- actualidad).

⁶ Estas circunstancias son significativas a la hora de analizar las prácticas educativas que implican una transmisión de subjetividades y la urgencia de evaluar la implementación de un sistema de concursos transparentes, periódicos y con paridad en la composición de los jurados que deben evaluar la clase de oposición. Garantizar estas condiciones es un paso fundamental si queremos tener cátedras democráticas e inclusivas.

⁷ Una forma de lograr las conciliaciones es que las facultades tengan guarderías y lugares de lactancia y el otorgamiento de un régimen de licencias amplio a otros miembros de la familia. La Facultad de Ciencias Exactas ha tomado esta iniciativa. Infoplatense (2 de diciembre de 2019). *Una facultad de la UNLP tendrá la primera guardería para los hijos de estudiantes, docentes y no docentes*. Disponible en <https://www.infoplatense.com.ar/nota/2019-12-2-9-10-0-una-facultad-de-la-unlp-tendra-la-primer-guarderia-para-los-hijos-de-estudiantes-docentes-y-no-docentes>.

innovación que incorpore estas perspectivas.

La Red de Profesoras de la FCJyS de la UNLP de la cual formo parte desde su origen auto convocado el 8 de marzo de 2019, es una organización no institucional que emprende acciones colectivas y horizontales donde participan personas que ejercen la docencia, la investigación y extensión⁸.

La elección de la propuesta dentro de este contexto, se basa en la observación realizada a partir de las prácticas docentes y el plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, que demuestran una ausencia en la formación profesional con perspectiva de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional.

La importancia del proyecto estriba en pensar a la extensión universitaria como actividad que permite la construcción de saberes en consonancia con prácticas supervisadas en territorios, bajo modalidades institucionalmente articuladas y acompañadas. Y la propuesta de innovación integraría a la extensión dentro del marco de las prácticas pre-profesionales supervisadas para estudiantes de la carrera de abogacía.

Los proyectos y programas de extensión que actualmente se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales entienden a la extensión no siempre como trabajo territorial⁹. Con excepción del programa de consultorios jurídicos gratuitos, la

⁸ Como ejemplos de acciones logradas, está el cambio de nombre de la Sala de “Profesores”, por “Docentes”, el Seminario “Género y Derecho” de la que soy coordinadora y docente, notas por la paridad en la composición de los cargos de gestión, en las cátedras, en la composición de jurados en los concursos, denuncias e intervenciones a través de redes sociales cuando los paneles son exclusivos de varones abogados cis género, etc. También se articulan acciones conjuntas con otros espacios de género de la FCJyS.

⁹ Los Programas y Proyectos de la FCJyS se pueden consultar en <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/programa-salud-mental-y-derechos-humanos.html>:

Son: Clínicas Jurídicas, Consultorios Jurídicos Gratuitos, Unidad de Atención en Conflictos Juveniles, Derecho a la salud: HIV y padecimientos mentales, Curar en salud. Atención Jurídica en salud mental y adultos mayores, Centro de Atención a Víctimas de Violencia de Género, Espacio Migrante, Centro de Atención Jurídica Gratuita para la agricultura familiar, Facilitadores Jurídicos de Inclusión, Observatorio de Relaciones Económicas Internacionales, Observatorio Fiscal, Diversidad familiar y derecho de familias, Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas, Centro de Acción Urbano Ambiental, Observatorio de litigación y juicio por jurado, Revista de Interés Público, Centro de Prevención y Gestión de Conflictos Jurídico-Sociales, Centro de Estudios de Gestión Judicial, Observatorio de mecanismos de titulación inmobiliaria como garantía de una vivienda digna e información territorial, Observatorio de legislación y jurisprudencia, Programa Salud Mental y Derechos Humanos, Programa de asistencia familiar- coordinación de parentalidad, Laboratorio de Políticas Públicas hacia la Cuestión Malvinas,

mayoría de los mismos se llevan a cabo en los ámbitos académicos y no en los barrios. Esto es importante a la hora de reflexionar, explorar y proponer proyectos de extensión crítica que permitan construir modos de producción y circulación del conocimiento.

La universidad es un actor político fundamental para dar respuesta y acompañamiento a procesos que se dan en los territorios donde se ubica. Al ser uno de sus pilares, la extensión es pensada y revisada tanto institucionalmente como socialmente, en cada momento de su implementación; pero muchas veces ha quedado relegada o incluso ha sufrido los embates de las culturas institucionales que la dejan en un lugar de menor importancia con respecto a la docencia o a la investigación. Esta, también, es una motivación a la hora de pensar que la extensión puede ser una gran herramienta de intervención para formar profesionales comprometidos con sus contextos sociales. Hoy, en tiempos de post pandemia y crisis económica, el desafío se vuelve doble, ya que implica elaborar una propuesta que permita trabajar estas temáticas con el cuidado y la responsabilidad que la problemática impone en territorios del Gran La Plata, y, además, significa sostener a un equipo extensionista que quiere capacitarse.

El proyecto busca entonces la práctica de los derechos humanos superando su mera formulación como declaraciones retóricas, y en este sentido, procurará aportar a la realización de un trabajo teórico-práctico y político-pedagógico que desde una epistemología crítica dispute las construcciones de sentido hegemónicas y avance en la transversalización, institucionalización e integralidad de la extensión, la investigación y la docencia con perspectiva de género y derechos humanos, en diálogo de construcción intercultural y horizontal de saberes con la comunidad Qom de La Plata. La propuesta conformaría un equipo extensionista transdisciplinario, transfeminista, transgeneracional, horizontal, desde abajo y encauzado al Sur que explore en la utilización de herramientas literarias y artísticas para promover aprendizajes significativos. La transdisciplinariedad, implica una verdadera creatividad, pues articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, pero en función de la especificidad de los problemas a resolver. Ello implica trabajo en equipo, permanente diálogo y sensibilidad al contexto; la comunicación de sus resultados no está dirigida

tanto a las comunidades disciplinares sino hacia las poblaciones que se beneficiarán con ellos (Torres Carrillo, 2015).

Entendemos que los derechos humanos no se limitan a discusiones jurídicas sobre tratados formulados en el marco de organismos internacionales. Por el contrario, entendemos que los derechos humanos abren un amplio campo de sentidos, prácticas y luchas históricas, particularmente en nuestras contextualidades latinoamericanas. En este orden de ideas, a partir de un trabajo de crítica y disputa de los sentidos hegemónicos y excluyentes del derecho, apostamos por generar un espacio de articulación entre la investigación, la docencia y la extensión que permita reflexiones y transformaciones significativas y situadas en el territorio.

El trabajo en el taller será territorial y se abordará a partir de diferentes disparadores: textos literarios y material audiovisual en lenguaje claro, para la construcción colectiva de conocimientos, que surjan de la relación con la lectura y la comprensión de los textos o performance artísticas. Incorporar otros formatos que irrumpen lo cotidiano de un aula universitaria es una invitación a continuar reflexionando, como dice Andruetto (2013): Se trata de aprender a mirar el mundo con los ojos de los otros (Hernando y Arenas, 2018, p.34).

La utilización de producciones artísticas y obras literarias en la educación jurídica posibilitará introducir en la enseñanza y aprendizaje del derecho nuevas sensibilidades capaces de conmover el discurso del derecho y explorar otros lenguajes para dialogar y construir saberes en el contexto y organizar a partir de ellos los contenidos para los siguientes. La utilización como recurso que servirá de disparador de una situación de enseñanza permitirá recuperar su potencialidad crítica. Y en esa búsqueda de nuevas formas de relato, tal vez haya que acudir no sólo a la literatura sino a las artes en general, a la música, a la dramaturgia, al cine, a la plástica, a la escultura, a la historieta, que hoy son interrogados por estudios sociojurídicos en procura de naturalizaciones del mundo y desnaturalizaciones, de estereotipos y de críticas de esos estereotipos, de relatos en muchos casos capaces de conmover la retórica del derecho y explorar las “sensibilidades legales” (Cardinaux, 2015, p.33).

Las personas destinatarias de la propuesta de innovación serán las mujeres de la comunidad Nam Qom de la Plata que habitan en el barrio Malvinas de La Plata y les

estudiantes de grado de la carrera de abogacía que podrán acreditar su participación en los talleres como práctica pre profesional supervisada. Antes de participar en el espacio territorial recibirán una capacitación sobre la temática del taller en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El resto de las prácticas se realizarán en el espacio de comunitario de la comunidad Nam Qom de La Plata en calle 151 Nro. 469 entre 35 bis y 36 del barrio Malvinas de La Plata. La acreditación requerirá la realización y aprobación de un trabajo final que refleje una producción académica de sistematización de la experiencia¹⁰.

Si hablamos de innovación, Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012) nos refieren a “un proceso que consiste en introducir elementos nuevos en lo que ya veníamos haciendo a través de acciones que llevará un tiempo completar y que exigen una cierta continuidad y esfuerzo” (p. 27). En la misma línea, para la UNESCO (2016):

Es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (p. 6)

Por su parte, Fernández Lamarra (2015), luego de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica acerca del concepto de innovación, sostiene que es un término proveniente del ámbito empresarial que cobra diferentes sentidos cuando se lo utiliza en otras disciplinas y supone una negociación permanente entre actores y resistencias. Agrega además que cuando se introducen elementos de innovación “suele omitirse su sistematización y evaluación. Ambos procesos, la sistematización y la evaluación de innovaciones resultan fundamentales para dar cuenta de su eficacia y fomentar su transferencia a nuevas experiencias y contextos” (p. 39). Además, el autor enfatiza que la característica de la innovación es que debe ser duradera, debe tener alto índice de

¹⁰ Como uno de los requisitos para la obtención de su título según el plan de estudio vigente, el alumno debe realizar prácticas pre-profesionales y elaborar un trabajo de investigación. De acuerdo al Reglamento de los Seminarios de Grado, existen tres modalidades de emprendimiento: a) seminarios cursados interdisciplinarios; b) seminarios por pasantía y c) seminarios de investigación aplicada (libre). Dentro de esta última modalidad, se ubicaría la experiencia del estudiante que participe en los talleres. Entendemos aquí, por investigación aplicada en el ámbito del derecho la que se realiza utilizando las técnicas de investigación llamadas humanísticas, sociológicas, realistas, prácticas o materiales, por oposición a las que utiliza la investigación fundamental: técnicas, teóricas, dogmáticas, conceptuales" o "formales.

utilización y estar relacionada con algo sustancial. Se busca, por lo tanto, y citando a Ezcurra (2011), involucrar la enseñanza en las aulas desde adentro, participando del cambio: de la periferia al centro, siendo el centro la enseñanza.

Siguiendo a Jara Holliday (2018), incluiremos también, la sistematización de experiencias como método para recuperar, reflexionar y difundir la propuesta desde la integralidad que supone la articulación y diálogo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la extensión.

Objetivos

Objetivo general:

Diseñar un proyecto de extensión innovador para promover espacios de aprendizaje con perspectiva de género(s), derechos humanos y feminismos jurídicos en clave interseccional e intercultural, en diálogo con producciones artísticas y disparadores literarios, que permitan la reflexión y la expresión colectiva y personal.

Objetivos específicos:

- 1) Indagar sobre la inclusión de los enfoques propuestos en la formación jurídica a través de las voces de les docentes, investigadoras/es y extensionistas que integran la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y el Observatorio de Enseñanza del Derecho, les estudiantes y autoridades encargadas de la gestión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
- 2) Generar un diálogo de saberes con otros proyectos de extensión en el marco de la UNLP, relacionados a la temática de pueblos originarios -especialmente la comunidad Qom en La Plata y Gran La Plata-, a fin de construir un diagnóstico para diseñar la innovación a partir de experiencias territoriales precedentes.
- 3) Diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la articulación continua entre teoría y práctica y que promuevan la valoración del trabajo interdisciplinario y en equipo, como elemento para la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.

Marco conceptual. Perspectivas teóricas

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en el contexto actual. Vacancias temáticas en la formación de los futuros abogados. Necesidad de transversalizar la perspectiva de género, los feminismos jurídicos y los derechos humanos en clave intercultural e interseccional

Las decisiones en la política universitaria no son neutrales al género, sino que tienden a reproducir las desigualdades estructurales si no se propone explícitamente su superación. Podemos entonces reconocer la relevancia de la transversalización de la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en el conjunto de las prácticas formativas, investigativas, de extensión y gestión universitarias; no sólo para transformar positivamente las relaciones de género al interior de sus comunidades, sino por el potencial transformador que tienen las instituciones de educación superior para el conjunto de la sociedad (Buquet Corleto, 2011). Como sostiene Salvioli (2014), la falta de disfrute de los derechos humanos dentro de una sociedad tiene una relación directa con la ausencia o insuficiencia de capacitación y educación en y para los derechos humanos en general, y particularmente, con la carencia de esta formación a nivel universitario.

Las investigaciones que se vienen realizando en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (González y Marano, 2014), entre otras, nos permiten situar un ángulo de interrogación y visibilidad respecto de lo que Lagarde y de los Ríos (1996) denominan las cosmovisiones sexo genéricas que integran todas las culturas; y adentrarnos hacia algunos rasgos del ordenamiento patriarcal que aparecen naturalizados y en el que se sustentan jerarquías y desigualdades hacia aquellas personas que se alejan del ideal androcéntrico y blanco/europeo. Orden que instala -al decir de Butler (1999)-, un entramado heteronormativo y una cisnormatividad que penaliza a quienes no se ajustan a dichos mandatos o asumen la disidencia.

La fusión de estudios y desarrollos conceptuales que ha sido rubricada como teoría *queer* es fundante no sólo para el estudio de las sexualidades no heteronormativas, sino también para la puesta en acto de una crítica radical a los dispositivos de normalización biopolíticos -en términos de Foucault (1978)- que cristalizan identidades y

prescriben posiciones de sujetos/as y subjetividades, así formas de habitar y comprender corporalidades y territorios, que luego devienen abyectas, estigmatizables y negables.

Estos desarrollos en constante revisión y confronte, se vinculan estrechamente con movimientos políticos de mujeres y disidencias que desde hace siglos al presente se han organizado en un arco diverso de radicalidad, tramado de experiencias, construyendo formas de interpelación al orden social vigente (examinando y trastocando distintos escenarios e instituciones de la vida social, desnudando los mecanismos y discursos segregativos, las desigualdades y opresiones)¹¹. En un marco socio histórico abierto y contingente sin garantías, donde encarnan luchas por sociedades más igualitarias y por la ampliación de pisos de derecho (Sagot, 2017).

Dicho esto, cabe interrogarnos por la incidencia, las preguntas, los desafíos que estas construcciones sobre la transversalización de las perspectivas críticas o feministas del género y los derechos humanos, colocan a las instituciones educativas y los ámbitos de producción de conocimiento científico.

Estos interrogantes también problematizan las prácticas jurídicas de las/os futuras/os profesionales del derecho. Ello por cuanto, el campo jurídico se constituye por actores, actrices e instituciones que pugnan por darle sentido al derecho (Bourdieu, 2001). Así, las prácticas reiteradas integran las acciones cotidianas, de tal manera que terminan invisibilizadas en la formación de abogades en el ejercicio de la profesión liberal y en la judicatura.

Educación y derechos humanos para todas las personas

Ana María Rodino sostiene que la educación debe entenderse siempre desde y con un enfoque de derechos humanos; y que “cuando asumimos la conexión profunda entre educación y derechos y practicamos la educación con enfoque de derechos, sólo

¹¹ Los movimientos feministas desde antaño y con mayor visibilidad en la actualidad, en pleno auge de la cuarta ola, con el “Ni una menos”, la campaña por el aborto legal, la educación sexual integral, la campaña contra la deuda y nuestro derecho a vivir libres y desendeudadas, bregan por mostrar las desigualdades estructurales imbricadas a tramas de poder que generan formas dramáticamente perjudiciales de relación entre las personas. Así, en los últimos seis años, las temáticas de género y derechos humanos, especialmente la preocupación ante las situaciones de violencia machista y feminicidios, se han instalado fuertemente en las agendas de las organizaciones sociales, sindicatos, partidos políticos, medios de comunicación, como también en los distintos poderes y niveles del Estado.

entonces estamos trabajando por la inclusión y la equidad social” (Rodino, 2011, p. 202).

De acuerdo con esta perspectiva, la educación se entiende como un derecho de todas las personas, sin importar sus diferencias de etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras. En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera. Así, cualquier política pública educativa, programa de estudio o metodología de enseñanza que no se piense con enfoque de derechos humanos, corre el riesgo real de violar derechos humanos.

Como sostiene Cruz (2020):

(...) los derechos humanos, y puntualmente el derecho a la educación, requieren de un trabajo cultural, político e ideológico que posibilite su resignificación en cada contexto, poniendo en tensión el carácter retórico e instrumental que les impone la dominación neoliberal. Y que, en esta clave de lectura, la Universidad Pública es convocada a desplegar y profundizar estratégicamente sus políticas, reafirmando la transversalidad de los derechos en todas sus dimensiones. (p. 259)

Por consiguiente, la inclusión de la perspectiva de género y derechos humanos en la formación jurídica, constituye una ética (Salvioli, 2009; González, Miranda y Zaikoski Biscay, 2019) y una obligación estatal¹², que le otorga a la docencia, la investigación, la extensión y la gestión institucional, mecanismos para construir colectivamente un entramado teórico-metodológico que fortalezca el trabajo sustentado en estos enfoques.

Salvioli (2009), resalta tres niveles de abordaje y análisis posibles en torno a la conceptualización de los derechos humanos y la educación superior: la educación como derecho humano, la educación en derechos humanos, y la práctica de los derechos humanos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (entendido éste en sentido amplio,

¹² En este sentido: la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), la cual goza de jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, (conocida como Belém do Pará), Ley de Protección Integral Para Prevenir, Sancionar, Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, N° 26.485; y la Ley 27.499 de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, conocida como Ley Micaela, entre otras.

y asumiendo que el mismo comprende todas las situaciones que se generan al interior de las instituciones educativas).

Las prácticas de enseñanza de los derechos humanos reconocen entonces, el carácter ético, político e interdisciplinar de la propuesta educativa. Y en esta visión, aparece la necesidad de “indisciplina” y de liberación de las “jaulas” académicas -en términos de Kaplun (2005)-, donde el enfoque de derechos humanos y de género, se constituye como una herramienta clave, si queremos posibilitar un encuentro integral, crítico y constructivo entre los diferentes niveles empeñados en la construcción del conocimiento, evitando el peligro de utilizar un lugar de enunciación extraño, que reproduzca condiciones de alienación del pensamiento desapegados de la realidad latinoamericana y argentina, y de acuerdo al proyecto civilizatorio occidental que continúa vigente.

La necesidad de incorporar procedimientos de carácter transdisciplinario, de visión amplia, integrada, incluyente y, sobre todo, propia y situada, permitirá afrontar el debate de la educación superior como un espacio de propuesta y transformación científica compleja, productiva y de impacto social relevante. Crear condiciones para disputar el derecho a decir el derecho (Bourdieu, 2001) en la producción de conocimientos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las/os futuras/os abogadas/os y en los vínculos con la sociedad, nos permitirá -como señala Freire (2003 [1997])- redefinir los sentidos y la direccionalidad de la educación, su politicidad y los qué, los por qué, los para qué y para quién de la enseñanza.

Perspectiva de género(s), derechos humanos y feminismos jurídicos en clave intercultural e interseccional en la enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata

La formación obligatoria en géneros dentro de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales impulsada por la Ley Micaela, consolida una respuesta política, jurídica, social y ética a un problema sistémico y estructural¹³. La violencia de género(s) y la

¹³ Nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP adhirió a la resolución N° 2303 aprobada por el Consejo Superior de la UNLP que establece la adhesión a la Ley nacional N°. 27.499 “Micaela” de capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres, para autoridades superiores docentes, no docentes y estudiantes de la Universidad. Esta ley lleva el nombre de Micaela García,

discriminación no son lamentablemente, una problemática aislada, sino que surgen de la cultura de una sociedad y se concreta en las políticas públicas de los funcionarios de los tres poderes del Estado. Por eso, formarse y trabajar en las prácticas y en la materialización en derechos humanos, en perspectiva de género y en discapacidad son fundamentales si queremos una sociedad justa, diversa e inclusiva. Entendemos que no podemos pensar en una universidad democrática y plural si las mujeres y otras identidades no hegemónicas no tenemos lugar en igualdad en el reconocimiento de derechos.

Los movimientos feministas desde antaño y con mayor visibilidad en la actualidad en pleno auge de la cuarta ola feminista, con el *Ni una menos*, la campaña por el aborto legal y la educación sexual integral, bregan por mostrar las desigualdades estructurales imbricadas a tramas de poder.

Empezaremos entonces, un marco introductorio a la perspectiva de género feminista, con el objetivo de situar un piso mínimo de discusión para luego adentrarnos en reflexionar sobre mediaciones particulares de la práctica docente en la universidad. Destacamos la amplitud del tema y de enfoques posibles para abordarlo. Aquí ofreceremos un recorte posible en base al objetivo explicitado, proponiendo algunos hitos que permitan problematizar distintas preguntas: ¿Cómo conceptualizamos el género, y cuáles son los clivajes más característicos? ¿A qué nos referimos con perspectiva de género(s), y cuál es su vinculación con los feminismos jurídicos? ¿Cuáles son los aportes más significativos de los movimientos feministas para repensar los derechos humanos y los proyectos emancipatorios?

Antes de introducirnos en el tema, conviene traer aquí el pensamiento de Foucault interpretado por Femenías (2000), en torno a desarmar el argumento de la legitimación epocal. Cada época determina límites de decibilidad y visibilidad. Hay enunciados que no circulan en ciertos momentos porque no hay condiciones para inteligirlos. Cada época, cada cultura establece códigos (implícitos) que rigen los esquemas perceptivos, el lenguaje, los valores y las prácticas. Pero en el caso de la subordinación de las mujeres y otras identidades no hegemónicas, hay una suerte de *continuum* histórico.

víctima de un brutal femicidio en Gualaguay, en reconocimiento por su lucha militante por los derechos de las mujeres.

Cuestiones como el binarismo, la dicotomización de lo humano en dos categorías mutuamente excluyentes, la construcción de cadenas semánticas asociadas de modo binario y la jerarquización de las categorías binarias, son un *a priori histórico* patriarcal (Bauger, 2020b, p. 625). Siguiendo a Foucault (1966) “Nada hay más vacilante, nada más empírico (cuando menos en apariencia) que la instauración de un orden de cosas” (p. 5)¹⁴. Por esto y para revisar estas cuestiones fundantes y las trampas del “género” que muestran como “natural” aquello que es culturalmente construido y sobre las que se erigen todas las exclusiones, discriminaciones y violencias contra las mujeres y otras identidades no hegemónicas, revisar, recuperar y construir genealogías para nuestras luchas, resulta -para mí- fundamental.

Como sostiene Butler (1999) para las feministas que entendemos no poder prescindir de un marco normativo para mostrar la irracionalización del sistema de género-sexo (sistema que, si no se irracionaliza ni siquiera se ve: sólo se manifiesta como lo que es, como un sistema de dominación a la mirada crítica y extrañada), pienso que todo depende del uso que se haga de la “caja de herramientas”, en que nuestro/a autor/a, modestamente, hace consistir sus aportaciones teóricas. “El oprimido no puede crear desde cero un lenguaje alternativo, un discurso absolutamente otro, en el que dar forma a su experiencia: su recurso consiste en resignificar su ‘caja de herramientas’ con una intención política” (Bauger, 2020b, p. 627).

En líneas generales, por cada discurso o tratado sosteniendo una posición de exclusión, existió una (o)posición que defendió lo contrario. El problema -como decía Benjamin- es quién escribe la historia y qué discursos y relatos nos llegan. En concreto, “cepillar la historia a contrapelo” (Löwy, 2003, p. 85), nos permite comprenderla “desde el punto de vista de los vencidos” y “visibilizar los límites de las teorías que han pasado el canon, para entender cómo se fueron construyendo las antinomias que colocan a las mujeres y otras identidades no hegemónicas en un lugar de subordinación” (Bauger, 2020b, p. 360).

Siguiendo a Olsen (1990):

¹⁴ En *Las palabras y las cosas*, Foucault define “a priori histórico”: “Es lo que, en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero, sobre las cosas” (Foucault, 1966, p.158).

Desde el surgimiento del pensamiento liberal clásico, y tal vez desde los tiempos de Platón, nuestro pensamiento se ha estructurado en torno de series complejas de dualismos o pares opuestos: racional/irracional, activo/pasivo, pensamiento/sentimiento, razón/emoción, cultura/naturaleza, poder/sensibilidad, objetivo/subjetivo, abstracto/concreto, universal/particular. Estos pares duales dividen las cosas en esferas contrastantes o polos opuestos. Tres características de este sistema de dualismos resultan importantes para la discusión que sigue. Primero, los dualismos están sexualizados. Una mitad de cada dualismo se considera masculina y la otra mitad, femenina. En cada par, el término identificado como “masculino” es privilegiado como superior, mientras que el otro es considerado como negativo, corrupto o inferior. Y tercero, el derecho se identifica con el lado “masculino” de los dualismos. (p. 1)

Dentro de su multiplicidad, muchas autoras utilizan la locución “olas”, como metáfora para señalar los mojones en la evolución de los movimientos feministas. Así, el hilo conductor de cada etapa propuesta, la constituyen las reivindicaciones y demandas de inclusión ciudadana y de acceso a derechos de las mujeres y las herramientas teóricas y prácticas que éstas han elaborado para evidenciar las exclusiones y fundamentar sus derechos (Bauger, 2020b). No obstante, desde una epistemología decolonial se han cuestionado estas “olas”, sosteniendo que existe un activismo fuera de las mismas¹⁵. Como señala Ciriza (2015), el gran desafío consiste en construir genealogías feministas desde el Sur y en particular, en nuestro país, que se base en las disímiles experiencias de las mujeres y los anclajes múltiples y contradictorios de nuestros feminismos.

La periodización en olas entonces, no es universal sino contextualizada en Europa y Estados Unidos y en los tiempos de esos espacios, y no debemos trasladarla automáticamente a Latinoamérica y a Argentina. Es decir,

¹⁵ Algunos debates feministas latinoamericanos proponen incluir la categoría de interseccionalidad para identificar la exclusión de las mujeres “no blancas” de los discursos y las luchas que se han llevado a cabo en nombre de la “mujer”. En esta línea: Lugones, María (2008). Colonialidad y Género, *Tabula Rasa, Revista del Colegio Mayor de Cundinamarca*, No. 9 (julio-diciembre 2008), p. 94.

es imposible pensar en crear una única línea de tiempo, una historia del feminismo universal, ya que, por ejemplo, en América Latina y en nuestro país, en particular, la década del setenta –y que en apariencia correspondería a la “segunda ola” del feminismo-, se vio limitada por las dictaduras militares. (Bauger, 2020b, p.632)

Gérmenes de los feminismos jurídicos

Los feminismos jurídicos se pueden situar históricamente en la década de los setenta en los Estados Unidos como articulación de los activismos feministas y en sus diversas manifestaciones teóricas: liberales, marxistas, radicales, poscoloniales, postmodernas, entre otras, que generaron distintas estrategias de acción. Asimismo, originaron heterogéneas recepciones en los campos disciplinares como la filosofía, la sociología y la política, conectados también a problemas en torno a casos judiciales y atravesando agendas políticas diferentes según el contexto institucional. Es decir, no podemos hablar de un sólo tipo de feminismo jurídico sino de varios que plantean perspectivas de trabajo situadas en los distintos contextos y ancladas en necesidades específicas de las mujeres y otras identificaciones no hegemónicas LGTBIQ (Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales, Queer)¹⁶.

Una de las proclamas más importantes del pensamiento ilustrado, es utilizada por las mujeres del siglo de las luces para poner en evidencia las contradicciones de una organización política, social y económica que no beneficia con el principio de igualdad a todos sus integrantes.

Durante el siglo XX emerge una amplia tradición que comprende al Derecho no sólo en su función social sino también como un fenómeno social. El feminismo jurídico puede ubicarse en esta tradición, aunque, previamente a la conformación del campo, los feminismos en sus múltiples expresiones anticiparon dicho enfoque crítico. Se trata de una particular comprensión del Derecho y las estructuras jurídicas modernas, que

¹⁶ En los noventa crearon un movimiento apropiándose de la palabra “queer” y convirtiéndola en aquella que identificara un nuevo movimiento en el que el sexo y el género estuvieran en eterna construcción y transformación. Estas personas sintieron que muchos gays y lesbianas querían imitar el modelo de familia heterosexual estadounidense. “El término será cuestionado, remodelado y considerado obsoleto en la medida en que no ceda a las demandas que se oponen a él precisamente a causa de las exclusiones que lo movilizan”, sostiene Judith Butler, una de las madres de este movimiento, en su ensayo ‘Acerca del término *queer*’”. (Butler, 2002, p. 318).

genera a su vez nuevas claves de lectura de la normativa legal. La comprensión del Derecho como un fenómeno que excede la pura normativa jurídica y se encuentra indisolublemente asociado a lo social, lo cultural y lo político, se advierte en los desarrollos teóricos elaborados por mujeres a partir de la modernidad. El panorama abierto no siguió una única lógica ya que aparecieron múltiples ramas que se combinaron, entremezclaron, mantuvieron fieles a sus orígenes o los contrariaron y criticaron radicalmente (Costa Wegsman, 2011).

Desde el momento mismo en que se establecen las formas modernas del Derecho, se comienzan a debatir los elementos centrales del entramado jurídico en su relación con las mujeres, como la igualdad, la ciudadanía y los derechos.

La igualdad de derechos es, entonces, proclamada y reclamada por mujeres en el siglo de la ilustración. Un ejemplo de ello, es Olympe De Gouges, quien junto a otras mujeres lucharon codo a codo con el hombre en la Revolución Francesa de 1789. Redacta la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana¹⁷ reproduciendo el texto de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano sobre el sustrato en él especificado que afirma que

La mujer nace y permanece igual al hombre en sus derechos”. De Gouges sostiene que hasta tanto no se produzcan cambios sustanciales en la manera en que las mujeres son concebidas, la promesa de igualdad seguirá su curso sólo en el ámbito de los ideales abstractos. “Antes de ser guillotinado por los propios revolucionarios hombres libres franceses, y a pesar pertenecer al “sexo superior tanto en belleza como en coraje”, advierte los límites del universal ciudadano y el principio de igualdad. (Bauger, 2019, p. 300)

¹⁷ Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (redactada en 1789 por Olympe de Gouges para ser decretada por la Asamblea nacional francesa). En el Preámbulo reclama que “Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en asamblea nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de 105 gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer...”. A partir de aquí reproduce en 17 artículos los derechos consagrados para el hombre en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789. Culmina con un Epílogo arengando a las mujeres a despertar y a reclamar sus derechos.

Otra muestra de ideales feministas, la encontramos paralelamente en Gran Bretaña con Mary Wollstonecraft¹⁸, quien sostiene que es necesario el abandono del ámbito doméstico por parte de las mujeres para el desarrollo de su lugar en el mundo del trabajo. La equiparación de las posibilidades de hombres y mujeres se postula como una condición *sine qua non* para los objetivos revolucionarios de una humanidad más libre y racional. Cabe señalar que esta autora reconoce diferencias entre varones y mujeres, sostiene que éstas son resultado del trato y la educación diferencial que unos y otras reciben. Es por ello, que su propuesta se centra en una educación que promueva y potencie la autonomía y la racionalidad de las mujeres, en pos de alcanzar el ideal igualitario. En este entendimiento, Wollstonecraft (1791) combate las ideas respecto de una naturaleza inferior de las mujeres en su aspecto racional y moral, y contrapone una noción de igualdad por la cual se vislumbra el modo en que las diferencias son efectos de un orden no natural. Es importante destacar que la base de su argumento centrado en la necesidad de ampliar la educación de las mujeres, marca un hito histórico relevante en el pensamiento feminista: el ideal igualitario se concreta siempre en función de determinadas condiciones materiales que posibilitan o limitan su alcance (Bodelón, 2009).

En suma, las primeras vindicaciones de derechos de las mujeres en Europa se iniciaron a fines del siglo XVIII durante la modernidad europea. Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft, entre otras, propusieron estrategias para alcanzar una igualdad que -reconocida en el plano formal-, excluía de hecho a las mujeres al denegarles plena

¹⁸ Mary Wollstonecraft escribe una de las primeras obras de la literatura y filosofía feministas: "*Vindicación de los derechos de la mujer*" (1792), cuyo título original en inglés es "*A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*". En ella rebate la postura sostenida por los teóricos políticos y educacionales del siglo XVIII de que las mujeres no debían tener acceso a la educación. La autora argumenta que las mujeres deberían recibir una educación acorde a su posición en la sociedad ya que, según la escritora, son esenciales para la nación porque son ellas las que educan a los hijos y porque podrían ser consideradas no sólo meras esposas, sino pares de sus maridos. En lugar de verlas como simples elementos decorativos en la sociedad o bienes con los que comerciar a la hora de acordar un matrimonio, Wollstonecraft mantiene que las mujeres son seres humanos que merecen los mismos derechos fundamentales que los hombres. La autora se decidió a escribir "Los derechos de la mujer" tras leer el informe de 1791 de Charles Maurice de Talleyrand- Périgord para la Asamblea Nacional Constituyente de Francia que sostenía que las mujeres solamente debían recibir educación relacionada con el ámbito doméstico. "Los derechos de la mujer" fue escrito como respuesta directa a los eventos que estaban teniendo lugar. Wollstonecraft tenía la intención de escribir un segundo volumen más meditado, pero murió antes de poder completarlo.

ciudadanía¹⁹. La Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (1791) como la Vindicación de los Derechos de la Mujer (1792), insistían en la necesidad de garantizar derechos civiles para aquellos sectores de la humanidad excluidos, fundamentalmente las mujeres, pero también esclavos y habitantes de territorios colonizados (Bolla, 2018).

Estas ideas de las mujeres ilustradas encuentran su eco en el sufragismo de fines del siglo XIX, como una conquista del feminismo basado en la convicción de no existir diferencias sustantivas entre mujeres y hombres. No obstante, las desiguales condiciones en el ejercicio efectivo de los derechos, lleva a reconsiderar el concepto jurídico de igualdad de derechos²⁰.

En el largo transcurso del siglo XX estas perspectivas van a experimentar cambios. En este período, surgen diversas corrientes feministas que complejizan los marcos de las reivindicaciones feministas liberales. Estas nuevas corrientes, muchas de ellas de inspiración socialista y anarquista, comienzan a denunciar las bases económicas sobre las que se sustenta la desigualdad sexo/ género.

Un antecedente relevante es Flora Tristán. Según Ana de Miguel (2005), Tristán puede ser considerada una “pensadora bisagra”, una figura de transición entre el feminismo ilustrado y el feminismo socialista o de clase. En efecto, “es una de las primeras teóricas en examinar la articulación de ‘sexo’ y ‘clase’, proponiendo un enfoque que hoy denominaríamos interseccional” (Bauger, 2020c, p. 363). Influenciada por el socialismo utópico de Saint-Simon, escribió varias obras en favor de la igualdad de varones y mujeres. Tristán visibilizó las diferencias al interior de las clases sociales, al sostener que la mujer es la proletaria del proletario. Afirmó que “incluso se la puede llamar esclava, porque la mujer es, por así decirlo, propiedad del marido” (Tristán, 1843, p. 199). De este modo, mostró tempranamente que la categoría de “proletariado”

¹⁹ El reclamo por la igualdad se advierte claramente en los ocho “cuadernos de quejas” redactados por diferentes grupos de mujeres o mujeres individuales en 1789, ante la apertura de los Estados Generales. En: Dávila, Isabel Alonso (1997). Las mujeres revolucionarias francesas exigieron el sufragio universal ¿lo enseñamos en las clases de Historia? *Clio & Asociados - La Historia Enseñada I*, Número 2. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31207/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

²⁰ El derecho garantiza el acceso al trabajo, sin embargo, las mujeres cobran un salario inferior al de los hombres por la misma labor. Asimismo, son las principales responsables del cuidado familiar y del trabajo doméstico, no acceden a puestos jerárquicos y son las principales perjudicadas por acoso laboral.

invisibiliza las diferencias existentes en su interior. Su obra más conocida, *Unión obrera* de 1843, es un llamamiento a la alianza de los obreros y obreras para defender los intereses de las clases populares, subrayando con un lenguaje inclusivo, la necesidad de un trato igualitario entre varones y mujeres (Bolla, 2018). Apenas unos años luego de su fallecimiento, el surgimiento del marxismo impactó en la teoría y en la práctica feminista (Bauger, 2020c).

Años más tarde, Friedrich Engels en *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado* de 1884, aborda el análisis materialista de la familia, desde su origen y su estructura económica como producto de determinadas relaciones de producción históricas. Siguiendo a Bolla (2018), la explicación puede sintetizarse del siguiente modo: en los tiempos primitivos, no existía una relación de opresión entre los sexos, sino que ambos convivían de modo armónico. En línea con algunas teorías de la época, Engels adopta la hipótesis del matriarcado originario según la cual habría existido un “derecho materno” anterior al orden patriarcal. Sin embargo, en algún momento remoto del pasado histórico, una serie de mejoras “técnicas” habrían permitido obtener cierto excedente productivo. Surge entonces la propiedad privada, y junto con ella, sobreviene “la gran derrota histórica del sexo femenino” (Engels, 2017 [1884], p. 22). Siguiendo a De Miguel (2005), para Engels, la opresión de las mujeres es consecuencia directa del surgimiento de la propiedad privada. Los varones, queriendo conservar el excedente productivo e interesados en legárselo a sus herederos legítimos, habrían instituido el derecho paterno. En las sociedades primitivas predominaban los matrimonios por grupos y las uniones libres, por lo que era difícil establecer fehacientemente quién era el padre del niño. Engels sostiene que la ‘familia monogámica patriarcal’ se origina como un intento por garantizar la descendencia legítima. Las mujeres quedan sujetas al poder del *pater* familia y se convierten en “esposas” capaces de asegurar herederos (algo que también estudiará Pateman (1995 [1988]), a través del concepto de “contrato sexual” (Bauger, 2020c).

Como consecuencia, los trabajos de las mujeres quedan depreciados frente al nuevo trabajo productivo de los varones (Engels, 2017 [1884]). Se produce así, la ruptura entre esfera productiva y esfera privada. Siguiendo a Bolla (2018), el aporte del autor consiste en afirmar que la opresión de las mujeres depende del hecho histórico del

surgimiento de la propiedad privada y no de un acontecimiento natural ni biológico. Al indicar su surgimiento histórico, muestra que se trata de un hecho contingente, habilitando así las posibilidades de cambio.

Por su parte, Silvia Federici hilvana el proceso de “acumulación originaria”²¹ del que hablara Marx y la violencia aplicada contra las mujeres para lograr su sometimiento, incluyendo la apropiación de sus cuerpos y saberes en *Calibán y la Bruja* (2010). La autora sitúa como centro de su análisis la acumulación primitiva provocada en las cacerías de brujas de los siglos XVI y XVII, destacando la ausencia de menciones en el análisis de Marx. Federici muestra que la reproducción de la mano de obra, lejos de ser un proceso natural, constituyó una preocupación central para el capitalismo y los Estados desde su surgimiento. Según Federici (2010), en este momento histórico aparece una división sexual del trabajo específica del capitalismo: aquella entre trabajos productivos y reproductivos. Había que garantizar la mano de obra necesaria para el incipiente desarrollo industrial, en una Europa relativamente despoblada, asolada por las pestes y hambrunas.

En consecuencia y siguiendo a Zuñiga Añazco (2009), el pensamiento feminista nacido como respuesta a las deficiencias de la universalidad moderna, revela hacia mediados del siglo XX fuertes discrepancias internas respecto de los alcances de la igualdad ciudadana. La revisión del concepto afirma que la pretensión de igualdad implica la adaptación de las mujeres a cierto modelo de ciudadano hombre, invisibilizando sus necesidades y deseos para ajustarse a las características del modelo de sujeto de derecho. Esta “segunda oleada” feminista, al decir de Pitch (2010), emerge en los países centrales donde tuvo lugar la emancipación femenina desde el punto de vista jurídico. En los años sesenta ingresan en la escuela y luego en la universidad una gran masa de mujeres, quienes se dan cuenta que la igualdad es sólo formal y lo que se sigue esperando de ellas -a pesar de la educación recibida- es que continúen siendo esposas y madres. La cuestión de la igualdad es, en consecuencia, una cuestión cultural, no sólo jurídica, social y económica. Este movimiento rechaza una igualdad

²¹ La “acumulación originaria” es un término usado por Marx en el Tomo I de *El capital*, con el fin de caracterizar el proceso político en el que se sustenta el desarrollo de las relaciones capitalistas. Marx trata a la “acumulación originaria” como un proceso fundacional, lo que revela las condiciones estructurales que hicieron posible el capitalismo.

entendida como asimilación al modelo masculino (Lerussi y Costa, 2018). Así, los principios de imparcialidad y objetividad en el concepto de igualdad ciudadana son funcionales al modelo patriarcal establecido; el derecho se constituye en una herramienta velada para satisfacer los intereses y necesidades del predominio masculino. En esta “segunda oleada”, las propuestas feministas parten de la premisa fundamental: puesto que el derecho es un producto del patriarcado, es una institución hecha a partir del punto de vista masculino dominante. El derecho es masculino (MacKinnon, 1987)²². En la medida en que el paradigma de la neutralidad es comprendido como un dispositivo patriarcal, la propuesta para enfrentarla es visibilizar las diferencias entre hombres y mujeres. No se trata sólo de obtener el reconocimiento pleno de los derechos de los que, formalmente ya se es titular, sino de interrogar a la lógica misma de los derechos, a su lenguaje, al sujeto al que son atribuidos. No se trata de la paridad en el mundo dado, “sino de reconstruir un mundo que reconozca la existencia de dos sujetos” (Pitch, 2010, p. 436).

Feminismos jurídicos y Derechos Humanos

Como colofón podemos señalar que los aportes de las distintas olas feministas se encuentran interrelacionados entre sí y hoy asistimos al reclamo del avance en la agenda inconclusa de la paridad y la defensa de los derechos de las mujeres como Derechos Humanos. En otras palabras, la traducción moral y jurídica del universalismo interactivo tiene como terreno privilegiado, el ámbito de los Derechos Humanos, y ello no es producto del azar. Diversas variables intervinientes inciden en tal realidad. Entre las mismas corresponde destacar muy especialmente el desarrollo de los medios de comunicación internacional -que permiten volúmenes cada vez más significativos de interacción de personas- así como la creciente flexibilización de las fronteras nacionales, consecuencia de procesos de integración e interrelación entre los Estados, no sólo a nivel regional, sino también en el ámbito global.

²² MacKinnon es una jurista académica estadounidense que fue pionera en reclamar una legislación contra el acoso sexual y junto a Andrea Dworkin, creó ordenanzas que reconocían la pornografía como una violación de los derechos civiles. Su trabajo toma componentes del marxismo y se centra en la explotación y el abuso sexual, incluido el acoso sexual, la violación, la prostitución, el tráfico sexual y la pornografía.

En concreto, el gran debate hoy reside en la exigencia de muchas feministas del Sur de un compromiso antineoliberal de las feministas del Norte, así como que enfatizan la autocrítica cultural frente al “uso sensacionalista de la situación de las mujeres en países del llamado Tercer Mundo” (Guerra Palmero, 2010, p. 70). Este panorama nos exige elaborar una agenda feminista global acorde con sus exigencias. Los movimientos queer ponen en cuestión fronteras entre los géneros, llevando a debate este mismo concepto; en los países que han sufrido la colonización de Occidente se genera un feminismo con idiosincrasias propias, el “feminismo poscolonial”; los ecofeminismos dan forma a la correlación de ciertas perspectivas feministas y la problemática ecológica; la feminización de las migraciones vuelve apremiante contrastar los derechos humanos de las mujeres con los derechos de las trabajadoras migrantes y sus familias. Nuestro acceso a las tecnologías de la información y comunicación -especialmente en estos tiempos de pandemia-, nos involucra en alianzas con nuevos sujetos/as emergentes y las nuevas relaciones entre capital y trabajo en la era global están implantando un nuevo orden del género. Las tareas de cuidado y trabajo doméstico -de distribución desigual en función del sistema sexo/género-, donde las mujeres o personas feminizadas dedican casi el doble del tiempo que los varones a los trabajos “invisibles”²³, se profundiza en el contexto actual de pandemia y confinamiento obligatorio y nos interpela a la participación en el ciberfeminismo²⁴. De tal forma, la teoría feminista se está cargando a sus espaldas numerosos y variados temas de reflexión y deconstrucción.

Pluriculturalidad, interculturalidad y multiculturalidad

El prefijo “pluri” hace referencia a una pluralidad de culturas y la alusión a la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales en una misma unidad estatal. Esta presencia simultánea de dos o más culturas en un posible territorio, implica o no una posible interrelación. Siguiendo a Bernabé Villodre (2012, p. 69), “el pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como

²³ Pueden consultarse las estadísticas en: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/maps-and-charts/enhanced/WCMS_721352/lang--es/index.htm

²⁴ Sobre estas desigualdades de género y COVID, se puede consultar la entrevista del 2 de julio de 2020 a la Dra. Diana Maffía: <https://ar.radiocut.fm/audiocut/diana-maffia-filosofa-y-especialista-en-temas-genero-en-lopeor-ya-paso/>

existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose desde el Derecho el reconocimiento del otro y la igualdad”.

Uno de los primeros lugares en los que se empezó a hablar y aplicar la teoría de la pluriculturalidad y del pluralismo jurídico de manera sistemática fue en el espacio colonial. Desde esa tierra que invadieron los europeos y llamaron América, que devino en algún momento “latina”, uno de cuyos nombres nativos fuera Abya Yala (Ciriza, 2015, p. 84), se inició un proceso de trasplante de instituciones jurídicas occidentales a los contextos coloniales, visto como una necesidad gubernamental y como un medio para erradicar el “salvajismo y la construcción de la civilización” (Higuera Ariza y Bonilla Maldonado, 2007, p.).

Como resultado de la expansión europea, distintos pueblos y culturas fueron incluidos forzosamente en el proyecto de consolidación y universalización de la cultura occidental (...). En el espacio colonial se verifica la coexistencia de dos formas de ver el mundo, cada una de las cuales posee su propia cultura y, por lo tanto, su propio derecho. Para las naciones colonizadoras, esto genera la necesidad de acomodo y adaptación entre ideas distintas y estipulaciones de derecho, igualdad y moral. (Higuera Ariza y Bonilla Maldonado, 2007, p. 43-44)

Las transformaciones de los Estados en el transcurso del siglo XX y su adecuación a los fenómenos socioculturales como las migraciones Sur-Norte, las luchas étnicas en los Estados-Nación y las reivindicaciones de los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y de pobladores urbanos diferenciados, entre otras identidades culturales; configuran los Estados como Argentina que se reconocen como pluralistas en sus documentos constitucionales. Estos derechos y principios consagran la diversidad, la autonomía, la autodeterminación e igualdad en la diferencia, entre otros y protegen colectivos, comunidades y grupos que tienen sus propias cosmovisiones. Al reconocerse la diversidad cultural desde el Estado, las instituciones públicas responsables de brindar las garantías y la protección de los derechos siguen dos tipos de procedimientos: el primero consiste en reconocer la autonomía de las comunidades y los colectivos en sus prácticas culturales, incluido el aspecto jurídico; ese reconocimiento tiene sus límites en los derechos fundamentales que emanan de las

instituciones estatales especializadas como las corporaciones de los jueces constitucionales. El segundo procedimiento no solo consiste en aceptar las prácticas jurídicas que surgen en las culturas, sino incorporarlas paulatinamente a la estructura jurídica estatal e institucional. “Estos procedimientos que parten de las instituciones estatales se conocen como pluralismo jurídico interno” (Llano Franco, 2016, p. 64).

Para Boaventura de Sousa Santos²⁵ (2002) lo importante es promover la interculturalidad. Es decir, garantizar el entendimiento y el diálogo “entre” culturas que habitan un mismo territorio. La interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, el respeto, reconocimiento y comprensión, pero además requiere comunicación e interacción que permiten recíprocamente el enriquecimiento de cada cultura. En el caso del diálogo intercultural, el intercambio no es únicamente entre conocimientos diferentes sino también entre culturas diferentes, es decir, entre diferentes, en un sentido fuerte, de universos de sentido inconmensurables. El diálogo intercultural sólo puede ser posible mediante el dominio del lenguaje y el conocimiento de la tradición del otro como principal instrumento comunicativo.

Estos universos de sentido consisten en constelaciones de topoi fuertes. Estos son los lugares comunes preeminentes de una cultura haciendo posible de esta manera la producción e intercambio de argumentos. Los topoi fuertes se hacen altamente vulnerables y problemáticos cada vez que son usados de premisas de argumentación a argumentos. De esta manera puede resultar bastante difícil, si no completamente imposible, entender una cultura determinada desde el topoi de otra cultura (...). En el campo de los derechos humanos y la dignidad, la movilización de apoyo social a las reivindicaciones emancipadoras que contienen potencialmente sólo es alcanzable si tales reivindicaciones han sido aprendidas en el contexto cultural local. La aprehensión, en este sentido, no se puede obtener a través de la canibalización cultural. Ella requiere diálogo intercultural y

²⁵ Quiero repudiar que recientemente varias mujeres denunciaron al sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos por abuso sexual. La universidad lo suspendió de sus funciones y ha iniciado una investigación. Este manuscrito fue elaborado antes de conocer estos hechos y se cita al autor con fines de historizar el tema. Se puede consultar: <https://www.publico.es/mujer/mujeres-acusan-sociologo-portugues-boaventura-sousa-santos-acoso-sexual-decada.html#:~:text=Varias%20mujeres%20han%20revelado%20en,le%20acusaba%20por%20estos%20hechos.>

hermenéutica diatópica. La hermenéutica diatópica está basada en la idea de que los topoi de una cultura individual, sin importar qué tan fuertes puedan ser, son tan incompletos como la cultura misma. Dicha incompletud no es apreciable desde la cultura (...). El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, en consecuencia, alcanzar la completud -siendo este un objetivo inalcanzable- sino, por el contrario, elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si estuviera con un pie en la cultura y el otro en el restante. Aquí yace su carácter diatópico. (Boaventura de Sousa Santos, 2002, p. 70)

Por su parte, la multiculturalidad hace referencia a la presencia en un territorio de diversas culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir. En este caso no tiene por qué darse relaciones de intercambio y el concepto ha sido interpretado como algo estático que conduce a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales por parte de una sociedad con cultura hegemónica liberal.

El origen del término se sitúa en Canadá con su *Act for the preservation and enhancement of multiculturalism in Canadá* de 1988²⁶, en la que se pretendía establecer una política respetuosa con las culturas inmigrantes presentes en el territorio. Aquí “la multiculturalidad se interpreta como la existencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio que se respetan, pero no promueven situaciones de intercambio” (Bernabé Villodre, 2012, p. 69).

En suma, una situación multicultural supone la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social, de modo que no existe un intercambio y enriquecimiento cultural o personal y como señala Boaventura de Sousa Santos no existe un diálogo cultural.

Se tiene como punto de partida la propuesta del reconocimiento a la diversidad que se teje desde el multiculturalismo como concepto

²⁶ El Gobierno de Canadá, bajo el Primer Ministro Pierre Elliott Trudeau, declaró en 1971 que Canadá adoptaría una política multicultural donde se reconocería y respetaría a su sociedad, incluida su diversidad de idiomas, costumbres, religiones, etc. En 1982, el multiculturalismo fue reconocido por la sección 27 de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades. La Ley de multiculturalismo canadiense fue promulgada por el primer ministro Brian Mulroney en 1988. Ver: Richter, Miriam Verena (2011). *Creación del mosaico nacional: multiculturalismo en la literatura infantil canadiense de 1950 a 1994*. Recuperado de <https://brill.com/view/title/27936#showmorecontent>

contemporáneo que pretende la convivencia de las múltiples cosmovisiones en el espacio de la globalización. Los mismos teóricos que lo elaboraron, como Charles Taylor, lo consideran un principio y valor de tendencia liberal que debe ser implementado y protegido por los Estados que se determinen como democráticos. Para los críticos de la concepción y los postulados multiculturales, esta propuesta iría en contra del reconocimiento a la diversidad cultural que pretende. (Llano Franco, 2016, p. 76)

Tensiones y entrecruzamientos de los feminismos jurídicos y la pluralidad cultural

Los debates acerca de la relación entre la pluriculturalidad y los feminismos jurídicos sólo pudieron plantearse a partir de lo que se denomina la “tercera ola feminista”, que aparece hacia mediados de los años ochenta y parte del cuestionamiento acerca de qué significa ser “mujer”, en virtud de la pluralidad de mujeres en contextos fácticos, culturales, políticos y económicos diversos y enfrentadas a distintas problemáticas. La unicidad de la mujer normativa no se corresponde con las diferencias y con las desigualdades entre las mujeres. La posibilidad de incorporar la perspectiva de las mujeres en el derecho se confronta con las experiencias de otras mujeres que son invisibilizadas mediante la pretendida universalidad de la mujer en la letra de la ley. Las figuras jurídicas procuran referir a un conjunto que es siempre diverso y dinámico. “Mediante la figura normativa de mujer, el discurso jurídico ocluye a todas aquellas que no concuerdan con esa figura normativa” (Lerussi y Costa, 2018, p. 10).

Dentro de los feminismos jurídicos de las particularidades culturales, sociales, religiosas, raciales y sexuales, retomar la pregunta de Susan Moller Okin (1999) respecto a “¿Es el multiculturalismo malo para las mujeres?” (p. 1) se justifica para analizar las posiciones de los feminismos jurídicos argentinos. ¿Qué interpretaciones de cultura se estructuran en Argentina?, ¿cómo se resuelve la dialéctica entre el relativismo cultural y el universalismo liberal? Y, ¿del esencialismo versus el etnocentrismo? Para nuestro caso y como sostienen Lerussi y Costa (2018): ¿La producción de conocimiento es una relación de centro-periferia, de recepción-resignificación de las ideas de los feminismos estadounidenses y europeos? Las preguntas se vinculan con el lugar que ocupan las suposiciones acerca de la identidad

cultural en la lógica universal de los Derechos Humanos y la vinculación de esa lógica identitaria con la situación subordinada de las mujeres y otras identidades contrahegemónicas²⁷.

Nancy Fraser señala que en Estados Unidos los debates feministas sobre la diferencia han atravesado, a grandes rasgos, dos fases. En la primera que duró desde finales de los años sesenta hasta mediados de los ochenta aproximadamente, la atención se centraba en la diferencia de género. En la segunda fase, que va más o menos desde mediados de los ochenta hasta el presente, el interés se ha trasladado a las diferencias entre mujeres²⁸.

Las principales corrientes feministas habían rechazado la idea de que la diferencia entre géneros pudiese ser provechosamente discutida si se la aislaba de los ejes de diferencia raza, etnicidad, sexualidad y clase. Y de este modo, el debate en torno a la igualdad/diferencia sufría un desplazamiento. Se inauguraba así, una nueva ola feminista centrada en las diferencias entre mujeres. El cambio en Estados Unidos se debió a la influencia, según la autora, de lesbianas y feministas de color, que durante muchos años habían criticado las formas de feminismo que no conseguían iluminar sus vidas ni expresar sus problemas. Las mujeres afroamericanas, por ejemplo, habían invocado su historia de esclavitud, resistencia, trabajo asalariado y activismo

²⁷ El concepto de contrahegemonía tiene su matriz en el concepto de hegemonía desarrollado principalmente por Antonio Gramsci (1891– 1937), para quién en las condiciones del estado moderno una clase mantiene su dominio no simplemente mediante una organización especial de la fuerza, sino porque es capaz de ir más allá de sus intereses estrechos y corporativos, de ejercer un liderazgo moral e intelectual y de realizar compromisos con una variedad de aliados que se unifican en un bloque popular. En: Francisco Hidalgo Flor (Universidad Central del Ecuador). *Diccionario de pensamiento alternativo*. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=167>

²⁸ La tesis de Fraser consiste en reconstruir la historia de los debates feministas sobre la diferencia en Estados Unidos con el fin de mostrar cómo y dónde surgen los problemas y las formas de enfrentarlos. Desarrolla las ideas centrales del feminismo de la igualdad (primera ola) y el feminismo de la diferencia (de segunda ola), hasta llegar a la década de los noventa donde el contexto estadounidense había cambiado de un modo radical de modo que las perspectivas de los feminismos anteriores debían ser planteadas, en otros términos. La corriente principal del feminismo norteamericano privilegiaba el punto de vista de las mujeres blancas, anglosajonas, heterosexuales y de clase media y a partir de cuyas experiencias y condiciones de vida extraía conclusiones inapropiadas, e incluso perjudiciales, para otras mujeres. De esta manera, el mismo movimiento que pretendía liberar a las mujeres terminaba reproduciendo dentro de sus mismas filas las tendencias racistas y heterosexistas, las jerarquías de clase y los prejuicios étnicos que eran endémicos en la sociedad. Estas voces relegadas al principio a las márgenes del feminismo norteamericano, a finales de los ochenta pasaron en palabras de bell hooks “de (la) periferia a(l) centro” de la discusión.

comunitario para oponerse a la idea de que la dependencia de la mujer respecto al hombre y su confinamiento al ámbito doméstico eran hechos universales.

Dentro de la tercera ola, se ubica la teoría y la acción de Angela Davis. Exponente del feminismo negro en Estados Unidos, en su obra trata de develar las causas que llevaron a que las reivindicaciones de las mujeres negras fueran sistemáticamente invisibilizadas²⁹. La importancia política del libro *Mujeres, raza y clase* se destaca porque articula una triple perspectiva en la lucha por combatir la exclusión racial, de género y de clase. En su libro se pregunta por qué las reivindicaciones de las mujeres negras a lo largo de la historia del feminismo han sido sistemáticamente invisibilizadas, siendo Estados Unidos la cuna de las luchas feministas en el siglo XX. A través de una genealogía por distintos hitos y movimientos políticos, analiza las estrategias de lucha de las mujeres negras. Los principales reclamos de Angela Davis son: la necesidad de estudiar el papel de las mujeres negras norteamericanas separado de las mujeres en general, sobre todo de la visión dominante de la mujer blanca urbana de clase media, y la necesidad de dar visibilidad a preocupaciones específicas de grupos particulares dentro del contexto cultural y económico dominante.

Mientras tanto las feministas latinas, judías, americanas nativas, y oriundas de Asia habían criticado la referencia implícita a las mujeres blancas anglosajonas en muchos textos de las principales corrientes del feminismo. “Las lesbianas habían desenmascarado en muchos análisis feministas clásicos de la maternidad, la sexualidad, la identidad genérica y la reproducción referencias a una heterosexualidad elevada a norma” (Fraser, 1995, p. 41).

²⁹ Angela Davis nació en Birmingham, Alabama, Estados Unidos el 26 de enero de 1944. Es una filósofa, política marxista, activista afroamericana antirracista y feminista, y profesora del Departamento de Historia de la Conciencia en la Universidad de California en Santa Cruz de Estados Unidos. En 1969 fue expulsada de la Universidad de California, donde impartía clases de Filosofía como profesora auxiliar (habiendo sido alumna de Herbert Marcuse) al descubrirse su afiliación al Partido Comunista de Estados Unidos. Estuvo relacionada con el movimiento Panteras Negras. Se vio también involucrada en el caso de "Los hermanos de Soledad", por el cual fue acusada de asesinato y secuestro en 1972. Este caso alcanzó repercusión mundial, lo que impidió su condena. Quedó absuelta en 1973. En 1974 pasó a formar parte del Comité Central del Partido Comunista de los Estados Unidos. En 1976, tras publicar su autobiografía, regresó a la enseñanza. Años más tarde, en 1984, presentó junto a Gus Hall, el entonces líder del Communist Party USA, su candidatura a la vicepresidencia de su país. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1zBDpGI9RTw>. <https://www.youtube.com/watch?v=6JRHu5eYQJQ>. <https://www.youtube.com/watch?v=tG1IUvUPHe8>

Según Biswas (2004) es necesario establecer una nueva ola feminista con el propósito de responder a la situación global y a los diferentes rasgos que hacen de cada comunidad algo único y que, por lo tanto, provocan diferentes reacciones ante ciertos acontecimientos e ideologías. Mujeres latinoamericanas, mujeres negras y provenientes de sectores económicos desfavorecidos comenzaron a revolucionar la manera en la que podían convertirse en feministas y activistas de su propia causa. Mujeres provenientes de países pobres, de diversas clases sociales, pertenecientes a religiones, culturas y formación educativa disímiles no se precipitaron ni se precipitan a las calles demandando igualdad, “porque el tipo de igualdad que estaban y están buscando es diferente a la perseguida por las feministas europeas o norteamericanas” (Biswas, 2004, p. 69).

Feminismos jurídicos en Latinoamérica

En América Latina los estudios que vinculan el derecho con el género y las teorías sobre un feminismo jurídico latinoamericano son más recientes y se asocian con la necesidad de actuar en pos del reconocimiento efectivo de los Derechos Humanos de las mujeres a partir de la década de los noventa. Estos desarrollos teóricos se concretan, en primer lugar, en la ratificación de fuente convencional internacional y en leyes que reglamentan su aplicación a diferentes ámbitos de desarrollo de las mujeres. Así, la Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer)³⁰ y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará)³¹. Desde la década de los

³⁰ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979. Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981, de conformidad con el artículo 27.

³¹ La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer conocida también como la Convención Belem do Pará, lugar en que fue adoptada en 1994 propone por primera vez el desarrollo de mecanismos de protección y defensa de los derechos de las mujeres como fundamentales para luchar contra el fenómeno de la violencia contra su integridad física, sexual y psicológica, tanto en el ámbito público como en el privado y su reivindicación dentro de la sociedad. Define la violencia contra la mujer, establece el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y la destaca como una violación de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. A los fines de cumplir las obligaciones internacionales, se sancionó la Ley 26.485 sobre Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que desarrollen sus Relaciones Interpersonales.

noventa comienza a hablarse en términos de Género y Derecho o de Derechos Humanos y Género, como materias de investigación.

Cabe advertir, que estas teorías problematizan varios temas desde distintas perspectivas contextualizadas y situadas. Por ello, no aparecen en los programas de estudio de las universidades latinoamericanas. Distinta es la recepción de la categoría de género que sí es reconocida en los centros académicos dando nombre a materias, programas, institutos donde confluyen las investigaciones feministas³².

Asimismo, el pensamiento latinoamericano se construye desde su condición periférica respecto de los centros del Norte. Para nuestro caso, el pensamiento feminista latinoamericano se articula en la producción de conocimiento y enfoques originales en un movimiento doble de recepción/resignificación y diferenciación de las ideas de los feminismos estadounidenses y europeos. Esta relación centro-periferia es insoslayable para el conocimiento del Derecho en estos temas, puesto que es en Estados Unidos donde se institucionaliza por primera vez un área de pensamiento jurídico feminista (Costa, Wegsman, 2015).

Hacia mediados de la década de los noventa, la vinculación de la academia estadounidense con profesionales y juristas de América Latina es la llave para la publicación de un libro pionero del pensamiento jurídico feminista latinoamericano. El Programa de Derecho de la Mujer de la Facultad de Derecho de la Universidad de Washington inaugura en 1997 un proyecto que convoca a profesionales del derecho de América Latina para trabajar en torno a la discriminación de género en esta región. Como producto final del proyecto, se publica: *Género y derecho*, compilación de artículos editada por Alda Facio, jurista costarricense, y Lorena Fries, abogada chilena. En su presentación se señala: “este texto, el primero en su clase, escrito por eruditas del derecho de Latinoamérica” (Grossman y Shalleck, 1999). Allí se compilan artículos de juristas de distintos países, donde se analizan las categorías de género y el concepto de patriarcado, se cuestiona la neutralidad del lenguaje del derecho, la

³² En el Instituto de Cultura Jurídica de la UNLP, se ofrece la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género, para personas con título de Abogacía, Psicología, Trabajador Social, Lic. en Comunicación, Médico y/o aquellos profesionales que estén en contacto con la problemática sobre el tema de violencia y género de Universidades Nacionales, Privadas o Extranjeras reconocidas.

división público/ privado, las mujeres y su lugar en las familias y se invoca al feminismo como praxis para pensar y hacer el derecho (Lerussi y Costa, 2018).

Se utiliza la categoría “perspectiva de género o géneros”, que es entendida según Lagarde como:

Una voluntad política por transformar el orden de géneros. Se reconoce no sólo que existe un orden de géneros, sino que además se le considera opresivo. Colocarse en la perspectiva de género implica no sólo reconocer que hay un orden social que nos divide como hombres y mujeres, que niega las mínimas igualdades democráticas a medio mundo, sino que también implica anunciar públicamente que una está en una posición contraria a la opresión de género, y cuando somos más radicales, estamos además a favor de intervenir con una voluntad activa en la construcción de alternativas no opresivas de género. (Lagarde, 1993, p. 26)

La perspectiva de género deviene imprescindible para construir un Derecho que, como tecnología de género (Smart, 2000), pueda diseñar una sociedad más igualitaria y acorde al paradigma de los derechos humanos. Su potencial crítico hace que hoy en día esté en boga hablar de cierta ideología de género que aparentemente distorsionaría la percepción de la(s) realidad(es) social(es). Sin embargo, debemos señalar con Alda Facio que:

Los hombres también deberían hacer análisis de género desde su perspectiva, explicitando que la tienen y que ésta es la perspectiva de uno de los dos sexos del género humano, en vez de hablar en nombre de la humanidad toda y como si su perspectiva fuese una NO perspectiva. En otras palabras, los hombres deberían hacer análisis de género explicitando siempre su posición privilegiada en esta sociedad con respecto a la mujer en vez de hablar «desde ninguna parte» y en nombre del género humano. En síntesis, tanto hombres como mujeres deberían optar por incluir la categoría género como central a cualquier análisis porque esta categoría permite una visión más apegada a la realidad y por lo tanto más objetiva y científica. (Facio, 2009, p.189)

En la actualidad y en pleno auge de la cuarta ola, en la discusión feminista transnacional, el gran debate hoy reside en la exigencia de muchas feministas del Sur de un compromiso antineoliberal de las feministas del Norte, así como que enfatizan la autocrítica cultural frente al uso sensacionalista de la situación de las mujeres en países del llamado Tercer Mundo y del mundo árabe-islámico (Guerra Palmero, 2010). Este panorama nos exige elaborar una agenda feminista global acorde con sus exigencias. Los movimientos *queer* ponen en cuestión fronteras entre los géneros, llevando a debate este mismo concepto; en los países que han sufrido la colonización de Occidente se genera un feminismo con modulaciones propias, el "feminismo poscolonial"; los "ecofeminismos" dan forma a la convergencia de ciertas perspectivas feministas y la problemática ecológica; la feminización de los "flujos migratorios" vuelve apremiante contrastar los Derechos Humanos de las mujeres con el fenómeno de la multinacionalidad (Amorós, 2005). Nuestro acceso a las tecnologías de la información y comunicación -especialmente en estos tiempos de pandemia- y lo que se ha denominado "ciberfeminismo", nos involucra en alianzas con nuevos sujetos/as emergentes y las nuevas relaciones entre capital y trabajo en la era global están implantando un nuevo orden del género. De tal forma, "la teoría feminista se está cargando a sus espaldas numerosos y variados temas de reflexión y deconstrucción" (Bauger, 2020b, p. 636)³³. Así,

los feminismos interpelan las desigualdades que se producen de forma interseccional por razones de género, sexualidad, clase, racialización, nacionalidad, localización geográfica, etc., y buscan generar procesos de cambio en todas las áreas de la vida dónde esas interseccionalidades se manifiestan como desbalances de poder. (Sagot, 2017, p. 10)

Los trabajos reseñados son una plataforma de acción para la construcción de alternativas en América Latina y en Argentina, y posicionan al feminismo como una forma ineludible de pensamiento crítico. Los textos muestran cómo el feminismo sirve como herramienta analítica para abordar problemas macro sociales e interseccionales, pero también para pensar las realidades locales. En base a estos aportes, la

³³ Para un estudio de las distintas olas de los feminismos, se puede consultar: Bauger, E. S. (2020). Feminismos jurídicos y pluriculturalidad: ensayando una visión en tiempo de pandemia. *Derechos En Acción*, 16(16), 437. <https://doi.org/10.24215/25251678e437>

visibilización y abandono de prácticas colonizadoras en la enseñanza y aprendizaje del derecho es un paso que debemos dar para asumir la propia identidad. Profundizar el concepto de interseccionalidad nos permitirá construir feminismos situados y contextualizados en las experiencias de cada persona, para luchar por el reconocimiento de los derechos humanos desde el Sur y desde una perspectiva situada.

En este marco, el enfoque de derechos humanos y género consolida una matriz de exigibilidad y justiciabilidad que incluye dimensiones epistemológicas, pedagógicas y político-institucionales.

En nuestro país son muchos los recorridos teóricos realizados que principian un pensamiento argentino sobre la temática. En la bibliografía se citan algunos trabajos, Ellos constituyen una plataforma de acción para una variedad de trabajos en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en sus tradicionales funciones - docencia, investigación y extensión- pero deconstruidas a la luz de estos desarrollos.

Transversalizar y descolonizar la perspectiva de género feminista interseccional e intercultural de la mano de los feminismos comunitarios

Transversalizar el enfoque de género, los feminismos jurídicos y los derechos humanos, refiere a una estrategia que exige su análisis en todos los niveles, reconociendo que el género está en todas partes y que el feminismo es para todo el mundo (*"Feminism is for everybody"*), en palabras de bell hooks (2000), lo que implica una mirada feminista en la toma de decisiones, la planificación, la puesta en marcha y la evaluación del conjunto de las políticas que se lleven adelante.

Y esta transversalización debe ser situada, como afirma Carosio (2017):

Detrás de toda cultura está siempre el suelo en el que se habita y este habitar implica el no ser indiferente con lo que allí ocurre. El arraigo o el "desde donde" da raíces al nosotros y a lo simbólico, el sentido de pertenencia a la tierra y la confianza en la vida son base para el pensar crítico. El pensamiento crítico, más que de otro pensamiento, nace de una realidad concreta, por tal motivo, pensar desde nuestra América, como lugar y propósito, significa analizar las desigualdades e injusticias que caracterizan

a nuestras sociedades, a la vez que recupera y consolida las resistencias y rebeldías de las innumerables insurrecciones populares. (p. 18)

En esta línea de pensamiento y siguiendo a Castro-Gómez (2005)³⁴, aparece la necesidad urgente de que la universidad empiece a cuestionarse y se piense a sí misma autónoma, crítica y lúcidamente. Esto le permitirá discernir y producir cuidadosa y celosamente los recursos teóricos del conocimiento a la luz de las necesidades epistemológicas que exige la región.

Los cánones del poder sirven para fijar los conocimientos en lugares estratégicos, de manera que se los pueda encontrar y modificar de acuerdo a los intereses ideológico-políticos de quienes ordenan el rumbo de la construcción epistemológica (Castro-Gómez, 2007). Ya que como sostiene Freire (1993): “Toda capacidad científica está al servicio de algo o de alguien, por lo tanto, contra algo o contra alguien” (p. 99). Por ello, un problema siempre supone una opción, no es neutro. Esta opción se encuentra reducida en la universidad y en la sociedad: quedan fuera del debate los para qué y para quién del conocimiento, limitándose el trabajo científico a los cómo, a construir conocimiento operativo, instrumental, que busca medios para atender fines que no se discuten.

En este entendimiento, compartimos con Raffin (2006), que el proyecto civilizatorio occidental originado desde la constitución de los Estados modernos, se ha ido modificando a partir de diversas consideraciones respecto del derecho y en especial, del objeto y fundamentos de los derechos humanos. Los derechos humanos y sus antecesores -los derechos del hombre y el ciudadano de 1789- surgen en la modernidad. Es inútil rastrear genealogías previas, ya que llegan de la mano de la burguesía, del dominio de la naturaleza, de la esperanza en el progreso, del hombre racional y de la dominación y circulación del capital. Es decir, su nacimiento cumplió una función de legitimación de nuevas formas de vida en el Estado moderno y de la configuración de un sujeto de derecho en tanto eje del mundo moderno.

³⁴ El autor acuña el concepto de “hibrys del punto cero” para referirse críticamente a esa actitud que mira el mundo en base a la referencia occidental como si fuera el único modelo epistémico posible. La universidad reproduce este modelo a través del “tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras”. Y se apunta en una “estructura triangular de colonialidad: del ser, del poder y del saber” (p. 79). Propone, entonces, una universidad transcultural, quebrando la forma parcializada y desequilibrada de la práctica educativa superior actual.

Sin embargo, el estatus históricamente determinado de sujeto de derecho -hombre, mayor, blanco, occidental, cis género, heterosexual, sin discapacidades y propietario-escondido dentro del neutro universal de individuo abstracto y autónomo fue cuestionado y sigue siendo cuestionado, ya que el reconocimiento de derechos a sujetos diversos y, en especial, a las mujeres, sigue siendo dificultoso en la práctica.

Como sostiene Guerra Palmero (2010), la igualdad de los “meramente hombres” pasó de ser un argumento de la naciente burguesía ilustrada contra los privilegios estamentales del antiguo régimen, a ser empuñada por todos aquellos y aquellas para los que no se había pensado en su origen: trabajadores, negros, mujeres, homosexuales, pueblos colonizados, etc. La ciudadanía y los derechos, así como la comunidad política, se construyeron a partir de sus “afueras constitutivas” (Guerra Palmero, 2011, p. 64).

Es decir, los derechos que nacieron de los privilegios que la burguesía arrancó a los reyes, su lenguaje y sus herramientas, abrieron una doble vía revolucionaria, una segunda brecha de revolución que no había sido prevista por los que construyeron el mundo moderno: la que reclama los sueños no cumplidos de todos, todas y todes de cada uno de sus miembros (Bauger, 2019).

Bajo esta tesitura Hountondji (1985) sostiene que:

La cultura occidental inventó el significante de los derechos humanos, pero a partir de entonces el discurso de los derechos humanos es un discurso público disponible que es re-enunciado desde distintas necesidades, subjetividades y contextos culturales, enriqueciendo y complejizando lo que entendemos por dignidad humana. (p. 354)

Como muestra Boaventura de Sousa Santos (2005), todas las culturas son incompletas y tienen concepciones y tópicos de dignidad humana, pero también tiene puntos ciegos o debilidades en cuanto a sus concepciones de la dignidad humana. Por lo tanto, no hay una cultura *per se* superior que pueda pretender universalidad *a priori* de sus postulados y por eso aparece la necesidad de una hermenéutica pluritópica entre tópicos de la dignidad humana que permita enriquecer estos conceptos y fundamentar los derechos humanos desde una concepción mucho más intercultural y pluralista, desde una metodología pre dialógica.

En este sentido, compartimos con Sagot (2017) que cuando los feminismos se apropian del discurso de los derechos humanos, interpelan las desigualdades que se producen de forma interseccional por razones de género, sexualidad, clase, racialización, nacionalidad, localización geográfica, etc., y “buscan generar procesos de cambio en todas las áreas de la vida dónde esas interseccionalidades se manifiestan como desbalances de poder” (Sagot, 2017, p. 10).

En la misma línea, Ciriza (2015) sostiene que:

(...) los feminismos de nuestras tierras provienen de múltiples raíces, de experiencias diversas, contradictorias entre sí, de los jirones dispersos producidos por la dominación, la expropiación, la conquista, el sometimiento, la servidumbre y esclavitud, el borramiento de las trayectorias y resistencias de los/las nativas. Y, sin embargo, a lo largo de más de cinco siglos ellas, ellos mantuvieron con suerte desigual su dignidad, sus costumbres, sus creencias, sus lenguas. (p. 99)

En razón de verdad, en América Latina la situación de las mujeres y las disidencias se explica a través de una doble subordinación: patriarcado + colonialidad. Por ello, la resignificación situada de nuestra identidad inspirada en las declaraciones de las mujeres de los pueblos originarios del Abya Yala, de las Mujeres Zapatistas (“Ley Revolucionaria de las Mujeres, 1993), del Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir aparecen como ineludibles.

En definitiva, los reclamos son dobles y en simultáneo. Contra el eurocentrismo: ser definidas por un “Otro” europeo o nordocéntrico. Y contra el esencialismo: ser definidas de manera fija y cristalizar las identidades dentro de una única “América”. Tal como lo explica Karina Bidaseca (2011) la idea de “Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café”, plantea una revisión crítica de la categoría género que necesita contemplar las desigualdades y el colonialismo.

Los aportes de Femenías y Sosa Rossi (2011) explican que existe una dialéctica de conceptos/ categorías abstractas y “saberes situados” que posibilita retomar teorías de diferentes latitudes para reflexionar sobre nuestra realidad. Y aquí, la categoría de género y las teorías feministas (así como sus conceptos) pueden ser utilizadas para realizar análisis situados. Esto no implica sólo una “traducción”, sino que también

transforma las propias teorías. Desde esta postura, podemos traer aquí el pensamiento de Judith Butler quien sostiene que la afirmación de un patriarcado universal ha perdido credibilidad. Y que la noción de un concepto generalmente compartido de las “mujeres” ha sido mucho más difícil de derribar. Butler (1999) se pregunta:

¿Comparten las «mujeres» algún elemento que sea anterior a su opresión, o bien las «mujeres» comparten un vínculo únicamente como resultado de su opresión? ¿Existe una especificidad en las culturas de las mujeres que no dependa de su subordinación por parte de las culturas masculinistas hegemónicas? ¿Están siempre contraindicadas la especificidad y la integridad de las prácticas culturales o lingüísticas de las mujeres y, por tanto, dentro de los límites de alguna formación cultural más dominante? ¿Hay una región de lo «específicamente femenino», que se distinga de lo masculino como tal y se acepte en su diferencia por una universalidad de las «mujeres» no marcada y, por consiguiente, supuesta? La oposición binaria masculino/femenino no sólo es el marco exclusivo en el que puede aceptarse esa especificidad, sino que de cualquier otra forma la «especificidad» de lo femenino, una vez más, se descontextualiza completamente y se aleja analítica y políticamente de la constitución de clase, raza, etnia y otros ejes de relaciones de poder que conforman la «identidad» y hacen que la noción concreta de identidad sea errónea. (p. 50)

La intención de Butler aquí, es argumentar que las limitaciones del discurso de representación en el que participa el sujeto del feminismo socavan sus supuestas universalidad y unidad. De hecho, la reiteración prematura en un sujeto estable del feminismo provoca inevitablemente un gran rechazo para admitir la categoría. Estos campos de exclusión ponen de manifiesto las consecuencias coercitivas y reguladoras de esa construcción, aunque ésta se haya llevado a cabo con objetivos de emancipación.

En realidad, la división en el seno del feminismo y la oposición paradójica a él por parte de las “mujeres” a quienes dice representar, muestran los límites necesarios de las políticas de identidad. La noción de que el feminismo puede encontrar una representación más extensa de un sujeto que el mismo feminismo construye, tiene

como consecuencia para Butler, que los objetivos feministas podrían frustrarse si no tienen en cuenta los poderes constitutivos de lo que afirman representar. Este problema se agrava si se recurre a la categoría de la mujer sólo con finalidad “estratégica”, porque las estrategias tienen -para la autora- significados que sobrepasan los objetivos para los que fueron creadas (Bauger, 2020b). En este caso,

la exclusión en sí puede definirse como un significado no intencional, pero con consecuencias, pues cuando se amolda a la exigencia de la política de representación de que el feminismo plantee un sujeto estable, ese feminismo se arriesga a que se lo acuse de tergiversaciones inexcusables. (Butler, 1999, p. 51)

Articulando estas ideas, los feminismos comunitarios tienen mucho que aportar a los feminismos jurídicos o, dicho de otro modo, a las relaciones entre el género, el derecho y la cultura y a la manera de construir feminismos. Así, los feminismos no blancos nacen fuera de la academia en los barrios y territorios y a partir de las experiencias colectivas de mujeres que se desempeñan principalmente en el ámbito rural. Surgen, principalmente, de la organización de mujeres indígenas para visibilizar desigualdades al interior de las propias comunidades.

Por años el feminismo blanco y blanquizado, -como Segato (2012) define el pensamiento de las personas que no siendo blancas comparten con ellas sus sistemas de valores-, que hoy ha logrado espacios de institucionalización significativos, no ha escuchado sino las demandas de las mujeres que viven y se quieren liberar dentro de un sistema de género binario y excluyente, que organiza de igual forma sus saberes y su economía de mercado. Por lo tanto, cuando se dirige a las mujeres de otros pueblos, las pretende educar según los parámetros normativos del propio sistema, sin escuchar sus demandas, sin conocer su historia de lucha, sin reconocer validez a sus ideas.

Organiza “escuelas de líderes” sin darse cuenta que la misma idea de liderazgo pone en crisis la identidad política de quienes se piensan colectivamente, siendo capaces de aportes individuales que se socializan. Propone la igualdad con el hombre, cuando en procesos duales no binarios, la igualdad no es un principio rector de la organización política que las mujeres reclamen. Se crispa ante la idea de una complementariedad múltiple, que las feministas de muchos pueblos estudian para volver a verse como

constructoras de una historia no blanca ni blanquizada de América, donde ni las mujeres ante los hombres, ni su pueblo ante el estado-nación que lo contiene, vivan subordinación alguna, sino sean interactuantes en la construcción histórica de su bienestar (Gargallo, 2014).

En este orden de ideas, el feminismo campesino, popular y comunitario es una forma de feminismo que surgió en Abya Yala en respuesta a las desigualdades económicas, sociales y políticas que enfrentan las mujeres rurales y urbanas. Este movimiento comenzó a finales de los años 70 y principios de los 80, en medio de múltiples crisis económicas y políticas en toda la región³⁵. Estos feminismos no blancos critican la visión universal de la sujeta mujer pues cuestionan que sólo se visibilice una experiencia de serlo: blanca, burguesa, educada, heterosexual y proveniente de países del norte (Rivera Cusicanqui, 2022)³⁶. Además, cuestionan la visión biologicista y la binarización de concebir las corporalidades como también la reducción de la opresión que vivimos las mujeres y disidencias solamente al género.

El concepto de “cuerpo-territorio” es utilizado como analogía entre el extractivismo económico de los territorios y recursos naturales y el extractivismo sobre el cuerpo de las mujeres.

En esta línea de praxis y pensamiento, se definen a partir del reconocimiento de la colonialidad del poder tal como enseñan Quijano y Segato, y en cómo el colonialismo generó una estructura y subjetividad que permitió la reproducción del orden económico, cultural y simbólico del colonizador y su proyecto de mundo (Segato, 2011). Los identifican las experiencias de las mujeres y disidencias sexuales y de género que luchan contra el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo y se construye a partir de la interdependencia de las opresiones por clase, raza, sexualidades, género, capacidad y edad (hooks, 1986), por ser esenciales para comprender las experiencias de vida individual y colectiva de las mujeres y las colectividades subalternizadas.

³⁵ Entre las organizaciones precursoras del feminismo campesino, popular y comunitario se encuentran el Movimiento de Liberación de la Mujer en Guatemala, la Federación de Mujeres Campesinas de Bolivia y la Marcha Mundial de las Mujeres en Brasil. Estas organizaciones surgieron en respuesta a la opresión del patriarcado y la explotación económica por parte del capitalismo, y se centraron en la creación de espacios seguros para las mujeres y en el fortalecimiento de la solidaridad entre ellas

³⁶ Clases de la Diplomatura “Feminismos Comunitarios, Campesinos y Populares en Abya Yala. Estéticas Feministas, Cuerpos y Movimiento campesino de Mujeres”, Res. R. N° 487/22, del Instituto Rodolfo Kusch - Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Trabajo final integrador del Seminario Colonialismo, Identidad y Género. Profesora: Silvia Rivera Cusicanqui.

Actúan visibilizando nuestro pasado colonial situando la herida y la violación colonial (Sueli Carneiro, 2005) como fundante de las sociedades actuales en Abya Yala y los territorios postcoloniales. Critican y se deslindan de los feminismos blancos o hegemónicos, por reducir el proyecto feminista a las lógicas de la igualdad moderna y su institucionalización en los Estados nacionales por tratarse de un proyecto individual. Desean un cambio estructural radical de los modelos de dominación planteando propuestas alternativas que pongan en el centro lo colectivo y la politización de la gestión doméstica. Son enfáticos en re-posicionar los modos de una política que es comunitaria, que improvisa, que no es rígida y que gestiona la domesticidad para transformar radicalmente la vida. (Segato, 2022)³⁷.

Desde este hontanar, “La colonialidad del género” (Lugones, 2008), retoma la teoría de Aníbal Quijano sobre la colonialidad del poder, donde el autor sostiene que la categoría “raza” surge en 1492. A ésta, Lugones adiciona el género y sostiene la inexistencia del mismo en Abya Yala donde la intersexualidad y la labilidad de las sexualidades implicaba la ausencia de un dimorfismo sexual y un orden jerarquizado. Su tesis central estriba en que en la colonia se efectuaba una distinción entre lo “humano” y lo “no-humano” (sólo los humanos tienen género). Así, las distinciones rondarían en el binomio varón/mujer sólo para las personas blancas y macho/hembra para las personas racializadas. Para concluir que las mujeres originarias son “lo no-macho de lo no-blanco” y que es necesario de-construir el orden heteronormativo que funda el sistema de género moderno colonial.

Para Julieta Paredes perteneciente al movimiento “Mujeres creando comunidad” (Bolivia, 2003), el “entronque patriarcal” es una articulación entre el patriarcado prehispánico y el patriarcado occidental, donde “Las relaciones injustas entre varones y mujeres no son sólo un legado colonial (...) existe un machismo patriarcal y boliviano, autóctono y patriarcal” (Paredes, 2010, p. 71). La autora critica la “ONGización” de los movimientos feministas durante la década de los `90 y afirma que:

³⁷ Clases de la Diplomatura “Feminismos Comunitarios, Campesinos y Populares en Abya Yala. Estéticas Feministas, Cuerpos y Movimiento campesino de Mujeres”, Res. R. N° 487/22, del Instituto Rodolfo Kusch - Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Trabajo final integrador del Seminario “Repolitizar la gestión de la vida”. Profesora: Laura Rita Segato.

Blanquitas, blancas, para no nosotras no son las personas que tienen la piel clara sino aquellas personas que aceptan los privilegios de un sistema patriarcal, colonial y racista por la claridad de la piel. De la misma manera con nuestros hermanos hombres, no es por ser hombres sino por aceptar los privilegios que un sistema patriarcal, colonial, racista les da, lo usufructúan y no lo combaten. (Paredes, 2010, p. 72)

En resumidas cuentas, descolonizar el feminismo es mirar los procesos desde el territorio que se pisa, desde las experiencias de luchas propias. Es dejar de mirar a la historia a través de las categorías e hitos del feminismo eurocéntrico y recuperar la memoria ancestral de los pueblos.

Descolonizar el feminismo es dejar de pensar desde la dicotomía del colonizador y el colonizado, es dejar de asumir el tiempo como lineal y el pensamiento como superador de las luchas, la clase como explicación suficiente y la posmodernidad como proyecto político. Es volver a mirar al patriarcado en su complejidad. (Adriana Guzmán Arroyo, 2020).

En suma, los feminismos no blancos son críticos: críticos de lo hegemónico, de lo normado, de lo excluyente. Luchan desde los márgenes como sostiene bell hooks (1986):

Estoy en el margen [...] Este lugar de resistencia se forma continuamente en esa cultura segregada de oposición que es nuestra respuesta crítica a la dominación. Llegamos a este lugar mediante el sufrimiento y el dolor, mediante la lucha. Sabemos que la lucha es lo que es difícil, trabajoso, un reto y sabemos que la lucha es lo que es placentero, delicioso y cumple deseos. Nos transformamos, individual y colectivamente al crear espacio radical y creativo que afirma y sostiene nuestra subjetividad, lo cual nos da un nuevo lugar desde el cual articular nuestro sentido del mundo. (p.23)

Los trabajos reseñados son una plataforma de acción para la construcción de alternativas en América Latina y en Argentina, y posicionan al feminismo como una forma ineludible de pensamiento crítico. Los textos muestran cómo el feminismo sirve como herramienta analítica para abordar problemas macro sociales e interseccionales, pero también para pensar las realidades locales. En base a estos aportes, la

visibilización y el abandono de prácticas colonizadoras en la enseñanza y aprendizaje del derecho es un paso que debemos dar para asumir la propia identidad. Profundizar el concepto de interseccionalidad nos permitirá construir feminismos situados y contextualizados en las experiencias de cada persona, para luchar por el reconocimiento de los derechos humanos desde el sur y desde una perspectiva situada e intercultural.

En esta trama, es vital mantenerse vigilante respecto de cualquier proceso de homogeneización y subsunción de sentidos de la subalternidad por razones sexo-génicas en una clave identitaria única (Lobato y Lerussi, 2021). Así, el enfoque debe comprender los cruces entre el sexismo y otras formas de subordinación social como el racismo, el clasismo, la capacitismo, entre otras, en términos de interseccionalidad (Crenshaw, 2021). En este marco, el enfoque interseccional e intercultural consolida una matriz de exigibilidad y justiciabilidad que incluye dimensiones epistemológicas, pedagógicas y político-institucionales.

La propuesta entonces será mirar en el espejo de nuestras prácticas y proyectar formas de intervención académica desde el feminismo anticolonial de Silvia Rivera Cusicanqui, que supera lo decolonial y postcolonial, en tanto línea teórica, lucha cotidiana y permanente comprensiva de las realidades coyunturales en Abya Yala, que apuesta a la deconstrucción de las y los sujetos³⁸.

Pedagogía crítica y metodología que promueva la integralidad

Las pedagogías críticas no conciben a la enseñanza como un método ni saber separado de las prácticas. Por eso, para examinar esta dimensión, cabe preguntarnos: ¿Qué hace que una pedagogía sea crítica? Para Giroux (2013), es el reconocimiento de que ésta es siempre un intento deliberado por parte de los/as educadores/as de

³⁸ Dentro de los autores que asumen esta línea teórica decolonial se pueden citar a Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Santiago Castro Gómez, Arturo Escobar entre otros. La importancia de las reflexiones de estos autores radica en que “convergen múltiples frentes de ejercicio del poder que se proponen descolonizar desde formas de pensamiento, hasta modos de ser-en-el-mundo”. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (ed.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

influir a través de conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza.

El conocimiento es algo que siempre se va haciendo. Donde sólo hay acumulación pasiva no hay verdadero conocimiento. Por ello, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, lo más importante no es la acción del que enseña, sino la del que aprende (Mujica, 2002). Por esta razón, el desarrollo de una comunicación horizontal entre los sujetos involucrados en el proceso requiere que las personas se reconozcan diferentes pero iguales en dignidad y derechos. Y aquí el diálogo es un medio privilegiado para lograr la comunicación horizontal e intercultural, ya que dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Cuando dos o más personas dialogan, todo su ser, sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones están comprometidas en una relación de mutua valoración y de respeto. Sólo pueden dialogar quienes están seguros que todas las personas valen igual y que es posible aprender unos de otros. “Para dialogar es necesario saber escuchar, con la certeza de que escuchando al otro lo ayudamos en su afirmación personal y en el crecimiento de su autoestima” (Mujica, 2002, p. 356).

En este sentido, ya Freire nos aportaba la idea de que el diálogo es la esencia de la tarea de enseñar, idea que busca romper los esquemas verticales característicos de nuestras formas de entender la educación tradicional. La educación, entonces, se hace encuentro, no necesariamente orientada a alcanzar acuerdos. Por el contrario, como confluencia en proceso que se va concretando a través de la problematización de los contenidos a abordar y, por tanto, puede presentarse conflictivo.

La educación problematizadora concibe a las personas como seres inacabados, como individuos en construcción que deben reflexionar sobre su contexto y conocerlo, para de esta forma hacerse parte del mundo. Este tipo de educación, diferente de la bancaria, se da en la praxis. Siguiendo a Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p.7). Con esto, el pedagogo brasileño apunta que problematizamos lo que nos acontece y que lo cambiemos. La educación concientizadora propicia generar una actitud crítica partiendo de la educación y empezar a considerar que “estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 1996, p.53). La toma de conciencia

lleva a la liberación o por lo menos a la búsqueda de ésta: “Nadie libera a nadie, pero nadie se libera solo” (Freire, 2005, p.37); es además parte de un proceso de desenajenación a partir de la crítica de situaciones que afectan directa o indirectamente en la vida de las personas. La educación concientizadora es una educación que libera. Para lograr un encuentro genuino en el barrio Malvinas de La Plata donde habita la comunidad Qom, se propicia una metodología que promueva el dialogo como experiencia vital liberadora y democrática, que contrarresta toda instrumentalización y reproducción de relaciones opresivas (Freire, 1987), la integralidad y la construcción intercultural y horizontal de saberes. Esta metodología, tal como lo recalca Mujica (2002), favorece la valoración de la identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturales presentes en nuestro país y en el mundo, desarrollando actitudes y capacidades que les permitan participar en la construcción democrática de la sociedad. Este diálogo entre saberes, siempre insertos en matrices culturales más amplias, también proporciona la clave frente a la cuestión del uso de conceptos en la investigación participativa. No se trata de “aplicar” teorías surgidas para dar respuesta a otras realidades, sino de generar categorías apropiadas a la comprensión de las realidades de estudio, basadas tanto en el aporte del conocimiento especializado como en el de la sabiduría popular y la imaginación creadora de los investigadores (Torres Carrillo, 2015).

Sistematización de las experiencias de la propuesta innovadora de extensión

Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana.

Y dijo que somos un mar de fueguitos.

Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*

La presente propuesta de innovación en extensión universitaria con la comunidad Qom de La Plata, para la transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, propone la sistematización y

producción de conocimientos desde las experiencias concretas de intervención. Esta proposición se inscribe en consonancia con diversas Resoluciones del Ministerio de Educación Nacional (Resolución 2405/2017; Resolución 233/2018, etc.)³⁹, que impulsan los procesos de reconocimiento académico y curricularización de las diversas prácticas socio educativas que las universidades del país despliegan en sus territorios.

Resulta de amplio conocimiento que la Universidad Nacional de La Plata es pionera en incorporar a la extensión universitaria en su Estatuto de creación ya en 1905, en igualdad de condiciones con la docencia y la investigación. Desde esta fecha fundacional hasta nuestros días el recorrido de estas dimensiones de la vida universitaria ha sido variado y diverso. Es así como en la última reforma del Estatuto, en el año 2008, se ratifica la función extensión en pie de igualdad con las otras funciones de la Universidad. En esta dirección se han desplegado distintos esfuerzos para jerarquizar y fortalecer la extensión universitaria.

En este contexto, Oscar Jara Holliday (2012) nos muestra la diversidad de espacios desde los cuales en América Latina fue surgiendo el interés por la sistematización de experiencias de extensión. Esta diversidad trajo consigo la influencia de diferentes enfoques desde los cuales concebir lo que es la sistematización, diferencias que tienen su raíz en fundamentos epistemológicos diversos (histórico-dialéctico, hermenéutico, dialógico, deconstructivo, etc.).

Siguiendo a José Luis Rebellato (2000), la práctica es fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretaciones y de teorías, de confluencias y de conflictos, de aprendizajes y de desaprendizajes... no se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado *a priori*, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera. La teoría es siempre más pobre que las prácticas. Puede tener la fuerza de la sistematicidad y rigurosidad, pero esconde el peligro de su institucionalización y cristalización en un dogmatismo cerrado. A su vez, las prácticas guardan en sí mismas enormes potencialidades de teorización que, claro está, muchas veces dejamos pasar, refugiándonos cómodamente en la teoría pre-elaborada o en el activismo voluntarista. Al meternos en nuestros procesos y en los procesos de otros, también nos re-

³⁹ Se puede consultar la normativa en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-231-2018-306733/texto>

encontramos con nosotros mismos. Descubrimos que las tensiones, inherentes a las prácticas, son tensiones vividas por sujetos, personas de carne y hueso, que buscamos y construimos, muchas veces, en medio de incertidumbres y desde las incertidumbres. De ahí que la sistematización sea también escenario de nuestras subjetividades, expresión de nuestros deseos, posibilidad de recrear nuevos vínculos sociales, diálogos con otros educadores y educadoras, encuentro con nosotros mismos.

La sistematización hace referencia al proceso de producción de conocimiento crítico desde la práctica. Se entiende que este proceso no debe ser confundido con la mera recopilación de datos, con la narración de eventos, o con la producción de un informe síntesis de una experiencia. Por el contrario, supone un trabajo de reflexión, análisis y producción que requiere de mediaciones teóricas y metodológicas singulares.

Para Jara Holliday (2012), es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama “próximo compleja” de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido (Jara Holliday, 2012, p. 63). Requiere dos condiciones fundamentales de una educación transformadora propuestas por Paulo Freire (1997): un empeño de “curiosidad epistemológica” y un “rigor metódico”, para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así objetivizamos (en el sentido de “mirar desde lejos”, “tomar distancia”) nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poderla comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo (Jara Holliday, 2012). Como sostiene Freire (1997),

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. (p. 35)

La sistematización conlleva entonces, una reflexión conceptual, metodológica, e histórica contextual, y por lo tanto requiere espacios de formación (Jara Holliday, 2012), la sistematización ubica, además, esta reflexión en un marco de referencia histórico y no meramente conceptual, por lo que define estas relaciones como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.

Arte y Derechos Humanos

*Debes amar la arcilla que va en tus manos
Debes amar su arena hasta la locura
Y si no, no la emprendas, que será en vano
Solo el amor alumbra lo que perdura
Solo el amor convierte en milagro el barro*
Silvio Rodríguez, *Solo el amor*

¿Por qué tomar la literatura y otras manifestaciones artísticas para abordar el género y los derechos humanos?, ¿cuál es el aporte educativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho?

“Sólo los pintores y los abogados pueden cambiar el blanco al negro”, dice la frase popular. El derecho y el arte son manifestaciones del espíritu humano. Armonizar las necesidades prácticas de la realidad y las experiencias ideales nos conducen a encontrar la razón esencial de sus intersecciones e imbricaciones. Como nos cuentan los historiadores y arqueólogos, las primeras manifestaciones artísticas fueron las pinturas rupestres que dieron cuenta de las costumbres y vivencias y la importancia social y cultural que tenían esas obras en las civilizaciones de hace miles de años. Así, la actividad humana se ha manifestado y se manifiesta en dos direcciones a veces discordantes y a veces conectadas: una teórica, la del mundo de la representación y otra práctica, la de la voluntad. Bajo este prisma, ¿cómo caracterizar y clasificar el

derecho y el arte? ¿Dónde encontrar las encrucijadas, las superposiciones, los empalmes y para qué?

El derecho y el arte nacieron juntos en la tragedia griega y se enlazaron en la realidad de la vida donde todo se funde y se enreda. Si tuvieron un mismo germen en la mítica griega y que al margen de la vida divergieron, vuelven a converger, a entrecruzarse. El arte tiene su derecho, su justicia, su orden, su ley. Un solo concepto de derecho y poesía ilustra Antígona desafiando el orden cívico para rendir la muerte de su hermano de acuerdo al orden divino; y que hoy podría representar la resistencia, la libertad, los derechos de las personas frente al poder político y el papel de la mujer en la sociedad desafiando la división público/ privado ¿Será en medio de la vida donde todo se funde y se confunde y lo que no se resuelve se disuelve?

Todo escrito posee un sentido, aunque este sentido diste mucho del que el autor soñó dar a su trabajo. “Para nosotros, en efecto, el escritor no es ni una Vestal ni un Ariel; haga lo que haga, 'está en el asunto', marcado, comprometido, hasta su retiro más recóndito (Sartre, 2003, [1948], p. 3).

Así como la disputa por “el derecho a decir el derecho”, en palabras de Bourdieu (2001) da cuenta de los distintos sentidos del campo jurídico y de las interpretaciones que hacen sus operadores, son también infinitas las definiciones sobre qué es el arte⁴⁰. Famosos pintores, filósofos, escultores, poetas, han intentado definir de alguna forma original y certera el significado de la palabra. Buscaron para esto, hallar la misma inspiración con la que contaron al realizar esas grandes obras que los hicieron trascender. Seguramente, muchas de esas definiciones encierran el concepto correcto, pero existe una definición del pintor mexicano Diego Rivera que nos parece interesante traer aquí: “el arte es una necesidad fisiológica del ser humano. Ver, leer o escuchar arte provoca en nuestro cuerpo a través de la glándula suprarrenal, la segregación de elementos químicos necesarios para el bienestar de las personas como lo podría hacer

⁴⁰ La estética más legitimada en nuestra cultura es la burguesa, aunque también existe la estética de los sectores medio y la estética popular. Sin embargo, las consideradas obras de arte no son más que un objeto que existe solo en la creencia colectiva de quienes la reconocen como tal. El valor que se le atribuye a la obra de arte aumenta conforme se legitime en la estética dominante y en el colectivo de artistas que aceptan dichas reglas de jerarquización (Bourdieu, Pierre (2016 [1979]). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

un alimento o el aire que respiramos”⁴¹. Sin entrar en detalles ni discusiones sobre conocimientos que le corresponden a la medicina, hacemos hincapié en esta definición -poco ortodoxa- porque permite apartar el prejuicio que carga lo artístico como algo meramente decorativo y superficial, lo cual provoca que cualquier análisis al respecto quede en un plano inferior.

El arte no sólo estimula emociones sino también ha estado íntimamente relacionado con la cultura humana en todos los tiempos y en todos los contextos. El arte es comunicación y la comunicación sigue normas del lenguaje. Así como el resurgimiento del artista y la difícil emancipación del arte respecto al poder, el contexto extralingüístico obstaculizaba la expresión para liberar la creatividad en la elección de los temas. El contexto histórico, social y cultural muchas veces no permitía otra cosa que pintar escenas religiosas, por ejemplo, o esculpir monumentos o bustos de emperadores. A medida que nos acercamos al siglo XXI, los movimientos artísticos sufren cambios inmensamente más veloces debido, justamente, a que los contextos extralingüísticos cambian más rápido.

Para ejemplificar la influencia de una matriz cultural en una sociedad dada, reparemos en un hecho histórico significativo como fue la revolución francesa de 1789 inmortalizada a través de una obra elaborada por un artista. La famosa pintura de Eugène Delacroix de 1830 *La Liberté guidant le peuple*, con la alegoría de la libertad puesta en la imagen de Marianne, una mujer semidesnuda empuñando un fusil y la bandera tricolor francesa, colocada en el centro de la imagen, elevada, viva, gloriosa, iluminada por sobre los hombres que caían muertos en la feroz lucha por la independencia -de hombres y mujeres- de la desigualdad del absolutismo y de la miseria. Bien. Hagamos un alto acá. Si la revolución era por la igualdad de derechos de hombres y mujeres en todos los sentidos, si las mujeres empuñaron junto a los hombres las armas por esa justa causa, por derechos compartidos, por igualdad, ¿no denigró el autor a la mujer poniéndola como una mera representación? ¿Por qué no pintarla luchando junto a los hombres por los Derechos del Hombre y del Ciudadano? Es acá donde el lenguaje de una obra puede estar influenciada por un prejuicio extralingüístico de una sociedad precoz en sus ideas, pero prematura en los hechos

⁴¹ Entrevista a Diego Rivera. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aD2MTV0jRnk&t=86>

como sucedió en 1789. Una sociedad que no tenía todavía incorporada en su cultura la igualdad.

Trasladando estas ideas al arte literario, Simone de Beauvoir (1949) explica:

Es muy importante obligar a la mujer a coincidir exactamente con el papel que la sociedad le ha asignado. Hay una doble exigencia del hombre que destina a la mujer a la duplicidad: quiere que la mujer sea suya y que permanezca extraña; la sueña sirvienta y hechicera a la vez. Pero públicamente solo asume el primero de estos deseos; el otro es una reivindicación hipócrita que disimula en lo más recóndito de su corazón y su carne; ella se opone a la moral y a la sociedad; es mala como lo Otro, como la Naturaleza rebelde, como la «mala mujer». (p. 103)

Sartre (2003, [1948]), señalaba que “La literatura nunca debió dejar de ser una función social” (p. 6):

La meta distante que nos fijamos es una liberación. Puesto que el hombre es una totalidad, no basta, en efecto, concederle el derecho de voto sin tocar los demás factores constituyentes; hace falta que el hombre se libere totalmente, actuando lo mismo sobre su constitución biológica que sobre su condicionamiento económico, lo mismo sobre sus complejos sexuales que sobre los datos políticos de su situación. (p. 9)

Bajos estas premisas, la propuesta de intervención académica tiene como objetivo explorar las múltiples relaciones entre el derecho y la literatura y otras manifestaciones artísticas. En particular, pretende dialogar el arte con el género y los derechos humanos, siguiendo el rastro del desarrollo de una de las áreas interdisciplinarias más recientes dentro de la explosión de estudios que conjugan al derecho con otras disciplinas.

Siguiendo a Sáenz (2021), las vinculaciones entre la literatura y los derechos humanos se encuentran en un terreno aún inestable y en formación. La autora destaca, sin embargo, que pueden encontrarse algunas investigaciones que renuevan las miradas jurídicas sobre los derechos humanos, como también transformar internamente el ámbito de los estudios literarios buscando modos de dar respuesta al valor de la literatura en la enseñanza y aprendizaje del derecho. Dentro de los estudios incipientes

sobre el campo, se pueden citar los trabajos de Goldberg y Moore (2012) y de McClennen y Moore (2016) que destacan dos líneas de investigación: 1) una que conecta históricamente términos clave de derechos humanos e innovaciones estéticas específicas, o lee textos literarios en cuanto representan, vuelven inteligibles la filosofía, el derecho y las prácticas de derechos humanos en distintos contextos culturales; 2) la segunda vinculada estrechamente a la anterior, examina la relación entre “luchas por la justicia y su expresión a través de formas literarias” (McClennen y Moore, 2016, p. 9; Goldberg y Moore, 2012, p. 10). Por su parte, Bystrom (2012) agrega a estas dos líneas, una tercera aún incipiente centrada en el acto de lectura más que en los textos o las técnicas de lectura que dicta la teoría, que considera capaz de abrir los nuevos rumbos por los que debiera transitar el campo y su antecesor, el movimiento derecho y literatura.

Comprendemos a la literatura y las distintas manifestaciones artísticas como vehículos privilegiados para disparar las construcciones colectivas de conocimiento que buscaremos mediante la presente propuesta innovadora, en tanto son capaces de abordar y arrojar luz sobre las cuestiones que nos preocupan sin caer en los gestos objetivantes propios de los saberes académicos tradicionales. En este sentido, la propuesta se consolidará como un espacio horizontal de producción colectiva de saberes, en el que la dimensión transformadora y movilizante impacte a todas las personas que participen.

Hoy son días de reflexión, días de recogimiento, como decía Paul Gauguin: “Cierro mis ojos para ver”. Y en esta introspección podemos replantearnos: ¿qué es lo que recibimos de nuestro entorno? y ¿qué es lo que transmitimos como juristas, docentes, abogadas/os, investigadores/as, extensionistas?

Como sostiene Sartre (2003, [1948]),

La literatura es un hecho social y el escritor, antes incluso de tomar la pluma, debe estar profundamente convencido. Hace falta, en efecto, que esté muy al tanto de su responsabilidad. Es responsable de todo: de las guerras perdidas o ganadas, de las revueltas y represiones; es cómplice de los opresores, si no es el aliado natural de los oprimidos. Pero solamente porque es escritor; porque es hombre. Tiene que vivir y querer esta responsabilidad y, para él,

es lo mismo vivir y escribir, no porque el arte salva la vida, sino porque la vida se expresa en empresas y la empresa del escritor es escribir. Pero no hace falta que el escritor se vuelva hacia su vida en un intento de adivinar lo que la vida será para sus descendientes. No se trata de saber si va a crear un movimiento literario en "ismo", sino de comprometerse en el presente. No se trata de prever un porvenir distante desde el que pueda juzgar a posteriori, sino de querer cada día el porvenir inmediato. (p. 23)

PARTE 2

Diseño de la innovación propuesta

Primera etapa: Diagnóstico

De acuerdo a las necesidades del contexto y las intencionalidades planteadas en los objetivos, se realizó una primera etapa de diagnóstico que consistió en:

1) Indagaciones sobre algunas dimensiones que importan la inclusión de los enfoques propuestos en la formación jurídica, para conocer los modos concretos en que los mismos se hacen presentes en los discursos y en las prácticas, cómo permean los programas de estudio y los planes curriculares de la carrera, las particularidades que le otorga a la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión institucional universitarias. Estas indagaciones abordaron las voces de los docentes, investigadoras/es y extensionistas que integran la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y el Observatorio de Enseñanza del Derecho, los estudiantes y autoridades encargadas de la gestión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

2) Articulación de un diálogo de saberes con otros proyectos de extensión en el marco de la UNLP, relacionados a la temática de pueblos originarios -especialmente la comunidad Qom en La Plata y Gran La Plata-, a fin de construir un diagnóstico para diseñar la innovación a partir de experiencias territoriales precedentes.

La metodología cualitativa articulada con datos cuantitativos mediante la estrategia de la triangulación resultó adecuada a los efectos de abordar los distintos objetivos. La triangulación se entiende como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular (Denzin, 1970). Por otra parte, los datos cualitativos permitieron preservar el ritmo cronológico de los eventos, comprenderlos dentro del contexto mismo en el que acontecieron pudiendo derivar de ello explicaciones fuertemente enraizadas en la realidad que se estudia.

Las técnicas de recolección/producción de datos utilizadas fueron: entrevistas semi estructuradas a informantes clave (referentes barriales, estudiantes y docentes), registro y relevamiento de medios de comunicación en diferentes formatos, estadísticas oficiales, observación participante: en talleres o grupos de reflexión, para lo cual

utilizamos distintas herramientas metodológicas, tales como: encuestas, observaciones y la técnica de los conversatorios.

Objetivo específico 1

Para cumplir con el objetivo 1 referido a la indagación sobre la inclusión de los enfoques propuestos en la formación jurídica a través de las voces de los docentes, investigadoras/es y extensionistas que integran la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y el Observatorio de Enseñanza del Derecho, les estudiantes y autoridades encargadas de la gestión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, formulamos las siguientes preguntas: ¿Cuál es el perfil sexo genérico hegemónico del plantel docente en nuestra carrera?, ¿cómo se distribuyen los puestos de poder?, ¿cómo se reparten los cargos y dedicaciones docentes?, ¿es suficiente la presencia de mujeres en los puestos de trabajo para garantizar la perspectiva de género y los derechos humanos de las mujeres y las disidencias sexo genéricas?, ¿existen materias “feminizadas”?, ¿existe precarización laboral docente de las mujeres y las disidencias?, ¿se contemplan las tareas de cuidado y de trabajo doméstico en los puestos de trabajo?, ¿existen guarderías y espacios de lactancia?

Nómina del personal de la Universidad

Las fuentes de acceso a la información pública asequibles fueron las del sitio web de la Universidad Nacional de La Plata. Allí, la información publicada a través de un único documento disponible muestra la nómina total de empleados/as/es de nuestra casa de estudio y los cargos vigentes a noviembre de 2019 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Dicho listado incluye un total de 1127 cargos incluyendo personal docente, administrativo, técnico, servicios generales, contrato, autoridad superior y mantenimiento y producción. Para los cargos docentes -que es lo que aquí nos interesa- la nómina discrimina únicamente tipo de cargo y dedicación (en formato pdf lo que hace difícil su procesamiento estadístico). Aun así, los datos sobre cargos docentes

que se referencian en los gráficos debajo son elocuentes para ir esbozando posibles respuestas a las inquietudes que nos motivan y al objetivo 1 del presente trabajo⁴².

Es importante resaltar que dicho documento solamente está compuesto por cinco columnas (Apellido – Nombre – Cargo – Función - Dependencia) insuficientes a los fines de conocer, en el marco de la transparencia institucional necesaria, si los cargos son interinos o concursados, el género y el tiempo de antigüedad en los mismos. Los escasos datos surgidos de dicha documentación posibilitaron, constatar la profunda disparidad que entre varones y mujeres ostenta la distribución de cargos docentes de mayor jerarquía (titulares y adjuntos/as). Conviene aclarar que el análisis realizado, lamentablemente, sólo contempla a mujeres y varones sobre la base de encasillar las identidades por sus nombres de pila.

Figura 1

Nómina de empleados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Total cargos	total cargos docentes	docentes varones	docentes mujeres
1127	927	508	421
	100%	54,80%	45,20%

Como puede observarse, en los cargos docentes existe una paridad relativa entre varones y mujeres (entre ambas categorías hay una diferencia de casi el 10%). Sin embargo, como se examina más abajo, la distribución de cargos de titulares y adjuntos/as, en ambos casos, evidencian un claro predominio de los varones por sobre las mujeres.

⁴² El cuadro y los gráficos son de elaboración propia sobre los datos de la nómina de empleados de la FCJyS UNLP disponible en https://unlp.edu.ar/gestion/administracion_y_finanzas/transparencia/nomina-del-personal-de-la-universidad-11878-16878/

Figura 2

Cargos docentes titulares

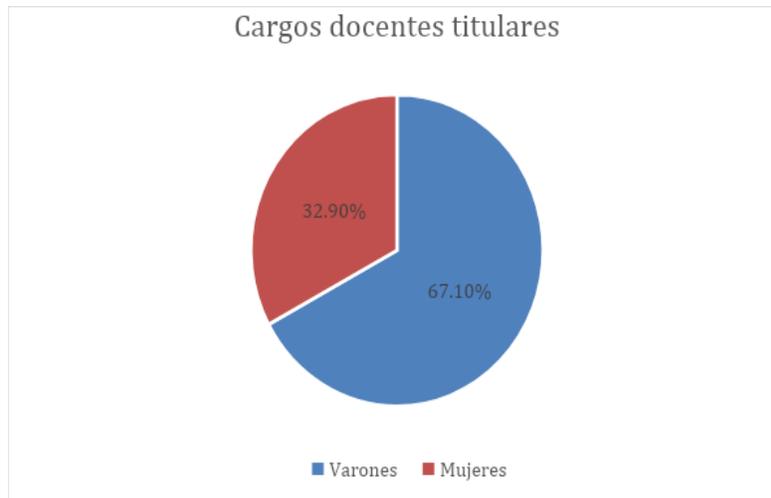


Figura 3

Cargos docentes titulares según dedicación simple, semi exclusiva y exclusiva

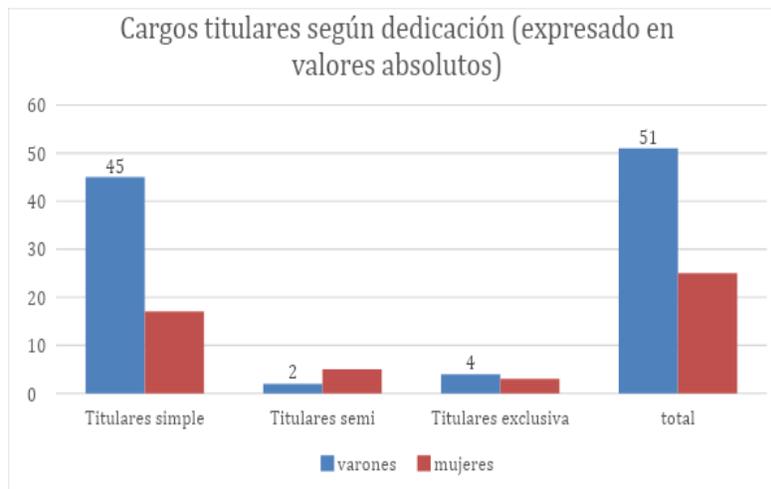


Figura 4

Cargos docentes de profesores adjuntos y profesoras adjuntas

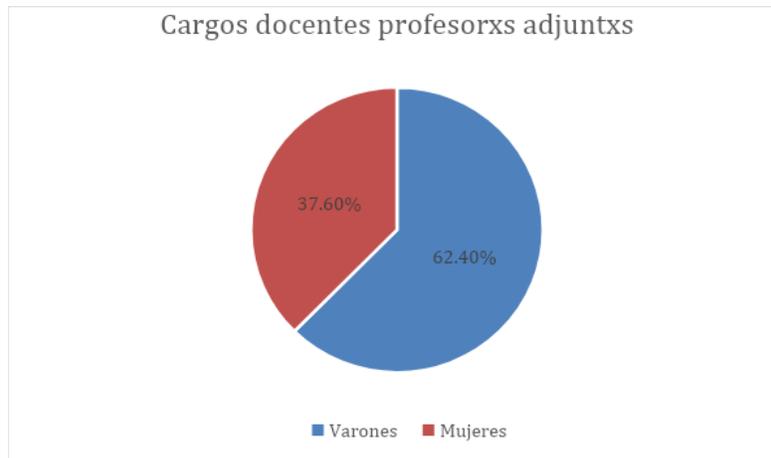
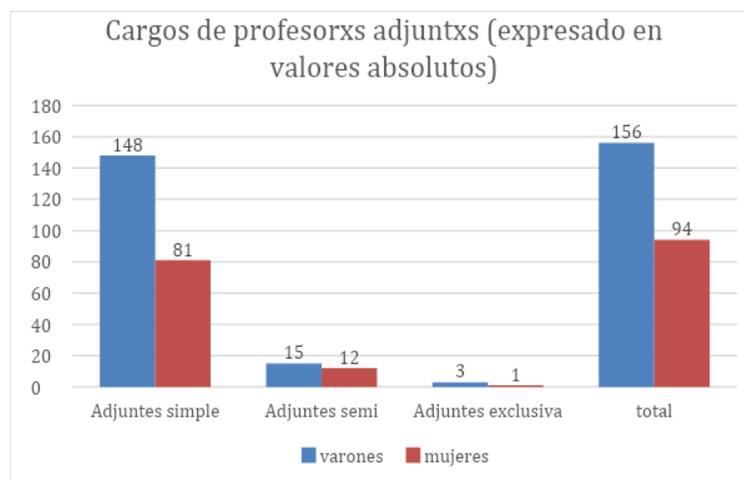


Figura 5

Cargos docentes de profesoras adjuntas y profesores adjuntos con dedicaciones simples, semi exclusivas y exclusivas



Como se aprecia en las figuras 2 y 3, los cargos de titulares ocupados por hombres son más del doble que los de mujeres. Esta brecha se achica ligeramente en la distribución de los cargos de profesores adjuntos (figura 4), aunque la diferencia en favor de los varones sigue siendo notoria. Por su parte, el acceso a mayores dedicaciones no pareciera verse incidida por el género, pero en este aspecto es importante destacar que

la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tiene pocas dedicaciones exclusivas y semi exclusivas (apenas el 5% del total de cargos docentes) (figura 5).

Esta realidad no es casual -tampoco exclusiva de esta Universidad⁴³-, sino que es producto de una desigualdad histórica y la falta de oportunidades reales para el acceso a cargos jerárquicos en la carrera docente por parte de las mujeres y las disidencias, que ni siquiera aparecen consignadas.

En ese sentido no pueden desconocerse las obligaciones asumidas por el Estado argentino (artículos 2, 4, 10, 11 de la Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW; la Recomendación General Nro. 36 de 2017, las Observaciones Finales para Argentina del Comité CEDAW y la ley 27.412) que imponen la necesidad de discutir y propiciar las reformas necesarias para su cumplimiento. En particular, se exige redoblar los esfuerzos para incrementar el número de mujeres en posiciones de liderazgo en todos los niveles, especialmente en el caso de profesoras y profesores universitarios en todos los niveles, a través del uso de medidas que revisen los procedimientos de nombramiento y promoción y remover cualquier disposición discriminatoria que opere como barrera para la participación igualitaria de las mujeres en posiciones de liderazgo en instituciones educativas y que solucione prácticas discriminatorias en nombramientos y promociones. El Comité enfatizó la importancia de contar con datos respecto de la situación de las mujeres en el contexto educativo, y en el que interpretó que existe una obligación de asegurar que existan conjuntos de datos cuantitativos y cualitativos adecuados y que estén disponibles para monitorear los resultados.

Los datos expuestos ponen de manifiesto que las designaciones, así como el proceso de selección y concurso para cargos de profesores adjuntos ordinarios y titulares sitúa a las mujeres en una indudable situación de desventaja. En este marco, es urgente la puesta en marcha de medidas de acción positiva pues, si bien el mencionado proceso de selección se presupone igualitario y justo, lo cierto es que el reglamento de concursos de nuestra casa de estudios demuestra que el acceso a los cargos de mayor jerarquía por parte de mujeres es sumamente dificultoso.

⁴³ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Estas dificultades se explican, a mi modo ver, en que la distribución de roles en base al sistema sexo/género tiene un anclaje histórico que se remonta a los inicios de la constitución de los Estados modernos y la imposición del capitalismo como forma de ordenar la sociedad (Bauger, 2019). Esta distribución de roles, se perpetuó a lo largo de la historia impactando en la situación económica de ambos sexos. La distribución desigual se explica en función de este sistema, donde las mujeres o personas feminizadas dedican casi el doble de tiempo que los varones a los trabajos “invisibles” (Bauger, 2020c, p. 360).

En otras palabras, históricamente se ligó la vida de la mujer al ámbito privado y al trabajo reproductivo y la del hombre al ámbito público y al trabajo productivo. Con el tiempo, la mujer fue ganando lugar en el mercado laboral, pero sin participar de modo igualitario con los varones. El trabajo “invisible” no remunerado (quehaceres domésticos, apoyo escolar y cuidados), tanto en participación como en intensidad, tienen actualmente un claro predominio femenino (Bauger, 2021). Este panorama se profundizó en el contexto de pandemia y confinamiento obligatorio⁴⁴.

En ese sentido, consideramos que debiera darse un debate con todos/as/es los/as/es actores e integrantes de la comunidad académica en punto a una eventual reforma de dicho reglamento de concursos⁴⁵. A título ejemplificativo, corresponde discutir la composición de los jurados reglada en el artículo 10 que exige su integración con un/a profesor/a titular, dos adjuntos/as –cargos mayoritariamente ocupados por varones-, un/a graduado/a y un/a estudiante, que en su inmensa mayoría (en casos de sustanciarse) están conformados por varones, sin que haya una cláusula de paridad de género, que garantice la participación de una mujer⁴⁶. Asimismo, es urgente discutir el valor de la clase de oposición, así como la situación de las mujeres con hijos e hijas a cargo y cómo el tiempo dedicado a maternar puede llegar a impactar en la obtención de títulos de posgrado, entre otras cuestiones que impactan en las trayectorias docentes.

⁴⁴ Sobre estas desigualdades de género y COVID se puede consultar la entrevista del 2 de julio de 2020 a la Dra. Diana Maffía: <https://ar.radiocut.fm/audiocut/diana-maffia-filosofo-y-especialista-en-te-mas-genero-en-lopeor-ya-paso/>

⁴⁵ Ver Estatuto de la Universidad y Res. 415/04 y su Anexo.

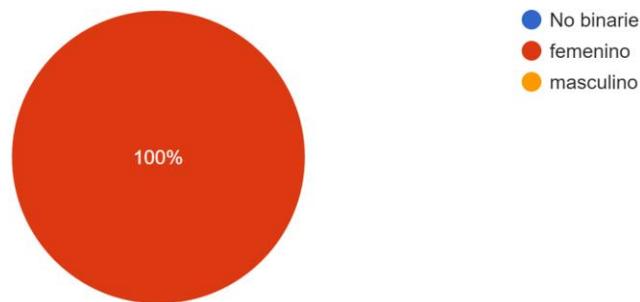
⁴⁶ En tal sentido, ver Resoluciones 2099/2019 del Consejo Superior y Resolución 781/2018 del Consejo Directivo, ambas de la Facultad de Derecho de la UBA.

Encuesta realizada al interior de la Red de Profesoras

Como herramientas metodológicas utilizadas para cumplir con el objetivo 1 se realizó una encuesta a docentes, investigadoras/es y extensionistas que integran la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y el Observatorio de Enseñanza del Derecho. La encuesta fue respondida 28 docentes cuyos resultados se arrojan a continuación:

Indique su género auto percibido

28 respuestas



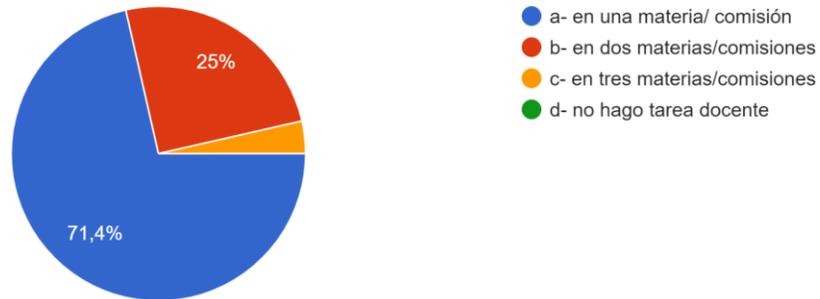
¿Cuál es la asignatura o las asignaturas en la que desarrollás tu actividad docente ?

28 respuestas



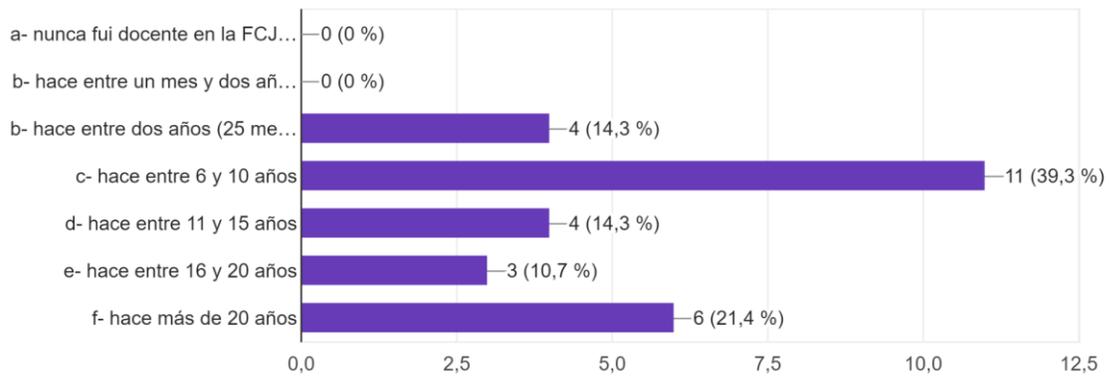
¿En cuántas materias/comisiones hacés tarea docente? (sin importar si estás frente a curso o no y sin importar si percibís remuneración o no)

28 respuestas



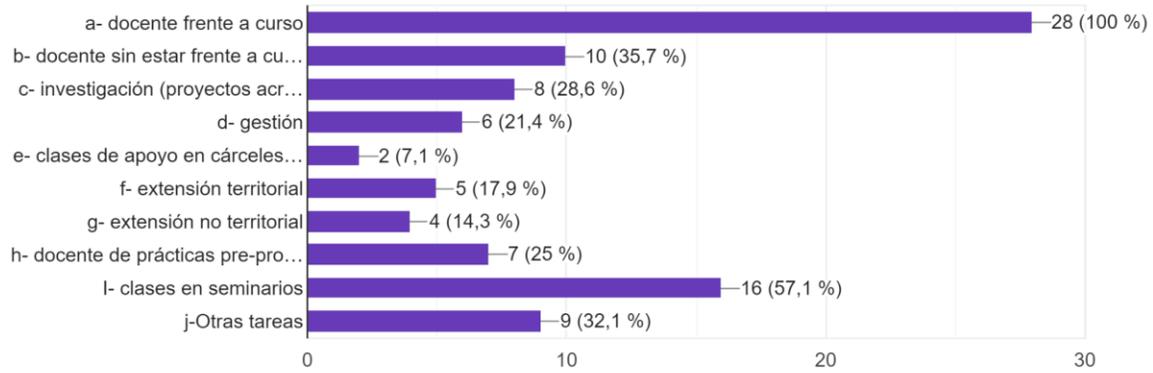
¿Cuántos años hace que estás en la FCJyS como docente? (incluyendo los años que estuviste como adscriptx o ad-honorem)

28 respuestas



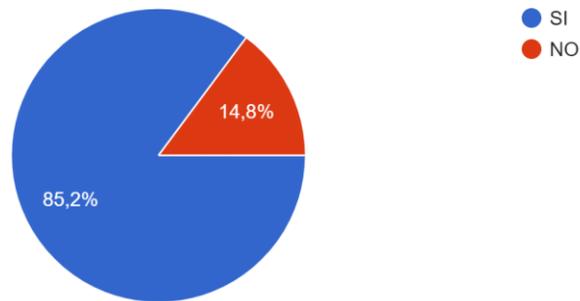
Señalá todas las tareas realizadas en la FCJyS entre 2020 y 2022 (aunque no percibas remuneración)

28 respuestas



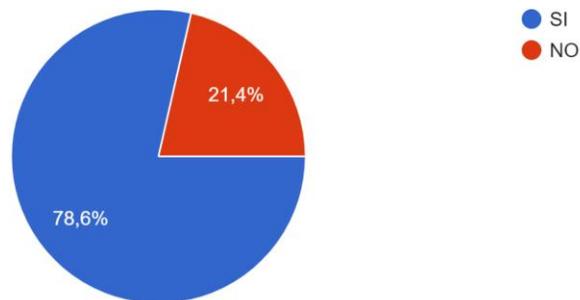
¿Conocés la reglamentación que le corresponde a tu cargo? ¿Sabés cuáles son sus funciones?

27 respuestas



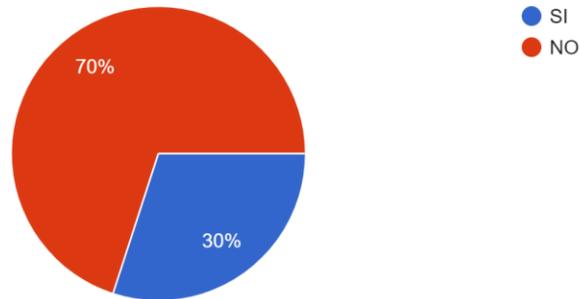
¿Tu tarea se encuentra remunerada?

28 respuestas



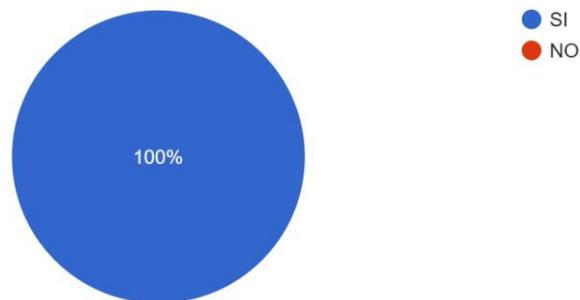
En el caso de que no sea así, ¿obtuvo alguna remuneración por sus tareas aunque no haya sido estrictamente por un cargo?

10 respuestas

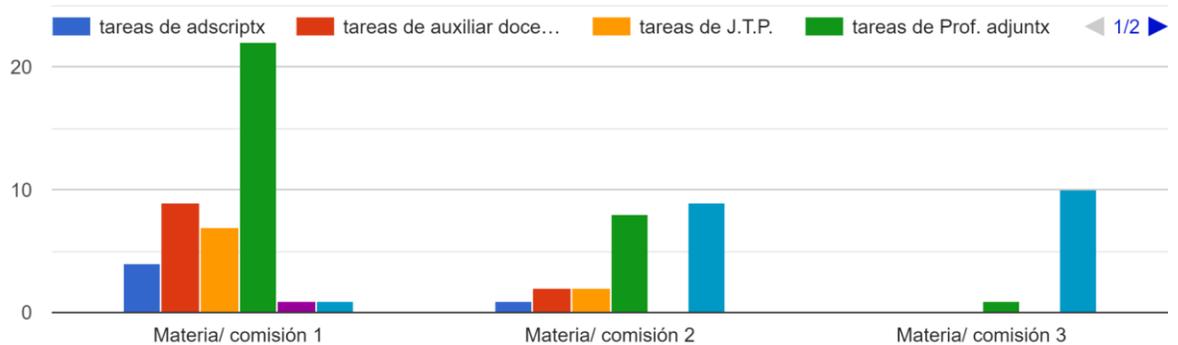


¿Considera que la docencia universitaria es un trabajo?

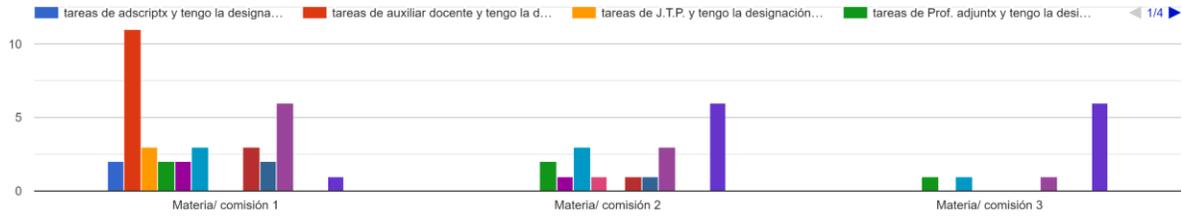
28 respuestas



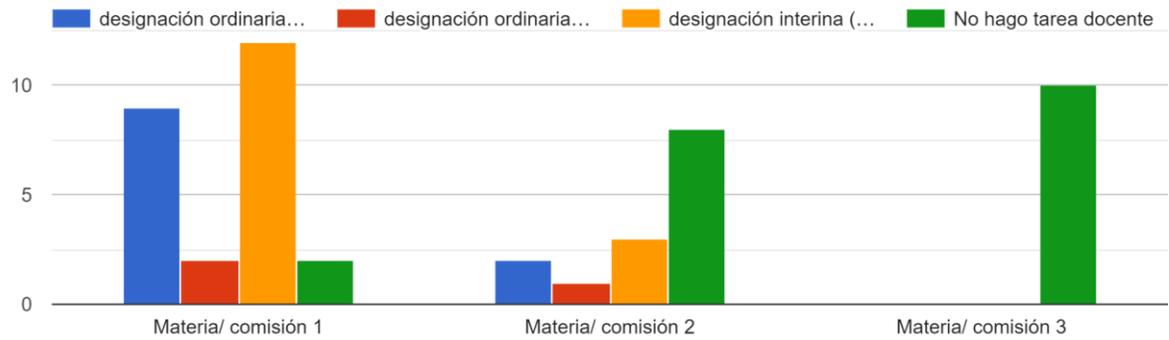
En relación a tu tarea docente real (respondé por cada cargo que tengas sin importar si estás frente a curso o no y si percibís remuneración o n...n las otras dos respondé "no hago tarea docente")



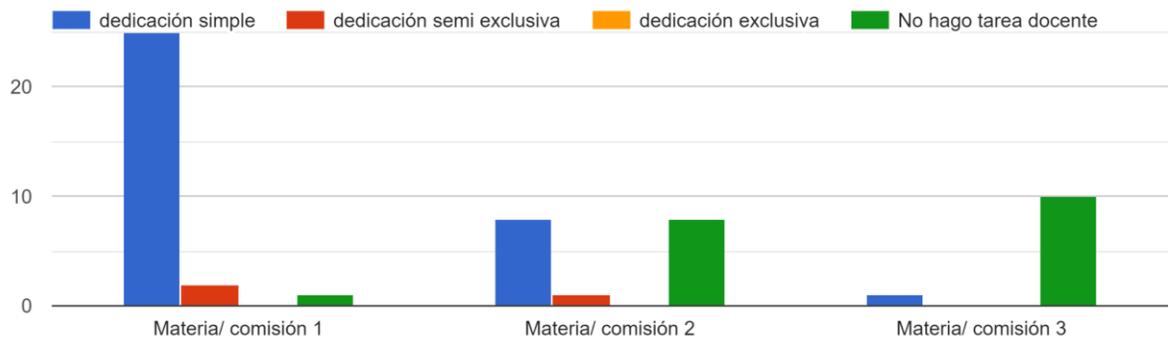
En relación a tu tarea docente (respondí por cada cargo que tengas sin importar si estás frente a curso o no y si percibís remuneración o no –si sólo estás en una materia/comisión, en las otras dos respondí “no hago tarea docente”)



En relación a tus designaciones docentes

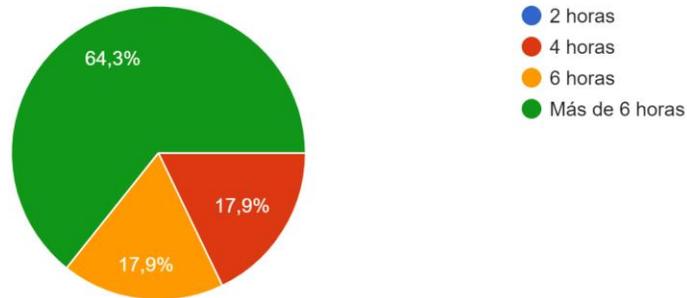


En relación a tus dedicaciones



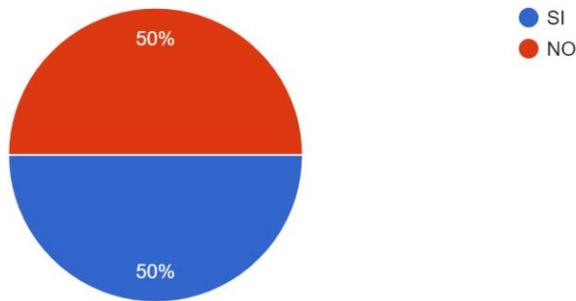
¿Cuánto tiempo por semana dedicas al trabajo en la facultad?

28 respuestas



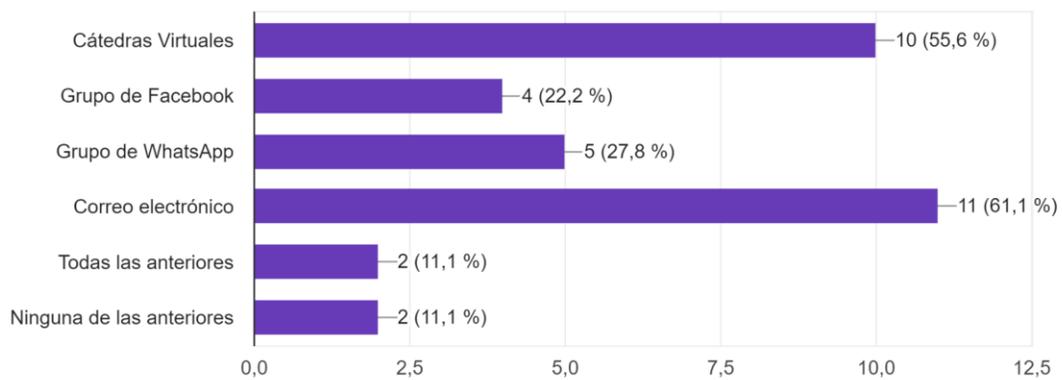
En la actualidad, ¿te encontrarás realizando tareas docentes de forma virtual?

28 respuestas



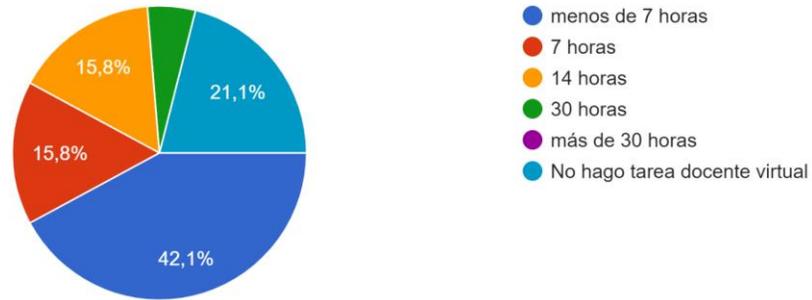
Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cuál es el canal de comunicación con los y las estudiantes/as?

18 respuestas



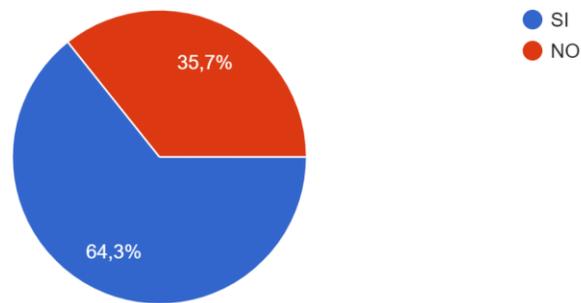
¿Cuántas horas semanales calculas que te insume la actividad docente en esta modalidad virtual?

19 respuestas



¿Sabía utilizar las Cátedras Virtuales antes de la emergencia sanitaria?

28 respuestas



En caso de no saberlo, y haber comenzado a usarlas frente a la situación, ¿de qué manera pudo aprender a usarlas ?10 respuestas

“Tutoriales”

“Con tutoria”

“Con tutoriales en youtube”

“Fui probando de qué se trataba cada ítem, sin formación externa”

“Probando con otrxs docentes”

“Por cursos que brindó la unlp y autodidacta”

“Aprendiendo entre compañeres”

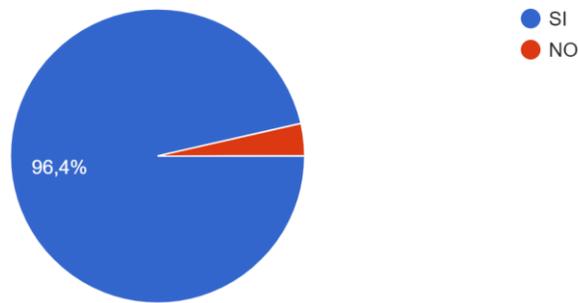
“Con tutoriales”

“Tutoriales por you tube”

“Ensayo/error”

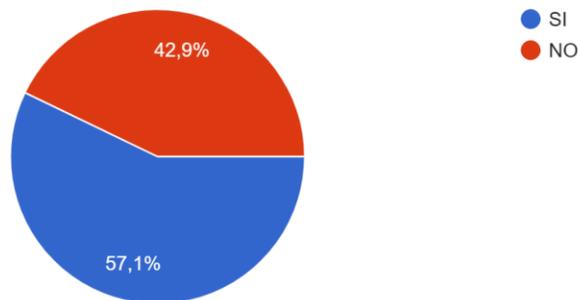
¿Se ha interesado alguna vez en la carrera de docencia universitaria que ofrece la UNLP?

28 respuestas



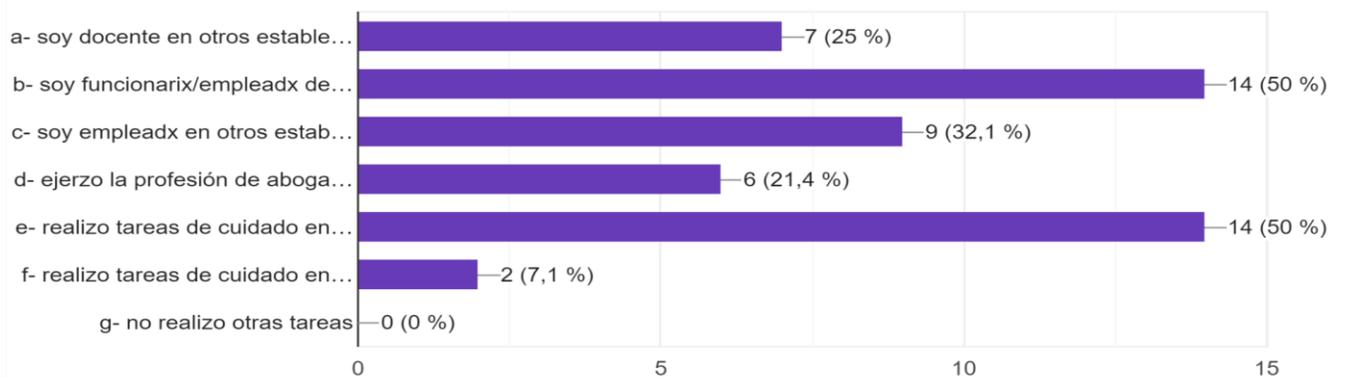
¿Ha intentado realizarla? Es decir, ha realizado el trámite para ser aceptado a realizar dicha especialización.

28 respuestas



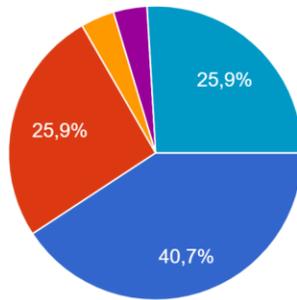
Además de tu trabajo en la FCJyS (respondé todas las opciones que correspondan)

28 respuestas



En relación a las tareas de cuidado en tu hogar

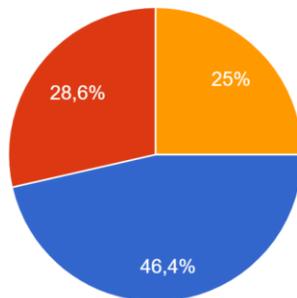
27 respuestas



- a- son compartidas en igualdad de condiciones con otra persona del hogar
- b- son compartidas con otra persona del hogar, pero yo realizo la mayor parte
- c- son compartidas con otra persona del hogar, quien realiza la mayor parte de...
- c- son compartidas con una persona que vive en otro hogar (y no cobra re...
- d- son compartidas con una persona...
- e- sólo yo realizo las tareas de cuidad...

En la FCJyS, ¿alguna vez sentiste que tu condición de género te ubicaba en un lugar desigual (desventajoso) con respecto a otros géneros?

28 respuestas



- a- sí, muchas veces
- b- sí, algunas veces
- c- no, nunca sentí que por mi género estuviera en un lugar desventajoso en la facultad

Si contestaste que sí, explica la situación o situaciones

16 respuestas

“En los concursos docentes”

“En derecho penal I todos los cargos de Titular son ocupados por hombres. De igual manera, los cargos de mayor jerarquía también son ocupados por hombres (adjuntos y JTP)”

“Diversos ámbitos laborales ello incluye la docencia”

“Es más fácil que te nombren o te tengan en cuenta para actividades por ser varón”

“Siempre la mujer está en situación de desventaja frente a desigualdades”

“Se da a los varones prioridad en el cargo”

“La mayoría de los cargos ‘altos’ (dentro y fuera de la cátedra) están ocupados por varones y se consideran legítimos. Eso en sí mismo importa una pared de cristal que condiciona el trato. Pareciera que las mujeres debemos justificar una idoneidad que a los varones no se les exige”.

“Las tareas de cuidado y el tiempo que ellas insumen me colocan en situación desigual respecto de colegas que no las realizan o lo hacen en igual medida, y que de ese modo no solo tienen mayor disponibilidad para formarse y participar en actividades académicas, sino que por esa misma razón son convocados con preferencia”

“Debiendo demostrar más conocimiento en el tema”.

“Tuve que esperar 10 años para que se abra el concurso, cuando veo varones entrar con designaciones rentadas interinas. Hay fraternidad. No con las mujeres”.

“Fui consejera y siempre se organizaba el consejo en función de los horarios de varones sin tener en cuenta tareas de cuidado”

“He sentido preferencia por los varones y más exigencias a las mujeres”

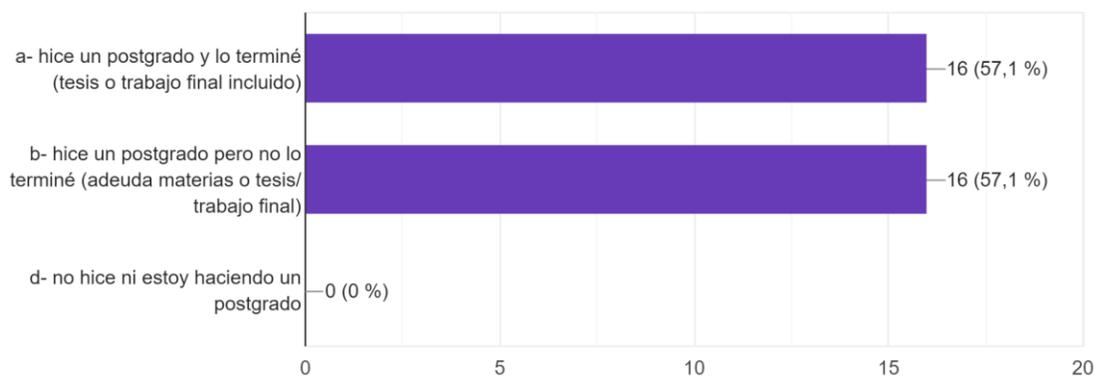
“La desigualdad estructural se basa en una racionalidad que considera inferior la (racionalidad) femenina”

“En la falta de reconocimiento de mis tareas docentes”.

“En concursos, en convocatoria a dar charlas, en acceder a la gestión u ocupar cargos electivos”

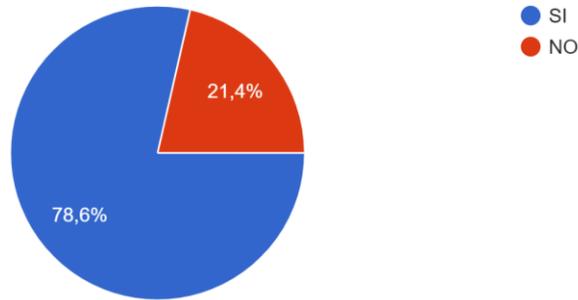
En relación a tu formación de postgrado (maestría, especialización, doctorado u otros; señalá todas las opciones que correspondan)

28 respuestas



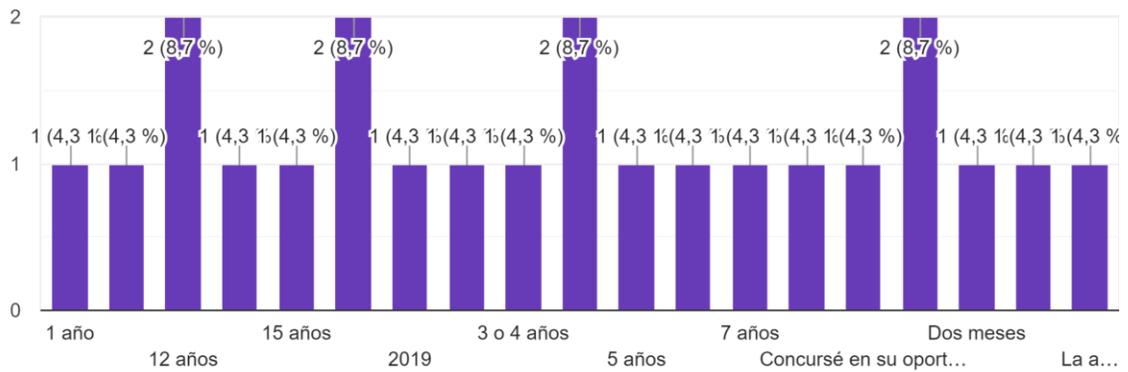
¿Se ha anotado para rendir algún concurso docente de nuestra facultad?

28 respuestas



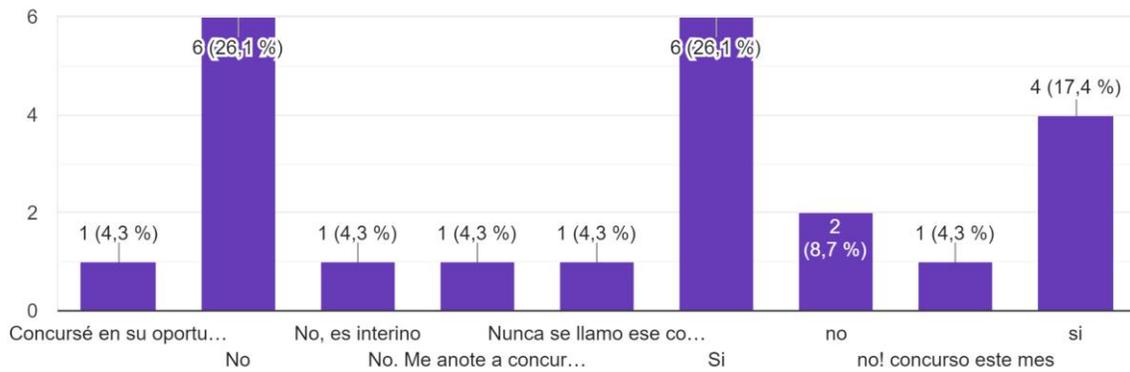
¿Hace cuanto tiempo obtuvo su cargo?

23 respuestas



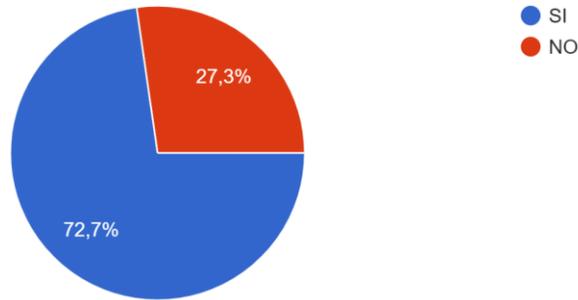
¿Lo ha concursado?

23 respuestas



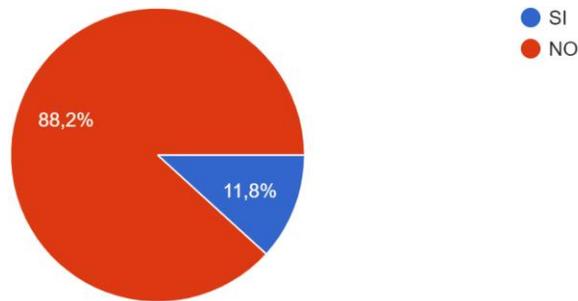
¿Sabe si su cargo se encuentra vencido a la fecha presente?

22 respuestas



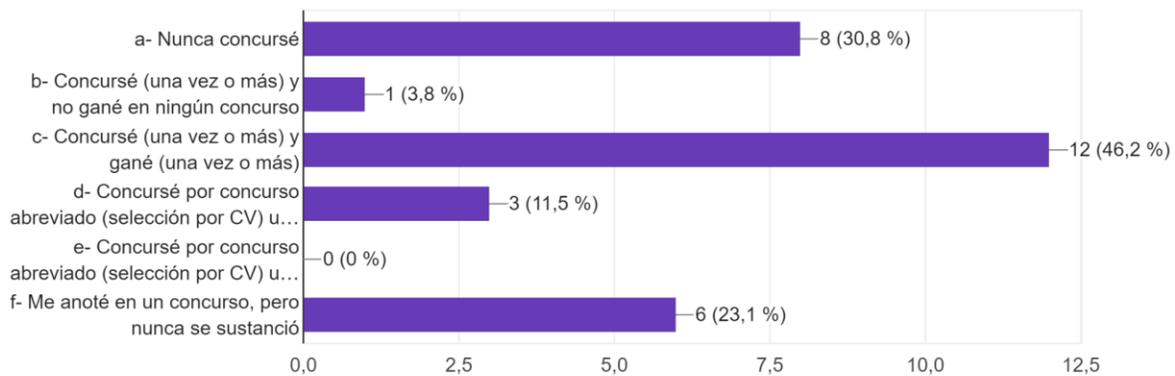
En caso de saberlo, ¿se encuentra vencido?

17 respuestas



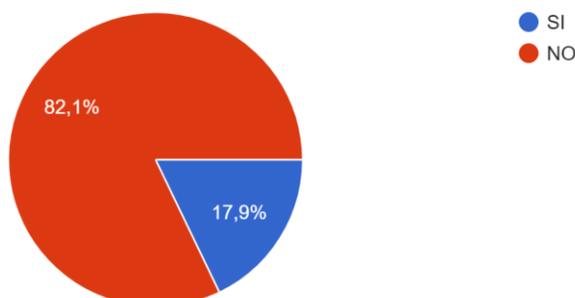
En relación a tus concursos (podés señalar hasta dos opciones en caso de haber concursado por concurso de antecedentes y oposición o por concurso...iado; respondé pensando en tus cargos actuales)

26 respuestas



¿Tiene algún asunto personal administrativo que esté pendiente de resolución por parte de la administración de la facultad?

28 respuestas



Espacio abierto para comentarios relacionados con la encuesta:

“Somos un equipo de 3 docentes sin designación y sin remuneración, nunca escuchadas por la facultad para nuestros nombramientos a pesar de ser coordinadoras y docentes de seminarios y otros cursos por fuera de la facultad”

“Me gustaría agregar que ejercer la docencia implica dejar a mi bebé y la facultad no me proporciona en ese horario una guardería”.

“Yo doy clases a la tarde y tuve una beba hace poquito y tengo una hija en edad escolar y la Facultad no me brinda espacios de lactancia ni de guardería”

“Doy en ingreso IECS hace más de 5 años, asimismo soy docente en seminario de investigación hace 5 cuatrimestres *ad honorem* (está opción no la encontré x eso puse no ejerzo tarea docente) xq no encuadraba a mi entender”.

“Soy afiliada al sindicato”

“Me encuentro rentada solo por los meses de dictados de clase, en virtud de un programa especial de la UNLP, y solo por este año calendario” (docente de refuerzo)”

De esta encuesta surgen datos empíricos valiosos y experiencias personales y colectivas que permiten visibilizar y movilizar debates necesarios en torno a la necesidad de una igualdad sustantiva en la composición sexo genérica y la distribución igualitaria de los cargos de poder más altos dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La participación y jerarquía de las mujeres en las cátedras de grado y posgrado, en los puestos de gestión, en los institutos y en los programas de extensión

universitarias, entendiendo que la composición sexo genérica de los distintos puestos de trabajo en nuestra Facultad repercute en la transmisión de subjetividades y en la formación profesional.

Objetivo específico 2

Con el objetivo de generar un diálogo de saberes con otros proyectos de extensión en el marco de la UNLP, relacionados a la temática de pueblos originarios –especialmente la comunidad Qom en La Plata y Gran La Plata–, y construir un diagnóstico para diseñar la innovación a partir de experiencias territoriales precedentes, se realizaron encuentros con las personas que están a cargo del lugar donde se realizarán los talleres, docentes extensionistas de otras facultades de la UNLP que trabajan en otros proyectos de extensión, como la Facultad de Informática y Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, presidentas/es de ONG, trabajadores/as de dichos espacios, referentes barriales como Hugo y Nelly Cardozo, Rogelio Canciano y María Demetria Puntano, Julia Gómez, entre otras personas.

Dentro de los proyectos de extensión que actualmente se encuentran trabajando con la comunidad Qom encontramos el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata. A través de sus integrantes, tuvimos el primer acercamiento a la comunidad y conocimos sus historias de despojo y migración forzada. Ello nos llevó al convencimiento y determinación de que la producción de conocimientos y el desarrollo de la presente propuesta de intervención es necesaria ya que se constituye como una valiosa herramienta para enfrentar el racismo y la discriminación de la que son objeto las comunidades. De igual manera, nos permite revisar la historia oficial y desmontar el discurso respecto a que han perdido su identidad cultural y que vivimos en un “país blanco y sin indios” y que “hemos bajado de los barcos”.

El pueblo Qom es, según el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI), uno de los pueblos indígenas que mayor presencia demográfica tiene en la provincia de Buenos Aires. Y ha logrado plasmar en el espacio urbano formas organizativas que se

destacan al expresar no sólo su lucha por la tierra/territorio, sino también en torno a la educación, salud y trabajo conforme a sus propias formas culturales.

Las primeras familias Qom que llegaron a la periferia de la ciudad de La Plata en 1991 lo hicieron organizadas a través de la asociación NtaunqNam Qom, actualmente Comunidad Nam Qom (Tamagno, 2001). Luego de la autoconstrucción de treinta y seis viviendas finalizadas en 1996, la dinámica colectiva se expresó en varios proyectos comunitarios tales como un comedor, una huerta, una panadería, un taller de costura, un taller de confección y estampado de remeras, una biblioteca, entre otros (Balerdi, 2014).

En 2014 la Comunidad Nam Qom recibió de parte de la Escribanía General de Gobierno la escritura comunitaria de las tierras. “La propiedad comunitaria regulada debe incluir los conceptos de “tierras” y “territorios” y la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras y territorios (...)”, nos cuenta Rogelio Canciano, Referente de la Comunidad.

Las tierras que deben reconocerse son aquellas tierras urbanas o rurales que sean poseídas de manera tradicional por las comunidades, incluso aquellas que son utilizadas de manera tradicional o intermitente no exclusivas (...) Establecer sólo en inmuebles rurales es desconocer la realidad en nuestro país, porque hay comunidades que se han constituido fuera de la zona rural en lugares urbanos o semiurbanos ante la emergencias de migrar para sobrevivir, cuyas razones han sido por lo general la discriminación laboral entre otras y el desalojo arbitrario. (Tamagno, 2001, p.6)

Cuenta Orlando Hugo Cardozo:

Allá en el Chaco me contaban mis abuelos nos llamaban no 'olgaxanecpi: “los mansos”, “los indios mansos” que eran los que podían conectarse con la gente blanca cuando estaban en guerra. Así se referían a los que eran gente más blanda, o sea, que era un poco más sumisa que las otras. Según mis abuelos, tenían que comunicarse sí o sí para sobrevivir; para llegar a un consenso porque había guerra. Entonces hubo pactos, hubo pactos firmados con ciertos caciques y ciertos tenientes. (Cardozo, 2021, p. 23)

En esta instancia diagnóstica, advertí que las voces de las mujeres y disidencias Qom no tenían peso en el ámbito público donde se toman las decisiones.



Reunión presencial en la biblioteca del espacio comunitario de la Comunidad Nam Qom, Barrio Malvinas Argentinas, La Plata. Julio de 2022.

Imagen del mural exterior de la “Casa de la cultura toba” inaugurado en 2010. Cuenta actualmente con una biblioteca, sala de informática, taller de costura, salón para clases y un mural en su exterior que fue realizado con la participación de alumnas/os y profesoras/es de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y niñas/os, jóvenes y adultas/os de la comunidad. Barrio Malvinas Argentinas. Agosto, 2010.



Reunión presencial en el espacio de la comunidad Nam Qom, Barrio Malvinas Argentinas, La Plata. Agosto de 2022.



Reunión presencial en el espacio de la comunidad Nam Qom, Barrio Malvinas Argentinas, La Plata. Septiembre de 2022.

Segunda etapa: El diseño del proyecto

El proyecto se origina junto con la propia conformación de las organizaciones, a las que dota de sentido y las que en su decurso lo van desarrollando, demandando la formulación de políticas –lineamientos de carácter más abstracto– y su operacionalización a través de objetivos, metas y programas (Coscarelli, 2017).

Luego de la instancia diagnóstica, a partir del análisis previo de la información recopilada principalmente en las reuniones y teniendo especial énfasis en las necesidades de la comunidad a partir de la escucha activa y respetuosa, la segunda etapa se centró en el diseño del proyecto de extensión con la comunidad Qom de La Plata, para promover espacios de aprendizaje con perspectiva de género(s), derechos humanos y feminismos jurídicos en clave interseccional e intercultural, en diálogo con producciones artísticas y disparadores literarios, que permitan la reflexión y la expresión colectiva y personal.

La propuesta de intervención innovadora propicia incluir también saberes de la práctica profesional integrados con los enfoques presentados. La construcción de la propuesta innovadora, se deconstruirá y construirá a partir de los aportes colectivos de estudiantes, docentes y habitantes del barrio.

Siguiendo la estructura de diseño de proyectos enseñada por Coscarelli (2017) y los instructivos y formularios publicados por la Universidad Nacional de La Plata, proponemos:

Nombre y caracterización general del Área/Proyecto/Dispositivo/Producto que se plantea en el marco del TIF

Taller con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural

El proyecto parte de considerar la importancia de producir condiciones institucionales para que los derechos humanos en sentido amplio, no queden relegados a meras declaraciones retóricas, y en este sentido, procura aportar a la realización de un trabajo teórico y político pedagógico, que desde una epistemología crítica dispute las construcciones de sentido hegemónicas y avance en la transversalización, institucionalización e integralidad de este campo en la universidad pública. Los

enfoques de género y derechos humanos en clave intercultural en la enseñanza práctica del derecho, vienen siendo debatidos en tanto se configuran en una vacancia en la formación docente y socio-profesional, aun cuando existe una producción teórica y política al respecto. Esta situación exige ser problematizada desde una interlocución interdisciplinaria que permita producir desplazamientos significativos que pongan en tensión enunciaciones tradicionales y aporten a la construcción de miradas inclusivas y democratizadoras de los espacios educativos.

Desde esta perspectiva y partiendo de la idea fuerza respecto a que la educación es un derecho que da derechos, la propuesta se implementará en talleres en espacios comunitarios, con enclave barrial que faciliten el acceso a la justicia. El contenido del taller versará sobre formación en género y derechos humanos en clave intercultural.

La metodología a implementar contará con herramientas de perspectiva literaria, contenido audiovisual comunicacional, previa convocatoria abierta. El objetivo principal es generar la construcción de herramientas para prevenir y afrontar problemáticas de género y derechos humanos desde una perspectiva crítica intercultural. Entendemos que tales conflictividades suceden en todos los ámbitos y espacios que el sujeto habita y transita, sea doméstico, laboral, escolar, comunitario barrial e intra vincular. Se abordará el logro del objetivo, a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje que impliquen el reconocimiento e identificación de situaciones y su posterior resolución a través del desarrollo de los saberes adquiridos e integrados a la subjetividad de las/os participantes del taller. Para ello, se requiere en primer lugar la concientización acerca de las problemáticas, tal como lo propone Freire (1996).

Se llevarán al taller textos literarios y material audiovisual en lenguaje claro, para la construcción colectiva de conocimiento, a partir de los disparadores que surgen de la relación con la lectura y la comprensión colectiva de los textos. Se trabajarán en forma grupal las herramientas para la prevención y el abordaje de situaciones conflictivas, priorizando la participación de los concurrentes en las conclusiones, estrategias, instrumentos de análisis y acción.

Tomando los aportes de Jara Holliday, incluiremos también, la sistematización de experiencias como método para recuperar, reflexionar y difundir la propuesta desde la

integralidad que supone la articulación y diálogo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la extensión.

Áreas que compromete o que busca involucrar:

Formación en género y derechos humanos en clave intercultural. Construcción de herramientas para prevenir y afrontar problemáticas en la cotidianeidad, sus espacios y ámbitos diversos. Abordaje con perspectiva literaria, artística y audiovisual.

Estructura y organización:

La propuesta es que sea interdisciplinar, horizontal entre las/os/es integrantes del equipo de trabajo que participen de los encuentros. Proponemos que los cargos sean rotativos en cada cuatrimestre del período lectivo.

Directora: Erika Silvina Bauger.

Coordinadoras: Equipo de trabajo transdisciplinario.

Objetivos y misiones institucionales del Proyecto/Dispositivo:

El taller perseguirá como propósito el abordaje de la enseñanza del Derecho con enfoque de género y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, como forma de reconocimiento de diferentes desigualdades a partir de la raza, etnia, clase social, geografía, edad, salud, idioma, entre otras. Como propuesta se persigue el objetivo de contribuir a que las desigualdades sean visibles y puedan revertirse.

Buscaremos:

-Crear un espacio de construcción colectiva de conocimientos con la comunidad Nam Qom, mediante la creación de herramientas de identificación y resolución de situaciones vinculadas a problemáticas de género y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, en diálogo con producciones artísticas y disparadores literarios, que permitan la reflexión y la expresión colectiva y personal.

-Construir saberes en territorio en forma intercultural, dialógica, horizontal, plural e interdisciplinaria, donde se produzcan nuevos conocimientos y herramientas de acción para tratar problemáticas interseccionales en forma preventiva, en cualquier ámbito donde las personas habiten y transiten.

Líneas de acción / Procesos que realiza o componentes del Proyecto/Dispositivo:

El trabajo en el taller será en el territorio y se abordará a partir de diferentes disparadores: textos literarios y material audiovisual en lenguaje claro, para la construcción colectiva de conocimientos, que surgen de la relación con la lectura y la comprensión de los textos o performance artísticas.

Incluiremos también, la sistematización de experiencias propuesta por Jara Holliday como método de articulación y diálogo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la extensión.

La metodología consistirá en la implementación de talleres, de dinámicas dialógicas, horizontales y participativas, en donde se generen herramientas para tratar conflictividades vinculadas al género y a los derechos humanos en clave intercultural.

Se utilizará la metodología de la sistematización de experiencias suscitada por Oscar Jara Holliday, a fin de lograr un registro de la construcción colectiva que surja de los talleres, como camino que debemos transitar hacia el espacio de integralidad, donde simplemente la docencia, la investigación y la extensión sean cotidianas en la formación en contexto y donde los procesos de extensión alimenten a las líneas de enseñanza y la investigación, y viceversa. Porque, en este firme desafío, encontraremos la democratización del conocimiento generado en situaciones concretas de vida de la comunidad. Que la falta de pueblo en nuestra universidad y en nuestra facultad no se naturalice, porque estaremos deslegitimizando una institución que amamos y como ciudadanas y ciudadanos contenemos

La modalidad de taller se propone con la finalidad de favorecer la articulación continua entre teoría y práctica, promoviendo la revisión de ambas en su vinculación. Partiendo de la idea fuerza respecto a que la extensión no es *a priori*, sino que da forma a las necesidades del grupo al cual se dirige en un contexto económico, social y cultural específico, la extensión será una intención de internalizar la agenda de discusión social como directiva, desde un enfoque interdisciplinario que es como creemos se abordan los problemas de las personas. Intención de hacer algo en el sentido de internalizar, y traer para adentro de la Facultad esa agenda de discusión social (Dagnino, 2008). En

esta línea de trabajo se pueden señalar algunas estrategias que se utilizarán, configurando sólo una hipótesis:

-Actividades de ubicación y apertura al tema propuesto. Presentación de textos literarios, obras de teatro o cualquier material audiovisual en lenguaje claro, como disparador para presentar los problemas centrales que se pretenden trabajar. Ubicación de las perspectivas teóricas, expectativas y saberes que se recuperan para abordarlo, situando los aportes de la bibliografía.

-Estrategias de problematización de los temas propuestos en función de relevar las visiones y perspectivas de los participantes.

-Instancias de trabajo en subgrupos para el abordaje de situaciones problemáticas.

Se solicitará tener a disposición un Aula virtual (cátedra virtual) para proyectar cada encuentro en forma sincrónica y facilitar la participación de estudiantes que no puedan trasladarse al barrio.

Actores involucrados/Recursos Humanos y Roles:

La convocatoria será abierta y dirigida a dos sujetos/as:

1) Personas que habitan en el barrio perteneciente a la comunidad Qom de la Plata.

Los talleres se dirigirán principalmente a personas mayores de edad, pero se prevé la realización de encuentros específicos relacionados con temas de niñez y adolescencias, tales como talleres de enseñanza y aprendizaje de Educación Sexual Integral (ESI).

2) Estudiantes de grado de la carrera de Abogacía que podrán acreditar su participación en los talleres como práctica pre profesional supervisada. Antes de participar en el espacio territorial recibirán una capacitación sobre la temática del taller en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El resto de las prácticas se realizarán en el espacio de comunitario de la comunidad Nam Qom de La Plata en calle 151 Nro. 469 entre 35 bis y 36 del barrio Malvinas de La Plata. La acreditación requerirá la realización y aprobación de un trabajo final que refleje una producción académica de sistematización de la experiencia.

Localización geográfica:

Se propone la localización del taller innovador como experiencia piloto con la Comunidad Nam Qom de La Plata en el barrio Malvinas que comprende las calles 32 hasta 36 y 149 hasta 155. Comprende un área de veintidós manzanas, subdivididas en 540 lotes de los cuales 36 pertenecen a la comunidad.

Justificación del proyecto:

La importancia del proyecto estriba en pensar a la extensión universitaria como actividad crítica que permite la construcción de conocimientos a partir de una ecología de saberes a partir de la interacción entre la praxis en el territorio y la teoría académica. En este proceso no podemos circunscribir esta construcción y responsabilidad exclusivamente en los/as sujetos/as destinatarias, ya que la interculturalidad requiere la pluralidad de voces y el compromiso de toda la sociedad.

Este tipo de prácticas permite vincular saberes y contenidos a situaciones concretas con poblaciones y sujetos con quienes trabajar codo a codo, lo que implica vincular en esas situaciones concretas, teoría y práctica, y un posicionamiento ético profesional. La extensión al volverse crítica e integral presenta un desafío didáctico y político-pedagógico con el que pensar cómo transmitir saberes, pero también recibirlos de los espacios y personas con quienes trabajamos.

La extensión aparece entonces, como el espacio que permite trabajar y vincular saberes y contextos de aplicación y aprendizaje. El desafío será generar mediante una hermenéutica pluritópica de la dignidad humana la construcción colectiva de saberes que permita enriquecer este concepto y fundamentar los derechos humanos desde una concepción intercultural y pluralista.

En función de esto, la propuesta se centra en desarrollar talleres literarios que funcionen como disparadores mediante una metodología pre dialógica, que permita abordar de una manera lo más agradable posible, el aprendizaje de derechos que tienen las personas en sus contextos particulares, para enfrentar discriminaciones y violencias y lograr un empoderamiento personal.

Hoy, en este contexto de post pandemia, el desafío se vuelve doble, cómo elaborar propuestas que nos permitan trabajar estas temáticas con el cuidado y la

responsabilidad que la problemática impone en territorios del Gran La Plata, y cómo sostener a un equipo que quiere capacitarse en estas temáticas, que creemos, pueden generar grandes reflexiones en contextos de virtualidad y encuentros reducidos.

Resultados esperados:

La actividad de extensión tiene por objetivo principal, hacer una devolución a la comunidad de aquello aprendido como saber en la universidad y a la inversa en una retroalimentación continua. En los talleres se intentará lograr como resultado específico, la generación de una “ecología de saberes” –al decir de Boaventura de Sousa Santos (2006)- y democratizar la enseñanza. Lograr que en el espacio dialoguen el saber científico, el saber laico, el saber popular, el saber indígena, el saber de las poblaciones urbanas marginadas. La construcción colectiva de herramientas desde esta ecología, permitirá la intervención para tratar las temáticas vinculadas al género y a los derechos humanos, en el saber que dicha conflictiva es transversal a todos los ámbitos donde una persona se desenvuelve, doméstico, escolar, laboral, interpersonal e intercomunitario.

La profundización de los procesos de extensión universitaria no son solamente un camino adecuado sino, más bien, es el comienzo del camino que debemos transitar hacia el espacio de integralidad, donde simplemente la docencia, investigación y extensión sean cotidianas en la formación en contexto y donde los procesos de extensión alimenten a las líneas de enseñanza y la investigación, y viceversa.

Indicadores de progreso y logro:

-*Ex ante*: antes de la puesta en práctica de la propuesta, se realizarán entrevistas con referentes del barrio. Se analizarán si los componentes de la innovación son coherentes y sustentables. Se realizarán el análisis documental (textos, materiales audiovisuales, etc.) para la puesta en práctica de la actividad.

-*Durante*: se efectuará una evaluación del proceso que permita la valoración colectiva acerca de la experiencia que llevan adelante los sujetos/as, así como la retroalimentación del equipo de trabajo con el fin de ajustar el desarrollo de la propuesta formativa. Ello supondrá al finalizar cada encuentro, la valoración colectiva del

desarrollo de la jornada teniendo especialmente en cuenta el trabajo realizado, los aportes significativos que les proveyera tanto el intercambio con las coordinadoras del taller como con las/os participantes, como así también propuestas para el mejoramiento de las futuras acciones. Se identificarán efectos no previstos, la respuesta de las/os participantes y se realizarán los informes del proceso.

-*Ex post*: la evaluación al final del proceso se centrará en el análisis de resultados, errores, imprevistos, asistentes y retroalimentación de y con las/os participantes. Análisis de este tipo de evaluación a través del tiempo y de los resultados para la resolución que dio lugar a la innovación.

Duración del proyecto y cronograma de actividades:

Primer año

MESES

ACTIVIDADES	1	2	3	4	4	6	7	8	9	10	11	12
Búsqueda y exploración bibliográfica. Revisión de antecedentes y metodología. Organización del trabajo de campo. Conformación de los equipos de trabajo. Acercamiento al campo.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Difusión y convocatoria abierta en el ámbito barrial donde se desarrollará el taller, con la colaboración de la entidad que aporte el espacio físico para la actividad.			X	X			X	X				
Encuentro con los referentes barriales que colaboran en el desarrollo de la actividad. Se realizará un conversatorio con las personas que estén a cargo del lugar donde se realicen los talleres, presidentas de las ONG que aporten el espacio, trabajadores de dichos espacios,			X	X	X	X	X	X	X	X	X	

referentes barriales que quieran participar.												
Reuniones del equipo interdisciplinario de trabajo para planificar las estrategias, métodos materiales literarios y audiovisuales para trabajar en los talleres		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Encuentros en el territorio en la modalidad de taller. El equipo organizará la actividad con el objetivo de la participación activa de las personas concurrentes.			X	X	X	X		X	X	X	X	
Actividades dentro del taller: se trabajará con material literario, proyección audiovisual, podcast y bibliografía jurídica. Este material actuará como disparador de cuestiones vinculadas a la problemática de género y derechos humanos en clave intercultural. Los temas serán tratados desde aquellas conflictividades que no se presentan como explícitas, pero subyacen el cotidiano.			X	X	X	X		X	X	X	X	
Construcción de registros y herramientas metodológicas que nos permitan sistematizar las experiencias que se den en el espacio			X	X	X	X		X	X	X	X	
Análisis de resultados. Evaluaciones durante y ex post de las experiencias.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración de un informe parcial interno de evaluación del proyecto.									X	X	X	X
Para garantizar la transparencia y el acceso a la información pública, se elaborará y presentará un informe final institucional.											X	X

Se orientará a las/os estudiantes en la realización del trabajo final integrador de investigación para acreditarlo como Seminario de grado.	X	X	X							X	X	X
Presentaciones en Congresos y Jornadas para la adecuada difusión del proyecto.		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X

Segundo año

MESES

ACTIVIDADES	1	2	3	4	4	6	7	8	9	10	11	12
Continuidad de encuentros con los referentes barriales que colaboran en el desarrollo de la actividad. Se realizará un conversatorio con las personas que estén a cargo del lugar donde se realicen los talleres, presidentas de las ONG que aporten el espacio, trabajadores de dichos espacios, referentes barriales que quieran participar, etc.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Continuidad de difusión y convocatoria abierta en el ámbito barrial donde se desarrollará el taller, con la colaboración de la entidad que aporte el espacio físico para la actividad.	X	X	X				X	X	X			
Reuniones del equipo interdisciplinario de trabajo para planificar las estrategias, métodos materiales literarios y audiovisuales para trabajar en los talleres	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encuentros en el territorio en la modalidad de taller. El equipo organizará la actividad con el objetivo de la participación activa			X	X	X	X		X	X	X	X	

de las personas concurrentes.												
Actividades dentro del taller: se trabajará con material literario, proyección audiovisual, podcast y bibliografía jurídica. Este material actuará como disparador de cuestiones vinculadas a la problemática de género y derechos humanos en clave intercultural. Los temas serán tratados desde aquellas conflictividades que no se presentan como explícitas, pero subyacen el cotidiano.			X	X	X	X		X	X	X	X	
Construcción de registros y herramientas metodológicas que nos permitan sistematizar las experiencias que se den en el espacio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de resultados. Evaluaciones durante y ex post de las experiencias.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración de un informe parcial interno de evaluación del proyecto.									X	X	X	
Para garantizar la transparencia y el acceso a la información pública, se elaborará y presentará un informe final institucional.											X	X
Se orientará a las/os estudiantes en la realización del trabajo final integrador de investigación para acreditarlo como Seminario de grado.	X	X	X							X	X	X
Presentaciones en Congresos y Jornadas para la adecuada difusión del proyecto.		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Tercer año

MESES

ACTIVIDADES	1	2	3	4	4	6	7	8	9	10	11	12
Continuidad de encuentros con los referentes barriales que colaboran en el desarrollo de la actividad. Se realizará un conversatorio con las personas que estén a cargo del lugar donde se realicen los talleres, presidentas de las ONG que aporten el espacio, trabajadores de dichos espacios, referentes barriales que quieran participar, etc.			X	X	X	X		X	X	X	X	
Continuidad de difusión y convocatoria abierta en el ámbito barrial donde se desarrollará el taller, con la colaboración de la entidad que aporte el espacio físico para la actividad.	X	X	X				X	X	X			
Reuniones del equipo interdisciplinario de trabajo para planificar las estrategias, métodos materiales literarios y audiovisuales para trabajar en los talleres	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encuentros en el territorio en la modalidad de taller. El equipo organizará la actividad con el objetivo de la participación activa de las personas concurrentes.			X	X	X	X		X	X	X	X	
Actividades dentro del taller: se trabajará con material literario, proyección audiovisual, podcast y bibliografía jurídica. Este material actuará como disparador de cuestiones vinculadas a la problemática de género y derechos humanos en clave			X	X	X	X		X	X	X	X	

intercultural. Los temas serán tratados desde aquellas conflictividades que no se presentan como explícitas, pero subyacen el cotidiano.												
Construcción de registros y herramientas metodológicas que nos permitan sistematizar las experiencias que se den en el espacio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de resultados. Evaluaciones durante y ex post de las experiencias.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración de un informe parcial interno de evaluación del proyecto.									X	X	X	X
Para garantizar la transparencia y el acceso a la información pública, se elaborará y presentará un informe final institucional.											X	X
Se orientará a las/os estudiantes en la realización del trabajo final integrador de investigación para acreditarlo como Seminario de grado.	X	X	X							X	X	X
Presentaciones en Congresos y Jornadas para la adecuada difusión del proyecto.		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Organización de Jornadas de Intercambio y transferencia de conocimiento.			X	X					X	X	X	X
Publicación de resultados en revistas de la Universidad Nacional de La Plata.			X	X			X	X	X	X	X	X
Publicación en formato de película documental del trabajo de sistematización de la experiencia de extensión. Publicación de un libro colectivo del taller.										X	X	X

Equipamiento disponible:

Para llevar a cabo el proyecto contaremos con el salón comunitario de usos múltiples perteneciente a la comunidad Nam Qom de La Plata, en el barrio Malvinas que comprende las calles 32 hasta 36 y 149 hasta 155.

Dicho espacio cuenta con los servicios básicos y mobiliario para trabajar en los talleres. También necesitaremos para trabajar 1 computadora, 1 proyector y 1 cámara fotográfica, que facilitará la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

A los fines de sistematizar la experiencia a través de una película documental, necesitaremos camarista y sonidista con los equipos necesarios para el registro de las actividades.

Recursos y materiales educativos de la propuesta:

La bibliografía abarcará textos teóricos académicos que formarán el marco teórico y político pedagógico del equipo interdisciplinario de trabajo y recursos literarios y artísticos que se dividirán en tres ejes: Eje 1: Derechos Humanos, Eje 2: Género y perspectiva de género y Eje 3: textos literarios y materiales para trabajar en el taller.

La utilización de producciones artísticas y obras literarias en la educación jurídica posibilitará introducir en la enseñanza y aprendizaje del derecho nuevas sensibilidades capaces de conmover la retórica del derecho y explorar otros lenguajes para dialogar y construir saberes en el contexto y organizar a partir de ellos los contenidos para los siguientes. La utilización como recurso que servirá de disparador de una situación de enseñanza permitirá recuperar su potencialidad crítica.

En la búsqueda de nuevas formas de relato, acudiremos a textos breves, cuentos, performance de teatro, canciones, poemas, cartas, relatos testimoniales, ilustraciones, películas, cortos y documentales. Pondremos especial foco en narrativas y relatos tradicionales del pueblo qom, que re-elaboraban junto al fuego y que fueron recopilados con algunas limitaciones para su entendimiento genuino⁴⁷, pero que pueden ser traídos como historias y recuerdos propios de las participantes del Taller.

⁴⁷ Se pueden mencionar siguiendo a Silva (2005), cinco dificultades insalvables: 1) fueron pensados en una lengua autóctona que evolucionó, como ocurre con todos los idiomas, de manera que los hablantes actuales no siempre captan el sentido original de lo que narran; 2) nacieron en un contexto geográfico, social y espiritual que ahora desconocemos. Algunos de esos relatos entran en la categoría de mitos,

En los relatos está oculta una sabiduría acumulada durante milenios, la palabra bella y poética, nacida en esta tierra para conversar, dialogar y pensar sobre el contenido organizador de cada encuentro; y, sobre todo, introducir otras percepciones y emociones en el acto de enseñar y de aprender derecho. La selección del dispositivo lo será con el fin de explicar y empoderar en un derecho humano o varios derechos humanos. Sin embargo, se buscará también un ambiente agradable de expresión personal y colectiva.

Conclusiones

Nos acecha el cristal. Si entre las cuatro paredes de la alcoba hay un espejo, ya no estoy solo. Hay otro. Hay el reflejo que arma en el alba un sigiloso teatro
Jorge Luis Borges, *Los Espejos en El Hacedor* (1960)

No es inocuo el hacer docente y es una responsabilidad mirarnos al espejo y como dice Bourdieu: objetivar al sujeto objetivante. Puede ocurrir que el reflejo no nos agrade, pero tenemos que ser valientes y animarnos a deconstruirnos una y otra vez. Fundarnos y refundarnos en la propia historia. Una lectura crítica del reflejo que recibimos diariamente nos permitirá contar lo que vivimos y vivir lo que contamos. Y en este desafío, enfrentamos un contexto incierto, acelerado y desconcertante donde la profundización de las desigualdades como consecuencia de la pandemia, nos conduce a la paradoja de intentar ver más allá y nos desafía a imaginar lo que va a venir, para soltar en este mundo un mensaje de esperanza y de historias posibles.

Como se ha analizado a lo largo del trabajo, la transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, a pesar de haber sido debatidos, siguen configurando una vacancia en la formación jurídica y socio-profesional, aun cuando existe una producción teórica y

porque tienen relación con lo secreto y con lo más sagrado de cada cultura; 3) viajaron de boca en boca durante muchas generaciones y ellas les incorporaron sus propias vivencias; 4) se cortó la cadena de transmisión en muchos casos y los relatos quedaron fragmentados, porque durante el siglo 20 los Pueblos Indígenas del Gran Chaco fueron sometidos a grandes penurias y sufrimientos; 5) fueron traducidos al español desde el inglés o desde otra lengua europea, con las consiguientes distorsiones y ambigüedades.

política al respecto. Esta situación exige ser problematizada desde una interlocución interdisciplinaria que permita producir desplazamientos significativos que pongan en tensión enunciaciones tradicionales y aporten a la construcción de miradas inclusivas y democratizadoras de los espacios educativos.

Las preguntas formuladas al inicio de este trabajo indican el norte a seguir: ¿Qué condiciones debiera reunir la reflexión pedagógica para contribuir a una práctica formativa orientada hacia instancias de mayor justicia social, hacia una mayor democratización? ¿Cómo garantizar que esta reflexión, no sea un justificativo de ajuste a las exigencias institucionales para seguir manteniendo nuestra situación y contribuir con valores que refuerzan las contradicciones sociales? ¿Cómo compartir y construir conocimientos desde una genuina ecología de saberes? ¿Cómo promover aprendizajes en diálogo intercultural sin invadir, ni colonizar, sin presentarse como la palabra autorizada, como la academia que va al territorio a enseñar?

Presiento que todos estos interrogantes son hipótesis que se pueden reformular a medida que se camina en el proceso, poniendo especial énfasis en los derechos, intereses, valores, creencias de todas las personas que intervengan en el mismo.

La reflexión de las experiencias pedagógicas posibilita mirarse en el espejo de nuestras prácticas para cambiar la dirección de la luz y así mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del estudio y la innovación. Permite poner en acto un plan de intervención académica intercultural e interseccional con la comunidad Qom de La Plata que articule integralmente la extensión, la docencia y la investigación.

Las experiencias personales vividas me permitieron reflexionar y reconstruirlas redimensionando mi tarea docente y profesional. “Es imposible pensar las prácticas docentes sin pensar en su anclaje político burocrático” (Bauger y Bidone, 2018, p. 4). Se puede inferir entonces que la reflexión pedagógica posibilita aprender que es necesario en el quehacer universitario incorporar saberes que no son tan científicos, sino más bien políticos. La regulación laboral condiciona la tarea docente y determina cómo las condiciones de su ordenación impactan también en la formación de una docente. Al mismo tiempo, mis experiencias repercuten en la transmisión de subjetividades y en la predisposición frente a las/os/es estudiantes. La recorrida circular por los pasillos es un proceso que estoy enseñando como profesora de derecho, para

que el/la estudiante convertido/a en abogada/o pueda ir por los pasillos en un contexto burocrático como lo es el sistema judicial.

Pero no sólo la dimensión burocrática institucional atraviesa mi experiencia docente y profesional, aquí cobra especial relevancia la dimensión cultural. Reflexionar críticamente las experiencias encendió una llama en mi conciencia, un despertar y avivar en torno a mi autopercepción como profesora y como abogada desde una perspectiva de género(s): no soy igual a un profesor ni a un abogado. El mismo despertar y avivar que tuvo Olympe de Gouges, quien luego de luchar en la Revolución Francesa de 1789, advierte que el principio de igualdad y los Derechos del Hombre y el Ciudadano sólo contienen el status históricamente determinado de sujeto de derecho – macho, mayor, blanco, occidental, cis heterosexual, sin discapacidades y propietario-. escondido dentro del neutro universal de individuo abstracto (Bauger, 2019, 2020).

Este recorrido histórico me permitió despertar la conciencia, recuperar la palabra “feminismo” y hacerla carne. Feminista es quien puede ver la desigualdad que históricamente vivieron y viven las mujeres y quiere revertir esa situación. En la cuarta ola feminista y a partir de la marcha multitudinaria #NiUnaMenos de 2015, el primer paro internacional de mujeres #8M, las mujeres argentinas tomamos el megáfono y nuestra voz resuena en todas las escalas: global, regional, nacional y local. Así y a la luz de los recorridos teóricos y prácticos inaugurados por otras mujeres, sólo sabiendo desde adentro como funciona nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, podemos pensar en formas eficaces para introducir en los procesos de aprendizajes y enseñanzas el análisis de género(s) y las perspectivas de trabajo situadas en los distintos contextos y ancladas en necesidades específicas de las mujeres y otras identidades no hegemónicas, sin descuidar la interseccionalidad de las discriminaciones múltiples que nos desafían a una educación intercultural.

En esta línea de pensamiento y acción creo que es muy importante colectivizarse para formar redes de apoyo, contención, diálogo, intercambio, empatía en las diversidades que permita un empoderamiento individual desde una construcción colectiva. En el ámbito de la Universidad, construir redes para impulsar cambios necesarios para lograr una igualdad real y concreta y no meramente formal y generar políticas universitarias que produzcan, en definitiva, un cambio cultural.

Indudablemente, las prácticas jurídicas tienen un lugar importante a la hora de plantear una propuesta de intervención en el territorio de una comunidad. Su función social múltiple y compleja es útil para el empoderamiento y la liberación de los seres humanos. Cuando la cultura posibilita, las mujeres se escuchan y circulan la palabra, en una waka sorora y sagrada donde se gestan luchas en las organizaciones comunitarias. En la patriarcal cultura occidental, lo hicieron monjas como Hildegarda von Bingen en el siglo XI, intelectuales amparadas por una corte como Cristina de Pisan en el siglo XV, las mujeres en los clubes de la Revolución Francesa en el siglo XVIII, las escritoras de Las Violetas del Anahuac en el siglo XIX, las anarquistas y las sufragistas de principios del siglo XX (Gargallo, 2020).

En esta línea de pensamiento y acción la herramienta de los derechos humanos no se limita a meras declaraciones retóricas o discusiones jurídicas sobre tratados formulados en el marco de organismos internacionales. Por el contrario, los derechos humanos abren un amplio campo de sentidos, prácticas y luchas históricas, particularmente en nuestras contextualidades latinoamericanas. En este orden de ideas, a partir de un trabajo teórico-práctico y político-pedagógico de crítica y disputa de los sentidos hegemónicos y excluyentes del derecho, apostaremos a generar un espacio diálogo y de articulación entre la investigación, la docencia y la extensión que permita reflexiones y transformaciones significativas y situadas en el territorio. Y en esta apuesta el rol del derecho y del arte como manifestaciones del espíritu humano aparecen como vehículos de comunicación y transformación social.

La palabra nos constituye; y en la calle, en el campo, en el hacer, la constituimos. Entonces es nuestra. Tomemos la palabra. Tejámosla entre nosotras, para nombrarnos, y con ello, seguir siendo y apareciendo. Que la palabra del poder es sorda y vacía. Entonces, que el lenguaje sea desobediente, insurgente, rebelde. Que no se sostenga en normas, que vuele libre, y que esa libertad nos constituya.

Bibliografía

- Alcaraz, M. F. (2017). “[Edición Especial] “Ni Una Menos”: Politizar el uso de las tecnologías”. *Gender IT. Feminist Reflection on Internet Policies*. Recuperado de <https://www.genderit.org/node/4965>
- Andruetto, M. T. Dos figuras de la literatura infantil aconsejan que los chicos lean Revista Ñ, *Diario Clarín*, 2013. Recuperado de https://www.clarin.com/infantil-y-juvenil/maria-teresa-andruetto-ana-maria-macahdo-festival-filbita_0_rytmcAbjv7e.html
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Ariza Higuera, Libardo y Bonilla Maldonado, Daniel (2007). “El pluralismo jurídico. Contribuciones, debilidades y retos de un concepto polémico”. En *Pluralismo jurídico. Siglo del Hombre Editores*. Universidad de los Andes. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <https://amigosinterdis.files.wordpress.com/2018/10/pluralismo-juridico-completo.pdf>
- Balerdi, S. (2014). Historias Qom en la ciudad de La Plata. Trayectorias laborales, migración y etnicidad. Trabajo y Sociedad. *Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias NB* - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet), N° 23, Invierno 2014, Santiago del Estero, Argentina. ISSN 1514-6871 Disponible en www.unse.edu.ar/trabajosociedad
- Bauger, Erika S. y Bidone, Andrea (2017). “Análisis de las Prácticas de la Enseñanza”. Trabajo final del Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77410>
- Bauger, Erika Silvina, Lora, Laura N., Toranzo, María Rosana y Zas, Oscar (2019). “Formación y contenidos transversales en la enseñanza del Derecho”. En Orler, José (comp.). *Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).

- Bauger, Erika Silvina, (2019). "Perspectiva de género y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho". En Orlor, José (comp.). *Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).
- Bauger, E. S. (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. *Derechos En Acción*, 11(11), 277. <https://doi.org/10.24215/25251678e277>
- Bauger, E. S. (2019). *Plan de actividades docentes, de investigación y extensión universitarias en Derecho Internacional Privado*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87876>
- Bauger, E. S. (2020). Propuesta de intervención: Talleres con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 043. <https://doi.org/10.24215/24690090e043>
- Bauger, E. S. (2020). Feminismos jurídicos y pluriculturalidad: ensayando una visión en tiempo de pandemia. *Derechos En Acción*, núm. 16, 16, 437, 2020, pp. 625-677.
- Bauger, E. S. (2020). El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación en razón del género. *Anales De La Facultad De Ciencias Jurídicas Y Sociales De La Universidad Nacional De La Plata*, núm. 50, 049, 2020, pp. 357-388.
- Bauger, E. S. (2021). Ensayando recetas para transversalizar la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en las prácticas de enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Trayectorias Universitarias*, 7 (13), e082, 2021 ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e082>
- Bauger, E. S. (2021). Perspectiva de género, derechos humanos y feminismos jurídicos en la enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, Número 51, Páginas 457- 493.
- Bauger, E. S. (2021). Feminismo interseccional en Argentina: Pluriculturalidad y derechos humanos de las mujeres indígenas. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Vol 71, No 281-2 (2021) <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/81074>

- Bauger, E. S. (2021). Capítulo 3: “Perspectiva de Géneros y enfoques no binarios. Prácticas de enseñanza del derecho con perspectiva de género(s) y derechos humanos en contexto de pandemia”. En José Orler [et al.]; editor literario Julieta Duedra; Josefina Napal; Rodrigo Atencio; prólogo de Pablo Lazzatti; Analía Reyes *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* (pp. 153-157). 1a ed. - La Plata: Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021.Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978- 950-34-2001-0
- Bauger, E. S., Ciancio, a., Lazzatti, P. y Lezcano, J. (2021). “Análisis de experiencias educativas”. En José Orler ... [et al.]; editor literario Julieta Duedra; Josefina Napal; Rodrigo Atencio; prólogo de Pablo Lazzatti; Analía Reyes *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* (pp. 189-191). 1a ed. - La Plata: Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021.Libro digital, PDF. Archivo Digital. ISBN 978- 950-34-2001-0
- Bauger, Erika S. (2022). “Una pedagogía crítica feminista para desarticular las relaciones de saber- poder en las prácticas de enseñanza del Derecho”. En Orler, José (comp.) [et al.]. *Los desafíos de la Enseñanza del Derecho en la virtualidad obligada* (pp. 38- 45). La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-950-34-2123-9
- Bauger, E. S. (2023). Reconstrucción crítica de un relato de experiencia pedagógica para crear una propuesta de intervención académica. EJE N° 8, Relato de experiencia pedagógica. 4tas Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP, Septiembre de 2022. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo. Dirección de Capacitación y Docencia, Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145562>

- Bauger, E. S., Cardona Pardo, N.L., Castro Loredo, C., Cervantes Quequezana, G., Huarachi Vela, M.D., Ilutovich, M.S., Keri, P.A., Mercado-Rojas, R., Strático, M.F., Toller, G., (2022) (En prensa). *Tejidos subversivos. Tejiendo y destejiendo hacia un punto nuevo*. Diplomatura Feminismos Comunitarios Campesinos y Populares en Abya Yala. Estéticas Feministas, Cuerpos y Movimiento Campesino de Mujeres Resolución R.N°487/22. Instituto Rodolfo Kusch-Universidad Nacional de Jujuy.
- Becerra García, M. Guadalupe, Garrido Flores, M. del Refugio y Romo Beltrán Rosa, (1989). "De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria". En: Furlán Alfredo. Pasillas Miguel A. (Comps.) *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo*. México: U.N.A.M.
- bell hooks (1986). Sisterhood: Solidaridad política entre mujeres. *Feminist Review*, nº 23, june 1986. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1057/fr.1986.25>
- bell hooks (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. Nueva York: South End Press.
- Bidaseca, Karina (2011). "Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café": desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 8, núm. 17, septiembre-diciembre, 2011, pp. 61-89. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Distrito Federal, México.
- Bergallo, P. (2008). "El género ausente y la enseñanza del derecho" en M. Rodríguez y R. Asencio (comps.), *Una agenda para la equidad de género en el sistema de justicia*, Buenos Aires: CIEPP/Del Puerto Ed.
- Bergallo, P. y Di Corleto, J. (2005). "Algunas sugerencias Bibliográficas". *Academia, Revista de Enseñanza del Derecho* (6). Buenos Aires: FDer UBA.
- Berisso, Daniel (2015). *¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Antopofagia.
- Bernabé Villodre, María del Mar (2012). "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente". Aportaciones Arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, junio 2012. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

- Biswas, Andrea (2004). "La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta", en Casa del tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Recuperado de <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/sep2004/biswas.pdf>
- Bodelón, E. (2009). Feminismo y derecho: mujeres que van más allá de lo jurídico. En: N. Gemma y E. Bodelón (comps.), *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder* (pp. 96- 116). Barcelona: Antrhopos.
- Bolla, L. (2018). Cartografías feministas materialistas. Relecturas heterodoxas del marxismo. *Nómadas*, vol. 48 (pp. 117-133). DOI:10.30578.
- Borquez, N. y Clérico, L. (2021). "Una vuelta de tuerca al análisis de estereotipo: estereotipo combinado". *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja* (26).
- Butler, J. (1999). Sujetos de sexo/género/deseo. En *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Traducción de María Antonia Muñoz: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (pp.45- 85). Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2002) Acerca del término queer. En, Judith Butler, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clase social*. Bilbao: Desclé.
- Bourdieu, Pierre (2016 [1979]). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2011) Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 211-225 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- Cali, Davide y Soma, Marcos (2013) *La reina de las ranas no puede mojarse los pies*. Argentina: Editorial Zorro Rojo.
- Cardinaux, N. y González, M. (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

- Cardinaux, Nancy (2015). Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 13, número 25, 2015, pp. 15-35. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).
- Cardozo, O. H. (2021). *Un monte de ladrillos. Narrativas y derivas de un Qom en la ciudad*. Griselda Laura Aragon y Nadia Voscoboinik (Ed.). Buenos Aires: Malisia Editorial.
- Carneiro, Sueli (2005). Ennegrecer al feminismo: la situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. *Nouvelles Questions Feministes*; 24(2):21-26, 2005.
- Carosio, Alba (2017). "Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano", pp. 17- 42. En: *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina / Alba Carosio ... [et al.]*; coordinación general de Montserrat Sagot. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.
- Castro Gómez, Santiago (2005). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y la colonialidad de saberes. En Castro-Gómez S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Ed., Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (ed.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Ciriza, Alejandra (2015). "Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones". *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. II / N° 3 / 2015*. ISSN: 2362-616x. (pp. 83-104) Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza.

- Clérico, L. y Cardinaux, N. (2005). "La formación docente universitaria y su relación con los modelos de formación de abogados". En N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari y G. Ruiz, *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: FDer UBA.
- Cobo, Rosa (2015). "El feminismo contra las políticas neoliberales". Recuperado de https://www.eldiario.es/zonacritica/feminismo-politicas-neoliberales_6_375922427.html
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, 61-81. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Coscarelli, M. R. y Picco, S. (2009). "Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo". En: Coscarelli, M. R. (Comp.). *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Coscarelli, M. R. (2015). Algunos sentidos del curriculum. En *Debates Curriculares y Formación de Educadores*. Material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación, orientación en Pedagogía de la Formación (FaHCE-UNLP).
- Coscarelli, M. R. (2017). Curriculum e institución. En Picco, S. y Orienti, N. (Comp.) *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. Serie Libros de cátedra. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Coscarelli, M. R. (2019). Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular. *Revista Trayectorias Universitarias*, 5(9), 010. <https://doi.org/10.24215/24690090e010>
- Costa Wegsman, Malena (2011). "Críticas del Derecho y feminismos jurídicos". II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 28, 29 y 30 de septiembre de 2011, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4893/ev.4893.pdf.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Ediciones Trilce.

- Crenshaw, Kimberlee (2021). Desmarginalizar la intersección de raza y sexo: una crítica desde el feminismo negro a la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y las políticas antirracistas. (Traducción Cecilia Ezpeleta). En Malena Costa y Romina Lerussi (Comps., *Feminismos jurídicos: interpelaciones y debates* (pp. 43- 68). Bogotá: UniAndes Siglo del Hombre.
- Cruz, Verónica (2020). El derecho a la educación superior como proceso histórico, abierto y disputado. En Martín Scarnatto y Fabián Amilcar De Marziani (Comp.) Parte V, *Investigar en Cuerpo, Arte y Comunicación. Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento* (pp. 259-272). La Plata: Teseo Press.
- Dagnino, R. (2007) "Empezando por la extensión Universitaria". Ponencia presentada en el Seminario CEVE. Córdoba, Argentina, Septiembre.
- Davini, María C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Argentina: Santillana.
- De Alba, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.
- De Beauvoir, Simone (1949). *El segundo sexo*. México: Siglo Veintiuno.
- De Miguel Álvarez, A. (2005). La articulación clásica del feminismo y el socialismo: el conflicto clase-género. En C. Amorós y A. De Miguel (comp.), *Teoría feminista de la Ilustración a la globalización*. Vol. 1: De la Ilustración al segundo sexo (pp. 295-332). Madrid: Minerva.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine Publishing, Chicago.
- De Sousa, Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En Boaventura De Sousa, S., *Toward a new common sense, Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Routledge. Nueva York (1995). Traducción de Libardo José Ariza.
- De Sousa Santos, B. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto. 2006.
- Disponible en la World Wide Web:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

- De Sousa, Santos, B. (2011 [2005]). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Titto, Julia (2017). “¿Una nueva ola del feminismo?”. *En Perspectiva*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.enperspectiva.com.ar/una-nueva-ola-del-feminismo/>
- Díaz Barriga, Ángel. (1997). *Didáctica y Curriculum*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Ediciones Pomares S.A.
- Díaz Barriga, Ángel (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas.
- Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, Año IX, Nº 17 (pp. 3-7). Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Engels, Friedrich (2017 [1884]). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. (Trad. Editorial Progreso, Moscú). (Trabajo original publicado en 1884). Archivo Marx- Engels de la Sección en español del Marxists Internet Archive. Recuperado de https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- Ezcurra, Ana María (2011). Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos. En Elichiry, Nora (coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización* (Cap. 6). Buenos Aires: Noveduc.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web]. Recuperado de <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Femenías, María Luisa (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.

- Femenías, María Luisa. (2007). Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudios Feministas*, vol.15, n.o 1. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/29252>
- Femenías, María Luisa y Sosa Rossi, Paula (2011). *Saberes situados Teorías trashumantes*. La Plata: UNLP. FAHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales IdIHCS-UNLP-CONICET. CINIG.
- Femenías, M. L. y Bolla, L. (2019). Narrativas invisibles: Lecturas situadas del feminismo materialista. *La Aljaba*, vol. XXIII, (pp. 91-105).
- Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Perez Centeno, C. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Prólogo, Introducción y Partes I y IV.
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fraser, Nancy (1995). Multiculturalidad y equidad entre los géneros: un nuevo examen de los debates en torno a la diferencia en EE. UU. *Revista de Occidente*. Octubre 1995. Recuperado de <http://www.mujaresenred.net>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1993). Alfabetización y ciudadanía. En Torres, Carlos Alberto y Gadotti, Moacir (comps.) *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Freire, Paulo (1997 [1996]). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013 [1985]). La pedagogía de hacer preguntas. En *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2003 [1997]). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: Siglo Veintiuno Editores

- Gargallo Celentani, Francesca (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección. Primera edición digital, enero de 2014. Obra disponible en: <http://francescagargallo.wordpress.com/>
- Gargallo Celentani, Francesca (2020). *Las bordadoras de arte*. México: Editores y Viceversa.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, Manuela Graciela y Marano, María Gabriela (2014). *La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones*. La Plata: Imás.
- González, Manuela G.; Miranda, Marisa y Zaikoski Biscay, Daniela (Editoras) (2019). *Género y derechos*. Santa Rosa: Editorial de la UNLP.
- Guerra Palmero, María (2011). "La mujer-filósofo o la más "antinatural" de las criaturas. En torno a Simone de Beauvoir y a su obra El segundo sexo". *Revista Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*. Núm. 7: enero-junio 2011, pp. 131-146. Recuperado de <http://www.revistavalenciana.ugto.mx/index.php/valenciana/article/view/229>
- Giddens, Anthony (1999). "Risk and responsibility". Riesgo y responsabilidad. *The Modern Law Review*. Vol. 62. January 1999. N° 1.
- Hernando, Gabriela y Arenas, Yésica Soledad (2018). Diálogos entre pedagogía y literatura en un aula universitaria. *Devir Educação*, Universidad de Lavras. Revista Devir Educação, Lavras, vol.2, n.1, p.19-36, jan/jun., 2018. ISSN 2526-849X. <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/70/55>
- Hidalgo Flor, Francisco (s/f). "Contrahegemonía". *Diccionario de pensamiento alternativo*. Universidad Central del Ecuador. CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo. Disponible en <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=167>
- Hountondji, Paulin (1985). "Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos". En *Observaciones sobre el problema de los derechos humanos en África*. Barcelona: Ediciones del Serval/ UNESCO.

- Jara Holliday, Oscar (2015) "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador" (Entrevista) Revista Docencia de Chile Año XX, número 55, mayo 2015.
- Jara Holliday, Oscar (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos- 1ª. ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. ISBN impreso: 978-958-8045-47-4 ISBN PDF: 978-958-8045-48-1
- Juarros, M.F. y Levy, Esther (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la Universidad. En Walsh, Catherine (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*, (pp. 213-250). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala.
- Kaplun, M (1998) Procesos educativos y canales de comunicación. Revista Comunicar, N°11, Octubre de 1998. Grupo comunicar Huelva, España.
- Kohen, Beatriz; Ariza, Sonia y Ramallo, María de los Ángeles. (2019). "Women in the Legal Academy at the Law School of the University of Buenos Aires", en: Schultz, Ulrike; Shaw, Gisela; Thornton, Margaret y Auchmuty, Rosemary, *Gender and Careers in the Legal Academy*, Oñati Series on Law and Society, London, Hart Publishing.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (1996). La Perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Ed. Horas y HORAS. Recuperado de www.accioneducativa.org.ar/publicaciones/Marcela%20Lagarde.pdf
- Lerussi, Carla y Costa, Malena (2018). "Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente a partir de la década de 1990". *Rev. Estud. Fem.* vol.26 no.1 Florianópolis 2018 Epub Jan 15, 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n141972>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia (y alteridad) en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.

- Llano Franco, Jairo Vladimir (2016). "Pluralismo jurídico, diversidad cultural, identidades, globalización y multiculturalismo: perspectiva desde la ciencia jurídica". *Revista Novum Jus*, Volumen 10, Número 1, pp. 49-92 Editor Universidad Católica de Colombia. Recuperado de <https://novumjus.ucatolica.edu.co/article/view/1176>
- Lobato, Julieta y Lerussi, Romina. (2021). Aportes jurídico- laborales para pensar la Reforma Judicial Feminista. En Marisa Herrera y Natalia de la Torre (Coord.) *Reforma judicial en clave feminista: un debate desde la Universidad* (pp. 161-174). Buenos Aires: Editores del Sur.
- Löwy, M. (2003). Walter Benjamin: Aviso de incendio. Una lectura de las tesis "sobre el concepto de historia". (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa, Revista del Colegio Mayor de Cundinamarca*, No. 9 (julio-diciembre 2008), pp. 73- 102. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&lng=es
- MacKinnon, C. (2005). "Integrando el feminismo en la educación jurídica". *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3, N° 6, (pp. 157-174).
- Martínez Bonafé, Jaume (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Martínez Martín, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017) "Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 6(2).
- Mastrodoménico, Isabel (2018). *Las feministas queremos. 12 respuestas claras a la pregunta: "pero...¿qué más quieren las feministas?"*. España: Editorial Lo que no existe.
- Mignolo, Walter D. (2005). *The Idea of Latin America*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba: *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Molinari, C. y Brena, G. (Coords.). (2018). *Mujeres y niños en la cárcel. Lectura y escritura dentro y fuera de la Unidad 33*. La Plata: Universidad Nacional de La

Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios, 2. Serie experiencias). Recuperado de

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/series/andamios>

- Moller Okin, Susan (1999). “¿Es el multiculturalismo malo para las mujeres?”, en Cohen, J., Howard, M. y Nussbaum, M. C. (ed.), *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princenton, Princenton University Press.
- Mujica, Rosa María (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. Ponencia en el XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos. IIDH, San José, Costa Rica.
- Millet, Kate (1995). *Política sexual*. Valencia: Editorial Cátedra Universitat de València. Instituto de la mujer. (Trabajo original publicado en 1969).
- Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, María Isabel; Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, vol. 6, núm. 12, 2018, Julio-diciembre, pp. 195-222 Corriente NuestraAmérica desde Abajo Concepción, Chile.
- Paredes, Julieta. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz, Bolivia: Mueres creando comunidad.
- Pateman, C. (1995 [1988]). *El contrato sexual*. (Trad. de María Luisa Femenías. Introducción y revisión de María Xosé Agra Romero) (Trabajo original publicado en 1988). México: Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa.
- Pérez Aguirre, Luis (1999). Los valores democráticos en la educación y la transformación social. IIDH. XVII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: “Emilio F. Mignone”. San José, Costa Rica, 23 de junio de 1999.
- Perrenoud, Philippe (1994). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Pierella, María Paula. *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires, Paidós, 2014.
- Pitch, Tamar (2010). Sexo y género de y en el derecho: el feminismo jurídico. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, ISSN 0008-7750, N° 44, 2010, pp. 435-459.

- Raffin, Marcelo (2006). *La experiencia del horror: subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del cono sur*. Buenos Aires. Argentina: Editores del Puerto.
- Rebellato, José Luis (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Richter, Miriam Verena (2011). Creación del mosaico nacional: multiculturalismo en la literatura infantil canadiense de 1950 a 1994. Recuperado de <https://brill.com/view/title/27936#showmorecontent>
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retazos, Tinta Limón ediciones.
- Rodino, Ana María (2011). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, Vol. 61, pp. 201-223. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Ronconi, Liliana; Ramallo, María de los Ángeles (2020). *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Secretaría de Investigación. Departamento de Publicaciones.
- Sacristán, Gimeno J. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Sáenz, María Jimena (2021). Capítulo I: Una taxonomía del movimiento «Derecho y Literatura»: Semejanza Diferencia. En *Las relaciones entre el derecho y la literatura. Una lectura del proyecto de Martha Nussbaum*, pp. 31-81. Madrid: Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales S.A.
- Sagot, Montserrat (2017). *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* / Alba Carosio ... [et al.] coordinación general de Montserrat Sagot. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo / Atilio Alberto Boron).
- Said, Edward W. (2007) *Representaciones del intelectual*. España: Debate.

- Salvioli Fabián O. (2000), *Los Derechos Humanos en las Conferencias Internacionales de la última década del Siglo XX*; en: “*Las Grandes Conferencias Mundiales de la década de los ´90: las bases para la construcción de una comunidad internacional*”. Edit. IRI, UNLP y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo; La Plata, Argentina.
- Salvioli, Fabián O. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. San José, C.R.: IIDH.
- Salvioli, Fabián O (2014). Educación superior en derechos humanos. Una herramienta para la organización y el desarrollo de la política pública del Estado. *Revista de Ciencias Sociales*, segunda época, año 6, N° 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 121-128.
- Saporitti, Fernando Omar, Medina, María Mercedes, Coscarelli, Nélica Yolanda, Seara, Sergio Eduardo, Tissone, Sebastián Enrique (2019). Experiencias de hábitos de aprendizaje significativo. Trabajo publicado en Giordano, Carlos José y Morandi, Glenda (comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. Universidad Nacional de La Plata: La Plata, 2019.
- Sartre, J. P (2003 [1948]). *Qu'est-ce que la littérature? Qué es la literatura*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Segato, Rita (2012) Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales. *Observatório da Jurisdição Constitucional*. Ano 5, 2011/2012. Disponible en <http://ijdh.unla.edu.ar/advf/documentos/2018/03/5aba58eda4b63.pdf>
- Segato, Laura Rita (2011). Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2022/03/N2-Segato-Anibal-Quijano-y-la-critica-de-la-colonialidad-al-poder.pdf>

- Segato, Rita Laura (2010) Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Recuperado de <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/risquez3.pdf>
- Silva, Mercedes (2005) *Mensajes del Gran Chaco. Literatura oral indígena*. 1a ed. Resistencia: el autor.
- Tamagno, L. E. (2001). *Namqomhueta `anadoqshilma´. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Tommasino H., González M. N., Guedes E., Prieto M. (2006). “Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire”, pp.121-136, en: Editores: Tommasino, H.; de Hegedus, P., *Extensión: Reflexiones Para La Intervención En El Medio Urbano Y Rural*. Ed. Facultad de Agronomía. Montevideo, Uruguay: Facultad De Agronomía.
- Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (1999). Conceptos y concepciones acerca del curriculum. En *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Argentina: Editorial Santillana.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Argentina: Santillana.
- Tomassino, Humberto (2006). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/PR%C3%81CTICAS%20INTEGRALES%20-%20HUMBERTO%20TOMMASINO.pdf>
- Torres Carrillo, Alfonso (2015). La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, Nro. 41, noviembre 2015, pp. 11-21. ISSN 2073-0810
- Tristán, Flora (1843). *Union Ouvrière*. Edition populaire, Prévot et Rouanet, libraires. París. Traducción de Yolanda Marco. Recuperado de https://proletarios.org/books/Flora-Tristan-La_Union_Obrera.pdf.
- UNESCO (2016). Innovación Educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Oficina de Lima, Perú. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

- Vargas Vargas, Laura y Bustillos, Graciela (1999). *Técnicas participativas para la educación popular*. Tomo 1. 8ª ed. Costa Rica: Alforja. Centro de Estudios y publicaciones.
- Viveros Vigoya, Mara (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. *Debate Feminista*. Vol. 52, octubre 2016, (pp. 1-17).
- Vogliotti, A. (2006). Reflexiones sobre la reflexión pedagógica... En *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Año 1, N° 6. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zúñiga Añazco, Yanira (2009). La ‘generización’ de la ciudadanía. Apuntes sobre el rol de la diferencia sexual en el pensamiento feminista. *Revista de Derecho Universidad Austral de Chile*, V. XXII/ N° 2 (diciembre 2009), (pp. 39-64). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09502009000200003
- Zurbriggen, R. (2013) “Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades)” (pp. 12-26) en Siderac, S. (comp.) *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible*, UNLPAM.