

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

SEMINARIO OPTATIVO DE GRADO

AÑO 2018

Seminario: ¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria.

1. EQUIPO DOCENTE.

Docentes: Flavia Romero.
Liliana V. Pereyra.

Docentes Invitadas/os:

José María Bompadre.
Marcela Carignano.
Eduardo Mattio.
Georgina Ricardi.
Carlos Szulkin.

Ayudantes Alumn*s Extensionistas:

Florencia Yáñez Podoroska
David Nicolaus
Sofía Constanza Álvarez
Renata Guagnini

Colaboradoras:

Lucía Scoles
Gabriela Machado

2. FUNDAMENTACIÓN.

Los procesos de jerarquización extensionista que fueron propuestos en los últimos años han sufrido vaivenes en toda la región, pero han permitido instalar algunas discusiones en las comunidades universitarias. La pregunta por el tipo de vínculo que debemos (y podemos) sostener entre la universidad y el resto de la sociedad, los modos de desarrollar y sostener ese vínculo y la responsabilidad como universidad pública, son algunas de esas inquietudes.

Asimismo, se ha fortalecido el campo de discusión de la extensión pasando de un “hacer” a un “hacer reflexionado”, y por ello la necesidad de nutrir la producción teórica que permita pensar y pensarnos en la especificidad de la práctica extensionista.

La complejidad de las problemáticas sociales demanda a la universidad el repensar sus modos de producción de conocimiento, los alcances y límites disciplinares para pensarlas y los modos de escindir el quehacer universitario en funciones diferenciadas que han estado históricamente inconexas para cuestionarlos y modificarlos. En este sentido, el planteo de la integralidad de funciones y la necesaria inter/trans-disciplinariedad resuenan fuertemente en el escenario político de los discursos académicos.

El desafío que supone construir saberes *con* el resto de la sociedad y no *para* ella, requiere de procesos de formación de los estudiantes específicos como así también implica desafíos para la formación docente en su conjunto.

En este sentido resulta necesario deconstruir supuestos instalados por la academia y repensar los esquemas que entienden a la universidad y los universitarios como poseedores de saber, dejando a quienes no habitan cotidianamente el espacio universitario en el lugar de “los representados/carentes”. Es decir este proceso requiere tanto explicitar diversos sentidos de “la extensión” en circulación y dar disputa en este campo.

La FFyH sostiene diversas propuestas formativas en extensión teniendo en cuenta estas complejidades (v.g Prácticas Sociocomunitarias, Seminario optativo de grado “Curricularización de las prácticas extensionistas desde la perspectiva del diálogo de saberes en contextos multi e interculturales”, Programas y Proyectos de Extensión) iniciativas institucionales que intentan poner en diálogo saberes científicos con otros saberes y modos de producción de los mismos, con la finalidad de generar prácticas que apuestan por una universidad pública comprometida seriamente con la comunidad de la que es parte, que forma profesionales que no sólo se “sensibilicen”, sino que reconozcan en los saberes de su campo disciplinar, y junto a otras disciplinas, aportes a la resolución de los problemas de su tiempo. Estas propuestas adquieren singular importancia en el escenario nacional actual en el que muchas políticas que avanzaron en la consolidación de la Educación Superior como derecho se ven claramente puestas en entredicho cuando no directamente amenazadas.

El Seminario “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria” contribuye de manera específica a los procesos de curricularización de la extensión universitaria en la FFyH con el desarrollo conceptos centrales (no trabajados en espacios curriculares de muchas carreras) que resultan fundamentales en la formación de profesionales en humanidades.

Este seminario acompaña entonces el proceso de curricularización de la extensión universitaria brindando herramientas que serán reapropiadas según las singularidades disciplinares de los estudiantes que asistan al espacio.

3. PROPÓSITOS.

Propósito general del seminario:

- Visibilizar la extensión universitaria como espacio de construcción de conocimiento en el marco de la integralidad de funciones, dando cuenta de su relevancia en la formación de estudiantes y profesionales comprometidos con las problemáticas de su tiempo a través de sus saberes disciplinares.

Propósitos específicos para los estudiantes:

- Reconstruir los principales conceptos y argumentos que conforman el campo de la extensión universitaria en las humanidades.
- Reconocer el lugar político y situacional desde el que se produce conocimiento.
- Revisar críticamente los supuestos sobre el vínculo entre la universidad y la sociedad.
- Reconocer diversas miradas sobre la otredad y sus implicancias ético-políticas en las metodologías de trabajo colectivas.
- Pensar colectivamente los procesos de producción de conocimiento en y desde la experiencia en territorio.
- Resignificar las concepciones de extensión universitaria a la luz de los propósitos anteriormente planteados.

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO.

La metodología de trabajo en los encuentros se vinculará con los propósitos, alternando la modalidad de instancias grupales con discusiones y debates en grupo total, haciendo uso de diversos lenguajes (visual, audiovisual, escrito, etc.) y diversos modos de lectura y escritura (literario, argumentativo, etc.).

Asimismo se trabajará en el espacio áulico con experiencias previas de lxs estudiantes y con experiencias aportadas por actores que no provienen del ámbito universitario, haciendo del espacio del aula un territorio para la práctica del diálogo de saberes.

5. NÚCLEOS DE CONTENIDO.

El trabajo con núcleos y no con unidades se relaciona con la demanda del contenido a trabajar, el cual requiere la fragmentación y desorganización mediada por la racionalidad a los fines de dar cuenta de la complejidad y devenir de un proceso de intervención.

Núcleo 1: ¿De qué hablamos cuando hablamos de extensión?

Historización y conceptualización de las diversas nociones de extensión universitaria: asistencia, transferencia y diálogo de saberes. Implicancias de construir conocimiento en/con/sobre la sociedad. Repensar e interpelar la dicotomía universidad-sociedad. Interpelaciones ético-políticas a la universidad. Pensar la curricularización de la extensión universitaria: posibilidades, desafíos y sentidos en juego.

Bibliografía Obligatoria del Núcleo 1:

- FREIRE, Paulo (2013) [1973] ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo Veintiuno editores. Montevideo. Cap. 1: a) Aproximación semántica al término extensión. b) El equívoco gnoseológico de la extensión.
- GEZMET, Sandra (2013) Evolución histórico-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión en la UNC en los distintos momentos históricos. En AA.VV. Compendio Bibliográfico de la Asignatura Extensión Universitaria. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/extension/fortalecimiento/formacion/asignatura-de-extension-universitaria/compendio-bibliografico.pdf>
- MARINI, Ruy Mauro (1994) “Presentación”. En Marini RM y Millán M La Teoría Social Latinoamericana. Tomo II Subdesarrollo y Dependencia. Ediciones El Caballito, DF. pp 11-14.
- MEDINA, J.M. Y TOMMASINO, H. y TONI, M. (2018) Presentación. En MEDINA, J.M. Y TOMMASINO, H (Comp.) “Extensión crítica. construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario”. UNR Editora. Rosario. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1I3Q_5BhnBhV1m9hLREV1w3YA3SRL2VwJ/view
- PACHECO, Marcela (2004) Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. En Revista Cuadernos de Educación. N°3: La universidad como espacio público. Diciembre de 2004. Córdoba. Disponible en: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/669/632>
- ROMERO, Flavia y PEREYRA, Liliana (2018) “Curricularizar la extensión: preguntas, complejidades y cruces de un proceso en construcción” En E+E Estudios de Extensión en Humanidades N° 5 pp. 11-16. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/19781>

Bibliografía Complementaria del Núcleo 1:

- Allende, Salvador (1972) Discurso en la Universidad de Guadalajara Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Pb-JgCdtwbM>
- ÁVILA, Silvia (2008) Estudios de extensión en humanidades: hacer y pensar con otros en la universidad pública. En Revista E+E. Estudios de Extensión en Humanidades. N°1 Vol 1. Córdoba, Octubre de 2008. Editorial de la FFyH. Disponible en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/e+e/wp-content/uploads/2010/06/presentacion.pdf>
- AA.VV. (2014) Los ecos de las ideas. Sobre la distancia entre las intenciones y las políticas de extensión en contexto. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Rosario.
- OSORIO, J (1996) “Actualidad de la reflexión sobre el subdesarrollo y la dependencia: una visión crítica” En Marini RM y Millán M *La Teoría Social Latinoamericana. Tomo IV Cuestiones contemporáneas*. Ediciones El Caballito, DF. pp 25-46
- PEREYRA, Liliana (2017) *Hacer lugar* en extensión. Aportes para pensar la extensión universitaria desde las humanidades. En AA.VV. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Editorial de la FFyH. Córdoba.
- SUTZ, J. (2011) La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En AA.VV. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N° 1. Universidad de la República. Montevideo. Disponible en: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf

Núcleo 2: Nociones de lxs otrxs.

Tensiones entre lo común y lo diferente. Otrx como sujeto carente o sujeto diferente. La vulnerabilidad como condición ontológica compartida. Relación entre las concepciones de lxs otrxs y las nociones de extensión que se propician en las experiencias.

Bibliografía Obligatoria Núcleo 2:

- BUTLER, Judith (2006) “Violencia, duelo, política”. En: Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós. Buenos Aires.
- Secretaría de Extensión FFyH (2016) Apuntes críticos sobre el programa de Compromiso Social Estudiantil. Revista Alfilo. N° 49. Disponible en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/apuntes-criticos-sobre-el-programa-de->

compromiso-social-estudiantil/

Bibliografía Complementaria Núcleo 2

- BUTLER, Judith (2014) "Repensar la vulnerabilidad y la resistencia", Conferencia en el XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas organizado por el Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá, junio 2014. Disponible en: <<http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/Repensar%20la%20vulnerabilidad%20y%20la%20resistencia%20Judith%20Butler.pdf>>
- JAIMES, Diego (2013) "Organizaciones sociales y comunicación popular, en el marco de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual". Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA). Bs. As.
- LISPECTOR, Clarice (2010) La mujer más pequeña del mundo en Lazos de Familia. Ed. El Cuenco del Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Manual de Estilo. Comunicación Digital. CABA, 2015. <http://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/12/Manual-de-Estilo-2015-FINAL-baja.pdf>
- Ordenanza del Honorable Consejo Superior de la UNC. Creación del Programa Compromiso Social Estudiantil. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/4_2016/at_download/file
- Resolución Rectoral de la UNC. Reglamentación del Programa Compromiso Social Estudiantil. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/normativa_search?SearchableText=Reglamento+Compromiso+Social+Estudiantil&getArea=rectorado&getDate=2016
- SZTAJNSZRAJBER, Darío (2014) Ciclo Mentira la verdad “El otro” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-5jXlkjG0Tk>
- YOURCENAR, Marguerite (2012) La leche de la muerte en Cuentos Orientales. Ed. Aguilar. Buenos Aires, Argentina.

Núcleo 3: Redefinir y resignificar el trabajo en territorio.

Conceptualizaciones de la intervención. Intervenir (venir-entre) tramas institucionales/organizacionales. Tramas vinculares entre los sujetos que las conforman. Construcción de la demanda: reflexiones en torno al inicio de los

procesos de intervención. Acercamiento crítico a las nociones de necesidad, pedido, encargo y demanda. El lugar de las emociones en el vínculo entre actores.

Bibliografía Obligatoria Núcleo 3:

- CORNU, Laurence (2012) Lugares y formas de lo común. En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) “Educar: posiciones acerca de lo común”. Editorial Fundación La hendija. Entre Ríos.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Capítulo I “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes” (pp 13-41), CLACSO Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

Bibliografía Complementaria Núcleo 3

- CALVINO, Ítalo (2010) Las ciudades y los signos 4 en Las Ciudades Invisibles. Ed Siruela, Madrid, España.
- CARIGNANO, Marcela (2017) En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad. En AA.VV. Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión. Editorial de la FFyH. Córdoba.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2001) Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. Revista Alteridades N°22. Disponible en: https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/722781/mod_resource/content/1/Cultura-Territorio%20%20Migraciones-Gimenez.pdf
- RIECHMANN, Jorge (coord.): NECESITAR, DESEAR, VIVIR. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad. Los Libros de la Catarata, Madrid 1998.
- RODRÍGUEZ, A.; GIMÉNEZ, L.; NETTO, C; BAGNATTO, M.J. y MAROTTA, C. (2001). “De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria”. En Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. 10, Nº 2: 101-109. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- ROMERO, Flavia (2017) Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse en) las prácticas de extensión. En: AAVV. Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en

extensión. Editorial de la FFyH. Córdoba.

- Película Las calles (2015) de María Aparicio.
- Película Los labios (2010) de Santiago Loza

6. REQUISITOS DE REGULARIDAD Y PROMOCIÓN.

El Seminario se rige por la reglamentación vigente en la FFyH, Régimen de Alumnos y Régimen de Estudiante Trabajador y/o con familiares a cargo.

Para acceder a la condición de promoción los alumnos deberán aprobar 1 (uno) trabajo práctico que será propuesto por el equipo docente y participar presencialmente del 80 % de las clases. Asimismo, deberán aprobar con nota mínima de 7 (siete) el trabajo final del seminario que consistirá en la presentación de un trabajo escrito.

7. DISTRIBUCIÓN HORARIA Y DÍAS ASIGNADOS PARA EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA.

El seminario se dictará en encuentros de cuatro horas semanales, con una carga horaria de 60 horas reloj presenciales más horas de tutoría y realización de trabajo práctico y trabajo final. El horario de consulta será pautado con lxs estudiantes al inicio de la cursada.

Córdoba, junio de 2018



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

SEU

Secretaría
de Extensión
Universitaria

(¹) EVOLUCIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA U.N.C. EN LOS DISTINTOS MOMENTOS HISTÓRICOS

Lic. Sandra G. Gezmet

Es intención de este texto analizar el proceso de institucionalización de la Extensión Universitaria teniendo en cuenta los distintos contextos históricos.

En este recorrido se observa el impacto de cada momento político en los modos de concebir a las universidades públicas y por ende a la Extensión Universitaria.

Al proceso de institucionalización de la Extensión Universitaria podemos estructurarlo en tres momentos: a) **gestación y desarrollo de ideas**; b) **constitución** y c) **consolidación y desarrollo**.

a) Gestación y desarrollo de ideas

Los orígenes...

El sistema universitario argentino, originado en la Universidad Nacional de Córdoba (1613) orientada en las Artes y la Teología, dio paso a Casas de Estudios Superiores más profesionalistas con la fundación de la Universidad de Buenos Aires (1821) (MIGNONE, 1998) en la que, si bien aparecían las ciencias disciplinarias, no se hablaba todavía de investigación; mucho menos de extensión. Vale decir que, como herencia medieval, se trataba de instituciones de enseñanza centradas en la docencia.

Según lo plantea Mignone (1998), estas Universidades no limitaban su accionar al interior institucional sino que tuvieron mucha participación en la organización nacional. La comunidad universitaria “*formaba parte de un sistema de poder y de un contexto socio-económico-cultural que respondía a una cosmovisión y a un proyecto*

⁽¹⁾ Adaptación del Trabajo Final de Especialización en Gestión de la Educación Superior de Sandra Gezmet, “Análisis de la Evolución de la Extensión Universitaria”, Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, para el Curso de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba.



común” de país; de hecho, “*la clase política y socioeconómica que dirigía el país integraba al mismo tiempo los cuadros docentes y los núcleos estudiantiles*”.

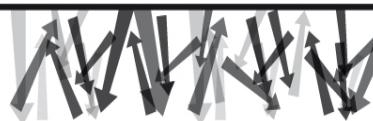
Sin embargo, esta vinculación entre Universidad y contexto social, se desarrollaba sólo entre la élite y se vinculaba a actividades políticas; así lo aclara Buchbinder (2005, p 99): “*La Universidad era el ámbito por excelencia en Córdoba de socialización y selección de las élites*”. Lejos está este tipo de vinculación con la sociedad de lo que posteriormente se entendió como misión social de la Universidad y de la Extensión Universitaria en particular.

En la Organización Nacional: La generación del '80

En 1885 se sancionó la primera Ley Universitaria que llevó el N° 1597 conocida como Ley Avellaneda. Continuando con el mismo autor, compartimos su apreciación de que esta ley no establecía sobre las funciones de la Universidad y el papel que le cabía en la sociedad argentina de finales del siglo XIX, caracterizada del siguiente modo; “*por aquel entonces, vivía un proceso notable de transformación signado por el impacto del fenómeno migratorio y la inserción en el sistema capitalista mundial... La contrapartida, el predominio de la orientación “profesionalista” provocaba que la incidencia de las casas de estudio sobre amplias vertientes de la vida cultural e intelectual argentina fuese claramente marginal. La práctica y el ejercicio de las disciplinas humanísticas no tenían lugar en los ámbitos académicos formales... Esta circunstancia, en cierta medida, aislabía a la Universidad del activo mundo cultural e intelectual que se desarrollaba en los grandes centros urbanos de la Argentina desde los primeros años del siglo. La práctica de la investigación desinteresada y de las disciplinas humanísticas se desenvolvía así al margen de la Universidad y era el resultado de vocaciones individuales. La actividad humanística se asociaba con una labor exclusivamente vocacional y se practicaba en ámbitos esencialmente privados*”(BUCHBINDER, 2005, p 60-62).

Volviendo al tema específico que nos ocupa, el concepto de “extensión” aparece en 1871 en la Universidad de Cambridge a partir de un conjunto de docentes que comenzaron a trabajar en función de llevar conocimientos a distintos sectores de la comunidad. Es en el siglo XIX cuando se da un conjunto de propuestas –en medio de cambios muy profundos- que estaban vinculadas a la educación popular. Surgió así la propuesta de las universidades populares, que tenían relación con la extensión universitaria sobre todo en aquellas universidades donde se sumó la educación popular para adultos.

Con respecto a las Universidades Populares éstas se originaron en París, a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, extendiéndose por otros países de Europa y después por el resto del mundo. En 1901, la Universidad de Oviedo, Asturias, crea la primera Universidad Popular de España a través del servicio de Extensión Universitaria. Éstas tenían por objeto extender la cultura, que era patrimonio de una minoría, al pueblo; además de la formación de obreros, campesinos, emigrantes, mujeres que no tenían acceso a la educación.



Estas corrientes llegaron a Latinoamérica, particularmente a Argentina, adquiriendo características muy propias. A principios del siglo XX ya estaba presente el ideal reformista: aparece por primera vez planteada la idea de vinculación universidad-sociedad en la creación de la Universidad de La Plata en 1905, y también en el primer encuentro de estudiantes que se hizo en Montevideo en 1908 que planteó definiciones en cuanto a la extensión. Una de las propuestas que formularon los estudiantes en dicho encuentro fue el establecimiento de un sistema de extensión universitaria².

La Universidad Nacional de La Plata, fundada por y sobre el ideario educativo universitario de Joaquín V. González, vio, ya en 1905 la necesidad de vincular la vida académica con la realidad social que la contiene y que le da sentido. Esa impronta quedó establecida en el Estatuto fundacional que define, por primera vez en el país, “*a la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares como una de las misiones fundamentales de esa universidad*”³.

“La incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente... se erigirá resueltamente en una función permanente” – Joaquín V. González – Inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria – La Plata – 1907.

Nace como una Universidad republicana y científica. Son las ideas de república y de ciencia las que le confieren una impronta distinta a los modelos universitarios argentinos hasta el momento. Abría sus aulas los sábados para que el público en general pudiera asistir a las clases de los profesores universitarios, sin necesidad de tener ningún tipo de formación especial, simplemente la voluntad de asistir a esas clases.

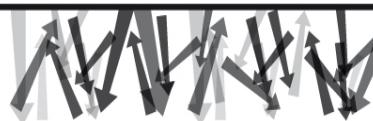
Es entonces a partir de la creación de la Universidad Nacional de La Plata, como alternativa a la Universidad Nacional de Córdoba (que venía de una impronta jesuítica) y a la Universidad de Buenos Aires (enciclopedista y profesionalista), que comienza una tradición de universidad pública dirigida al ciudadano.

En la Universidad Nacional de Córdoba encontramos, previo a la Reforma del '18, en noviembre de 1915, el discurso de Moisés Escalante Posse, con motivo de recibir el título de Académico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales cuyo título fue “Extensión Universitaria”, en el que propone, alabando la experiencia de Oxford y Cambridge, dictar enseñanza extensionista, aunque con impronta disciplinaria y correctiva:

“Los resultados de la instrucción primaria preparando el cerebro del alma de la niñez no pueden dejarse abandonados, ya sea a las absorciones de la vida de trabajo que la necesidad impone, o bien a las determinaciones de la familia que cierra al niño las puertas de la escuela... Es a suplir esta falta... que debe venir la enseñanza extensiva, llenando esa laguna en la cultura popular, completando lo que comenzó a

² http://www.universidad.edu.uy/reforma_ley/documentos.php?action=fullnews&id=4496 – 20/12/09.

³ <http://www.unlp.edu.ar/peextension> - 16/02/10.



aprender y al mismo tiempo a ocupar las horas que el trabajo libre deja, en una tarea fácil y liviana como es la de escuchar la palabra interesante del maestro, ilustrada con los materiales de explicación que exige la finalidad de clase y que facilita la comprensión del tema...

De ahí, señores, que veamos levantarse al lado de la fidelidad de la tradición clásica francesa en la enseñanza, la tendencia a transformar el ideal de la misma en un sentido análogo al de las instituciones de Alemania, especialmente aplicado al elemento intelectual y científico. Y frente a ellas, bajo formas más amplias que afectan directamente la vida total del individuo, se levanta pujante la tendencia inglesa de la extensión universitaria⁴.

Se destaca en este discurso el carácter unidireccional, disciplinador y moral que le confiere el autor a la extensión. También están presentes en las últimas líneas esbozos de lo que más adelante serían los tres pilares de la institución universitaria: docencia, investigación y extensión. Es de notar también lo que el autor de esta ponencia no dice, y es precisamente referenciar las acciones extensionistas que se desarrollaban en otras universidades del país, por ejemplo en la de La Plata.

Más allá de la existencia de la Universidad Nacional de la Plata a inicios del Siglo XX, es frecuente considerar, por la trascendencia que tuvo, que el hito que marca la impronta definitiva de los modelos de universidades públicas argentinas y de Latinoamérica y el carácter extensionista de ellas es la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba. Es a partir de ese momento en que se dejan sentados los lineamientos de una universidad abierta a la comunidad, con un fuerte compromiso social, de democratización del saber y del conocimiento; bases del planteo del ideario de universidad sostenido por el movimiento reformista que abrió una línea diferente a lo que eran los modelos de Cambridge y Oxford, cuestionando y transformando el modelo elitista y cerrado de universidad que existía en aquel entonces.

b) Constitución

El papel de la Universidad Nacional de La Plata

Contrariamente a lo esperado por ser cuna de la Reforma Universitaria, no fue la Universidad Nacional de Córdoba la pionera en instaurar un espacio institucional que cumpliera funciones de Extensión Universitaria⁵; ésta tendrá que esperar hasta 1948, fecha en que se crea el Departamento de Acción Social, siendo una de sus áreas la Extensión. Tampoco sucedió esto en la Universidad de Buenos Aires; recién en 1956 ésta creó el Departamento de Extensión Universitaria. Otras Universidades fueron las

⁴ Escalante Posse, Moisés – Revista de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo IX – Año II – Noviembre de 1915 – cita de Giner de los Ríos – Pedagogía Universitaria. Transcripción realizada por la Archivera Mariela Contreras en el marco de la investigación sobre documentos de archivos de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

⁵ Si bien se encontraron diversos documentos sobre discursos desde 1915 y ciclos de conferencias denominadas de extensión cultural a partir de la década del '20, todas estas acciones tenían, desde el análisis institucional, características de "instituyentes", vale decir en proceso de institucionalización, no alcanzando aún el estado de "instituido".



que instituyeron primeramente el ideal reformista y lo tradujeron en las siguientes acciones; cuenta Buchbinder (2005, p 128-130):

- Universidad Nacional de La Plata: "*ante la existencia de una compañía teatral que se sostenía sobre la base de la educación popular y la difusión de la cultura, el Consejo Superior de la Universidad creó en julio de 1931 la Escuela Libre de Cultura Integral para canalizar y organizar toda la actividad de extensión*".
- Universidad Nacional de Tucumán: "... en el mismo decreto por el cual se nacionalizaba la Universidad de Tucumán, en el año 1922, se señalaba que ésta tenía entre sus deberes encarar la educación popular a través de la extensión universitaria".

La Extensión Universitaria aparecía como idea instituyente en algunas acciones y discursos. Muchas de las iniciativas extensionistas provenían del sector estudiantil y algunos rectores como Ricardo Rojas, Rector de la Universidad de Buenos Aires en la segunda mitad de la década del '20, sostenían que "*llevar a la 'masa social' los conocimientos susceptibles de divulgación y... consumar uno de sus objetivos centrales: contribuir a la formación de una conciencia y una identidad nacionales*".

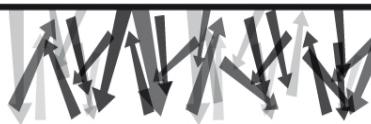
También otro Rector de esa Casa de Estudios, el Dr. José Arce, en un discurso pronunciado en Córdoba en 1925 con motivo de la inauguración de un ciclo de conferencias de Extensión Universitaria consideraba a la universidad como "*un centro de trabajo intelectual que debe llenar tres misiones principales: la misión docente y profesional... la misión de investigación científica... y la extensión universitaria o difusión de la cultura general... de ahí que tanto en la Universidad de Buenos Aires como en ésta [UNC] y en las otras universidades de país, se preste cada día más atención a las conferencias de extensión universitaria, como un medio práctico y eficaz de difundir los conocimientos generales. Y ésta es una importante función social*"⁶. Arce consideraba que las instituciones educativas debían funcionar como uno de los fundamentos principales de la civilización y de la democracia para aquellos que constituyen el pueblo, la sociedad, de cuyas contribuciones la institución universitaria vive y se sostiene.

En Córdoba

Si bien en la Universidad Nacional de Córdoba no se había creado todavía una dependencia que se ocupara de las actividades extensionistas como parte de la política universitaria, sí podemos referenciar acciones extensionistas centradas en el dictado de cursos y conferencias abiertas a la comunidad. Se encontraron referencias de estas actividades en la década del '20 a través del Instituto del Trabajo⁷, anexo a

⁶ Discurso del Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Jorge Arce, al inaugurarse el ciclo de conferencias de extensión el 26 de junio de 1925 - Revista de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo VII - IX - Julio-Septiembre de 1925.

⁷ Los Institutos del Derecho del Trabajo fueron creados en todas las Universidades Nacionales, cuya labor comienza a multiplicarse y coordinarse, dando lugar a lo que luego fue el Instituto Nacional de Derecho al Trabajo y Seguridad Social. Los cursos y conferencias que se dictaban estaban vinculadas a las condiciones laborales de los trabajadores. La primera conferencia de la que se ha encontrado referencia es "La fatiga del obrero" en 1929.



la Cátedra de Legislación Industrial y Obrera de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En las décadas siguientes, a través del Instituto de Filosofía⁸ (1938) y en el Colegio Nacional de Monserrat a partir de la década del '40.

Otras conferencias de “extensión cultural”, también en 1941, se difundieron radiotelefónicamente y contaron con la participación de docentes de la Facultad de Ciencias Exactas⁹.

Éstas se desarrollaron hasta 1947 en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el Colegio Nacional de Monserrat, el Instituto de Humanidades, la Facultad de Ciencias Exactas y la Escuela de Puericultura.¹⁰ Sin embargo, repetimos, no existían en la Universidad de Córdoba de esa época una dependencia a través de la cual se canalizara la extensión universitaria; hasta el momento eran acciones aisladas de conferencias y no todas nominadas y entendidas como actividades de extensión universitaria. La mayoría de estas acciones se desarrollaban al margen del Consejo Universitario atento que no figuran en las actas o resoluciones del Cuerpo. Tampoco existen resoluciones rectorales al respecto. Esto también da cuenta del nivel de institucionalidad que tales acciones tenían al interior de la Universidad Nacional de Córdoba.

Esto comienza a cambiar a partir de 1946 en que los asuntos vinculados a las acciones extensionistas comienzan a tratarse en el Consejo Universitario. El Rector de entonces, Dr. León Morra, presentó un proyecto de ordenanza relativo a la organización de ciclos de conferencias que tenían por objeto “*intensificar la enseñanza de Extensión Universitaria*”, puesto que éstas eran dictadas por estudiantes de distintas carreras a los que se les pagaba para ello. Otra particularidad es que por primera vez la universidad comienza a realizar estas acciones fuera del espacio universitario. Los ciclos eran dictados en entidades culturales, sociales, deportivas, fábricas, establecimientos comerciales. El Rector fundamentaba su propuesta en la necesidad de acentuar las proyecciones de la acción de la Universidad en el pueblo “y en especial en aquel que por sus condiciones de vida, no puede llegar hasta sus aulas o salones de conferencias. Si bien la casa, por medio de las disposiciones contenidas en su estatuto, abre sus puertas a los que anhelen adquirir la cultura que imparte, con manifiesta libertad, esos propósitos hallarán más efectivo cumplimiento si ella misma va hacia la población realizando una obra que resultará en evidente provecho colectivo”

⁸ El Instituto de Filosofía se funda en 1934 y fue transformado en Instituto de Humanidades por el Consejo Superior en 1940, precursores de la Facultad de Filosofía y Humanidades (1947)⁸. En ellos se dictaban cursos y conferencias sobre Metafísica, Historia de la Filosofía y Psicología.

⁹ Revista de la Universidad Nacional de Córdoba - Tomo VII a X (VII – VIII) - Septiembre – octubre de 1941.

¹⁰ Creada en 1943, funcionaba en dependencias del Instituto de Maternidad de la Universidad Nacional de Córdoba y dependía de la Dirección General de Maternidad e Infancia del Departamento Nacional de Higiene. Esta Escuela desarrollaba cursos para enfermeras, nurse, conferencias para madres y tenía habilitado consultorios, salas de internación y gabinetes - Revista de la Universidad Nacional de Córdoba - Tomo I a VI (V – VI) - Julio – agosto de 1943 y Tomos V, VI, VII y VIII de 1943 y Tomos II, III y V de 1944.



y que servirá al par para acicatear a los que pertenecen a su seno a renovar tan noble empeño”¹¹.

También por ejemplo, el Consejo Universitario ordenó en 1948 a la flamante Facultad de Filosofía y Humanidades¹² crear un Curso de Extensión Universitaria para el Magisterio, destinado a ampliar e intensificar la formación filosófica de los maestros, el que incluía dos asignaturas, Filosofía Pedagógica y Psicología Aplicada o de Orientación Profesional. Este es el primer antecedente registrado en el área central de la Universidad en que se le encomienda a una Unidad Académica ocuparse de alguna acción extensionista¹³.

El Peronismo

En el marco nacional, se modificó, en 1947, la Ley Universitaria, emitiéndose la Ley 13.031 en la que aparece por primera vez la Extensión dentro de un texto normativo de estas características, y lo hace en los siguientes términos:

“Art. 99º. – Podrán dictar circunstancialmente cursos libres, parciales o completos y paralelos, conferencias o lecciones sobre cualquier disciplina científica, previa autorización de la facultad respectiva y de acuerdo con su reglamento:

1º Los profesores universitarios;

2º Los diplomados, universitarios nacionales o extranjeros o personas de reconocida competencia.

La enseñanza libre, sistemática y regular les corresponde a los docentes autorizados y a los “venia docendi”.

Las facultades organizarán cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos”.

Como se observa, la ley no sólo ordena la realización de cursos de Extensión Universitaria, sino que además con ello define el sentido que se le imprime, puesto que por ésta se entiende, sólo “cursos”, y los destinatarios de los mismos: “el pueblo”. En algún sentido se legisla sobre la base de acciones que, como vimos, ya se venían desarrollando en las Universidades; en la de Córdoba y La Plata por lo menos. También se observa coincidencia entre el discurso del Rector y el texto normativo.

El contexto socioeconómico y político en el cual se produce la Ley 13.031 es diferente en relación al proceso histórico anterior; con un fuerte ascenso de la figura de Juan Domingo Perón a partir del apoyo de los sectores obreros y carenciados. La Universidad se constituyó en un bastión hostil y hasta retardatario frente a los

¹¹ Acta Nº 8: “Proyecto de Ordenanza relativo a la Organización de Conferencias”, Sesión del 02 de Mayo de 1946. Tomo Único: Actas del H.C.S. de la Universidad Nacional de Córdoba. Documento transcripto por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre documentos de archivos de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

¹² Creada el 12 de Septiembre de 1947 por Ley Nacional 13014. <http://www.ffyh.unc.edu.ar/> - 02-03-10.

¹³ Actas Nº 6, 7, 8 y 9 del Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba de fechas 22 de junio, 13 y 31 de julio y 10 de agosto de 1948 – Tomo Único (49) 1948. Transcripción Arch. Mariela Contreras.



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

SEU

Secretaría
de Extensión
Universitaria

cambios socioeconómicos y el nuevo gobierno, que contaba con un amplio sostén popular y poseía en sus manos la casi totalidad de los instrumentos institucionales. Así, la nueva ley universitaria tendría como objetivo la sujeción de las Casas de Altos Estudios al poder político en ascenso.

En este mismo sentido podemos decir, y acordando con Pablo Buchbinder, que la Ley 13.031 significó un retroceso con respecto a las conquistas reformistas de autonomía y participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Sin embargo, para el tema que nos ocupa, es a partir de la imposición de la norma, en que se institucionaliza la extensión universitaria como tal en la mayoría de las Universidades. Tal es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el año 1948, y en el marco de la Creación de la “Escuela de Capacitación Obrera”, el Rector de entonces de la Universidad Nacional de Córdoba hacía mención a la Extensión Universitaria en los siguientes términos: *“Al hacerme cargo del Rectorado, dije que la extensión universitaria sería una preocupación permanente para mí, y que llegaríamos a un plan general organizado de acción cultural efectiva para la comunidad; plan de acción cultural que sería un complemento de la Universidad Obrera Nacional”*¹⁴. La Escuela de Capacitación Obrera se inició con un curso sobre “Legislación Obrera” y un cursillo de especialización en “Accidentes de Trabajo y Despidos”.

El 10 de agosto del mismo año, y de acuerdo a las promesas rectorales y en cumplimiento de la nueva ley universitaria, el Consejo creó, a propuesta del Rector, el Departamento de Acción Social de la Universidad Nacional de Córdoba, el que estaba integrado por las siguientes áreas: *“Extensión Universitaria, Albergue de Estudiantes, Dirección General de Educación Física, Mutualidad de Estudiantes y Asistencia de Empleados Administrativos, obreros y de servicio”*¹⁵. Este podría reconocerse como la primera dependencia universitaria a la que se le asignan funciones específicas denominándolas “Extensión Universitaria”. Con esta creación podemos decir que la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba tomó carácter institucional.

El área de Extensión Universitaria en el marco del Departamento de Acción Social, debía promover la creación de comisiones en las Facultades, integradas por profesores titulares y adjuntos, las que tendrían por objeto la divulgación de conocimientos científicos de interés general. Asimismo, el Rectorado de la Universidad formaría comisiones mixtas con docentes de las distintas escuelas, para que se trasladaran *“periódicamente fuera de Córdoba, con el fin de ofrecer, en otros medios,*

¹⁴ Discurso del Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Profesor Dr. José M. Urrutia en el marco de la creación de la Escuela de Capacitación Obrera, Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Tomo II, Sección Humanidades, 12 de mayo de 1948 – Documento transcripto por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

¹⁵ Creación del Departamento de Acción Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Tomo V, Sección Universidad, Resoluciones Universitarias: Resoluciones del H. C. Universitario, Sesión del 10 de Agosto de 1948. Documento transcripto por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.



conferencias teóricas o demostraciones prácticas que versarán sobre conocimientos de sus respectivas disciplinas, o sobre temas vinculados al estudio y aprovechamiento de las riquezas naturales de las distintas zonas del país, como asimismo sobre divulgación de las investigaciones científicas (...) Las conferencias o demostraciones comprenderán todas las ramas de la actividad general, y se verificarán en entidades profesionales, gremiales, talleres, fábricas, hospitales, centros sociales y culturales en general"¹⁶. Se plasman aquí tanto los ideales de las autoridades universitarias como las del gobierno nacional.

También hay registros en el año 1949 de la realización de cursos de verano, conferencias y espectáculos artísticos. Éstos no eran exclusivos de la Universidad de referencia, sino que también se promovían estas acciones en varias universidades nacionales (Buenos Aires, La Plata, Litoral, Cuyo). En la Universidad Nacional de Córdoba se observa, incluso, un cambio en la estrategia de vinculación con la sociedad: la universidad va a dar los cursos en espacios extrauniversitarios. *"En Córdoba la Universidad va a salir a la calle y en ese sentido se ha hecho un trabajo enorme, en todas las grandes fábricas y negocios (...) En Córdoba se han dado algunas conferencias ante miles de obreros en los últimos días, y antes nadie iba a los cursos de Extensión Universitaria.- ahora la Universidad Nacional de Córdoba va a los Sindicatos, a los talleres, fábricas, Sociales Mutualistas y tiene su plan cultural"*¹⁷.

En septiembre de 1951, y de acuerdo al mandato constitucional de la época, se aprobó la creación de cursos de capacitación política para todos los estudiantes, de carácter obligatorios para poder graduarse, y libres y optativos para todos los habitantes que quisieran concurrir. La enseñanza impartida en dichos cursos no sería especializada sino de cultura general y con la finalidad de formar *"hombres aptos para la vida pública, con clara conciencia de argentinitud"* y, según la Constitución con el propósito de que se conozca *"la esencia de lo Argentino, la realidad espiritual, económica, social y política de su país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina y para que adquiera conciencia de la responsabilidad que debe asumir (...) La finalidad constitucional es magnífica; se trata nada menos que de formar generaciones que tengan conciencia de la nacionalidad, una conciencia limpia, que ningún estudiante pueda ignorar lo que es la Argentina, de donde ha surgido y cuál es su futuro. Que no nos encontremos con el ingrato espectáculo de profesionales universitarios que gozan del más absoluto desprecio y que ignoran totalmente los problemas argentinos"*¹⁸.

La Extensión Universitaria fue uno de los vehículos utilizados por el gobierno para difundir la doctrina peronista, convertida en doctrina nacional. Esto puede constatarse en la creación del Departamento de Extensión Universitaria en el año 1953, siendo Rector el Dr. Horacio Ahumada. En el acta de la sesión del Consejo Universitario en

¹⁶ Ibídem.

¹⁷ Acta de Sesiones del H.C. Universitario – 1948 – 1952 – Tomo Único – 11º Sesión (Páginas N° 1124 a 1128) – 06 de diciembre de 1949. Documento brindado por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre documentación de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.

¹⁸ Acta de Sesiones del H.C.S – 1951 – Tomo Único – Sesión Ordinaria del 17 de Septiembre de 1951 – Acta N° 14 - Documento brindado por la Archivera Mariela Contreras en el marco de su investigación sobre documentación de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba.



que se trató el asunto, el Rector presenta el proyecto, que había sido redactado por Blas Genesio, el futuro director del referido Departamento, en los siguientes términos: "... *su director será el Señor Blas Genesio, a quien tuve la satisfacción de designarlo en mérito a sus cualidades de gran peronista y defensor de los intereses gremiales.* [Entre los fundamentos el presentador destaca que] *la obra de la Revolución Peronista ha logrado que la Universidad abriese sus puertas a la juventud humilde que no podía cursar las carreras universitarias por el gravoso de los aranceles y por el régimen de exámenes finales... Falta organizar ahora, la segunda acción universitaria, la que se extiende más allá de sus aulas, puesto que hasta el presente tan solo en forma parcial las Facultades e Institutos han desarrollado alguna acción tendiente a llevar la labor universitaria al seno mismo de nuestro Pueblo*"¹⁹.

Basados en el II Plan Quinquenal, los tres objetivos para los cuales se creó el Departamento fueron los siguientes: a) "Promover el acrecentamiento de la cultura y el desarrollo de la conciencia social argentina, inculcando los principios de la doctrina peronista, definida por la ley como doctrina nacional; b) Procurar el perfeccionamiento técnico de quienes no pueden ingresar a las carreras universitarias, mediante la organización de cursos especiales; y c) Mantener un intercambio universitario que conduzca a la realización de conferencias y otros actos culturales en el interior y fuera del país"²⁰.

Durante el debate mantenido con motivo del tratamiento de la creación del Departamento de Extensión Universitaria, sólo se cuestionó tibiamente el hecho de que los profesores no debían responder a un director que no perteneciera al claustro docente con lo que se modificó la redacción del artículo pertinente para que Genesio pudiera ser director pero las decisiones académicas las tomaba el Rector.

En el segundo gobierno peronista, se dictó la Ley Orgánica de Universidades que lleva por número 14.297 del año 1954. Esta norma, también reglamentarista como su predecesora, mantiene el mismo espíritu con respecto a la Extensión Universitaria y lo establece del siguiente modo:

"Art. 1º - Las universidades argentinas cumplirán su misión con un sentido eminentemente humanista y de solidaridad social, a cuyo efecto tendrán los siguientes objetivos (...)

2) La integral formación humana de sus docentes y estudiantes, con preferencia a toda especialización técnica e inculcándoles la noción de su responsabilidad social y la conciencia de que han de servir al pueblo; (...)

8) Interesarse por los problemas nacionales;

9) Prestar a los organismos del gobierno el asesoramiento que les fuere requerido;

10) Instituir cursos de extensión universitaria y favorecer toda forma de difusión de la cultura;

¹⁹ Acta N° 5 – Sesión del 22 de Abril de 1953 – Libro de Actas del H.C.S. de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo Único (55) – 1953 – Transcripción Arch. Mariela Contreras.

²⁰ Ibídem.



11) Organizar sus servicios asistenciales.

Art. 25. – *El consejo directivo tendrá las siguientes atribuciones:*

(...) 7) Organizar las actividades de extensión universitaria atinentes a cada facultad;(...)

Art. 61º. – *El Consejo Nacional Universitario (...) tendrá además de las funciones que expresamente le acuerda la presente ley, las siguientes:*

(...) 4) Reglamentar y aconsejar lo concerniente a la extensión universitaria de cada universidad;(...)"

Se observa que la Extensión Universitaria seguía definida a partir del dictado de cursos y de la difusión de la cultura, pero, a diferencia de la normativa anterior, ésta pasa a formar parte de la misión universitaria y a ser motivo de consideración y reglamentación por parte del Consejo Nacional Universitario.

La universidad reformista era mirada de manera crítica y negativa por el peronismo, impugnada por su carácter extremadamente elitista y por estar controlada por un pequeño núcleo perteneciente a las clases dirigentes, en reducto de los "hijos del privilegio" y cuestionada por haberse "entregado a la oligarquía". Su principal oposición a la Universidad se refería a la ausencia del pueblo, en particular de los obreros, en el papel social y político que les correspondía a las casas de estudio. *"En su 'ajenidad' al pueblo y a la clase obrera se centraba gran parte de los cuestionamientos. Por otro lado, la antigua idea de reducir la clase dirigente a una minoría formada en la Universidad era también fuertemente criticada. Era preciso entonces hacer que las instituciones académicas dejaren de constituir un instrumento y reducto de la oligarquía y para eso era necesario democratizar el acceso a ellas... la Universidad debía actuar en función social y a favor, cultural y técnicamente, 'de las masas trabajadoras'. Las casas de estudio no debían limitarse a su función técnica sino que tenía que asumir la tarea de capacitar técnicos con sentido de 'responsabilidad social'"*(BUCHBINDER, 2005, p 151-152).

La Reforma de la Libertadora. Desarrollismo

Con la Revolución Libertadora, a partir de 1955, se modifica rotundamente el papel de las Universidades y desaparece la modalidad de definir la misión de éstas a partir de la legislación, vale decir que la Extensión Universitaria desaparece también de los textos normativos. A poco tiempo del golpe, y como alternativa al intento del Estado de imponer ideologías totalitarias a través del sistema educativo como había sucedido durante los dos períodos peronistas, las autoridades implantaron nuevamente la Ley Avellaneda y luego el Decreto-Ley 6.403 que, contradiciendo la tradición de los golpes militares, reorganizó las universidades de acuerdo con los principios de la Reforma Universitaria de 1918: autonomía de las instituciones, cogobierno por parte de docentes, estudiantes y graduados, concursos públicos de



antecedentes y oposición para la designación de los docentes y periodicidad en las cátedras.

Durante el período reconocido como “desarrollista” se visualizaba al sistema universitario como un instrumento fundamental para asegurar el progreso y la independencia económica, lo que se lograría a partir del desarrollo de la ciencia. Así la investigación científica y tecnológica pasó a ocupar un lugar central en la agenda del gobierno.

La Extensión Universitaria también tuvo especial importancia en las universidades, notándose particularmente en las dos Universidades más antiguas del país: la UBA creó en 1956 el Departamento de Extensión Universitaria y la UNC logró incluir el eje de la Extensión en sus Estatutos. En Abril de 1958 la Universidad de Buenos Aires organizó las Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria.

Este período fue muy significativo para la UNC. En el año 1957 se creó en el seno del Consejo Universitario la “Comisión de Extensión Universitaria”. Ésta, en el año 1958, tras una encomienda rectoral, se pronuncia considerando “*de impostergable necesidad la creación de un Departamento Coordinador de Extensión Universitaria, pues nuestra casa de estudios, con respecto a otras naciones Sub-Americanas, está en esta materia en deuda con sus alumnos, graduados y con la sociedad*”²¹. En los considerandos del despacho además expresan “*la necesidad imperiosa de asegurar para nuestra Universidad el cumplimiento de la elevada función social, que, por vías de la extensión universitaria le es connatural a sí misma*”; y para concluir con la propuesta aconsejan “*dejar expresamente establecido, por vías del Estatuto, el Departamento de Extensión Universitaria, de esta Universidad, y sus objetivos, es decir: la presencia y colaboración permanente de la Universidad en la consideración y solución de los problemas y necesidades, espirituales y materiales, que afecten bien sea particularmente a la Nación, bien sea a la humanidad en general*”²².

Así, por primera vez el H. Consejo Universitario convoca a Asamblea Universitaria para modificar los Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba e incluir en él tres artículos vinculados a la Extensión Universitaria, que llevaron por números 77°, 78° y 79° que se mantienen tal cual en la actualidad, llevando los números 98°, 99° y 100° y que expresan lo siguiente:

“Artículo 77: La Universidad realizará una labor organizada y permanente en el seno de la sociedad, que propenda a la dignificación intelectual del hombre, a la formación de una conciencia democrática vigorosa y esclarecida y a la capacitación cultural y técnica del pueblo. Objeto preferente de esta acción serán los jóvenes que no siguen estudios regulares, sobre quienes deberá proyectarse, a través de todos los medios idóneos disponibles, los beneficios del saber y las otras manifestaciones superiores del espíritu.

Artículo 78: El Consejo Superior dictará las Ordenanzas y reglamentaciones necesarias para cumplir los fines de Extensión Universitaria expuestos en el artículo 77

²¹ Acta N° 27 de la H. Asamblea Universitaria – Sesión Ordinaria del 19 de Agosto de 1958- Expte. 25732 – Anexo Nota de elevación del despacho de la Comisión de Extensión Universitaria de fecha 03 de marzo de 1958.

²² Ibídem.



organizando un Departamento Coordinador con representación de cada una de las Facultades.

Artículo 79: Los Consejos Directivos dictaran reglamentaciones que materialicen y promuevan la labor de Extensión Universitaria de acuerdo con las directivas fijadas por el Consejo Superior asegurando la representación de profesores, egresados y estudiantes".

Modificado el Estatuto, el Consejo Universitario se abocó a la "creación" (recreación porque ya existía desde el año 1953) del Departamento Coordinador de Extensión Universitaria, pero ahora en los términos que establecía la carta magna. Pasaban a formar parte de él las siguientes dependencias: "Los actuales Departamento de Extensión Universitaria, Recopilación y Difusión, Acción Social y Dirección General de Publicidad e Ilustración Gráfica, pasan a formar parte del Departamento Coordinador de Extensión Universitaria". El Departamento estaba dirigido por un Consejo integrado por un "un delegado profesor por cada una de las Facultades y los representantes de estudiantes y egresados"²³.

Con respecto a la Universidad que tomamos de referencia, incluida la Extensión Universitaria en el Estatuto de la Universidad y creado el órgano universitario que se ocuparía de la misma, podemos afirmar que había adquirido estatus institucional. De aquí en adelante se tratará de consolidarla y desarrollarla.

c) Consolidación y desarrollo

Los '60 y '70...

Durante los dos años siguientes las actas de sesiones del Consejo Universitario dan cuenta de las dificultades que aparecían para poner en funcionamiento el referido Departamento Coordinador de Extensión Universitaria y reglamentarlo.

El régimen de facto de Organía, instaurado en 1966 que derrocó al Presidente constitucional Illia, sancionó el denominado Estatuto de la Revolución Argentina, entre cuyos objetivos se encontraba "la modernización del Estado y el ordenamiento de la Nación, particularmente de las universidades nacionales, consideradas por los nuevos gobernantes como un reducto del protagonismo estudiantil, la izquierda marxista y la desintegración social" (MIGNONE, 1998, p 44). Desde esta lógica se prohibió a los actores universitarios formular declaraciones políticas, asumir cualquier forma de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político, aunque posibilitaba que los conflictos sociales e ideológicos pudieran ser objeto de estudio y análisis científicos en los cursos y tareas de investigación²⁴. Sin embargo, el régimen no logró limitar la politización creciente de la vida académica ni el cuestionamiento que desde el estudiantado se hacía a la inadecuación de la universidad a los problemas del país y las necesidades de las clases populares. Desde el estudiantado en general, y desde aquellos que se vinculaban al movimiento

²³ Actas del H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba – Tomo I (67) – Acta N°6 – año 1959.

²⁴ Ley 17.245 de 1967 – Art. 100.



terciermundista, bregaban por fortalecer el compromiso social de los universitarios para con los sectores menos favorecidos. Muchos proyectos extensionistas se desarrollaron en este período en barrios marginalizados con la idea de poder transformar la realidad nacional.

Sin embargo, el texto de la ley dictada en 1967 por medio del cual se modifica la ley universitaria retomando la modalidad de incluir la Extensión Universitaria en el texto normativo, lejos está de las prácticas que efectivamente se desarrollaron:

"Art. 4º – La acción de las universidades deberá realizarse con auténtico sentido social al servicio de los intereses fundamentales de la Nación. Para ello buscará inspiración permanente en los principios esenciales de nuestra tradición cultural y espiritual, fortaleciendo el respeto por la dignidad de la persona y sus derechos, contribuyendo al afianzamiento del espíritu cívico y de la conciencia nacional y atendiendo a las necesidades generales y regionales del país en estrecha vinculación con la realidad de su medio.

Art. 6º – Las universidades gozan de las siguientes atribuciones:

(...) e) Formular y desarrollar planes de investigación, educación, enseñanza y extensión;(...)

Art. 79º. – La enseñanza procurará la participación activa de profesores y alumnos en el proceso educativo. (...)

Las actividades comunitarias, artísticas, deportivas, culturales y recreativas deberán organizarse como complemento indispensable de la enseñanza."

Con posterioridad, en la década del '70, y reafirmando de algún modo la base reformista, las universidades se impregnaron de corrientes filosóficas y pedagógicas de la época –siendo la más destacada la propuesta de Paulo Freire- que propone un modelo dialógico de relación entre las instituciones educativas y la sociedad; las universidades, a partir de la extensión universitaria se presentan como un agente de desarrollo local, nacional y regional. "...los universitarios... procuraron llevar a cabo sus ideas sobre la relación entre la Universidad y la sociedad mediante una activa política de extensión que recuperaba aspectos de experiencias previas pero introducía también elementos novedosos. Los estudiantes de Arquitectura encararon amplios programas de construcción de viviendas populares, mientras que los de Derecho instalaron consultorios de atención jurídica gratuita en barriadas obreras. La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires armó un laboratorio de medicamentos para apoyar el desarrollo de la industria farmacéutica nacional"(BUCHBINDER, 2005 – p 204).

En la Universidad Nacional de Córdoba podemos encontrar experiencias innovadoras comparables como la que plantea el autor en el "Taller Total" como



modalidad curricular en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo²⁵ desarrollada entre 1970 y 1975.

Vemos que la Extensión Universitaria produce una modificación significativa en el modo de concebirla y por tanto en las acciones que ésta incluye. A partir de esta época podemos afirmar que se superan los momentos en que la Extensión Universitaria se limitaba a las conferencias y cursos. Se agregan ahora acciones concretas de intervención en la sociedad a partir del trabajo comunitario de los estudiantes.

Con el golpe militar de 1976 las Universidades pasaron a ser consideradas un "reducto de adoctrinamiento subversivo" y por tal motivo se puso en marcha un estricto sistema de control ideológico y político, al mismo tiempo que se eliminaron el debate y la confrontación de ideas.

El vacío con la dictadura militar

Las actividades extensionistas que habían logrado un importante desarrollo durante las décadas anteriores, a partir del gobierno de facto de 1976 a 1983 fue anulado.

Los autores (BUCHBINDER, RODRIGUEZ, SOPRANO, 2009) que analizan la historia universitaria en Argentina, cuando se refieren al período de la última dictadura militar, definen como muy tensa la relación del Estado Nacional y las Universidades Públicas y reconocen que disponemos de escasos conocimientos sobre el diseño e implementación de la política educativa del nivel. Entre las características de la política universitaria del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" los autores consultados enumeran:

- la puesta en marcha de restricciones a su autonomía en el gobierno y en el ejercicio de las actividades académicas de investigación, docencia y extensión; control político-ideológico sobre el gobierno y la enseñanza;
- distanciamiento de las necesidades de la sociedad;
- rígida centralización que convertía a las universidades en sólo unidades de ejecución del "Sistema Nacional de Educación Superior";
- estrategias de reducción de la matrícula en universidades públicas a partir del cupo como régimen de ingreso, y de crecimiento en el sector privado universitario y en la enseñanza superior no universitaria;
- cierre de carreras vinculadas a las humanidades y ciencias sociales;
- desplazamiento de la investigación hacia ámbitos extrauniversitarios;
- ejercicio sistemático de la violencia sobre autoridades, profesores, investigadores, estudiantes, graduados y empleados, muchos de los cuales

²⁵ Ver – Lanfri, Nora – El Taller Total. Un estudio de caso sobre el cambio curricular en la Universidad - http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/68.htm - 30/13/10



fueron objeto de exoneraciones, exilios (fuga de cerebros), asesinados o desaparecidos.

Si los autores manifiestan no disponer de conocimiento sobre la política universitaria del período, observamos que mucho menos dicen con respecto a la política extensionista.

En la Universidad Nacional de Córdoba fue suspendida la edición de la Revista de la Universidad a partir de 1978. No obstante podemos tener algunos indicios de las características del período en estos pocos números: en el discurso de asunción del Rector Interventor Jorge Clariá Olmedo este expresaba: *"Siempre he pensado que el poder público no debe conceder, sino que debe reconocer a las Universidades su autonomía académica. Pero ese reconocimiento debe ser ganado, legítimamente conquistado a través del prestigio y el orden... el reconocimiento de la libertad académica ha de extenderse a la gestión universitaria y se conseguirá cuando se adviertan los beneficios que obtenga la comunidad a la cual sirve. Para esto se requiere la formación de buenos profesionales en cantidad adecuada y una correcta organización para el cumplimiento de la tarea de extensión...."*

*La extensión universitaria implica proyectar y trasladar las virtudes del profesional, del científico y del técnico, para que trasciendan con eficacia en los distintos ámbitos culturales y sociales de nuestra República y del extranjero*²⁶.

Estas palabras permiten comprender el sentido de la Extensión Universitaria, vinculada al accionar de los profesionales y docentes, con una clara ausencia de la participación estudiantil que siempre ha caracterizado la actividad y cómo ésta es atravesada por la ideología del gobierno militar de control y orden.

En la ley de 1980, Ley 22.207, vuelve a aparecer el concepto de Extensión Universitaria y de alguna manera recuerda a la Ley de 1967:

"Art. 3º – Para cumplir con sus fines las Universidades deberán.

(...) g) Estudiar los problemas de la comunidad a que pertenecen y proponer soluciones, como así mismo atender a los requerimientos que sobre el particular le formulen los organismos correspondientes del gobierno nacional, provincial o comunal.

Art. 6º – Las Universidades Nacionales tendrán las siguientes atribuciones:

(...) c) Formular y desarrollar planes de investigación, enseñanza y extensión universitaria."

Sin embargo, esta ley que pretendía producir la definitiva normalización de las universidades públicas, llega en un momento de desprecio de la política económica del gobierno militar y de un creciente malestar social.

²⁶ Revista de la Universidad Nacional de Córdoba. 3ra. Serie. Marzo a diciembre 1977. Año I. Nº 1-5. Discurso pronunciado por el Rector Jorge Clariá Olmedo en el acto de asunción del cargo. Pág. XVII-XXII). Córdoba.



La democracia...

Indudablemente, para las Universidades Públicas Argentinas el período que se inicia con la recuperación de la democracia fue un punto de clivaje en este proceso permanente de definiciones, pues puso a las Casas de Altos Estudios en la tarea de reconstruir y redefinir el vínculo con los sectores sociales que la dictadura había excluido.

A nivel nacional se crea el Consejo Interuniversitario Nacional en el año 1985, el que subsiste hasta la fecha y nuclea a las universidades nacionales que voluntariamente y en uso de su autonomía se adhirieron a él, como organismo coordinador de las políticas universitarias. La máxima autoridad del CIN es el Plenario de Rectores.

Una de las comisiones del CIN es la Comisión de Extensión y funciona desde su creación.

En la Universidad Nacional de Córdoba, un intento fue el de retomar las acciones abandonadas por el golpe militar, por ejemplo, en el año 1987 y a partir de una iniciativa de la Facultad de Arquitectura, se desarrollaron talleres de extensión que tenían por objetivo tratar un tema-problema con distintas comunidades con el objetivo de, además de resolver problemáticas concretas, se pudieran extraer elementos que permitieran una conceptualización de la Extensión Universitaria y una valoración del papel de la práctica extensionista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue así como se crearon dos barrios en la ciudad de Córdoba con la participación conjunta de la Facultad (Decano, Secretario de Extensión, Docentes, Egresados, No Docentes y Centro de Estudiantes), la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), la Municipalidad de Córdoba, la Cooperativa de Vivienda "El Progreso" y la Cooperativa de Vivienda "El Rosedal". La experiencia pasó por todas las instancias que van desde la conformación de una cooperativa hasta la fundación de los barrios²⁷.

Jerarquizada la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba a nivel de Secretaría de Rectorado, en la década del '80 puede destacarse como parte de su estructura que abarcaba áreas de relaciones con la comunidad, capacitación, educación, asistencia, comunicación y divulgación y como hecho inédito aparece la conformación de "brigadas juveniles" las que, a partir de los centros de estudiantes, desarrollaban actividades solidarias en la comunidad²⁸. También a partir de esta época comienza a pensarse en la necesaria articulación entre las tres misiones universitarias: docencia, investigación y extensión.

En el año 1986 se autoriza excepcionalmente el otorgamiento de treinta becas especiales de estímulo a estudiantes que participan en la promoción de actividades de extensión²⁹. En el año 1988, se crea por primera vez el sistema de "Becas de Extensión", las que eran otorgadas a estudiantes o egresados de esta Universidad

²⁷ Informe presentado al H. Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba por los participantes de la experiencia – Octubre de 1987.

²⁸ Informe, Evaluación y Propuesta de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba – 1987.

²⁹ Resolución Rectoral N° 243 de la UNC del 04 de Junio de 1986.



para participar en proyectos de vinculación de la Universidad con el Medio, becándose en 1989 a actores vinculados a 24 proyectos extensionistas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales³⁰. Este hecho es muy importante para la consolidación, desarrollo y jerarquización de la Extensión Universitaria, en tanto promovía no sólo el desarrollo de proyectos extensionistas, sino también la formación del estudiantado y de los recursos humanos necesarios.

Es a partir de la década del '80 y más fuertemente del '90, en que aparecen en las Universidades Nacionales concepciones economicistas y privatizadoras que plantean a la educación como un gasto (costo); aparecen en el discurso categorías de análisis como "renta educativa", "capacitación como base imponible", entre otras; categorías propias de la economía neoclásica. En lo que respecta específicamente a la Extensión Universitaria y de algún modo ligado a estas concepciones, comienza a hablarse de Responsabilidad Social Universitaria y en muchos casos haciendo un paralelo con la "responsabilidad social empresaria".

Como es lógico suponer, es, entonces, a partir de la década del '90 cuando, vinculado a exigencias internacionales (reducir los gastos sociales), aparece dentro de la agenda de las políticas públicas el financiamiento de la educación, enmarcado en un proceso de reforma del Estado que, entre otros cambios, transformó la relación entre las instituciones estatales de planificación, distribución y control presupuestario, generando fuertes impactos en la gestión política, administrativa y económica financiera de las universidades nacionales. El Estado pasa de una definición ideológica de "benefactor" a la instalación de un Estado "evaluador", creando organismos para tal fin: Secretaría de Políticas Universitarias y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, cuya finalidad ya no será sólo la del mero control administrativo sino que las Casas de Estudios deberán rendir cuentas sobre la calidad y la eficiencia de sus resultados en el cumplimiento de sus funciones esenciales de docencia, investigación y transferencia³¹, equiparada esta última a la Extensión Universitaria.

La década del '90

La Ley de Educación Superior que lleva por número 24.521, del año 1995, en el artículo 28 inc. e) al definir las funciones básicas expresa con respecto a la Extensión Universitaria:

"Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad"

³⁰ Resolución Rectoral N° 1397 de la UNC del 21 de Noviembre de 1988.

³¹ El subrayado de la palabra transferencia de agregada por la autora de este texto. Carlos Greco. 2003. Financiamiento de las Universidades Nacionales. Modelos de asignación presupuestaria. Análisis y tendencias actuales – En Estado, Gobierno, Gestión Pública. Revista Chilena de Administración Pública N° 6, 2003-2004 – pág. 109 y sucesivas.



Esto último dio lugar a entender que la acción de la universidad en la sociedad debía ser a partir de la transferencia de tecnología y vinculación tecnológica cuyos destinatarios privilegiados fueron las empresas.

Anterior a la Ley de Educación Superior, en 1990, pero marcando un camino en el sentido que venimos desarrollando, se promulgó la Ley 23877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica que posibilitó la creación de Unidades Tecnológicas en las Universidades. Estas Unidades se entendían como “*entes no estatales constituidos para la identificación, selección y formulación de proyectos de investigación y desarrollo, transferencia de tecnología y asistencia técnica. [Representan] el núcleo fundamental del sistema, aportando su estructura jurídica para facilitar la gestión, organización y gerenciamiento de proyectos*”³². Además, podían participar de estas Unidades Tecnológicas capitales e inversores externos.

Como parte de la iniciativa capitalista, la Ley de Educación Superior N° 24521, promulgada cinco años más tarde, establece tres cuestiones fundamentales para sentar las bases de la educación como bien comercial:

- La posibilidad de dictar “*normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro Nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad*”³³.
- La legitimidad de “*constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la Ley 23877*”³⁴, de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica a la que hacíamos referencia.
- La habilitación para constituir “*fundaciones, sociedades u otras formas de asociación civil, destinadas a apoyar su labor, a facilitar las relaciones con el medio, a dar respuestas a sus necesidades y a promover las condiciones necesarias para el cumplimiento de sus fines y objetivos*”³⁵.

Lo que da cuenta del sentido de estas dos autorizaciones es que ambas se encuentran bajo la sección de la Ley correspondiente al “Sostenimiento y Régimen Económico-Financiero”.

En la Universidad analizada se crea, en 1996 la Oficina de Transferencia de Servicios y Tecnología que dependía de la Secretaría de Extensión Universitaria y que tenía por finalidad desarrollar “*actividades o prestaciones de transferencia de Tecnología y Servicios, Investigación, Desarrollo y Asistencia Técnica realizadas a terceros dentro de la UNC, o fuera de ella pero invocando su nombre*”; actividades para las cuales esta Oficina estaba habilitada para cobrar por dicho servicio³⁶.

³² Artículo 3º Ley 23877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica – 1990.

³³ Artículo 59, inc. c) de la Ley 24521 de Educación Superior – 1995.

³⁴ Artículo 59, inc. e) de la Ley 24521 de Educación Superior – 1995.

³⁵ Artículo 69 de la ley 24521 de Educación Superior – 1995.

³⁶ Resolución 491/96 del HCS de la Universidad Nacional de Córdoba.



Cabe aclarar que las posiciones, concepciones y acciones de extensión nunca fueron plenas en las universidades. Muy por el contrario es habitual encontrar lógicas antagónicas conviviendo en una misma universidad o unidad académica.

Estas diferencias parecerían haber estado presentes entre los representantes de las universidades en el CIN, puesto que contrario a esta tendencia que venimos señalando, en el año 1992, por acuerdo plenario de este Consejo, se recomendó a las Universidades Nacionales la promoción e implementación de instrumentos institucionales y reglamentaciones específicas a fin de garantizar el desarrollo de las funciones y actividades de Extensión; indicando que dichos instrumentos debían proveer los mecanismos de programación, formulación, aprobación, ejecución, evaluación y financiamiento de los proyectos de Extensión³⁷.

En 1995 el CIN solicita al Ministerio de Cultura y Educación que incorpore la Finalidad de “Extensión Universitaria” en el proyecto de presupuesto del año siguiente, y, en 1997 vuelve a reforzar las solicitudes anteriores y agrega el siguiente concepto de Extensión:

“Que la extensión es un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social”³⁸.

El Siglo XXI

Encontramos en el documento de la primera evaluación institucional de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2002 conceptualizaciones acerca de la extensión y la transferencia de servicios que, lejos de incluir las últimas definiciones del CIN sobre el tema, se sostiene en la tendencia neoliberal que vimos anteriormente:

“la incorporación y promoción de actividades de transferencia y asistencia técnica deviene de una propuesta que ve en la función de la extensión la acción de vehiculizar hacia la sociedad el fruto de los beneficios del conocimiento original e innovador que produce la Universidad. Esta comprensión de la extensión implica de suyo una imagen de la Universidad que se destaca fundamentalmente por su capacidad de producir conocimientos y desarrollos novedosos, capaces de innovar y mejorar la producción, la gestión, la regulación, la organización social y la calidad de vida en el ámbito local y regional –prioritariamente–, sin descuidar su posible impacto a nivel nacional. (...) A medida que transcurren los noventa, la función de la extensión universitaria aparece fuertemente impregnada por la importancia que se le adjudica a la transferencia y a la prestación de servicios. Ello viene acompañado por una nueva concepción de la relación entre Universidad y sociedad. Relación que se configura como de doble direccionalidad

³⁷ Acuerdo Plenario 91/92 del CIN – en anexo del Acuerdo Plenario N° 711/09 del mismo cuerpo titulado “Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas”.

³⁸ Anexo del Acuerdo Plenario N° 711/09 del mismo cuerpo titulado “Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas”.



en la que se rescata la virtualidad de la transferencia y la prestación de servicios para el intercambio de recursos entre ellas, además de su capacidad de innovar y impulsar el desarrollo económico y social. Los programas de vinculación aparecen así como la estrategia de formalizar y maximizar dicha relación.

*Esta nueva mirada sobre la función de extensión es producto de comprender que uno de los desafíos que tiene la Universidad en estos tiempos es el de adecuarse a las demandas de la sociedad, ya sea orientando los estudios y las investigaciones, mediante lo que puede denominarse el conocimiento eficaz para dar respuesta a sus necesidades y requerimientos, o proponiendo innovaciones desde el campo de las distintas ciencias. (...) La extensión es la vía de transferencia a la sociedad de la ciencia, la tecnología y el arte generados en la Universidad, constituyéndose en factor y vehículo de un mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad*³⁹.

Este modelo convalida lo que De Sousa Santos propone evitar: la Extensión Universitaria "orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios. En ese caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública" (De Sousa Santos, 2005). Esto remite a la idea de "universidad empresa" que si bien surge en Europa vinculada al proceso de industrialización, tiene fuerte cabida en los modelos economicistas de universidad que sostiene Estados Unidos.

Sin embargo, como en todo estado instituido, se producen intersticios a partir de los cuales comienzan a desarrollarse acciones instituyentes. En el año 2005 el Consejo Asesor de Extensión Universitaria, convino la siguiente definición de Extensión Universitaria:

*"un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad argentina. Desde este enfoque, la extensión no sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación y tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad"*⁴⁰.

Como se observa, aparecen en esta definición nuevos componentes: la extensión entendida como un espacio en permanente construcción y que a su vez participa en la construcción de la sociedad de la cual la universidad forma parte; un espacio en el que participan conjuntamente la universidad y la sociedad para resolver las problemáticas sociales; y de esta vinculación no sólo se enriquece la sociedad sino también la universidad puesto que encuentra allí permanentes actualizaciones para la enseñanza y la investigación.

La historia más reciente de la Extensión Universitaria y de su acontecer en la Universidad Nacional de Córdoba se tratará en un documento específico.

³⁹ Primera Evaluación Institucional – UNC – 2002 – Pág. 306 y ss.

⁴⁰ Aportes realizados por la Universidad Nacional de Córdoba para la discusión en la Jornada Nacional de Extensión Universitaria realizada en La Plata – Agosto de 2005 y en la Jornada Nacional de Extensión Universitaria realizada en Mendoza – Noviembre de 2005.

REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA HOY

Marcela Pacheco*

Este trabajo tiene la finalidad de compartir una serie de reflexiones sobre la extensión universitaria, entendida como punto de inflexión y/o lugar de encuentro entre la universidad pública y la sociedad.

En general, los aportes que aquí se brindan han sido construidos a partir del trabajo de los últimos años en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En particular, otro conjunto de reflexiones surgieron del análisis de las más de 160 experiencias de extensión de toda la universidad que se presentaron en el foro de extensión “Re-pensando el compromiso de la universidad pública”, las cuales forman parte de sus conclusiones¹.

El trabajo se organiza en tres partes. En primer lugar, se realiza una introducción que repasa algunas ideas en torno a los sentidos de la extensión universitaria desde la recuperación de la democracia hasta nuestros días. En segundo lugar, se analizan los modos de relación universidad/conocimiento/sociedad en las prácticas extensionistas vigentes, así como las opciones que en ese marco se impulsan. Finalmente, se señalan algunos de los problemas más comunes que se presentan a la hora de trabajar en extensión.

El sentido de la extensión

La situación de la extensión universitaria merece un análisis crítico, al menos por dos razones centrales. En primer lugar, comparte la difícil situación de la universidad pública en general. Por otra parte, entendemos que es quizás la función menos claramente definida, más diversamente entendida y más vulnerable a los cambios de las situaciones políticas internas y externas de la universidad.

* Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

¹ Este artículo se basa en la ponencia presentada en el panel de cierre de las *III Jornadas de Investigación en Educación, “Educación y procesos sociales actuales: respuestas, compromisos y tensiones”*. Área Educación Centro de Investigaciones de la FFyH-UNC, Córdoba, noviembre 2003.

Partimos de una concepción universitaria particular, una concepción que entiende a la extensión como un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad argentina.

Desde este enfoque, “la extensión no sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación, tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad”².

En este sentido, el período que se inicia con la recuperación de la democracia fue un punto de clivaje en este proceso permanente de definiciones, pues puso a nuestra universidad en la tarea de reconstruir y redefinir el vínculo con los sectores sociales que la dictadura había excluido. Asimismo, tuvo que democratizarse internamente, lo cual tensionaba aún más los procesos de significación de estas funciones: ¿cuál sería el papel que en este proceso político y social debíamos afrontar desde las altas casas de estudio? En este marco, la universidad fue recomponiendo algunos de estos espacios perdidos, no sin contradicciones ni conflictos.

La década de los noventa, el neoliberalismo y las nuevas políticas imprimieron un cambio en el sentido hegemónico de la extensión. Uno de los ejemplos más paradigmáticos de este proceso fue el “programa de categorización – incentivos”³, que generó efectos importantes en las dinámicas y estrategias colectivas e individuales de los docentes universitarios. En este programa, la extensión universitaria tenía un valor muy bajo, y sólo era entendida como “transferencia tecnológica” (o venta de servicios) reduciendo y condicionando su significado histórico. La innovación política y el desfinanciamiento (y/o reiterados recortes presupuestarios) que trajo la política neoliberal de los ‘90 pivoteaba sobre la idea de “venta de servicios”. Entendemos que esto implica la incorporación de la lógica del mercado al ámbito académico público. Esto ya es grave en términos de la posibilidad de obtención de recursos para una función genuina y fundacional, pero lo es más aún en el sentido tergiversador que imprime al “conocimiento público” que genera nuestra universidad. Éste se convierte en una “mercancía” a

² Foro de extensión “Repensando el Compromiso de la universidad pública”. Conclusiones. Universidad Nacional de Córdoba. Agosto, 2003.

³ El programa de categorizaciones implica la presentación voluntaria de los docentes investigadores a una evaluación de sus antecedentes según una grilla con puntajes determinados para los distintos aspectos de la producción académica. Del resultado de dicha evaluación (categoría a la que es asignado) depende, junto con la dedicación en el cargo docente, el monto del incentivo económico que perciben los docentes universitarios.

ser vendida a quienes puedan pagarla, es negado a los que no pueden hacerlo, y al mismo tiempo genera mecanismos de apropiación individual de esos beneficios, perdiendo la visión colectiva inicial. En otras palabras, este enfoque genera circuitos de privatización dentro de lo público, así como una nueva diferenciación entre facultades “ricas” que negocian con ricos y facultades “pobres” que negocian con pobres.

Se pierde así el sentido abonado durante los ‘80 en el proceso de democratización de las universidades, donde la extensión significaba trabajar en los problemas de la sociedad de manera conjunta, recuperando y enriqueciendo el conocimiento universitario con los saberes que la comunidad construía en sus diferentes ámbitos.

Entendemos que las restricciones presupuestarias, la falta de reglas claras y los nuevos sentidos que se le otorgaban desde el Programa de Incentivos confluyeron en hacer de la extensión universitaria un espacio de trabajo extremadamente diverso, sin normativas generales, escasamente evaluado y con pocos recursos materiales y humanos.

Sin embargo, bajo este discurso predominante, otra extensión siguió su trabajo. Muchas veces aislada, demasiadas veces desconocida. Muchos docentes, estudiantes, investigadores y egresados siguieron sosteniendo, no sin un gran esfuerzo personal, muchos proyectos de relevancia académica y social.

Entendemos que el sentido más profundo de la extensión es aquel que atraviesa con la pregunta acerca de las consecuencias éticas, políticas y sociales de todas las prácticas universitarias, la enseñanza, la investigación, la intervención y, por supuesto, la gestión.

La relación Universidad/Conocimiento (Investigación)/Sociedad en las prácticas extensionistas vigentes

En el Foro de Extensión se reconoció la necesidad de construir algunas ideas que permitieran el análisis ético, social y político de las diversas formas de vinculación entre la universidad, la investigación (en términos de saberes que los universitarios producen) y la sociedad, y se identificaron al menos cuatro tipos de relaciones, a partir de las cuales pueden delinearse los núcleos más importantes de las experiencias en curso y reflexionar sobre el rumbo de las propuestas. Esta clasificación se realiza a los efectos de enriquecer el análisis de las prácticas; en ellas, estos “tipos” no son necesariamente excluyentes, y sirven para interrogar la complejidad de las prácticas.

Estos cuatro tipos aluden a articulaciones y concepciones diferentes de la relación entre la universidad y la sociedad. Los denominaremos: tipo asistencialista, tipo experimentalista/utilitarista, tipo mercantilista y tipo extensionista.

En el primer tipo, denominado “asistencialista”, se identifican aquellas experiencias donde los grupos sociales o los sujetos hacia los que se dirige la acción extensionista participan en calidad de “receptores” de un “bien” que la universidad les proporciona unidireccionalmente. El “agradecimiento” hacia la universidad y/o universitarios dadores y/o benefactores es el producto de este tipo de prácticas, que entiende a los destinatarios como “receptores pasivos”. El conocimiento producido por la universidad no es demandado como un derecho a un bien público, sino como carencia a satisfacer. De este modo, el saber universitario juega aquí como un poder legitimado en términos de autoridad consagrada.

Este tipo de intervenciones se relacionan con los modelos filantrópicos que conciben al sujeto social en calidad de “beneficiario”. En ocasiones, este tipo de prácticas resulta funcional a las condiciones sociales que se plantean querer cambiar y tienen como efecto el reforzamiento de un tipo de relación política clientelar, ampliamente difundida en nuestro país.

Las prácticas “experimentalistas o utilitaristas”, son aquellas en las que el sujeto no universitario, actores o grupos sociales determinados, se constituyen como objeto de estudio y/o intervención de los universitarios, pues se fundan en la necesidad de producir aprendizajes para la propia universidad. En general, se relacionan con necesidades de desarrollo de la currícula universitaria en las distintas carreras, o con proyectos de investigación de diversas disciplinas. Aquí la comunidad es interpelada, interrogada, intervenida por investigadores, docentes y estudiantes sin que exista en todos los casos el reconocimiento de los derechos ciudadanos en juego, ni se haga un trabajo sobre ellos. En muchos casos, la población no es informada acerca de qué tratamiento se hará sobre la información que brindan o sobre la colaboración ofrecida.

Las relaciones de tipo “mercantilistas” se promueven cuando la comunidad es entendida como potencial “cliente”, que demanda un bien o servicio que puede pagar como en una empresa privada, pero con la legitimidad y reconocimiento social que la universidad pública provee. Al interior de la propia universidad, esta lógica (promovida por las políticas neoliberales de los ‘90) instaló en la extensión la idea de convertirse en la caja recaudadora de los fondos que el estado fue recortando.

“Por último, existen prácticas que asumen una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro. Estas experiencias se construyen con/junto al otro (sujetos, grupos, organizaciones) en una interacción cooperativa. En este marco, ese ‘otro’ es entendido como un protagonista del proceso, concediéndole la capacidad de problematizar su propia situación. Así se articulan las necesidades y demandas sociales en una compleja trama que vincula Estado-sociedad. En este sentido, es clave la preocupación por el tratamiento que tiene la demanda social en la construcción de las propuestas extensionistas y la necesidad de construir ese lugar de la demanda en la exten-

sión. A este tipo de relación denominamos como las específicamente “extensionistas”. Desde aquí, la universidad acepta ser interpelada ética, social y políticamente desde el seno mismo de la sociedad.”⁴

“En esos espacios, se concretan actividades de comunicación, trabajo conjunto, proyectos de recuperación histórica y cultural que contribuyen a la defensa y promoción de los derechos humanos, civiles, políticos y sociales, enriquecen el aprendizaje y recrean nuevas formas de enseñanza, permitiendo vincular la investigación, docencia y extensión; (...) Se dirigen a quienes se encuentran más afectados por las situaciones de desigualdad social y exclusión, contribuyen al rescate del patrimonio cultural e interrogan a la propia Universidad sobre los procesos de formación profesional.”⁵

Es necesario aclarar que estas modalidades de trabajo se derivan del análisis de las prácticas, y por ello la distinción realizada no implica considerar que los actores universitarios que las protagonizan las sostengan social, ética y políticamente. Es cierto que la mayoría de los universitarios que realizan extensión en la Universidad Nacional de Córdoba no han transitado -necesariamente- por procesos de objetivación de sus prácticas sociales, y en algunos casos sus procesos de formación en marcha no conducen a discriminar ciertas prácticas como las que hoy llamamos asistencialistas o utilitaristas. Por eso consideramos que algunos tipos de relación extensión-investigación permiten la construcción del proceso de distanciamiento-objetivación como instancia de reconocimiento y reorientación de las prácticas de extensión.

La promoción de una gestión de la extensión comprometida con un enfoque específicamente extensionista, prestaría atención a cuatro dimensiones centrales que surgen de los rasgos sobresalientes emergentes de la problematización del campo:

- 1) *Trabajo con el conocimiento.*
- 2) *Abordaje interdisciplinario.*
- 3) *Compromiso ético, social y político.*
- 4) *Desarrollo de la creatividad de la innovación.*

1) *El trabajo con el conocimiento es un rasgo que distingue a las prácticas de extensión universitaria de otras prácticas de intervención social, pues en ella se pone en juego el conocimiento académico universitario, el producto de la investigación científica, tecnológica y artística.*

⁴ Foro de extensión “Repensando el Compromiso de la universidad pública”. Conclusiones.

⁵ Foro de extensión “Repensando el Compromiso de la universidad pública”. Conclusiones. Panel de Cierre-M. Bonnin.

El hecho de ser un universitario o estar inserto en el espacio institucional de la universidad no constituye el núcleo en la definición de determinadas prácticas como “de extensión”, sino la relación de éstas con el conocimiento. *Las prácticas de extensión se caracterizan por fundamentar las intervenciones teórica y técnicamente, de acuerdo a lo que le es propio a la universidad: el tratamiento del conocimiento como bien público.*

2) *Los abordajes de la extensión son interdisciplinarios* porque la complejidad de los problemas sociales demanda enfoques complementarios, explicaciones diversas e intervenciones complejas que puedan articular las diversas miradas tanto en la teoría como en la metodología de intervención.

3) *Consideramos que el trabajo de extensión implica la materialización de un compromiso ético, social y político particular;* éste es el compromiso de la universidad pública con su pueblo, con su sociedad, con su tiempo. Vale la pena detenerse en reconocer la amplitud de los conceptos, porque “pueblo”, “sociedad” y “tiempo” son términos que se definen de formas muy distintas. Incluyen diferencias tan críticas que hacen ineludible la necesidad de la opción; y es en estas opciones en las que se definen los compromisos: a qué sujetos, a qué problemas y con qué sentido se van a abordar.

Es aquí donde entendemos a los derechos humanos y a la ciudadanía como perspectivas desde donde encarar la extensión universitaria. Es necesario reconocer al otro, no como careciado, sino como un sujeto de derecho, de derecho agraviado, de derecho vulnerado, de derecho negado, pero un sujeto de derecho con quien debemos transitar el camino de mejora de la democracia, sistema constitutivamente inacabado que posibilita pensar diversos modos de acción y de intervención para su construcción.

4) *La extensión es un espacio para la creatividad y la innovación,* en tanto la universidad, si bien no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, sí tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo. La universidad en nuestras sociedades ha ocupado históricamente un espacio privilegiado para ejercer una vigilancia social y política, poniendo en agenda temas desatendidos y también para generar nuevas respuestas a los problemas sociales. Esto es así, al menos por dos cuestiones: por contar con los científicos de mayor calificación y formación; y por ser un espacio público y, por lo tanto, obligado al trabajo por el bien común. Es en este sentido que la extensión da la oportunidad de que las nuevas ideas, la creatividad y el talento se conjuguen con la teoría, el compromiso social ético y político en la búsqueda de alternativas.

Algunos problemas institucionales que se producen a la hora de trabajar en extensión universitaria

Para finalizar, esbozaremos problemáticas recurrentes que surgen a la hora de pensar el campo de la extensión. Hemos agrupado estas problemáticas en torno a cuatro ejes: la relación extensión-investigación; la evaluación; la organización de los equipos; y la obtención de recursos. Es nuestra intención ofrecer algunas reflexiones iniciales e interrogantes que permitan profundizar los procesos de debate y discusión sobre tan complejo campo de acción.

Problemáticas que surgen de la relación extensión-investigación

Se ha repetido en muchas oportunidades que la relación investigación-extensión tanto como la relación universidad-sociedad se configuran como prácticas específicas, históricas y políticamente interesadas.

Por ello, cuando hablamos de "investigación" nos referimos a una diversidad de prácticas que tienen por objeto producir conocimientos; pero al referirnos a la "extensión" hablamos quizá de una mayor diversidad de cuestiones. En este sentido, aun sin ánimo de simplificar la heterogeneidad de las prácticas de investigación, existe una tradición de regulaciones que han ido dando algunos ordenamientos compartidos por la comunidad científica.

En este marco, podemos decir que estamos ante el análisis de la articulación de dos tipos de prácticas complejas y heterogéneas de carácter universitario. Son diversos los tipos de relación que se establecen: hay distintas investigaciones y distintos investigadores que generan o no diferentes proyectos de extensión más o menos relacionados con sus trabajos de investigación. Hay otros universitarios docentes, egresados o alumnos que llevan adelante proyectos de extensión: algunos participan de proyectos de investigación y otros no. Entonces, al reflexionar sobre la articulación investigación-extensión debemos considerar a actores diversos, con prácticas diversas y con compromisos éticos y políticos diversos.

Entre la extensión y la investigación podemos reconocer diferencias importantes. Mientras la investigación es una práctica más definida, más evaluada, más controlada, más reconocida, con mayor prestigio y valoración, con poco financiamiento pero estable y menos imprevisible; la extensión es altamente dispersa, poco evaluada, poco regulada, con financiamiento inexistente o en algunos casos excesivo (particularmente cuando la obtención de recursos se constituye en fin principal de la extensión).

Por otra parte, es cierto que los investigadores aspiran a legitimar de alguna manera la pertinencia social de su trabajo y, en muchos casos, pretenden además que su producción tenga alguna consecuencia transformadora de la sociedad, mediante instancias de transferencia, de difusión o explícitamente de extensión.

Éste es un rasgo central de lo que entendemos por extensión: la generación de legitimidad social del trabajo de la universidad pública.

En los tipos de relación extensión–investigación creemos importante resaltar un obstáculo que impone la “cultura academicista” que aún impera en la universidad. Es desde este enfoque que muchas veces se piensa a la extensión como lo “extra académico”.

¿Cuáles son los supuestos que conducen a esta conclusión? “El rasgo central de la cultura academicista es que posee una concepción de conocimiento científico que no lo vislumbra como práctica social, histórica y políticamente determinada; sino que se lo piensa como a una actividad que busca (o tiene como efecto) desligarse de su contexto de producción y ceñirse a parámetros científicos. En ese sentido, es clara su no interrogación por los propósitos políticos a los cuales sirve y por ello su perspectiva tecnocrática ha sido consecuente con los principios políticos del neoliberalismo imperante en nuestro país en la última década.”⁶

El problema de la evaluación

Los circuitos de evaluación y reconocimiento de la producción de la investigación son relativamente claros y aceptados. Los expertos, las comisiones, los referatos, comités editoriales y algunas agencias son reconocidos como actores legítimos para determinar la valoración de la investigación.

En cambio, los criterios e instancias de evaluación de los proyectos de extensión no lo son tanto. En parte, porque -como ya dijimos- la dimensión política del trabajo extensionista es central y la valoración de los actores y/o instituciones no universitarias difícilmente encuentre un espacio sistemático en la universidad. Reconocer estas dimensiones complejiza aún más nuestras reflexiones: ¿Cuál es el espacio legítimo de evaluación? ¿Es posible evaluar la dimensión política de los proyectos? ¿Quién determina en este contexto qué es asistencialismo, utilitarismo, mercantilismo, promoción partidaria o extensión universitaria en pro de la construcción de ciudadanía?

¿La institución universitaria y sus órganos de gobierno tienen legitimidad suficiente como para realizar estas definiciones? ¿Tenemos derecho u obligación de hacer extensión? ¿Cómo pueden orientarse políticamente las acciones extensionistas (que también son académicas) de modo de conciliar pluralismo y libertad académica con esta dimensión ético-política de la extensión?

Una de las principales conclusiones del Foro fue que la extensión incomoda porque interpela por las consecuencias sociales, éticas y políticas de las otras prácticas universitarias. En el intento de interpelar a las prácticas de extensión desde

⁶ Foro de extensión “Repensando el Compromiso de la universidad pública”. Conclusiones.

esa mirada, sostenemos estas preguntas. Reconocemos en la “desregulación” de la vinculación universidad-sociedad la generación de espacios que propician prácticas “poco deseables” o al menos políticamente cuestionables. En particular, la desregulación es imposible porque de hecho implica en todo caso la preminencia de otros espacios regulatorios -como por ejemplo el mercado-; sin embargo, la acción reguladora de la propia universidad debe también garantizar espacios de construcción plural y democrática. En ese sentido, enriquecer el debate en torno a los efectos sociopolíticos de las prácticas extensionistas -sin descuidar su dimensión académica- parece ser el camino más fértil para potenciar la generación de proyectos de extensión con alta relevancia social.

El problema de la organización de los equipos

La asignación de roles y tareas en nuestras prácticas universitarias han estado tradicionalmente definidas por el modelo jerárquico de la cátedra universitaria centrada en la transmisión de una disciplina encargada de “la enseñanza”, con un régimen que separa teóricos y prácticos y distribuye tareas y jerarquías al interior de la planta docente y cuyos miembros ingresan por concurso público.

La investigación genera otro tipo de organización, no necesariamente isomórfico con el de “cátedra”; aquí entran en juego otro tipo de reglas, tales como el interés por determinado problema, la formación personal en torno al problema, la trayectoria como investigador, becario, etc, la pertenencia a agencias de financiamiento, y los equipos en general se conforman por afinidad y/o adscripciónes y no por concursos abiertos.

La conformación del equipo de extensión tiene particularidades que permiten reflexiones interesantes. En primer término, a veces se produce una re-jerarquización cuando los integrantes más solventes a la hora de definir relaciones con grupos sociales son “ayudantes” o “auxiliares” dentro de la cátedra. Justamente, porque quizás su relación laboral con la universidad es de menor carga horaria y, por cuestiones de desarrollo de su profesión extra universitaria, conocen o interactúan más regularmente con agentes externos a la misma. De este modo, se convierten en verdaderos “traductores” en la comunicación universidad-sociedad. La extensión es más flexible en este tipo de organizaciones. La pregunta es ¿cómo se construye y evalúa a los actores universitarios en estos espacios? No tenemos nomenclaturas específicas -por fuera de las docentes- ni sistemas de certificación que permitan la clasificación-acreditación de los agentes universitarios que intervienen en el campo de la extensión, en los que se reflejen estas cuestiones.

En segundo término, el objeto de la extensión, sobre todo en el caso de las propuestas de intervención, demanda acciones de carácter interdisciplinario y por ello las regulaciones basadas en el modelo disciplinar de cátedra-escuela-

facultad no siempre son las más apropiadas para dar respuesta a problemáticas complejas.

El problema de los recursos

Es de conocimiento público el lugar marginal que ocupa el área de la extensión a la hora de la distribución de los recursos financieros. La inexistencia de un ítem presupuestario propio para extensión instala el problema a los docentes de cumplimentar con las tareas normativizadas estatutariamente. Se supone que una parte de los magros salarios docentes es destinada a la extensión. A esto se liga el imperativo del “autofinanciamiento” y la posibilidad de generación de “recursos propios”⁷. De esta idea surgen cuestiones importantes relacionadas con la multiplicidad de prácticas a las que nos referimos: ¿Cómo se materializa la relación producción-universidad pública-recursos privados (institucionales o particulares)? ¿Cómo deben distribuirse los recursos que se generan entre los agentes universitarios que trabajan en proyectos de extensión y las áreas institucionales?

Respecto a las fuentes de financiamiento, existe una diversidad de situaciones inimaginables, que demandan un análisis particular sobre el que se requieren principios político-institucionales acordados.

La generación de recursos adicionales nos conduce a otra arista del problema del financiamiento de la extensión, que hace a la valoración ética, política y social de las prácticas que se despliegan. La situación de precariedad salarial de la universidad suele atravesar profundamente los criterios para la valoración de las actividades finanziadas con recursos extra-presupuestarios. Existe un cruce entre la valoración de los proyectos y la generación de los recursos que llega a cuestionarlos por “voluntaristas” o “negociados” en sus versiones extremas.

Hasta aquí hemos enunciado algunos de los problemas y reflexiones acerca de la extensión, de todas maneras es importante destacar que queda mucho trabajo por hacer, muchas cuestiones por analizar y un importante desarrollo institucional que fortalecer.

Sigue siendo un gran desafío la construcción de este espacio social y simbólico que constituye la extensión universitaria, espacio el cual, como decíamos al principio nos permite interrogarnos sobre la pertinencia social de la universidad pública hoy.

⁷ Se denomina “recursos propios” a los ingresos que las universidades generan por sí mismas independientemente de los recursos financieros que proporcione el estado.

¿EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?

La concientización
en el medio rural

por
Paulo Freire



siglo
veintiuno
editores

MÉXICO
ESPAÑA
ARGENTINA
COLOMBIA

Traducción de

LILIAN RONZONI

ÍNDICE

PREFACIO

INTRODUCCIÓN

CAPITULO PRIMERO

- | | | |
|----|---|----|
| A] | Aproximación semántica al término extensión | 17 |
| B] | El equívoco gnoseológico de la extensión | 24 |

CAPITULO II

- | | | |
|----|---|----|
| A] | Extensión e invasión cultural | 41 |
| B] | Reforma agraria, transformación cultural y el papel del agrónomo educador | 62 |

CAPITULO III

- | | | |
|----|--|----|
| A] | ¿Extensión o comunicación? | 73 |
| B] | La educación como una situación gnoseológica | 73 |

portada de anhelo hernández

primera edición en español, 1973
decimotercera edición en español, 1984

© siglo xxi editores, s. a. de c. v.

isbn 968-23-0165-3

en coedición con
tierra nueva, montevideo, uruguay
título original: extensão o comunicação

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en méjico/printed and made in mexico



siglo veintiuno editores, sa

CERRO DEL AGUA 240, MÉJICO 20, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa

C/PEDRAZA, 5, MADRID 33, ESPAÑA

siglo veintiuno argentina editores, sa

AV. 50, 1773 PRIMER PISO, BOGOTÁ, D.E. COLOMBIA

CAPÍTULO PRIMERO

A] APROXIMACIÓN SEMÁNTICA AL TÉRMINO EXTENSIÓN

La primera preocupación que nos imponemos al comenzar este estudio, es someter la palabra extensión a un análisis crítico.

Desde un punto de vista semántico, sabemos que las palabras tienen un "sentido de base" y un "sentido contextual". Es el contexto, en que se encuentra la palabra, quien delimita uno de sus sentidos "potenciales o virtuales", como los llama Pierre Guiraud.¹

De esta forma, en cada uno de los contextos siguientes, la palabra extensión tiene un sentido específico:

"Este escritorio tiene tres metros de extensión." "El color tiene como esencia la extensión del cuerpo." "La extensión del término extensión fue uno de los temas analizados en la semana de estudios." "La palabra estructura que, por su etimología, se unió, inicialmente, a lo arquitectónico, sufrió una extensión significativa, y pasó a ser empleada en economía, lingüística, psicología, antropología, sociología, etc." "Pedro es agrónomo y trabaja en extensión."

El sentido del término extensión, en este último contexto, constituye el objeto de nuestro estudio. Más que en cualquiera de los casos que usamos

¹ Pierre Guiraud, *La semántica*, Breviarios de Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 28.

como ejemplos, el término extensión en la acepción que nos interesa aquí —la del último contexto— indica la acción de extender, y de extender en su regencia sintáctica de verbo transitivo relativo, de doble complementación: extender algo a.

En esta acepción, quien extiende, extiende alguna cosa (objeto directo de la acción verbal) a o hasta alguien —(objeto indirecto de la acción verbal)— aquél que recibe el contenido del objeto de la acción verbal.

El término extensión, en el contexto: Pedro es agrónomo y trabaja en extensión (el término agrónomo en el contexto hace que se subentienda el atributo agrícola del término extensión), significa que Pedro ejerce, profesionalmente, una acción que se da en una cierta realidad —la realidad agraria—, que no existiría como tal, si no fuera por la presencia humana en ella. Su acción es, por lo tanto, la del extensionista, y de quien extiende algo hasta alguien. En el caso del extensionista agrícola, jamás se podría tener el sentido que, en esta afirmación, tiene el mismo verbo: "Carlos extendió sus manos al aire".

Por el contrario, lo que busca el extensionista no es extender sus manos, sino sus conocimientos y sus técnicas. En una zona de reforma agraria, por ejemplo, que esté sufriendo el fenómeno de erosión, que obstaculiza su productividad, la acción extensionista se dirige directamente hasta el área en desgaste, o hasta los campesinos, que se encuentran mediatisados por la realidad de su región, en la cual se verifica el fenómeno de erosión?

Si su acción se diese directamente sobre el fenómeno, o sobre el desafío, en este caso, de la erosión, sin considerar siempre la presencia humana de los campesinos, el concepto de extensión, aplicado a su acción, no tendría sentido.

Pero, precisamente, porque su acción se da en el dominio de lo humano, y no de lo natural, lo que equivale a decir que la extensión de sus conocimientos y de sus técnicas se hace a los hombres, para que puedan transformar mejor el mundo en que están, el concepto tampoco tiene sentido sólo desde el punto de vista humanista. Y no de un humanismo abstracto, sino concreto, científico.

Recordemos, una vez más, el análisis lingüístico. Los estudios modernos de semántica recibieron una contribución importante de Trier,² representada por su teoría sobre los "campos lingüísticos". Anteriormente, Saussure³ había subrayado la dimensión estructural de las lenguas. Para Saussure, las lenguas sólo pueden entenderse como sistemas, y es cómo y por qué son sistema, que se desarrolla en ellas una solidaridad indiscutible entre sus términos, en cada unidad lingüística. Esto significa por otro lado, que la "comprensión" del significado de estos términos, sólo es posible, en cuanto se encuentran "dinámicamente presentes en la estructura".

Así, Saussure abre caminos, altamente significativos, para toda la investigación semántica y lingüística posterior. Trier retoma, en cierta forma, los pasos de Saussure, y desarrolla su concepto de "campos lingüísticos", donde las palabras se encuentran en relación estructural de dependencia, unas con las otras.

"Las palabras forman, de esta manera —dice Pierre Guiraud⁴ analizando el concepto de los "campos lingüísticos" de Trier— un «campo lingüístico» que abarca un campo conceptual y ex-

² Véase Pierre Guiraud, op. cit.

³ Ferdinand de Saussure, *Curso de Lingüística general*, Losada, 5^a ed., Buenos Aires, 1965.

⁴ Pierre Guiraud, op. cit., p. 74.

presa una visión del mundo, que permite reconstruir".

Aun cuando, el concepto de "campos lingüísticos", de Trier, constituye, dice Giraud, "la gran revolución de la semántica moderna", ésta sufrendo críticas y superaciones de otros lingüistas. Todos basados en la dimensión estructural de las lenguas, señalada por Saussure.

Nos interesa, en el análisis sumario que estamos haciendo, el concepto de "campos asociativos" de Bally, discípulo de Saussure. Según este autor, dentro de una unidad estructural lingüística, se establecen relaciones asociativas, que se van desdoblando entre los campos significativos de varios términos.

Intentaremos un análisis de este tipo, teniendo como objeto el término extensión. Al hacerlo, buscando descubrir las dimensiones de su campo asociativo, fácilmente pensamos en:

Extensión	Transmisión
Extensión	Sujeto activo (el que extiende)
Extensión	Contenido (que es tomado por quien extiende)
Extensión	Entrega (de algo que es llevado por un sujeto que se encuentran "atrás del muro", a aquellos que se encuentran "más allá del muro", "fuera del muro". De ahí que se hable de actividades extramuros)
Extensión	Mesianismo (por parte de quien extiende)
Extensión	Superioridad (del contenido de quien entrega)
Extensión	Inferioridad (de los que reciben)

Extensión Mecanicismo (en la acción de quien extiende) Invasión cultural (a través del contenido llevado, que refleja la visión del mundo de aquellos que llevan, que se superpone a la de aquellos que, pasivamente, reciben).

Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la "otra parte del mundo", considerada inferior, para, a su manera, "normalizarla". Para hacerla más o menos semejante a su mundo.

De ahí que, en su "campo asociativo", el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera.

Y todos estos términos envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi "cosa", lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución de conocimientos auténticos. Además de negar la acción y la reflexión, verdades, a aquellos que son objetos de tales acciones.

Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por eso, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su "campo asociativo" de significado. De este análisis se desprende, claramente, que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador. Con esto, no queremos negar al agrónomo, que actúa en este sector, el derecho

de ser un educador-educando,⁵ con los campesinos, educandos-educadores. Por el contrario, precisamente, porque estamos convencidos de que éste es su deber, de que ésta es su tarea, tarea de educar y de educarse, no podemos aceptar que su trabajo sea rotulado con un concepto que lo niega.

Se podría decir, también, que esto es un purísimo lingüístico, incapaz de afectar la esencia misma del quehacer extensionista. Más allá de descubrir, lo que podemos llamar fuerza operacional de los conceptos, cuando alguien hace esta afirmación, insiste en no querer reconocer la connoción real del término extensión.

Es esta fuerza operacional de los conceptos que puede explicar que algunos extensionistas, aunque cuando definen la extensión como un quehacer educativo, no se encuentren en contradicción al afirmar: "persuadir a las poblaciones rurales a aceptar nuestra propaganda y aplicar estas posibilidades —se refiere a las posibilidades técnicas y económicas— es una tarea, por demás difícil, y esta tarea es, justamente, la del extensionista, que debe mantener contacto permanente con las poblaciones rurales".⁶

Por más que podamos creer en las intenciones educativas del profesor citado —y la lectura de su texto nos ayuda a creerlo— no es posible, con todo, negar que él presenta, como tarea fundamental del extensionista, "persuadir a las poblaciones rurales a aceptar nuestra propaganda".

"A propósito de la contradicción educador-educando, de cuya separación resulta: no más educador del educando; no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Ed. Tierra Nueva, Buenos Aires, 1972.

⁵ Willy Timmer, *Planejamento do trabalho de extensão agrícola*, Ministério de Agric., servicio de inf. agrícola, Brasil, 1954, p. 24. El subrayado es nuestro.

A nosotros, no nos es posible "persuadir" a considerar la "persuasión", para la aceptación de la propaganda, como una acción educativa. No veamos cómo se puede conciliar la persuasión, para la aceptación de la propaganda, con la educación, que solo es verdadera, cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres —unos con los otros, en el mundo, en y con qué están— de su Ser Más.

Persuadir, en el texto citado, así como propaganda, son términos que se relacionan con la connotación fundamental que, desde un punto de vista semántico, encontramos en el término extensión. Jamás, por esto mismo, conciliables con el término educación, tomado éste, como práctica de la libertad.

A los campesinos no tenemos que persuadirlos, para que acepten la propaganda que, cualquiera que sea su contenido, comercial, ideológico o técnico, es siempre "domesticadora".

Persuadir implica, en el fondo, un sujeto que persuade, de esta o de aquella forma, y un objeto sobre el cual incide la acción de persuadir. En este caso, el sujeto es el extensionista, el objeto, los campesinos. Objetos de una persuasión que los hará, aún más, objetos de propaganda.

Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade, o se somete, a la fuerza mítica de la propaganda, cuando se tiene una opción liberadora. En este caso, se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella.

Ese sí es el trabajo auténtico del agrónomo como educador, del agrónomo como especialista, que actúa con otros hombres sobre la realidad que los mediataiza.

No les cabe, por lo tanto, desde una perspectiva realmente humanista, extender sus técnicas, en-

tregarlas, prescribir las; no les cabe persuadir, ni hacer de los campesinos el campo propio para su propaganda.

Como educador, se rehusa a la "domesticación" de los hombres; su tarea corresponde al concepto de comunicación, no de extensión.

B] EL EQUIVOCO GNOSÉOLÓGICO DE LA EXTENSIÓN

Nos parece obvio (pero aun así discutámoslo) que al establecer sus relaciones permanentes con los campesinos, el objetivo fundamental del extensionista, en el trabajo de extensión, es intentar hacer que ellos cambien sus "conocimientos" asociados a su acción sobre la realidad, por otros, que son los conocimientos del extensionista.

Como técnicos especializados en las relaciones hombre-mundo (tomando éste, desgraciadamente, en su sentido exclusivo de naturaleza); de las cuales resulta la producción, desde hace mucho tiempo los agrónomos percibieron la importancia, indiscutible, de su presencia junto a los campesinos, para lograr la sustitución de sus formas de enfrentar la naturaleza.

En la medida en que los campesinos sustituyan formas empíricas de tratar la tierra, por otras (las) de la ciencia aplicada, que son las formas técni-

s no percibire que de las relaciones hombre-naturaleza e constituye el mundo propiamente humano, exclusivo el hombre, el mundo de la cultura y de la historia. Este mundo, en recreación permanente, a su vez, condiciona su propio creador, el hombre, en sus formas de enfrentarlo y enfrentar a la naturaleza. No es posible, por lo tanto, comprender las relaciones de los hombres con la naturaleza, sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a que están sometidas sus formas de actuar.

cas), necesariamente, este cambio de calidad en el proceso de enfrentamiento con la realidad, provocará, igualmente, el cambio de sus resultados, aunque no en términos automáticos.

La extensión agrícola aparece, entonces, como un campo especializado, de cuyo quehacer se espera el éxito de estos cambios.

En la primera parte de este capítulo, al someter el término extensión a un análisis semántico, al estudiar su "campo asociativo" de significación, verificamos la incompatibilidad entre él y una acción educativa, de carácter liberador.

Por esto mismo, la expresión "extensión educativa" sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la "domesticación". Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la "sede del saber" hasta la "sede de la ignorancia", para "salvar", con este saber, a los que habitan en aquélla.

Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más.

Estas consideraciones iniciales, nos van aproximando al tema central de la segunda parte de este capítulo, en la cual intentaremos una reflexión en torno a algo, de real importancia, para el trabajo del agrónomo-educador.

Discutiremos las relaciones hombre-mundo, como constitutivas del conocimiento humano, cuál quiera que sea la fase del conocimiento y su nivel, y, al hacerlo, comprobaremos el equívoco gnoséológico, al cual conduce el término extensión.

No será excesivo repetir algunas afirmaciones,

con la intención de hacer más claro nuestro pensamiento.

En la medida en que, en el término extensión, está implícita la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, resalta en él, una connotación indiscutiblemente mecánica. Pero, como este algo que está siendo llevado, trasmítido, transferido (para ser, en última instancia, depositado en alguien —que son los campesinos—) es un conjunto de procedimientos técnicos, que implican un conocimiento y que son conocimiento, se imponen las siguientes preguntas: ¿será acto de conocer aquél a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro? ¿Puede este contenido, que es conocimiento de, ser "tratado" como si fuese algo estático? ¿Estará o no sometido, el conocimiento, a condicionamientos histórico-sociológicos? Si la sola toma de conciencia de las cosas no constituye aún un "saber cabal", ya que pertenece a la esfera de la mera opinión (doxa), ¿cómo enfrentar la superación de esta esfera por aquella, en que las cosas son develadas y se alcanza la razón de las mismas?

El primer equívoco gnoseológico de la extensión está en que, si hay algo dinámico en la práctica sugerida por tal concepto, este algo se reduce a pura acción de extender (el extender en sí mismo), donde, también, el contenido extendido se torna estático. De esta forma, el sujeto que extiende es, en cuanto actor, activo, frente a los "expectadores", en quienes deposita el contenido que extiende. Tal vez se diga que tanto el trabajo del agrónomo-educador, llamado extensionista, como el trabajo del agrónomo en cualquier otro campo, escapan al tipo de consideraciones y análisis que estamos haciendo en este estudio. Afirmación que

sólo se explicaría desde un punto de vista estrecho, ingenuo, acrítico.

El trabajo del agrónomo-educador, que se da en el dominio de lo humano, envuelve un problema filosófico, que no puede ser desconocido ni tampoco minimizado.

La reflexión filosófica se impone en este como en otros casos. No es posible eludirla, ya que lo que la Extensión pretende, básicamente, es sustituir una forma de conocimiento por otra. Y basta que estén en juego formas de conocimiento, para que no se pueda dejar de lado una reflexión filosófica. Lo fundamental, entonces, es que esta reflexión, de carácter teórico, no se degeneré ni en verbalismo vacío, ni en mera explicación de realidad que debe permanecer intacta. En otras palabras, reflexión en que la explicación del mundo debe significar su aceptación, transformándose, de esta forma, el conocimiento del mundo en instrumento para la adaptación del hombre a él.

Tal reflexión, realmente crítica, sólo sugerida en este ensayo, nos posibilita la comprensión, en términos dialécticos, de las diferentes formas en que el hombre conoce, en sus relaciones con el mundo. De ahí que, se hace indispensable, la superación de la comprensión ingenua del conocimiento humano, en la cual muchas veces nos mantenemos. Ingenuidad que se refleja en las situaciones educativas en que el conocimiento del mundo es tomado como algo que debe transferirse y depositarse en los educandos. Este es un modo estático, verbalizado, de entender el conocimiento, que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera del conocimiento, en sus fases y en sus niveles diferentes, no sólo entre los hombres, sino también entre los seres vivos en general.

Conocer, en la dimensión humana, que es la que

aquí nos interesa, cualquiera que sea el nivel en que se dé, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone.

El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinvencción. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, permite el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto.

Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer.

Por esto mismo es que, en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropiá de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas.

Por el contrario, aquel que es "llenado" por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende.

Para esto, es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscientes, mediatisados por el objeto cognoscible que buscan conocer. El concepto de extensión no nos lleva a pensar esto.

Esta es la razón por la cual, si alguien juntamente con otros, busca realmente conocer, lo que significa su inserción en esta dialogicidad de los sujetos en torno del objeto cognoscible, no hace

extensión, mientras que, si hace extensión, no proporciona, en verdad, las condiciones para el conocimiento, puesto que su acción no es otra que la de extender un "conocimiento elaborado a los que aún no lo tienen, matando, de este modo en éstos, la capacidad crítica para tenerlo. En el proceso de extensión, observado desde el punto de vista gnoseológico, lo máximo que se puede hacer es mostrar, sin revelar o descubrir, a los individuos, una presencia nueva: la presencia de los contenidos extendidos.

La captación de éstos, como mera presencia, no posibilita, a aquellos que los captan, que tengan, de ellos, un verdadero conocimiento. Es que, la captación de los objetos y de las cosas, es meramente darse cuenta de ellos, pero no aún, concretos.

Por otro lado, el hombre que no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un "ser-en-situación", es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la "praxis", de la acción y de la reflexión.

En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción.

Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, "envolviéndolo", condiciona su forma de actuar.

No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro.

A través de estas relaciones, donde transforma y capta la presencia de las cosas (lo que no es, aún, conocimiento verdadero) es como se constituye el dominio de la mera opinión o de la "doxa". Este es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas

por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones.

El dominio de la "doxa",⁸ donde los hombres, repetimos, se dan cuenta, ingenuamente, de la presencia de las cosas, de los objetos, la percepción de esta presencia no significa el "adentramiento", en ellos, de lo que resultaría la percepción crítica de los mismos.

En este campo tampoco los objetos, los hechos, los acontecimientos, son presencias aisladas. Un hecho está siempre en relación a otro, claro u oculto. En la percepción de la presencia de un hechizo, está incluida la percepción de sus relaciones con otros. Son una sola percepción. Por esto, la forma de percibir los hechos, no es diferente de la manera de relacionarlos con otros, encontrándose condicionadas por la realidad concreta, cultural, en que se encuentran los hombres.

Tal es lo que pasa en las culturas mágicas, o preponderantemente mágicas, que nos interesan de cerca, ya que es la situación en que están las grandes mayorías campesinas de América Latina.

La relación entre las "percepciones" no es extraña al modo mágico de pensar. La percepción mágica, que incide sobre lo concreto, sobre la realidad, es tan objetiva como ella. El pensamiento mágico no lo es.

Esta es la razón por la cual, al percibir un hechizo concreto de la realidad, sin que lo "admire", en términos críticos, para poder "mirarlo" desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico.

⁸ "Aun cuando llegue a ser coherente, la «doxa» no traduce la coherencia objetiva de las cosas. No aspira siquiera a ser verificada, o sea, comprendida por motivos racionales y no emocionales." Eduardo Nicol: Los principios de la ciencia, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 44.

Imposibilitado de captar el desafío en sus relaciones auténticas con otros hechos, atónito ante el desafío, su tendencia, comprensible, es buscar más allá de las relaciones verdaderas, la razón que explique el hecho percibido. Esto se da, no solo con relación al mundo natural, sino también en cuanto al mundo histórico-social.

Nos contó un sacerdote, que vive en un área del altiplano peruano, que las noches estrelladas y frías, son la señal de una nevada, que no tardará en llegar. Frente a esta señal, los campesinos reunidos, corren hasta el punto más alto del poblado, y con gritos desesperados imploran a Dios que no los castigue.

Si la señal es amenaza de granizo, cuenta el mismo sacerdote, hacen una gran hoguera, tirando al aire porciones de cenizas, con ritmos especiales, y acompañados de algunas "palabras-fuerza".

Su creencia mágica, de carácter sincrético-religioso, es que los granizos son "fabricados" por las almas de los muertos sin bautismo. De ahí, la sanción, que esta comunidad impone, a los que no bautizan a sus hijos.

En el noreste brasileño, es común combatir la plaga de orugas, clavando tres estacas en forma de ángulo, en el lugar más castigado por ellas. En la extremidad de una de las estacas hay un clavo, en el que el campesino inserta una de ellas. Está convencido de que las demás, con miedo, se retirarán "en procesión", entre una estaca y otra.

Mientras espera que se vaya la plaga, el campesino pierde parte o gran parte de su cosecha.

En una región del norte de Chile, nos contó un agrónomo, que en su trabajo normal encontró una comunidad campesina totalmente impotente frente al poder destructor de una especie de roedores, que diezmaban sus plantaciones. Al preguntársele qué acostumbraban hacer en tales casos, le res-

pondieron que, al recibir por primera vez, semejante "castigo", habían sido salvados por un sacerdote.

"¿Cómo?", preguntó el agrónomo.

"Hizo unas oraciones y los «animalitos» huyeron asustados hacia el mar, donde murieron ahogados", respondieron.

¿Qué hacer desde el punto de vista educativo, en una comunidad campesina, que se encuentra en tal nivel?"

Y acción, ambos mágicos y condicionados por la estructura en que están, obstaculizan su trabajo? ¿Cómo sustituir los procedimientos de estos hombres frente a la naturaleza, constituidos dentro de los marcos mágicos de su cultura?

La respuesta no puede estar, en la extensión mecanicista, de los procedimientos técnicos de los agrónomos, que trabajan entre ellos.

El pensamiento mágico no es lógico, ni es pre-
cional, hasta donde puede, al ser sustituido meca-
nicamente por otro. Este modo de pensar, como
cuquier otro, está indiscutiblemente ligado tanto
a un lenguaje y a una estructura, como a una
forma de actuar.

Sobreponer a ellos otra forma de pensar, que im-
plica nuestro lenguaje, nuestra estructura y nues-
tral. Una reacción de defensa ante el "invasor",
que amenaza romper su equilibrio interno.
Aun cuando (y esto siempre ocurre) una comu-
nidad, de pensar preponderantemente mágico, esté

algunos análisis en *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Ed./Tierra Nueva, y en forma más
detallada, en *Acción cultural para la libertad*, a publicar-
se próximamente por Tierra Nueva, Montevideo.

vencida por los elementos culturales que la invaden, revela su resistencia a la transformación que operan estos elementos. La defensa natural de su forma típica de estar siendo, se hace concreta en expresiones sincréticas.

"Al percibir" los elementos culturales extraños, los modifícan sometiéndolos a una especie de "baño purificador", del que resulta que aquéllos man-
tienen algo de su originalidad, sobre todo en lo formal, y ganan un color nuevo, una significación nueva, que el marco cultural invadido les impone. Nos parece importante observar —como un pro-
bable componente constitutivo del modo mágico de pensar y actuar— cierta postura que el hombre asume frente a su mundo natural, y consecuen-
temente, frente a su mundo cultural e histórico.

Expliquémonos: la posición normal del hombre en el mundo, como ser de acción y de reflexión, es la de "admirador" del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. "Ad-mirar" la reali-
dad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrar-
la, cada vez más lúcidamente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos.

Pues bien, cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesi-
nos, más parece que podemos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) se en-
cuentran, de tal forma próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo na-
tural (y también necesariamente cultural) hay un fuerte "cordón umbilical"¹⁰ que los liga. Esta

proximidad, en la cual se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de "admirarlo", en la medida en que, la proximidad, no les permite "admirarlo" en perspectiva. La captación de los nexos que prenden un hecho a otro, no pudiendo darse en forma verdadera, no obstante objetiva, provoca una comprensión, no verdadera, de los hechos, que a su vez, está asociada a la acción mágica.

Con todo, en las situaciones en que la captación de la realidad, de sus elementos constitutivos, se da en forma más "admiradora" que "admirada", situaciones en que el nivel de seguridad y de éxito de la acción ya está captado por la experiencia, las fórmulas mágicas son despreciadas.¹¹

Lo que no se puede negar es que, sea en el dominio de la pura "doxa", sea en el dominio del pensar mágico, estamos frente a formas ingenuas de captación de la realidad objetiva: estamos fren-
te a formas desarmadas de conocimiento pre-cien-
tífico.

No es con el equívoco gnoseológico, que se encuentra contenido en el término "extensión", que podremos colaborar con los campesinos para que sustituyan su comportamiento lógico, en términos preponderantes, por una forma crítica de actuar.

La extensión en sí misma (y cuando no lo es, está siendo mal denominada), en cuanto es un acto de transferencia, nada, o casi nada, puede hacer en este sentido.

Recognemos que la simple presencia de objetos nuevos, de una técnica, de una forma diferente de proceder, en una comunidad, provoca actitudes

que pueden ser de desconfianza, de rechazo, total o parcial, como también de aceptación.

Lo que no se puede negar es que, al mantenerse a nivel de percepción del mundo, condicionado por la propia estructura social en que se encuentran los hombres, estos objetos o esta técnica, o esta forma de proceder, como manifestaciones culturales extrañas a la cultura en que se introducen, podrán también ser percibidas mágicamente.¹² De ahí la distorsión que pueden sufrir en el nuevo contexto, al cual fueron extendidos.

La cuestión, entonces, no es tan simple como puede parecer. En el fondo, la sustitución de procedimientos mágicos, por técnicas "elaboradas", envuelve lo cultural, los niveles de percepción que se constituyen en la estructura social, envuelven problemas de lenguaje que no pueden disociarse del pensamiento; como ambos, lenguaje y pensamiento, no pueden disociarse de la estructura. Cualquiera que sea el momento histórico en que este una estructura social (esté transformándose aceleradamente, o no), el trabajo básico del agrónomo educador (en el primer caso, más fácilmente), es intentar, simultáneamente con la capacitación técnica, la superación tanto de la percepción mágica de la realidad, como de la superación de la "doxa" por el "logos" de la realidad. Es intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad.

¹² Aún en el caso en que las transformaciones se hacen bruscamente —a través, por ejemplo, de un proceso acelerado de industrialización, al cual no se asocia un esfuerzo de acción cultural en que pese la tendencia a la superación de las formas mágicas de comportarse—, muchas de ellas son mantenidas, expresándose sólo en forma diferente, en función de los nuevos elementos introducidos, mientras que otras se cristalizan como tradiciones.

¹⁰ Ver Cândido Mendes: *Memento dos Vivos*, Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1969.

¹¹ Véase Malinovski: *Magic, Science and Religion*, Anchor Books, New York, 1967.

Cuando alguien más se aproxima, por medio de la acción y de la reflexión, a la "razón", al "logos" de la realidad, objetiva y desafiante, tanto más, al adentrarse en ella, alcanzará su "desvelamiento".

D e esta forma, la sustitución del procedimiento empírico de los campesinos, por nuestras técnicas "elaboradas", es un problema antropológico, epistemológico, y, también, estructural. No puede, por eso mismo, resolverse a través del equívoco gnoseológico, al cual conduce el concepto de "extensión".

Estamos convencidos de que, cualquier esfuerzo de educación popular, esté o no asociado a una capacitación profesional, sea en el campo agrícola o en el industrial urbano, debe tener, por las razones hasta ahora analizadas, un objetivo fundamental: posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están.

Esta profundización de la toma de conciencia, que precisa desdoblarse en la acción transformadora de la realidad, provoca, con esta acción, la superación del conocimiento preponderantemente sensible de aquella, con que se alcanza la razón de la misma. Es una apropiación, que hace el hombre, de la posición que ocupa en su *aquí* y en su *ahora*, de lo que resulta (y al mismo tiempo produce), el descubrirse en una totalidad, en una estructura, y no "preso" o "adherido" a ella, o a las partes que la constituyen. Al no percibir la realidad como totalidad, en la cual se encuentran las partes en proceso de integración, el hombre se pierde en la visión "focalista" de la misma. La percepción, parcializada de la realidad, roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella.

Este es uno de los equívocos implícitos en algunas tentativas realizadas en el sector de la organización y del desarrollo de las comunidades, como también de la llamada "capacitación de líderes". El equívoco de no ver la realidad como totalidad. Equívoco que se repite, por ejemplo, cuando se intenta la capacitación de los campesinos, con una visión ingenua del problema de la técnica. Esto es, cuando no se percibe que la técnica no aparece por casualidad; que la técnica bien acabada o "elaborada", tanto como la ciencia, de la que es una aplicación práctica, se encuentra, como ya afirmamos, condicionada históricamente. No hay técnica neutra, asexuada.

Por otro lado, el conocimiento de los campesinos, de naturaleza "experiencial", se encuentra igualmente condicionado.

Sus actitudes, por ejemplo, frente a la erosión, a la reforestación, a la siembra, a la cosecha, tienen que ver (precisamente, porque se constituyen en una estructura, y no en el aire) con sus actitudes con relación al culto religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y a su cura, todas éstas, manifestaciones contenidas en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural, reactúa globalmente. Una de sus partes afectada provoca un automático reflejo en las demás.

Es innegable la solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultural. Esta solidaridad, en que se hallan sus varias dimensiones, origina formas diferenciadas de reacción a la presencia de elementos nuevos, en ella introducidos.

En cualquier reacción, con todo, hay siempre un "sistema de referencias". Amenazada una dimensión, ésta indica otra en relación directa con

ella, no siempre visible y, a veces, menos clara, más oculta.

Esto, tanto se verifica cuando se intentan modificar técnicas referentes a las creencias, como cuando se amenazan las creencias, que a su vez, determinan técnicas y formas de acción y de comportamiento.¹³

Por esto, no es posible que el agrónomo-educador intente el cambio de las actitudes de los campesinos, en relación a cualquiera de estos aspectos (de los cuales el conocimiento de ellos —que no se puede ignorar— se encuentran en nivel, preponderantemente, sensible), sin conocer su visión del mundo, y sin enfrentarla en su totalidad. Concomitantemente con la discusión problema-

13 En ciertas regiones del altiplano peruano, fuertemente sometida a los relámpagos —nos dice una hermana norteamericana—, los campesinos iban todos los domingos a la capilla católica para “asistir a misa”. Varias veces —continuó hablando la hermana—, vio grupos de campesinos de rodillas ante una escultura de madera (un caballo), y sentado señoríamente en él, el Apóstol Santiago, diciendo palabras cuyo sentido ella no podía percibir. Me parecía, decía la hermana, que conversaban, no solamente con Santiago, sino también con su caballo. Cierta vez, un padre, recién llegado al poblado, entendiendo que el comportamiento de los campesinos era una superstición perjudicial para la fe católica, retiró de la capilla lo que consideraba motivo de profanación. Cuando los campesinos percibieron lo ocurrido, hicieron una especie de consejo, invadiendo en seguida la capilla, y destruyendo casi todo lo que en ella había.

Recuperaron a Santiago y su caballo y los devolvieron a su antiguo lugar, realizando antes una larga procesión por la plaza principal del poblado. Santiago era, para ellos, una especie de “gerente absoluto de los relámpagos”...

Cualquier ofensa a él (y lo que sería aún más grave, hacerlo desaparecer) sin que lo defendiesen, podría significar la ira del santo, que haría caer sobre ellos la maldición de los relámpagos. El padre estuvo cerca de pagar caro su sectarismo y su ignorancia en el dominio antropológico.

tica de la erosión y de la reforestación, por ejemplo, se hace indispensable la inserción crítica del campesino en su realidad, como una totalidad.

La discusión de la erosión requiere (en una concepción problematizante, dialógica de la educación, y no anti-dialogal) que ésta se presente al campesino, en su “visión de fondo”, como un problema real, como una “percepción destacada en sí”, en relación solidaria con otros problemas. La erosión no es sólo fenómeno natural, ya que la respuesta a ella como un desafío, es de orden cultural. Tanto es así que, el solo hecho de que el hombre encare al mundo natural de cierta forma, ya lo hace cultural. Y porque son culturales las respuestas que los campesinos están dando a los desafíos naturales, no pueden ser sustituidas por la superposición de respuestas, también culturales (las nuestras), que nosotros extendamos hasta ellos.

Repetimos, el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

Para discutir con los campesinos cualquier cuestión de orden técnico, se impone que, para ellos, la cuestión referida, ya constituya “una percepción destacada en sí”. Si aún no lo es, necesita serlo. Si constituye o no “una percepción destacada por sí” es necesario que, en ambos casos, los campesinos captén las relaciones interactivas entre la “percepción destacada” y otras dimensiones de la realidad.

Esto demanda un esfuerzo, no de extensión, sino de concientización, que, bien realizado, permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el

CAPÍTULO II

verdadero papel que les cabe como hombres. La de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen.

Por todo esto, el trabajo del agrónomo no puede ser el de adiestramiento, ni siquiera el de entrenamiento de los campesinos en las técnicas de arar, de sembrar, de recoger, de reforestar, etc. Si se satisface con un mero adiestrar, puede inclusive, en ciertas circunstancias, conseguir una mayor rentabilidad del trabajo. Entretanto, no habrá contribuido en nada, o en casi nada, a la afirmación de ellos como hombres mismos. De esta forma el concepto de extensión, analizado desde el punto de vista semántico, y del punto de vista de su equívoco gnoseológico, no corresponde al trabajo indispensable —cada vez más indispensable— de orden técnico y humanista, que le cabe desarrollar al agrónomo.

A] EXTENSIÓN E INVASIÓN CULTURAL

El análisis que nos proponemos hacer, en este capítulo de nuestro estudio, exige, necesariamente, algunas consideraciones previas. Consideraciones que girarán en torno a un tema, cuya extensión reconocemos, y que será presentado aquí en forma sumaria, o suficiente apenas, para apoyar las afirmaciones, básicas, que vamos a hacer. Son consideraciones a propósito de la anti-dialoguicidad, como fuente de una teoría de acción, que se opone, antagónicamente, a la teoría de la acción que tiene como matriz, la dialoguicidad.¹

Comencemos por afirmar que solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. Un ser de relaciones en un mundo de relaciones.² Su presencia en tal mundo, presencia que es un estar con, comprende un permanente enfrentamiento con él.

Desprendiéndose de su contorno, se transforma

¹ Véase al respecto, *Pedagogía del oprimido*, ed. cit., en el que discutimos ampliamente este problema.

² Sobre el hombre, como ser de relaciones, y el animal, como un ser de contactos y las connotaciones de estos conceptos, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, ed. cit.

L
RUY MAURO MARINI y MÁRGARA MILLÁN
(Coordinadores)

LA TEORÍA SOCIAL LATINOAMERICANA

TOMO II

SUBDESARROLLO Y DEPENDENCIA

La teoría social latinoamericana
Tomo II. Subdesarrollo y dependencia
Ruy Mauro Marini y Margara Millán (Coordinadores)

© Ediciones El Caballito, S.A.
Call. Ixmiquilco #20-A, Col. Los Reyes
Coyoacán, México, D.F.

Edición al cuidado de David Álvarez Saldana

ISBN 968 6125-77-9

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO
PRINTED AND MADE IN MEXICO

EDICIONES EL CABALLITO
MÉXICO, D.F. 1994

Presentación

La Teoría Social
Latinoamericana
Tomo II Subdesarrollo
Dependencia
Ediciones El Colibrí
DF 1994

Proseguimos aquí la publicación de los materiales presentados en el Seminario Interno Permanente del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales correspondiente a los años 1993-1995 y que se realiza con el apoyo de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este segundo tomo de *La teoría social latinoamericana* cubre un periodo que va de la década de 1950 a la primera mitad de la de 1970. Dos corrientes de pensamiento dominaron, entonces, sucesivamente, la escena intelectual latinoamericana: la teoría desarrollista de la CEPAL y la teoría de la dependencia.

El desarrollismo cepalino se impone en la región a partir de la publicación, en 1950, del primer informe anual de ese organismo internacional. Su contenido esencial estuvo dado por la crítica a los mecanismos de transferencia de valor desde América Latina a los grandes centros capitalistas a través del comercio internacional y su predica en favor de la industrialización, de la intervención estatal, de la planificación del desarrollo y de la integración regional. Correspondió, en una amplia medida, a los intereses de la burguesía industrial que había emergido en América Latina a partir de la Primera Guerra Mundial y que, en los

años treinta, empezara a compartir en varios países el poder político con los grupos que componían la tradicional burguesía primario-exportadora.

Ya fuese por el prestigio del organismo que lo sostuvo, ya por el brillo de los intelectuales que se encargaron de teorizarlo, el desarrollismo alcanzó notable influencia a nivel de gobierno en países como Brasil, Chile y México, principalmente, así como en los organismos regionales existentes, como la Organización de los Estados Americanos, o que contribuyó a crear, como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio y el Mercado Común Centroamericano. Simultáneamente, marcó el inicio de un pensamiento original estructurado en América Latina —independientemente de expresiones individuales, que se habían manifestado desde los años veinte— y abrió un debate, en pie de igualdad, con las ciencias sociales que se producían en los centros capitalistas.

En el curso de los años cincuenta el ascenso de las luchas sociales en la región se registró de manera ininterrumpida, provocando una radicalización política que cristalizó, en un polo, en la Revolución Cubana, a fines de la década y, en el otro, en las dictaduras militares que, a partir del golpe militar de 1964 en Brasil, se implantaron en diversos países. Paralelamente, las dificultades económicas empezaron a agravarse, a principios de los años sesenta, generando procesos de crisis y de estancamiento. Ambos factores pusieron en jaque las interpretaciones y las políticas preconizadas por la CEPAL, despertando críticas y autocriticas que acarrearon la declinación de su influencia.

La teoría de la dependencia se conformó, en parte, con base en ese proceso crítico hacia el desarrollismo, aunque también en función de las críticas que suscitaba la estrategia política de los partidos comunistas latinoamericanos, que privilegiaba a la revolución en etapas y la colaboración de clases, en la línea establecida por la ya extinta Tercera Internacional. Para muchos integrantes de la nueva corriente de pensamiento es posible, incluso, afirmar

que fue la crítica a los partidos comunistas la que condujo a la impugnación del desarrollismo. En efecto, carentes de teorización propia, dichos partidos se apoyaban en el análisis económico cepalino y lo hacían con más razón aún porque éste les proporcionaba elementos de cuestionamiento a las relaciones con el imperialismo y una propuesta nacionalista que parecía justificar el frente único obrero-burgués, cuya formación se constituía en el eje central de su política.

Partiendo de distintas vertientes, la teoría de la dependencia fue, sobre todo, un movimiento de ideas que trató de dar respuesta a las inquietudes y esperanzas que movilizaban a amplios sectores populares de América Latina: obreros, campesinos, estudiantes, profesionales, para ofrecerles una alternativa a un desarrollo capitalista, cuyo carácter subordinado y excluyente lo hacía cada vez menos capaz de garantizar la atención hacia las necesidades esenciales de la población. Su mayor mérito fue el de replantear desde el marxismo la interpretación de la realidad latinoamericana, abriendo camino para que éste asumiera progresivamente un carácter de centralidad en el escenario intelectual y político de la región.

Esto, que constituyó el punto fuerte de la teoría de la dependencia, acabó por convertirse en su flanco más vulnerable. Desde principios de la década de 1970 se manifestaron desacuerdos y divergencias entre las corrientes que la integraban. Luego, en medio de la gran floración del pensamiento marxista que tuvo lugar en América Latina, como en otras partes del mundo, se constituyeron, en la región y en el exterior, nuevas escuelas marxistas que tomaron al dependentismo como blanco de sus ataques. Paralelamente se recomponía la ideología burguesa, en un período de acelerado desarrollo económico, cuya frágil base no tardaría en revelarse al sobrevenir la crisis de la deuda externa.

En este segundo tomo de nuestra obra la principal preocupación será revisar lo que fueron las teorías desarrollista y de la dependencia, así como algunos de los

temas relevantes que ellas, en particular la última, pusieron en la mesa de discusión. Sin embargo, los ensayos allí reunidos no dejarán de incursionar en los debates de los años setenta y avanzarán incluso a la consideración de cuestiones actuales.

No podría ser de otra manera. La vida misma se ha encargado de replantear problemas que la ideología neoliberal de los años ochenta se ha esforzado inútilmente en escamotear. Examinar de nuevo, críticamente, la manera cómo fueron entonces estudiados aportará, sin duda, elementos para pensarlos hoy de forma más adecuada y, lo que es mucho más importante, elaborar para ellos respuestas más eficaces.

I.

EL APORTE DE LA CEPAL

Cabe insistir en la mención especial a la capacidad, empeño y dedicación del equipo de coordinación del Seminario, a cargo de Márgara Millán Moncayo, así como de Mario Trujillo Bolio, con la eficiente asistencia técnica de Gilberto Cardoso Vargas.

Igualmente, debemos reiterar nuestro agradecimiento al trabajo que han desempeñado en el marco del Seminario y la colaboración que han prestado a la preparación de esta publicación los becarios Rubén O. Amador Zamora, Micaela A. Chávez Villa, Elsa G. Espinosa Consejo, Sra. Guadalupe Inacua Gómez, Marcos Rubén López Míguel, Susana Martínez Sánchez, Jessica Retis Rivas, Zaida P. Rodríguez Monzalvo, María del Consuelo Sánchez R., Mario Sánchez Sánchez y Daniel Tapia Blanco.

*RUY MAURO MARINI
México, agosto de 1994*

Curricularizar la extensión: preguntas, complejidades y cruces de un proceso en construcción

| **Liliana Pereyra**

| **Flavia Romero**

Estas palabras inauguran la presentación de la sección central del número 5 de la *Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades* de la FFyH, intentando dar cuenta de algunas reflexiones sobre la curricularización de las prácticas extensionistas. En orden a contribuir a los aportes que la conforman, propondremos algunas ideas que nos ayuden a enmarcar los ejes de la discusión. Las posibilidades ciertas sobre la curricularización de la extensión universitaria están vinculadas a los sentidos que se despliegan en torno a ésta función de la universidad, y por esto se hace necesario enunciar algunas nociones implícitas en la discusión.

Si la universidad, como institución que piensa desde una concepción integral a lxs sujetxs que en ella se forman, tiene la intención de construir ciudadanía, la pregunta “¿qué ciudadanx y profesional estamos formando?”, se hace inevitable: un/a sujetx que construye su vínculo con el resto de la sociedad desde una concepción asimétrica con otrxs, dejándolx en el lugar de la/el “vulnerable” que “carece”; o quien que se vincula con otrxs como sujetx de derechos, posibilitando la discusión de su saber académico por parte de saberes diversos, en continuo reflexionar sobre las supuestas certezas de su matriz disciplinar.

La diferencia entre ambas concepciones es conceptual y política, pero también metodológica. La resignificación de esas ideas en el modo de vincularse (y las propuestas que para esto se elaboran), materializa los conceptos en el desarrollo de prácticas extensionistas. La dimensión pedagógica de la extensión implica así, que el proceso de aprendizaje no puede darse de manera solitaria, y la lectura sobre los procesos de construcción conjunta de conocimientos brindan grandes herramientas, pero aún así no reemplazan la incertidumbre, las discusiones y las complicaciones enriquecedoras de un trabajo en territorio y con otrxs actorxs de la sociedad.

El reconocimiento de las limitaciones del propio campo disciplinar y la consecuente necesidad de otras áreas de conocimiento para abordar las complejidades presentadas por los problemas sociales, no es algo que llegará un día inevitablemente cuando lxs estudiantes hayan egresado, sino más bien todo lo contrario.

Dejar librado este aprendizaje a la suerte es una irresponsabilidad institucional, y es un modo no sólo de construir ciudadanía por omisión, sino también de reproducir discursos y prácticas disciplinares con pretensión de neutralidad.

La universidad debe sostener y avivar las discusiones sobre qué queremos enseñar (y qué queremos aprender) en esta institución, cómo y para qué. Esta discusión no tiene aún la relevancia que entendemos que merece, en los discursos de curricularización de las prácticas extensionistas. La Universidad Nacional de Córdoba posee particularidades en relación a su organización interna, su escala institucional, la masividad en su matrícula y su recorrido histórico, que en ocasiones sirven de base para argumentaciones sobre los modos que en esta casa toma el hacer extensionista. Se sostiene que los diversos recorridos institucionales y las características disciplinares explican y justifican los rasgos distintivos que adquiere el desarrollo de esta tarea.

Estas identidades propias de cada unidad académica no debieran, sin embargo, desalentar la posibilidad de construir acuerdos más amplios en relación a lo que implica hacer extensión desde la universidad pública, o esto nos llevaría a un falso respeto por la diversidad que entiende que cualquier práctica puede incluirse en la función extensionista, eludiendo la discusión de las concepciones subyacentes (¿existencialismo?, ¿transferencia de servicios?, ¿diálogo de saberes?). Hacer lugar, acoger y dar la bienvenida a una nutrida multiplicidad de experiencias, procesos y actorxs no significa que todo lo que se hace en territorio o que todo lo que se hace desde la universidad y fuera del aula sea, sólo por eso, extensión.

Muchas de las certezas que mantenemos en nuestra comunidad académica deben ser repensadas. La tranquilidad que nos ofrece escuchar la categoría “diálogo de saberes” debe ser puesta en cuestión por el bien de la extensión universitaria, ya que acciones y prácticas de la más diversa índole (y muchas veces contradictorias con la categoría en la que se las engloba) pretenden ser concebidas dentro de su órbita. En este marco de incertidumbres y de sentidos en disputa en torno a la extensión, se hace imprescindible plantear cuál es la dirección que orienta las acciones institucionales, ya que dejarlas libradas al azar es una clara toma de posición que no estamos dispuestxs a seguir en estas páginas.

Si la extensión ha de llegar a ser realmente una función que toda la institución asume, tendrá que albergar concepciones diversas, que se enriquecen en el debate y la colaboración, como sucede con la enseñanza y la investigación (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio: 2011; 6).

El mismo documento arriesga una concepción de extensión:

Conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden,

contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores mas postergados (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio: 2011; 6).

Para la Facultad de Filosofía y Humanidades, en cuya Secretaría de Extensión se inscribe esta revista, la extensión universitaria comprende y propicia la integralidad de funciones, que desafía lo instituido y promueve relaciones de cooperación y trabajo conjunto entre universitarios y otros actores sociales.

Art.1. *La extensión universitaria es una de las funciones de la universidad cuya tarea es dar marco a un proceso pedagógico y político centrado en la producción de conocimiento conjunto. La función extensionista parte de la creación de vínculos y la definición participativa con la comunidad de los problemas sociales significativos, y así trabaja desarrollando propuestas dialógicas que propician espacios de colaboración multi e interdisciplinarios para el abordaje de los mismos. La extensión universitaria toma un carácter específico por desarrollar su tarea en el marco de una universidad pública, entendiendo que el conocimiento que se produce por esta función se impregna del mismo carácter público, co-construyendo junto a actores no universitarios saberes socialmente relevantes. La Secretaría entiende que propiciar el acceso a los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales es el fin último de las políticas de extensión universitaria. Además, considera los proyectos de extensión universitaria como el medio para contribuir a su pleno ejercicio. Asimismo, estas prácticas y tareas de la extensión tensionan las funciones de docencia e investigación así como también los saberes disciplinares, contribuyendo a la definición de la agenda de investigación, posibilitando repensar la enseñanza universitaria y los límites disciplinares y recuperando las voces de estudiantes, docentes, nodocentes y graduados en el proceso de transformación institucional y social que esta función incentiva. Por ello, la Secretaría de Extensión de la FFyH considera como uno de sus objetivos constituirse en un espacio de articulación de las funciones universitarias de la institución que favorezca la vinculación con la comunidad, tanto de los espacios de enseñanza como de investigación, promoviendo simultáneamente la integralidad de las funciones (Reglamento de la SE FFyH, 2017).*

Consideramos relevante insistir sobre este punto ya que es a partir de concepciones específicas de extensión que podemos reflexionar y construir –también precisar– propuestas de curricularización. Las proyecciones hacia la incorporación de la extensión a la función del grado de las carreras, reconoce su relación con dos ejes fundamentales: la jerarquización de la función y un compromiso sostenido, concreto e institucional con la integralidad de funciones.

Como manifiesta Sandra Gezmet en el primer artículo de este dossier:

En la Universidad Nacional de Córdoba todas las carreras tienen seminarios o materias de formación en investigación para sus estudiantes. También hay formación específica en docencia a través de profesorados o de la carrera docente. Y está bien que así sea. Sin embargo, no hay formación específica en extensión en el mismo nivel de institucionalización. Aquellas no se discuten, están naturalizadas; mientras que la extensión sigue siendo un espacio de participación voluntaria y, salvo algunas excepciones, con ninguna oferta de formación teórica y metodológica sobre lo que implica la práctica en territorio.

Este hecho no resulta menor ya que pone en evidencia que los esfuerzos, avances y concreciones en lo que concierne a la jerarquización de la extensión resultan aún insuficientes y es indispensable continuar profundizando los trabajos en esta dirección. Sólo por citar algunos datos específicos, las declaraciones del Consejo Interuniversitario Nacional a las Universidades Públicas en 2010 propiciaban “mantener un equilibrio adecuado entre las funciones de docencia, investigación y extensión” (CIN, 2010) o, por caso, las finalidades que se proponía desde su creación la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI).

[...] Promover el desarrollo de espacios de análisis y reflexión respecto de la Extensión Universitaria que posibiliten la formación permanente de los sujetos, genere aprendizajes y desarrollen capacidades críticas y creativas [...]; favorecer la institucionalización y valoración de la Extensión Universitaria en todo el ámbito del sistema universitario nacional, promoviendo la inserción curricular y su integración con la docencia y la investigación (CIN, 2008).

Estos enunciados son mayoritariamente, y al menos en lo que a la UNC respecta, buenas intenciones y líneas apenas esbozadas que tuvieron un importante impulso entre 2007 y 2016 y que en la actualidad han salido de la agenda de las prioridades.

Otra de las tareas pendientes en la curricularización y en las prácticas extensionistas en general, es lograr un mayor protagonismo de lxs estudiantes en lo institucional, en la elaboración de las propuestas, en el trabajo de construcción de la demanda, en el desarrollo de las tareas, y en su evaluación. Las posibilidades de pensar la curricularización no se agotan en modelos ya implementados que se encuentran en desarrollo, sino que requieren de miradas críticas y creativas que amplíen las propuestas institucionales en este sentido.

Así como las Prácticas Sociocomunitarias (PSC) fueron una iniciativa estudiantil, el desafío de imaginar otros modos de relacionar (tensar y pensar) su formación no puede tener a estxs actorxs centrales de la universidad como merxs espectadorxs, sino como protagonistas críticxs.

Asimismo, la formación vinculada al compromiso con la sociedad de la cual forma parte la universidad no es algo que sucede en un momento específico de la trayectoria académica, para ser luego olvidado. La construcción de conocimiento producida en el marco de la formación de posgrado no posee la característica de estar exenta de cualquier compromiso. Esa creencia es inconcebible en el marco de una universidad pública.

Para romper con esa idea es preciso revisar las concepciones de integralidad de funciones, de modo que la producción académica de cualquier tipo requiera una construcción que no sólo sea para otrxs sino con otrxs, en el marco de comprender el carácter público del conocimiento.

Un último aspecto que quisiéramos proponer para la reflexión es el que deviene de la necesidad de la ampliación, sostenimiento y en algunos casos creación de espacios de reflexión sistemática que permitan tanto la evaluación como la revisión de las prácticas en proceso y concluidas. Consideramos que espacios de “supervisión entre pares”, en tanto instancias de escucha comprometida, aportarían miradas cruzadas y saberes varios dialogando, que extenderían las buenas prácticas y profundizarían las potencialidades transformadoras del hacer extensionista.

A la luz de las ideas aquí planteadas entendemos que la curricularización de la extensión, lejos de agotarse en una propuesta concreta es un camino que nos ofrece las primeras muestras de su complejidad, y que deberemos transitar colectivamente, sabiéndonos en un proceso de deconstrucción de años de formación en un sentido tradicional. Romper con antiguos modos de comprender y comprendernos en la universidad pública es una idea que lejos de tranquilizarnos debe activarnos creativamente, sabiendo que más allá de todo lo hecho hay mucho por hacer.

Bibliografía

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio, CDC, Udelar (2011). *Lineamientos generales para el avance la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República*. UDELAR, Montevideo.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2008) *Acuerdo Plenario 681/08 Creación REXUNI*.
----- (2010) *Las Universidades Públicas en el año del bicentenario*. Disponible en: https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/2unc_seu_universidades_bicentenario_cin.pdf FECHA DE CONSULTA: 21/03/2018

Convocatoria 2017 para la Revista E+E Estudios en Extensión en Humanidades Año 5 N°5.
Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/2/2017/08/CONVOCATORIA-para-EE-final.pdf>

Reglamento de la Secretaría de Extensión de la FFyH UNC (2017). Ordenanza 1/2017 del HCD. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/ffyh/honorable-consejo-directivo/ordenanza/1_2017/?searchterm=secretar%C3%ADA%20de%20extensi%C3%B3n

Loutanau, G y Rivero, A (2016) “Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria”, Revista Masquedós, N° 1, pp37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



EXTENSIÓN CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO

Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio
de la Universidad Nacional de Rosario

Medina, Juan Manuel
Tommasino, Humberto

Medina, Juan Manuel

Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario / Juan Manuel Medina; Humberto Tommasino. 1^a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2018.

252 p. ; 26 x 18 cm.

ISBN 978-987-702-254-4

1. Universidades Públicas. 2. Gestión. I. Tommasino, Humberto II. Título

CDD 378.05

SEU-UNR

Secretaría de Extensión Universitaria

Universidad Nacional de Rosario

Sede de Gobierno: Maipú 1065 – Rosario, Argentina

Tel: (54) 0341 4201200

extension-univ@unr.edu.ar

www.extensionunr.edu.ar

UNR Editora

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Secretaría de Extensión Universitaria

Urquiza 2050 - S2000AOB / Rosario, República Argentina

www.unreditora.edu.ar / editora@sede.unr.edu.ar

Impreso en Argentina



UNR

Secretaría de
Extensión Universitaria



**Unión
Latinoamericana de
Extensión
Universitaria**

**UNR
EDITORIA**

CiN REUN

Red de Editoriales
de las Universidades Nacionales
de la Argentina



Índice

Prólogo	9
Presentación	15
“Una bisagra para la educación transformadora. Sistematización del Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar”.....	49
“Entretejiendo escenas”	69
“Abrazando infancias. Un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte”.....	89
“Una semana que construimos todo el año”	119
“El vínculo en la evaluación presencial”	147
“Cuando el territorio habla”	163
“Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario?”.....	191
“Pasantías educativas en la Universidad Nacional de Rosario”	221
“Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales e integradas”	245

Presentación

Extensión Crítica, Integralidad y Sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos

Autores: Humberto, Tommasino; Juan Manuel, Medina; Maximiliano, Toni;

La concepción de sistematización empleada en este libro

Partiendo de la concepción Freiriana de praxis, entendida como la reflexión y acción de las mujeres y hombres sobre el mundo para transformarlo, podemos aquilar la dimensión de los procesos de sistematización. La concebimos como un esfuerzo sistemático y metódico de pensar y repensar nuestras prácticas.

La praxis de la que hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso, sostenemos que la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. Lo será si de transformar estamos hablando, será solo un ejercicio intelectual o académico, interesante pero no imprescindible, si esta articulación no tiene como fin transformar la realidad. Pero además, y retomando una de las líneas de pensamiento sobre la sistematización vinculada a la participación de los actores, será transformadora en un sentido de

emancipación o de liberación si incluye definitivamente a los actores de los procesos en el acto o serie de actos que transcurren desde la práctica a la teoría, o desde la acción a la reflexión en un espiral dialéctico de profundización de cada uno de los sub-procesos. (Tommasino, 2012: 7)

La sistematización de experiencias es una práctica cada vez más frecuente en las universidades y específicamente en procesos que tienen que ver con la vinculación con la sociedad. En efecto, tenemos ejemplos de universidades que han generado procesos amplios de sistematización de prácticas extensionistas en los últimos tiempos. Es notorio el caso de la UDELAR que ha concretado tres ediciones de llamados a proyectos de sistematización durante el periodo 2012-2014,¹

Es importante precisar de qué hablamos cuando utilizamos el concepto Sistematización. Jara (2013) entiende que existe una cierta confusión a la hora de entender que significa la Sistematización. En algunas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Ese es uno de los sentidos o significados más comunes y utilizados, es decir, sistematizar datos o informaciones. Sostiene que desde la educación popular y los proyectos sociales, se utiliza el mismo término, pero se lo aplica no solamente a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”.

Ghiso entiende por Sistematización:

... un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podíamos hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia... (Ghiso, 1998:4)².

La práctica de la sistematización es un esfuerzo de comprensión profunda y radical de las prácticas. Cuando decimos radical lo hacemos desde el concepto Freiriano de radicalidad, es decir, desde el “ir a la raíz” de las cosas y hechos, comprenderlos desde todos sus sentidos, entendiendo sus subjetividades y sus causas estructurales. En esta dirección “la sistematización no busca mirar las experiencias con objetividad sino

-
1. CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR (2012). “Apuntes para la acción Sistematización de experiencias de extensión universitaria”. Compiladores: Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno Extensión Libros. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
 2. Ghiso, A., (1998) *De la práctica singular al dialogo con lo plural. aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.* en Red de Bibliotecas virtuales de CLACSO, <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661>. Consultado 16.09.2017.

más bien ‘objetivar la experiencia’, lo que coloca en un lugar distinto a los sujetos, en tanto ‘sujetos de conocimiento’. La experiencia de sistematización permite trascender la inmediatez de la cotidianeidad, pudiendo dimensionar elementos constitutivos de nuestras prácticas, hacerlos explícitos y analizarlos en función de nuevas perspectivas.” (CSEAM, S/F)³.

En el llamado a “Proyectos de sistematización” la Comisión Sectorial de Extensión de la UDELAR entiende por sistematización el

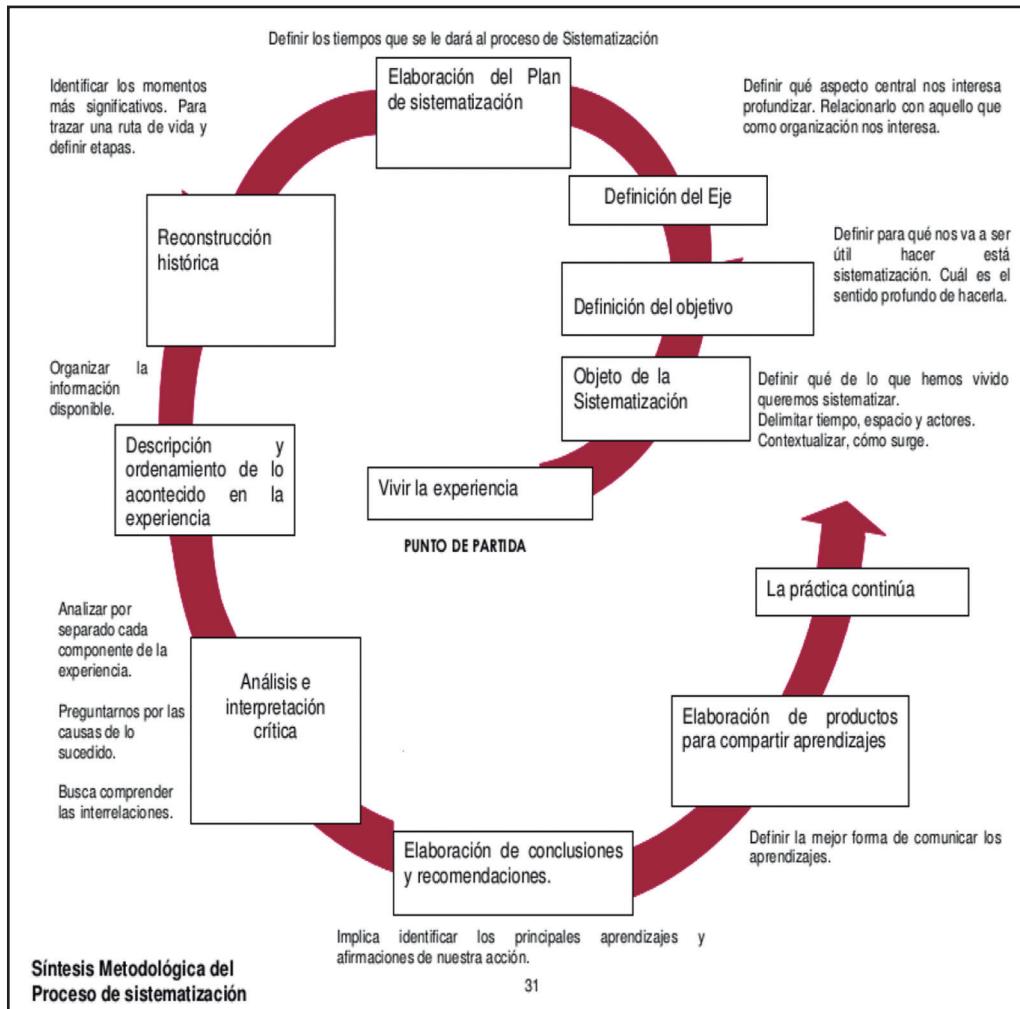
... proceso de reflexión crítica sobre las experiencias de extensión universitarias que los sujetos involucrados llevan adelante dialógicamente. La sistematización como proceso de producción de conocimiento se propone dar cuenta del carácter contextual de las prácticas sociales políticas, culturales, tecnológicas y organizacionales... (CSEAM, 2014)

A los efectos de entender en profundidad el proceso proponemos visualizar el diagrama “Síntesis Metodológica del proceso de sistematización” que nos proponen las autoras Rosa Elva Zúñiga López, María Teresa Zúñiga Preciado, en su obra *Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular* (2013).

Este diagrama nos proporciona un dispositivo didáctico que nos permite definir y entender las distintas fases de la metodología. De una manera breve y sintética vamos a precisar las distintas fases que se fueron recorriendo a lo largo de un año de trabajo con el equipo de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario. El dispositivo de trabajo montado permitió ir avanzando teórica y prácticamente en forma sistemática y colectiva. Como se describe en el prologo, los encuentros periódicos y sistemáticos hicieron que los equipos produjeran y compartieran los avances en el análisis crítico de las diferentes prácticas y espacios analizados.

Las primeras etapas estuvieron relacionadas con la definición del objeto a sistematizar, el tiempo, el espacio y los actores intervenientes en la experiencia o práctica. Esta etapa no genera mayores inconvenientes ya que muchas veces pasa más por lo descriptivo que por lo analítico. El segundo paso, la definición del eje de la sistematización, genera a los equipos mayores desafíos que se vinculan a definiciones y análisis más precisos que permiten centralizar, darle dirección precisa al proceso. Jara (2013) plantea que los motivos generales de interés en conocer las experiencias se vinculan con: prácticas exitosas donde interesa ver los motivos del resultado positivo; experiencias fracasadas donde interesa ver motivos del fracaso y; experiencia en curso, donde no sabemos si ha sido exitosa o no, pero tiene elementos innovadores que interesa conocer.

3. CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR, (S/F). “Sistematización de experiencias de extensión”. *Cuadernos de Extensión* Nº 3. Montevideo, Uruguay.



Zúñiga López, R.E., Zúñiga Preciado, M.T. (2013). Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. IMDEC.

Jara (2013) sostiene que la construcción del eje se vincula con responder la pregunta relativa al aspecto específico que se vincula a la experiencia exitosa, fracasada o innovadora.

La reconstrucción histórica de la experiencia es el siguiente paso, que luego dará lugar a la búsqueda de los momentos críticos que serán analizados a la luz de los paradigmas teórico metodológicos que inspiraron la experiencias, y que son las matrices desde donde se buscará la incoherencia teórico metodológica de la práctica.

Para la reconstrucción histórica se utiliza comúnmente la técnica de “línea de tiempo” que tiene como objetivo facilitar los procesos de recopilación de información relevante, reconstruyendo hitos y mojones temporales, vinculándolos con información documental, actores/as que deberían entrevistarse para profundizar en los acontecimientos. En suma, permite ordenar la información en el tiempo de una manera sistemática, comprensible y práctica. Nos parece muy conveniente incorporar en este pun-

to los planteos realizados por Alfonso Torres Carrillo, en su libro *Hacer historia desde abajo y desde el sur* (2014)⁴. Si bien en nuestras prácticas hemos utilizado solo la línea de tiempo como dispositivo de indagación y ordenamiento de la historia, entendemos que varias de las técnicas que aparecen en la obra de Torres pueden ser altamente provechosas para el trabajo grupal participativo con los grupos que sistematizan. De igual forma y vinculados con algunas modificaciones a las metodologías que surgen luego de nuestras prácticas, consideramos que la realización de mapeos de actores⁵ en distintos momentos históricos, en diferentes hitos, podría determinar y evidenciar el juego de poderes, conflictos y afinidades que aparecen a lo largo de la experiencia así como nuevos vínculos y grupos y actores en territorio.

La fase vinculada a la interpretación crítica de los diferentes momentos de la experiencia debe tener un desarrollo importante porque es desde estas definiciones paradigmáticas que se analizará críticamente la práctica realizada por los colectivos. En nuestro caso la Extensión Crítica y la Integralidad son los conceptos claves para utilizar en el análisis.

La Extensión Crítica⁶

La concepción crítica de extensión, a grandes rasgos, es tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros y campesinos. Está relacionada con las concepciones de educación popular e investigación-acción-participación que emanan de estos procesos de lucha. A nivel de la universidad latinoamericana, también se pueden rastrear como procesos históricos fundantes de esta corriente algunas propuestas que se relacionan con el surgimiento de las universidades populares (Bralich, 2006). Debe reconocerse entonces, como fuente inspiradora el movimiento de la educación popular latinoamericana y la impronta que han dado a este proceso algunos autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros.

Cuando revisamos los fines de la Extensión Crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero, se relaciona con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica y sin compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico debe contribuir a generar universitarios que tengan estas dos cualidades. Se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 1998) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas.

-
4. Torres Carrillo, Alfonso, (2014) *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Ediciones Desde abajo. Bogotá, Colombia.
 5. Guedes, E., Fabreau, M., Tommasino, H. (2006) “Mapeo de actores sociales”, en: Tommasino, H; Heggdus, P. de., *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Facultad de Agronomía (UDELAR)
 6. Este ítem está basado fundamentalmente en los trabajos realizados en conjunto con el Dr. Agustín Cano que serán citados oportunamente.

En segundo lugar, la universidad debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando generar procesos de poder popular. Claro está que estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica, no es posible avanzar en uno sin el avance del otro.

Considerando estos objetivos, se puede avanzar para entender esta propuesta preguntándonos qué es la Extensión Crítica.

En varios trabajos recientes se ha establecido que la extensión es:

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora. (UDELAR, 2010:15)

Cuando se hace referencia a “Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar” se pone en evidencia la posibilidad de superar una relación unidireccional, muchas veces consolidada y sistemática que se establece entre universitarios (docentes y estudiantes) y entre éstos y los actores sociales con los cuales nos vinculamos. Freire (Torres, 1987) nos plantea que, a la hora de pensar una relación vincular entre educadores y estudiantes o sectores populares, es posible identificar tres grandes posiciones que puede asumir el rol del educador popular. Por un lado, identifica un tipo de “rol manipulador”, que da lugar a procesos “bancarios” en donde el educador es el dueño absoluto del conocimiento y único capaz de enseñar en la relación con el “otro”. Un “otro”, estudiante o actor social, que nada sabe y tiene todo que aprender de aquel. Esta situación es semejante a la que establecen los procesos difusionistas o transferencistas tanto de conocimiento como de cultura. Es clara una perspectiva “iluminista” del educador⁷.

7. Bralich, entiende que en las primeras etapas de la Extensión, podía encontrarse la “tradicional concepción “culturalista” de la extensión que ve a ésta como una mera difusión del “saber académico” a los sectores culturalmente desposeídos de la sociedad o como la prestación de servicios técnicos al mismo. El pueblo es visto por lo corriente como una masa ignorante, sin luces, que precisa —justamente— ser iluminada en una actitud cercana en cierta medida al despotismo ilustrado del siglo XVIII” (2006:34).

Contrariamente a éste, identifica un segundo rol o posicionamiento del educador, que vincula a posiciones que denomina “basistas o espontaneístas” en donde los estudiantes o los sectores populares pueden quedar librados a su azar. Es decir, el rol del educador deja de existir y pasa a confundirse con el del sujeto al cual se vincula en el proceso educativo. Estos procesos vinculares pueden observarse en algunas situaciones en donde existe un cierto mimetismo entre los educadores y los sectores populares con los cuales se trabaja. En estas situaciones no existe diferenciación y por lo tanto no hay tarea diferenciada que, según Freire, siempre debe existir para poder cumplir la tarea.

Una tercera posición está identificada con una postura o rol “sustantivamente democrático”, en donde reconociéndose diferente del educando, el educador establece un proceso democrático en donde se debe “partir” —ese es el verbo y la tarea, sostiene Freire— de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación. Pero además, nos indica que en este proceso también existe transformación sobre el educador, si el proceso establecido es de comunicación dialógica⁸ él también se transformará durante el proceso.

Se avanza en la definición de Extensión Crítica cuando se entiende que es un proceso que “contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.”(UDELAR, 2010: 15)

Enríquez y Figueroa (2014) identifican tres tesis diferentes a la hora de pensar la vinculación entre el saber popular⁹ y el saber académico-científico: una primera vinculada a la continuidad entre sentido común y saber científico, una de ruptura y otra vinculada a la ruptura de la ruptura y el reencuentro.

La primera propuesta entiende que el punto de partida del saber académico es el sentido común. Esta tesis es sostenida tanto por autores “neopositivistas”, como

-
- 8. Freire entiende que: “na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto éste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (Freire, 1985: 85)
 - 9. Enríquez y Figueroa, entienden que el “saber popular es un término complejo dentro del campo de las ciencias sociales, el mismo está compuesto por dos términos teóricos: el saber, recubierto por una aura epistémica luminosa es muy valorado por el mundo de los investigadores, a tal punto que ha sido calificado como la fuente de legitimación del poder y de riquezas en la sociedad de la información (...) y el término popular que está revestido de una aura epistémica oscura, a tal punto que algunos pensadores afirman que es una categoría que hay que abandonar porque no aporta luz a los nuevos procesos sociales” (2014:17). Al mismo tiempo, entienden el “saber popular como el conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sistemas subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber, compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables plenamente por la comunidad (Leis, 1989), proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad” (2014: 18).

Popper, como por autores que han aportado a la teoría crítica, como Fals Borda. En el primer caso, se sostiene que el

... sentido común produce un conocimiento elemental de carácter lógico porque parte de una base racional, pero puede ser cuestionada porque efectúa elaboraciones imperfectas (...) la ciencia y la filosofía son, en última instancia sentido común esclarecido... (Enríquez y Figueroa: 27).

En el segundo caso, Fals Borda entiende que es fundamental conocer y apreciar el papel que juega el saber popular, el sentido común y la cultura popular para “obtener y crear conocimiento académico-científico” (Íd., 2014: 27). Para abonar esta idea cita los innumerables casos de fármacos utilizados por la medicina moderna que derivan de la medicina indígena¹⁰.

La segunda opción entiende que la “ciencia se construye contra el sentido común” (Íd., 2014: 29) Enríquez y Figueroa (2014) sostienen que autores como Bachelard, Bourdier, Chamboredon y Passeron consideran que el “sentido común es ilusorio y superficial y, por ello, se constituye en un obstáculo epistemológico que ciega la mirada de los sujetos” (Íd., 2014: 29). Estos autores citados proponen la “ruptura epistemológica como método de conquistar el conocimiento contra la ilusión del saber inmediato” (Ibíd., 2014: 29).

La tercera opción está representada por la propuesta de B. de Souza Santos que propone una “doble ruptura epistemológica”. Se debe superar el sentido común “mediante la solidez científica y el rigor académico”. La segunda ruptura procura la “construcción de un nuevo sentido común emancipador que transforme el conocimiento académico-científico y su potencial en un movimiento en espiral que lleve a un nivel superior al sentido común” (Íbid., 2014: 30)

A este respecto, de Souza Santos propone una “ecología de saberes”, en la cual:

“No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anticiencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con

10. Los autores identifican diferencias entre estas dos posiciones, proponen que, en el caso de Popper, se entiende que el sentido común es basado en un sustrato racional elemental que da lugar a conocimientos lógicos imperfectos que se derivan, en última instancia, del mundo de la razón. En el caso de Fals Borda, el sentido común está formado por conocimientos y creencias que se relacionan con conocimientos empíricos y prácticos que colaboran a crear, trabajar e interpretar su mundo. En segundo lugar, proponen que existe entre los dos autores una diferencia significativa sobre la naturaleza del sentido común. Para Popper es una “capacidad natural de carácter universal que le permite a todos los seres humanos construir conocimientos lógicos y válidos” (2014:28) En cambio, entienden que Fals Borda sostiene que el sentido común es “epocal y está contextualizado porque ha sido aceptado en un periodo dado y en una comunidad específica (...) es contingente e ideoincrático” (2014:28).

el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, “la ciencia es la única, no hay otros saberes”. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80% de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: “es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida”; es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces lo que tengo que evaluar es si se va a la luna, pero también si se preserva la biodiversidad. Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos. Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo.
(de Souza Santos, 2006:21)

Como parte de la aproximación a la definición, se planteaba que la extensión es un “Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social” (UDELAR, 2010:15). En efecto, los procesos extensionistas tienen como finalidad expresa la construcción o consolidación de espacios colectivos autogestionarios y autónomos. De hecho, la concepción teórico-metodológica sobre la que se basa tiene como fundamento básico la construcción de procesos participativos que implican niveles crecientes de compromiso y solidaridad.

Se sostenía además que la extensión permite “orientar a la investigación y la enseñanza y que es una metodología humanizadora”. Ahora, intentaremos explicar por qué un proceso vincular de este tipo es humanizador. Estas reflexiones se derivan de nuestro trabajo de campo con estudiantes en los últimos años. Hemos podido evidenciar, y constatar, que muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de sectores sociales relacionados a las clases medias y altas que no necesariamente conocen o han vivenciado las contradicciones sociales, económicas, culturales, ambientales de amplios sectores de la población que no satisfacen las más elementales necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda, educación, cultura, recreación, etc.). De esta forma, hemos observado que muchos estudiantes, inclusive en los estadios finales de la carrera, nunca han interactuado con estas realidades. La extensión, orientada a la resolución de problemas de la mayoría de sectores de la población que

sufre procesos de postergación, exclusión, dominación y explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar en muchos casos la problemáticas de vida y trabajo de estos amplios sectores de nuestra población. Hemos constatado situaciones de sensibilización y, por lo tanto, de humanización evidente en estudiantes que han interactuado con estos sectores de la población. De esta forma, la universidad, mediante esta función sustantiva, permite el conocimiento de situaciones que generan procesos de sensibilización, humanización y solidaridad. Claro está que en muchos casos la extracción social de clase y la ideología de muchos estudiantes (situación y posición de clase), que se ha consolidado con anterioridad, no permite avanzar en procesos de humanización, toma de conciencia y solidaridad. Hemos evidenciado innumerables procesos de contacto con realidades problemáticas por cortos espacios de tiempo que pretenden generar estos procesos y a veces legitimar instituciones frente a la sociedad como un todo. Nos referimos a las innumerables prácticas de voluntariado (universitario o empresarial) que tienen como objetivo explícito desarrollar tareas de "solidaridad" con sectores con problemáticas concretas o procesar espacios de sensibilización para los participantes de las actividades. Si bien se puede observar en algunos casos efectos en esta dirección, la postura "iluminista" o "caritativa" de estas prácticas impide en muchos casos alcanzar modificaciones, ya que el vínculo que se establece es de "donación" y esta postura impide la humanización ya que parte de la base que el otro debe ser auxiliado, salvado y en consecuencia "modificado" por las acciones puestas en juego. Es claro que aquí el vínculo no se inscribe en la comunicación dialógica y la escucha, que sería una condición imprescindible para propiciar que los cambios sean mutuos, sino en posturas unidireccionales donde el que cambia siempre es el otro.

Estas reflexiones nos llevan directamente a repensar la obligatoriedad de la extensión y las perspectivas de los docentes y estudiantes frente a los sectores postergados. Para generar procesos obligatorios de extensión debemos tener la precaución de que los vínculos que serán establecidos con los actores sociales sean de diálogo y escucha. Allí el rol docente es trascendente y las condiciones de seguimiento, monitoreo y evaluación de la práctica extensionista por equipos universitarios, que tienen inserción permanente en el territorio, son de fundamental importancia.

Para seguir acercándonos a una definición relativamente cuidadosa de la Extensión Crítica, debemos necesariamente hacer mención a los aspectos metodológicos, que sin duda también son teóricos. En la aproximación realizada por la Universidad de la República existe otra pregunta básica para el cumplimiento de este objetivo de definición; es necesario preguntarse "¿Cómo se lleva a cabo la extensión?"

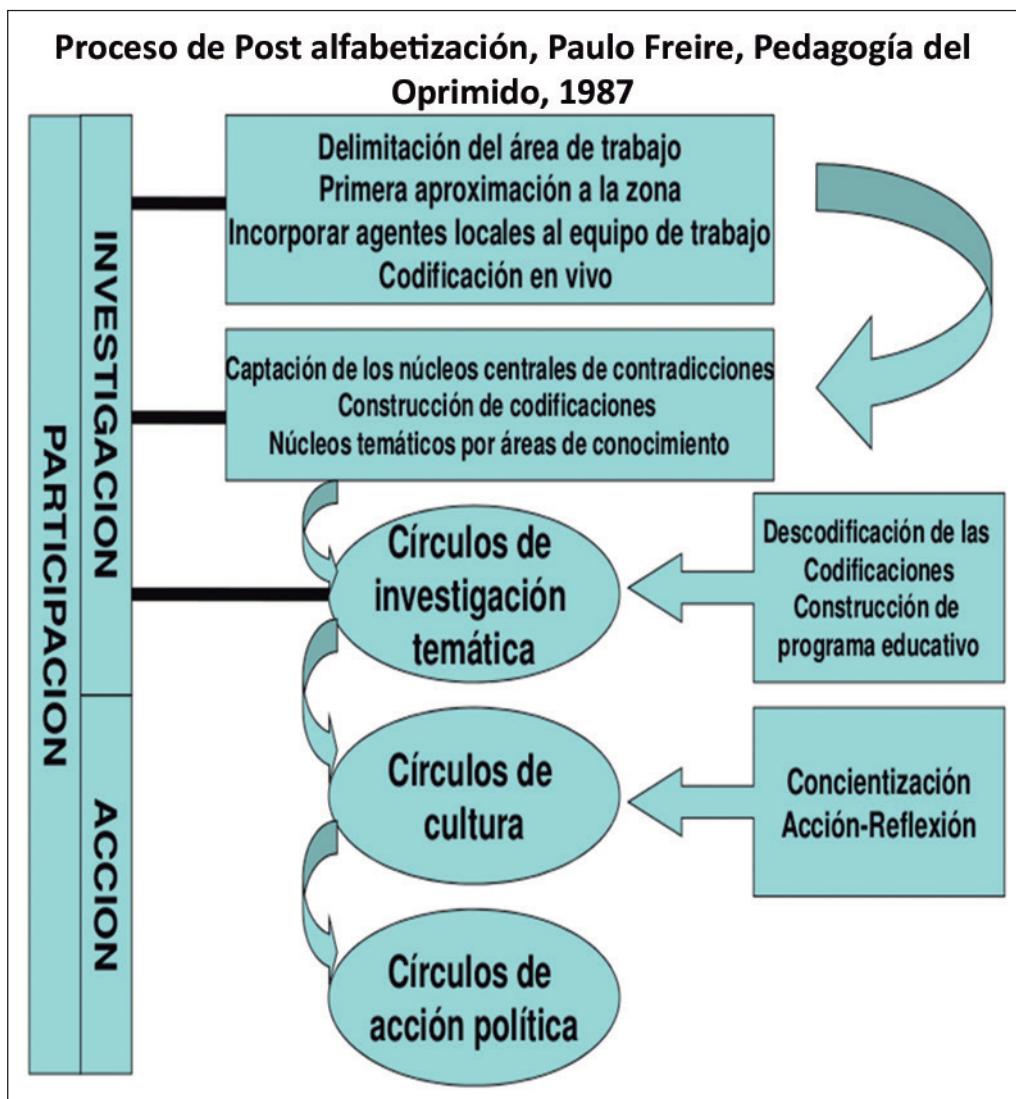
Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación.

De manera de generar procesos de comunicación dialógica.

A partir de abordajes interdisciplinarios.

Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados. (UDELAR, 2010:15)

Cuando se sostiene que debe haber participación e involucramiento de los distintos actores en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, nos introducimos en metodologías participativas de trabajo junto con los sectores populares que emanan de la educación popular y la investigación-acción-participación. Existen muchas propuestas metodológicas que avanzan en esta dirección, pero por su importancia e influencia en la mayor parte de las metodologías propuestas, haremos una breve mención a la propuesta metodológica que nos plantea Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*(1987). Tomaremos como base para hacer esta presentación un trabajo anterior en donde analizamos esta propuesta (Tommasino et al., 2006 a). La esencia del planteo puede verse en el siguiente diagrama:



Esta propuesta compatibiliza un entendimiento crítico de la realidad, en donde se sitúan las “masas populares”, con la búsqueda organizada de la acción para la transformación social. El inicio consiste en la búsqueda del contenido programático del proceso educativo transformador. Esta primera etapa Freire la denomina “investigación temática” e implica investigar el conocimiento y formas de pensar de los sujetos participantes del proceso.

La búsqueda de “temas generadores”¹¹ que integran el contenido programático es el punto de partida al “diálogo”. Se debe conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación, conociendo la percepción de la realidad de los sujetos que participan. Esta instancia se realiza a nivel de los “Círculos de investigación”.

La investigación temática comienza como una delimitación del área de trabajo en la que se procura información a través de fuentes secundarias. Se intentará una primera aproximación con la población local. Luego de contactos iniciales en los territorios de trabajo, es necesario que algunos de los asistentes a las primeras reuniones sean parte del equipo investigador, con una presencia activa en el proceso. Encontrar y motivar la participación de estos sujetos de la investigación es un tema trascendente para el desarrollo de toda la investigación-acción.

Conformado el equipo primario, comienzan las visitas en la zona procurando una visión crítica de la realidad, una “codificación en vivo”. Se observan los diferentes momentos de la vida de la población del área, se dialoga informalmente con los pobladores. Se irá “decodificando” esta “codificación en vivo” y anotando las particularidades; dando cuenta de la “manera de conversar del pueblo”, sus formas de ser, sus lenguajes, la forma de construir su manera de pensar. Se debe recorrer el área en momentos no previstos, se observaran los papeles desempeñados por las mujeres, los hombres, jóvenes y niños.

Deben elaborarse relatos de las visitas que serán discutidos por el equipo en forma de seminario. Es vital la participación de los integrantes de la población por lo que el seminario debe ser realizado en el área de trabajo. Esto constituye lo que se puede llamar una segunda instancia de “decodificación”, instancia de “re-admiración” de la realidad “admirada” por el equipo.

Aquí nos estamos acercando a los “núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias” de los sujetos del territorio en cuestión. Es clave estudiar los niveles de percepción que se tienen sobre los núcleos de contradicciones incluidas las

11. Tema generador: es aquel tema o problema que tiene la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Como tema generador fundamental Freire destaca la liberación, que implica a su contrario, la dominación, que al mismo tiempo es una situación límite (Freire, 1987).

contradicciones principales de la sociedad. Las “situaciones límites” como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas circunstancias y situaciones límites. Freire (1987) nos propone que el nivel de conciencia real de los individuos a veces no permite ver más allá de la “situación límite”. No se puede visualizar lo que Freire llama el “inédito viable”. Para visualizar lo “inédito viable” la acción debe elevar el nivel de conciencia a la “conciencia máxima posible”. El “inédito viable”, o el sueño posible, “se concreta en una acción”. El “inédito viable” en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose.

Captadas las contradicciones básicas —para otras metodologías, las problemáticas básicas— debe tomarse alguna de ellas y construir las “codificaciones” que pueden ser pintadas, fotografiadas u orales. Las codificaciones deben contener situaciones conocidas por los sujetos, lo que posibilita su reconocimiento. Su “núcleo temático” no debe ser ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, conviene que sean simples en su complejidad y ofrecer posibilidades plurales de análisis durante el cual aparecen otros temas.

La decodificación permite analizar la “percepción de la percepción anterior”, un conocimiento del conocimiento anterior, lo que determina un nuevo conocimiento. El proceso de decodificación implica abstraer, sin reducir lo concreto a lo abstracto. Lo concreto y lo abstracto son opuestos en relación dialéctica, son opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. La situación abstracta, codificación, lleva a este movimiento de pensamiento. Ese movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto se da en el análisis de una situación codificada. Si se hace bien la decodificación, consecuentemente, conduce a la percepción crítica de lo concreto (Freire, 1987).

La tercera fase de “investigación temática” comienza con el funcionamiento de los “Círculos de investigación temática”, con un máximo de veinte personas. Durante el trabajo de decodificación de los círculos, el papel de los/las educadores/as no es solamente oír, es desafiar a las personas cada vez más, problematizando la decodificación con las respuestas que van surgiendo.

Terminadas las decodificaciones de los círculos, los investigadores dan comienzo a un estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos. Los temas serán clasificados en un “cuadro general de ciencias”, lo que no debe implicar una esquematización y separación tal que limite áreas aisladas de conocimiento.

Dentro de cada campo, los especialistas de equipo presentarán una reducción de su tema. Serán preparados pequeños ensayos de los temas y se buscarán subsidios bibliográficos, y todo este material será ofrecido a “los “educadores-educandos” de los Círculos de cultura. El equipo podrá introducir algunos temas que no fueron identificados en los Círculos de investigación. Si la programación educativa es dialógica, existe el derecho de los/as educadores/as-educandos/as de participar de ella, incluyendo te-

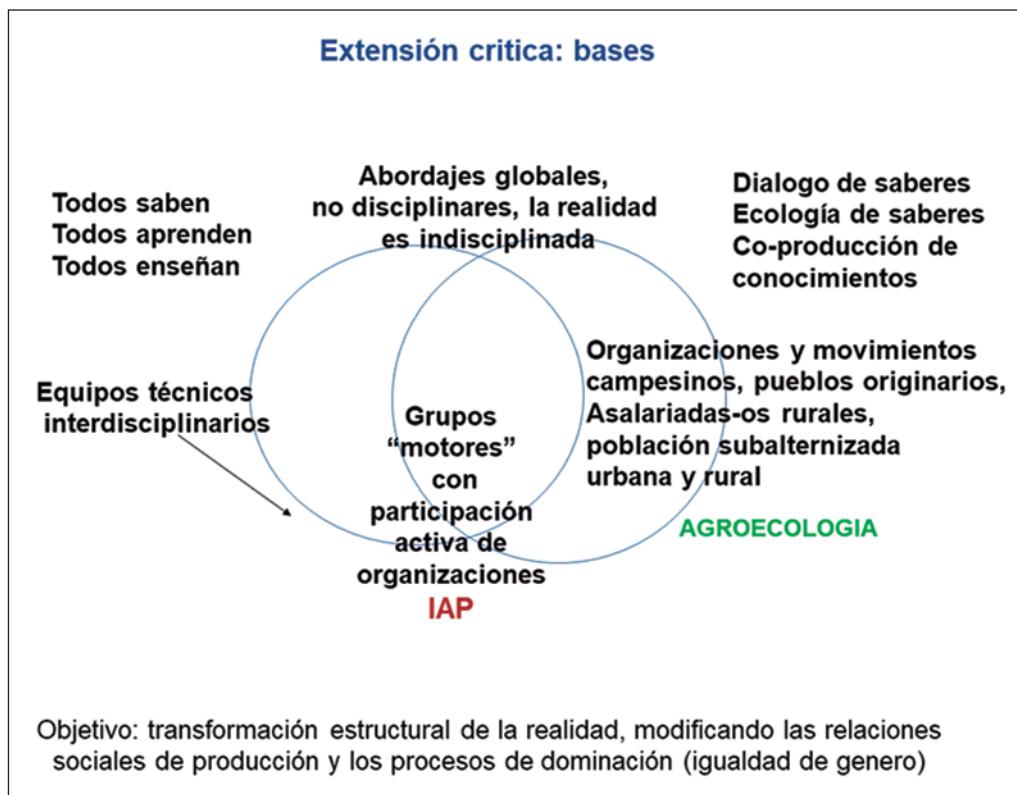
mas no sugeridos. A éstos, por su función, los llama “temas bisagras” (Freire, 1987). La función de los “temas bisagras” es exactamente la de facilitar la comprensión entre dos temas aparentemente no relacionados¹².

Junto con las codificaciones se debe preparar material didáctico, como fotografías, carteles, textos de lectura, o cualquier otro material. El programa general será presentado a los grupos por los/las educadores/as de base. De esa manera quedan instalados los “Círculos de cultura”, en los cuales se procederá con la misma metodología “problematizadora” y “concientizadora” partiendo de los niveles de comprensión de la realidad, la superación de la misma, en la acción. La práctica será sistemáticamente reflexionada, de la cual surgirá una práctica cada vez más crítica, así como nuevos temas, nuevos contenidos programáticos, transformando el proceso de los círculos en “dialéctico y dinámico”. La tarea del “contexto teórico” del Círculo de Cultura es superar la “inmersión” que determina la cotidianeidad, llegando a comprender la razón de ser de su propia condición de explotados. Pero teniendo claro que la conciencia no se transforma sino en la praxis, la concientización como “empeño desmitificador” se da solamente en la acción y en la reflexión y, por eso, los Círculos de Cultura, de acuerdo con cada realidad local, buscarán caminos que la transformen, convirtiéndose, inclusive en “Centros de Acción Política”¹³. El desvelamiento de la realidad que no se oriente para una acción política que la modifique no tiene sentido, sostiene Freire.

Si bien esta es una de las principales propuestas metodológicas de la educación popular, existen otras vinculadas a la investigación-acción que partiendo de estos principios básicos han permitido a la Extensión Crítica acercarse al trabajo participativo, concientizador y generador de autonomía y autogestión de los sujetos populares con los que trabaja. Dentro de estas deben mencionarse por lo menos a las propuestas de Joao Bosco Guedes Pinto (1973, 1986), Núñez Hurtado (1985), Thiolent (1986) y Martí (2001), entre otras.

El diagrama que presentamos, a continuación, es una síntesis de lo que sostuvimos durante este ítem vinculado a la Extensión Crítica:

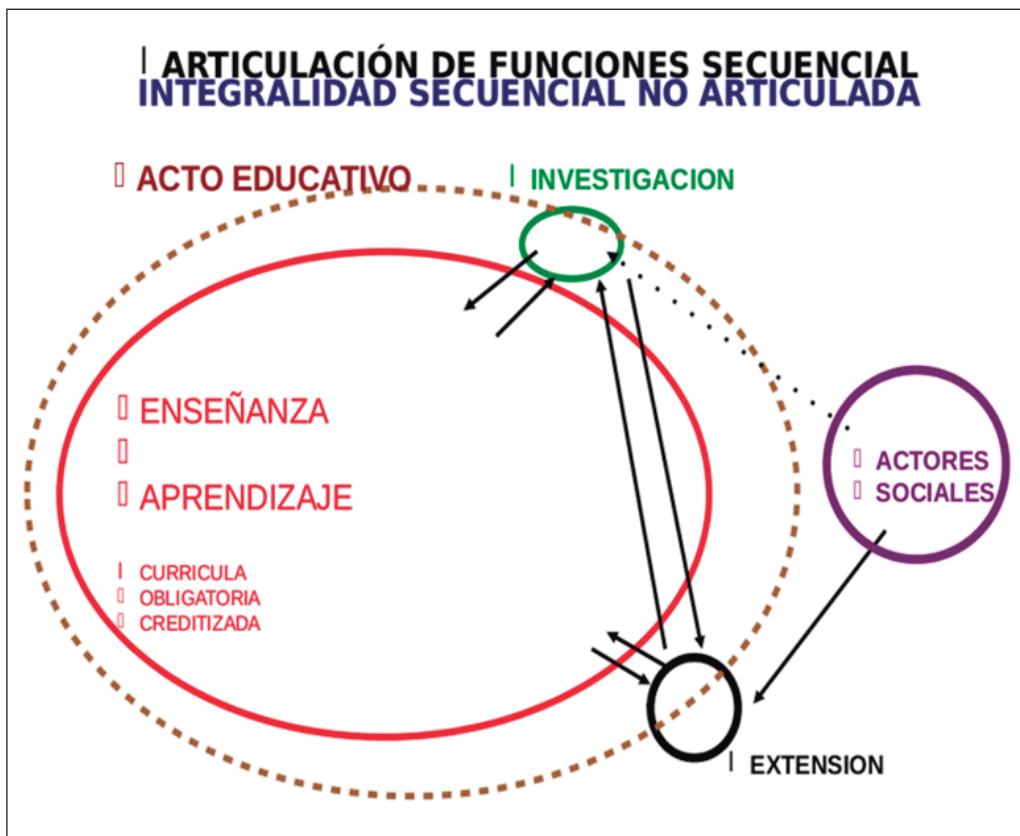
-
- 12. Uno de los temas “dobradiga”, bisagra, articulador es el “concepto antropológico de cultura”, al que Freire en su libro *Educación como práctica de libertad* (1983a) da particular importancia.
 - 13. “Mas, por outro lado, precisamente porque a consciência não se transforma a não ser na práxis, o contexto teórico não pode ser reduzido a um centro de estudos “desinteressados”. Neste sentido, o “Círculo de Cultura” deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em **centro de ação política***. Sem uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham os camponeses não se der, eles continuarão os mesmos, explorados da mesma forma, não importa se muitos deles tenham, inclusive, alcançado a razão de ser de sua própria realidade. É que o desvelamento da realidade que não esteja orientado no sentido de uma ação política sobre a mesma, bem definida, clara, não tem sentido. Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da cotidianeidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza.” (Freire, 1981:110)(*subrayado nuestro).



Integralidad: sus principales características¹⁴

Para poder avanzar hacia un modelo integrador es necesario analizar el estado actual de la enseñanza universitaria y sus vinculaciones con la extensión y la investigación. Se puede decir que ,a grandes rasgos, en nuestras universidades públicas se ha consolidado un paradigma universitario que si bien es tributario de los mejores ideales de la universidad latinoamericana, y rescata en algunos ámbitos y espacios muchas de sus más trascendentales esencias y más caras tradiciones, se ha orientado en un sentido más bien tecnocrático, que ha redundado en una universidad en donde la investigación está parcial y pobemente priorizada de acuerdo a los intereses de las grandes mayorías. Que tiene a la enseñanza centrada, básicamente, en los docentes y descentrada la mayoría de las veces de los estudiantes, y que coloca a la extensión como una función guética y marginal. El siguiente diagrama expresa estas articulaciones.

14. Este apartado está basado en el artículo “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y fundamentos”. Tommasino, H y Rodríguez, N. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, 2010. En *Integralidad. Tensiones y perspectiva. Cuadernos de Extensión N° 1*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.



El espacio y el tiempo que predomina en las actividades de los estudiantes universitarios se establece en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje curricular acreditado. Es allí donde se juega lo más importante para los estudiantes desde la actual configuración de nuestros planes de estudio: la currícula obligatoria y consecuentemente los créditos. Este es el espacio central y esencial en donde se avanza en la “carrera” de las diferentes opciones universitarias. Se pueden evidenciar además, dos actividades marginales y consecuentemente periféricas que realizan muy pocos estudiantes y docentes: extensión e investigación. La extensión es un espacio-tiempo muy pequeño que muchas veces es realizado en los lapsos que restan al tiempo fundamental. Inclusive, básicamente se localiza temporalmente los fines de semana, que son tiempos que no colisionan con los tiempos curriculares obligatorios. Por otro lado, la investigación adquiere dimensiones semejantes por su poca importancia e implementación en el trabajo de los estudiantes. Si bien la investigación es la función que genera más prestigio y proyección de los docentes, en nuestras universidades difícilmente se implemente como forma de aprendizaje activo por parte de nuestros estudiantes. La investigación integrada al proceso educativo es una estrategia que pocas veces puede ser visualizada en las prácticas cotidianas de estudiantes. Las únicas instancias en que los estudiantes aprenden activamente mediante la construcción-producción de conocimiento se registra en algunas opciones durante el desarrollo de las tesis finales o tesinas o en algunos espacios disciplinarios en donde se realizan aproximaciones a esta función mediante monografías o desarrollos de ensayos de investigación.

Esta situación no contribuye a repensar y rediseñar las metodologías educativas que son esencialmente bancarias y áulicas, por el contrario, las reafirma y consolida. En efecto, en los únicos momentos en donde el binomio docente-estudiante en aula —modelo áulico—, se desdibuja mínimamente es en la extensión concebida como escucha y dialogo. Aquí es cuando un nuevo actor, —el actor social—, rompe el binomio tradicional áulico. Para el caso de la investigación, en algunas oportunidades los actores forman parte del proceso, pero muchas veces cuando lo hacen son “objetos de estudio” y no constituyen sujetos de investigación que tienen junto con estudiantes y docentes a la realidad y su transformación como objeto de estudio y transformación. Más adelante veremos cómo procesos de extensión crítica, concebidos desde el dialogo y la escucha, son capaces de modificar estas dos funciones y como contribuyen a repensar y transformar nuestras universidades públicas.

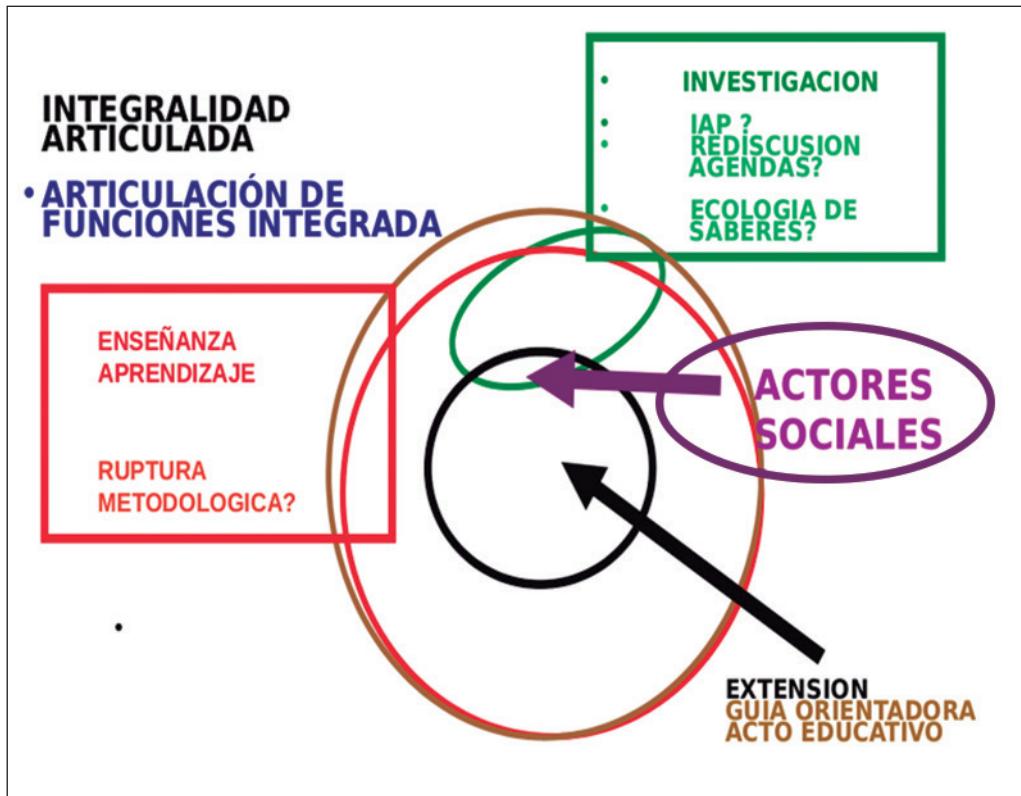
Es necesario apuntar que esta preocupación que evidenciamos—la incorporación de la investigación y la extensión a las tareas cotidianas de los estudiantes— ha sido tratada de diferentes formas en nuestras universidades públicas. En varias de ellas se puede observar la figura de “becarios” de investigación o de extensión. Estos formatos de trabajo denotan preocupación por el tema y una forma de resolverlo parcial y aisladamente. En efecto, la figura del becario¹⁵ rentado consolida la posibilidad de articular funciones pero lo hace en forma independiente y aislada del acto educativo cotidiano de las disciplinas y en muy pocos estudiantes. La idea que impulsamos puede de compatibilizarse con este tipo de concepción, pero de hecho avanza proponiendo que las funciones sustantivas convivan en el cotidiano de la inmensa mayoría de los estudiantes universitarios y en la tarea docente y más aun, la idea central es que esta incorporación afecte la forma sistemática de aprender y enseñar que realizamos en nuestras universidades.

Existen otras aproximaciones a la articulación de funciones, es común encontrar en nuestras universidades lo que se denomina llamado a proyectos de extensión, investigación o enseñanza. Al igual que en el formato de becarios, los llamados a proyectos tiene algunos problemas similares. Los formatos de llamados a proyectos de investigación y extensión, que en general o casi siempre se realizan por separado, inclusive perteneciendo a unidades académico-administrativas separadas (Sectoriales, Secretarías o Proreectorados de Investigación, Extensión y Enseñanza) conciben que, por ejemplo, las investigaciones culminen con fases de divulgación, difusión o en algunos casos de extensión. Además, en muchos casos hacen obligatoria la participación de estudiantes en los equipos de trabajo. Esto denotaría una preocupación por que las funciones se articulen en el trabajo del proyecto y también incorporen el trabajo de los estudiantes. Al igual que en la figura del becario, esta articulación es parcial y aislada y además alcanza una cantidad muy pequeña de estudiantes.

El modelo que analizamos con anterioridad es una particular forma de articular las funciones universitarias, es una “articulación de funciones secuencial” o “integridad de secuencial no articulada”. Proponemos una “articulación de funciones inte-

15. “Bolsistas”, para el caso de las universidades brasileras.

grada” o una “integralidad articulada” en donde las prácticas integrales conformadas por la enseñanza-aprendizaje, la investigación y extensión sean parte fundamental del cotidiano de estudiantes y docentes. Este modelo puede observarse en el siguiente diagrama:



Para entender los procesos de integralidad avanzaremos desde la práctica institucionalizada por la Universidad de la República en el periodo 2006-2014 (Tommasino y Cano, 2016a).

Uno de los movimientos realizados en esta Universidad fue considerar a la extensión como un aspecto central en el proceso de Reforma Universitaria y entenderla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y en consecuencia como una de las herramientas de transformación de la universidad. Se parte de la concepción que la función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un “gueto”, sino que debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianidad del mismo (Tommasino y Cano, 2016b). De ahí la afirmación de que la curricularización de la extensión, o la acreditación curricular de la extensión, no puede suceder de un modo independiente y aislado, en un lugar específico de la formación de los estudiantes. Uno de los desafíos centrales es que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes de la universidad. Dicho desafío requiere de un proceso de institucionalización de la extensión en relación con las otras funciones universitarias que se contrapone a únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos. Como procesos de institucionalización

de la extensión se entiende al desarrollo de prácticas de enseñanza que busquen instituir nuevas formas de aprendizaje, en estrecha relación con las problemáticas sociales y con quienes las viven directamente, con el cometido de transformarlas conjuntamente. En tanto proceso, se encuentra en permanente devenir y en tensión con aquellas prácticas de enseñanza instituidas en la universidad y los movimientos instituyentes que introducen elementos novedosos y renovadores.

Este desafío de institucionalización de la extensión se enlaza con uno de mayor envergadura que es el lograr las condiciones de posibilidad para que en todas las disciplinas la Integralidad forme parte de la actividad docente y esto impacte en la transformación de los procesos de formación y de producción de conocimientos de los estudiantes. Ambos desafíos implican partir de una concepción de extensión diferente, no aislada, generalizada en toda la universidad y en diálogo con las otras funciones universitarias.

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre y estaba colocada en un lugar que no interfería con las actividades curriculares obligatorias. A diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en algunas facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, formando parte relativa de los procesos de enseñanza de los estudiantes. En base a esto y desde una concepción integral de la enseñanza universitaria, la investigación también deberá adquirir una relevancia mayor en los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión la investigación debe tender a institucionalizarse aún más en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento a destacar, que se constituye también en un desafío de la Integralidad, es el formato en que se da principalmente la formación universitaria. La formación de los estudiantes se da fundamentalmente de manera escolarizada, en tanto el cometido clave se concibe generalmente como la transmisión de contenidos. Existen metodologías más o menos activas de ese tipo de práctica áulica pero, en general, el modelo pedagógico que se utiliza es el modelo áulico transmisivo en el cual el docente transmite conocimiento. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico —docente, estudiante y conocimiento— se ha enfatizado el eje docente-saber/ conocimiento (UR, Rectorado: 2010). Los modelos pedagógicos que tengan ejes diferenciales tales como el docente-estudiante o el estudiante-conocimiento no han sido lo suficientemente habilitados a nivel de las prácticas de formación en la universidad.

De esta forma, la Integralidad abarca a una multiplicidad de áreas, las que pueden encontrarse en mayor o menor presencia y con diversas posibilidades de interrelación. En el fascículo Número 10 de *Rectorado de la UR* (2010) se intenta delimitar qué se entiende por Integralidad y cuáles son sus principales características:

“Integrar a la enseñanza y a la producción de conocimientos experiencias de extensión

Introducir a la interdisciplina en la enseñanza en sus aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio), y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas)

Reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, en el entendido de que son los actores sociales los protagonistas directos de dichas transformaciones y no como objeto de las mismas. Este punto implica incorporar a la integralidad la participación comunitaria, el diálogo de saberes y la ética de la autonomía¹⁶ como eje estructurante de las intervenciones universitarias

Concebir de forma integral los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que respecta a los contenidos como a las metodologías que se utilizan. Para esto es necesario partir de una ecología de saberes (Souza Santos, 2010), la enseñanza como proceso activo y el aprendizaje sobre la base de problemas

Desarrollar un enfoque territorial e intersectorial en las intervenciones y en el abordaje de problemáticas.” (UR, Rectorado: 2010)

Es así que la Integralidad no debe entenderse únicamente como la integración y articulación de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio desde equipos interdisciplinarios y, por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Es importante señalar que la relación que se intenta establecer a nivel de los dos ámbitos, el interno (que es el ámbito educativo) como el externo (que es la relación con la sociedad y las instituciones públicas) es una relación precisa que debe estar pautada, como sustenta P. Freire, por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Freire en Torres, M., 1987). Aquí es necesaria una vigilancia epistemológica en el sentido de establecer qué tipo de relación se construye con el “otro no universitario”. En este sentido, se pueden remarcar algunos avances a nivel de definiciones institucionales de la extensión en la Universidad de la República en esta perspectiva de trabajo conjunto con los actores

16. Este tercer eje de las prácticas integrales hace a la relación que se establece con el otro: el vecino, el productor rural, el clasificador, el maestro, el docente, el estudiante. Es necesario interrogarse en torno a la orientación en que se da esa relación, si existe diálogo y construcción conjunta del saber entre universitarios y actores sociales. J. L. Rebello y L. Giménez plantean en este sentido la necesidad de una vigilancia ética ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias (1997).

sociales¹⁷. En octubre del 2009, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República, arribó a una definición de extensión que esboza algunos criterios a considerar a la hora de reflexionar sobre el tipo de relación que se establece con la sociedad desde esta función universitaria. Dicha definición resultó ser un avance significativo en el proceso de institucionalización de la misma y facilitó la posibilidad de problematizar el diálogo Universidad-actores sociales. A partir de ésta, la universidad define a la extensión como un “proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador y educando”, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Asimismo, se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica el saber académico y el saber popular. Tiene como uno de sus cometidos principales el promover formaciones asociativas y colectivas que colaboren en la resolución de las problemáticas sociales más acuñantes. Es una función que puede posibilitar la orientación de líneas de investigación y de los planes de estudio, sobre la base de un profundo compromiso social. Y por último, en lo que respecta a sus dimensiones pedagógicas, se trata de una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (UR, Rectorado: 2010).

Esta definición realizada por la Universidad de la República, además de posibilitar la delimitación de lo que son experiencias de extensión y cuáles son actividades en el medio, establece un faro orientador para muchas prácticas que se están realizando. Esta concepción de extensión, dinámica y fuertemente arraigada al actual contexto socio-histórico, si dialoga con las otras funciones universitarias puede ser un camino para alcanzar procesos de transformación en la universidad y a nivel social.

El proceso de institucionalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República generó distintos movimientos instituyentes en la enseñanza universitaria. Por aspectos instituyentes potenciales se consideran a todos aquellos elementos que se encaminan a concretizar lo inédito viable (Freire, P., 1988) en el campo de la enseñanza superior sustentada en el Modelo Latinoamericano de Universidad. Es decir, aquello que es producción incesante de nuevos sentidos y nuevas prácticas en torno a la enseñanza y su interrelación con la realidad social.

La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones y partiendo de concepciones como las mencionadas anteriormente, en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y “contratada” con el estudiante, el trabajo de campo “descontraña” la currícula, atenta contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera un primer aspecto potencialmente instituyente es “jaquear” a la currícula preestablecida. Se generan las condiciones para que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son

17. Es importante resaltar que la vinculación de la universidad con los sujetos organizados que reivindican la vigencia plena de los derechos humanos y transformaciones sociales profundas, este vínculo es vital para generar un proceso interno de transformación de la universidad. La interpelación a las prácticas universitarias por parte de estos colectivos y la gestión conjunta de alternativas es un elemento central y clave para construir una universidad nueva.

prepautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” “indisciplinada” y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación¹⁸.

Por otro lado, cuando se promueve la extensión, la enseñanza por problemas y activa, y la investigación arraigada en problemáticas sociales, se aumentan los niveles de compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes con el contexto socio- histórico en el que se está inserta la práctica. A partir del trabajo universitario en diálogo con los sujetos directamente involucrados en situaciones concretas de vida, con problemáticas y soluciones particulares, se somete al conocimiento a estar conectado a la acción, así sus fundamentos, sus cometidos y las modalidades de enseñar y de aprender generan mayores niveles de motivación con la tarea en relación a lo que sucede en los formatos áulicos. En general, aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo cuando se trabaja desde la realidad y el problema concreto, que cuando se parte de reflexionar desde el espacio áulico. Si bien en el aula se pueden construir procesos activos, el trabajo a terreno y la extensión aportan potencialmente un plus a la tarea educativa. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el plus que posee el acto educativo.

Sostenemos que se trabaja a la “intemperie del aula”; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver conjuntamente algunos de los problemas con la población involucrada. Es en el trabajo comunitario o social donde aparecen elementos novedosos, preguntas de investigación, nuevos objetos de intervención, necesidad de conocimientos particulares para determinadas problemáticas a resolver.

Dichas realidades se conocen siempre de forma parcial y provisoria, los campos disciplinares realizan diversos recortes de la misma, la comprenden y la explican desde sus conocimientos disponibles. Las prácticas integrales como propuesta que articula diferentes disciplinas habilitan a alcanzar niveles de comprensión mayores de la realidad social con la cual se trabaje.

De esta forma, el actor social y el medio se configuran como una propuesta “enseñante”, des-estructurándose la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo entre docentes y estudiantes. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe —supuestamente todo— y enseña; y por otro lado, un estudiante que no sabe —supuestamente nada— y aprende. Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios al decir de P. Freire (1988). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, generándose, con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y obliga a una rotación de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contex-

18. La noción de “objeto de estudio indisciplinado” surge de un trabajo anterior referido a un proyecto de Extensión universitaria en la Colonia Fernández Crespo. (Tommasino, et al 2006). En este trabajo, más que referirse a objetos, se refiere a la realidad misma como entidad indisciplinada que debe ser aprendida, aprehendida y transformada interdisciplinariamente.

to social desarma la concepción de liderazgo estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede posibilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sean asumidos en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión y en las prácticas integrales. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan. De esta manera, las categorías anteriormente descriptas, en procesos integrales genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o institucionales que formen parte de ese proceso. E. Pichon-Rivière plantea al principio de complementariedad como el único garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea (1985). De este modo, el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un sólo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio.

Asimismo, la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los aspectos instituyentes que las prácticas integrales despliegan en el acto educativo. Todo sujeto produce una relación dialéctica con su contexto y lo transforma, en un movimiento espiralado de praxis permanente, ya que éste se modifica en la medida que modifica el mundo (Pichon-Rivière, E: 1985). Las prácticas integrales poseen el potencial de generar una praxis particular tanto en el medio donde se desarrollan, como en los actores que participan de la experiencia. De esta manera, al encontrarse la integralidad formando parte del acto educativo cotidiano, se desarrolla un movimiento contrario al modelo pedagógico que tiende a una lógica profesionalista de formación universitaria (Errandonea, A., 1998).

Un referente en relación a esta perspectiva de concebir a la extensión y su articulación con las otras funciones es de Souza Santos. La aproximación a la extensión de la cual parte es tributaria de la concepción de P. Freire y es sobre ese legado histórico que se ha renovado y actualizado su lectura sobre la educación universitaria. B. de Souza Santos en el libro titulado *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (2010) aporta elementos para problematizar y renovar nuestras significaciones y prácticas en la universidad. Este autor plantea que en momentos que el capitalismo global busca que la universidad sea de característica funcionalista y que la extensión esté a su servicio. Las reformas universitarias deberán brindarle un nuevo lugar a las actividades de extensión, con un rol activo en la construcción de cohesión social, en profundizar la democracia, en la búsqueda de alternativas a la exclusión social, al deterioro del ambiente y a favor de la diversidad cultural (De Souza Santos, 2010a). En este marco la extensión aparece como posible orientador de las demás funciones universitarias, porque es capaz de generar una propuesta

pedagógica diferente y delimitar la producción de conocimientos. Si se parte de una universidad que responda a los problemáticas sociales más acuciantes, las temáticas allí abordadas podrían orientar las agendas de investigación de docentes y estudiantes.

En algunos trabajos se ha hecho mención a los impactos de la integralidad sobre la investigación (Tommasino, 2009; UR, Rectorado, 2010). Allí se sostiene que la integralidad que implique este tipo de extensión, ejerce influencia sobre la función de investigación en dos niveles básicos: modifica y prioriza agendas de investigación y pone en evidencia que los métodos de gestación del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización. Si el relacionamiento dialógico toma en consideración la problemática de los actores sociales con los que se establece la relación, dichas problemáticas deberían ser parte de las agendas de investigación. Por otro lado, los trabajos ya mencionados planteaban que es necesario problematizar qué tipo de investigación se debe realizar, y se afirmaba que era imprescindible generar procesos de investigación en los cuales los actores sociales sean sujetos del proceso. Aspirar a una sociedad democrática, justa y solidaria implica necesariamente un manejo de la información y el conocimiento mucho más democrático e intenso. La información hace referencia al acumulo de datos y hechos referidos a determinados aspectos de la realidad. El conocimiento, sin embargo, se sitúa en planos que trascienden el manejo y acumulo de datos y hechos, para pasar a un estado de tratamiento de la información que por medio de su análisis, clasificación, estudio, comparación, contrastación, jerarquización, etc., permite tener niveles de aprensión-aprehensión de la realidad que habilitan procesos de transformación en los actores participantes.

Sobre la base de esta línea de reflexión e intentando avanzar en herramientas conceptuales y metodológicas que están generando impactos en las prácticas educativas actuales desde una perspectiva integral, es necesario resituar a la propuesta de la ecología de saberes y a la investigación acción participativa. B. de Souza Santos entiende a la investigación-acción como la definición y ejecución participativa de los proyectos, donde las comunidades y organizaciones sociales busquen soluciones a sus problemáticas. Se articulan de esta manera los intereses sociales con los intereses científicos, y el conocimiento producido está fuertemente ligado a la satisfacción de las necesidades de los colectivos sociales que no tienen acceso al conocimiento técnico sobre la base de una relación mercantil (de Souza Santos, 2010).

Sin ánimo de establecer una causalidad directa entre la investigación de una problemática y su transformación, la investigación-acción apunta su batería metodológica y técnica a que esta brecha sea mínima. Este par dialéctico articula el estudio y problematización de una realidad determinada, con los cambios y transformaciones que sean necesarios realizar. Es por esta razón que la investigación-acción participativa, articulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social.

Esta perspectiva de entender a la investigación que tuvo gran auge en la década del '70 en América Latina, siendo Fals Borda y Rodríguez Brandão dos claros exponentes

tes, se sustenta entre otras cosas en la noción que B. de Sousa Santos define como ecología de saberes. Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido, apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este de único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar (2010a). Sobre esta base, este autor plantea un posicionamiento político- académico y ético en relación a la preferencia que debe realizarse a la hora de una intervención determinada. El conocimiento a priorizar es aquel que garantice los mayores niveles de participación y beneficios de los colectivos involucrados en la investigación (de Souza Santos, 2010b). De este modo, la ecología de saberes se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatisada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

En síntesis, los elementos instituyentes que tienen las prácticas integrales se desarrollan en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que estas prácticas son entendidas, es decir, en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan.

En las prácticas integrales debemos articular además la investigación. Como vimos, el trabajar desde la realidad misma, y no desde la supuesta realidad, da connotaciones diferenciales a todo el proceso. ¿Qué investigar? Esta pregunta se puede contestar de varias maneras, creemos, no excluyentes. Afirmamos que los objetos de estudio deben prioritariamente salir de un amplio, democrático y crítico debate con la sociedad. Es decir, de los procesos de vinculación profunda con las organizaciones y actores sociales deben estructurarse gran parte de las agendas de investigación a priorizar por la Universidad. También sostenemos que, si este proceso es democrático, la universidad puede sugerir temáticas que no estén tan claramente presentes en la población. De la misma forma que pensamos cuando hablamos de la construcción de demanda, por ejemplo, en la oferta de enseñanza universitaria, también lo sostenemos cuando hablamos de las temáticas de investigación que debe abordar la universidad. Aun así, creemos que la universidad debe preferentemente agendar objetos pactados con la sociedad a través de organizaciones sociales y sectores de la sociedad civil de una forma democrática y participativa.

Acto seguido al qué investigar corresponde plantearnos cómo. Pactar la agenda y no pactar los métodos puede ser muy contradictorio. Si la esencia de la investigación es resolver problemáticas de la sociedad y a la hora de hacerlo la excluimos de su apropiación, de poco podrá servir el conocimiento que acumulemos. Discutimos, ponemos en cuestión, el concepto de “devolución”, es decir, cuestionamos la posterior devolución de los conocimientos como una herramienta idónea que instrumentalice y genere apropiación por parte de los colectivos que muchas veces son “objetos” de nuestras investigaciones. Creemos que las metodologías de corte más tradicional, si bien dan cuenta de las lagunas de conocimiento de la realidad, muchas veces no generan conocimientos apro-

piados, es decir, verdaderamente aprehendidos por las organizaciones y actores sociales en forma general. Esto debe ser pensado en profundidad para las “ciencias duras” en donde la frontera del conocimiento cada vez está más distante del conocimiento popular. El tema central, en este caso, es como construir herramientas que permitan a amplios sectores de las clases populares acceder a un conocimiento cada vez más distante e incomprensible. El dilema es como avanzar en la construcción de instrumentos de generación de conocimientos democráticos y participativos. Este dilema, que parece tener cada vez más una respuesta con grandes dosis de utopía, parece ser uno de los temas centrales en la construcción una sociedad más democrática y solidaria. ¿Cómo integrar en la investigación y generación de conocimientos a los más amplios sectores populares?

Además, concebimos el producto de la investigación, el conocimiento científico, como una mercancía que circula en una sociedad con diferentes intereses de clase y en consecuencia este producto volcado al mercado es apropiado diferencialmente en función de la posición de poder que se detente. Cuestionamos las posturas que entienden que, en la medida que generemos más y mejor conocimiento, este va a ser apropiado por la sociedad de una manera global. La difusión o disponibilización del conocimiento socialmente útil en la sociedad no alcanza para sostener que podrá ser utilizado por toda la sociedad de manera democrática. Esta es una lógica lineal que tiene una expresión importante por ejemplo en los productos del conocimiento de la “revolución verde” que fueron factores de diferenciación social importante en la base agraria de los complejos agroindustriales en la medida que fueron apropiados básicamente por las grandes empresas agropecuarias¹⁹.

Por estas razones, siempre que podamos debemos profundizar las metodologías de investigación que intentan procesos participativos en donde se tienda a superar las dicotomías sujeto-objeto, investigador-investigado. Entendemos que debemos dar prioridad a:

Una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales (...) una investigación que no puede transformarse en mitologización de la espontaneidad. Espontáneamente nuestra voz reproduce la voz de la dominación. De ahí que una tarea clave del intelectual orgánico en la investigación participativa sea enfrentarse y ayudar a que los grupos se enfrenten con la contradicción, mostrar las incongruencias –obviamente también sus propias incoherencias-, descubrir potencialidades como también señalar extrañamientos. Debemos ser investigadores de la esperanza, no de la resignación. Investigadores desafiantes, no meros facilitadores (Rebelatto, 2000: 70-71).

Además, la investigación deberá estar también necesariamente integrada al acto educativo. Tendremos estudiantes que no necesariamente llegarán a sus tesis o tesinas

19. No detallamos los impactos ambientales generados que también fueron importantes.

para tener la obligación de investigar sino que la investigación se constituirá en un acto permanente de aprendizaje de la realidad. La integración permanente y sistemática de la investigación en el proceso de aprendizaje centra el proceso en la búsqueda activa del conocimiento. De esta forma centra el acto educativo en los actores en búsqueda, los estudiantes y los docentes. Esta situación reconfigura el acto educativo, dinamiza los roles y genera posturas y actitudes proactivas que redundan en procesos mucho más creativos y significativamente formativos.

¿Cuál es el lugar de las prácticas integrales? las prácticas integrales vivirán y serán nutridas en todos los intersticios y capilaridades de la institución o no serán. La idea fuerza es la construcción de espacios integrales desde todos los intersticios de las disciplinas, áreas, departamentos y servicios. Una de las ideas centrales es que los docentes nos convirtamos en docentes integrales, docentes que enseñemos y aprendamos en forma permanente y que en nuestras prácticas educativas estén integradas naturalmente la investigación y la extensión. Eso nos conduce a procesos de aprendizaje en donde los estudiantes sean el centro mismo del proceso y en donde generemos formación integral.

Recapitulando, las prácticas integrales catalizadas desde la extensión cuestionan el paradigma extensionista clásico que se ha consolidado mayoritariamente en nuestra universidad. Cuestiona a la extensión como gueto de los extensionistas, cuestiona su aislamiento y su apelación exclusiva a la militancia, la abre, expone y somete a la fundamentación y debate académico. Cuestiona y reconfigura la investigación y el proceso de enseñanza aprendizaje, en síntesis, cambia nuestra institución. En fin, si la extensión es crítica, si asume su verdadera esencia, nos conduce a la refundación de nuestras universidades

El abordaje territorial

La propuesta de integralidad implica los trabajos en territorio con su población, en general, y en particular con sus organizaciones y movimientos sociales, por eso es necesario avanzar en este concepto.

Según Mançano:

... territorio es utilizado como un concepto central en la aplicación de las políticas públicas y privadas, en los campos, en ciudades y los bosques, promovido por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socioterritoriales. Esas políticas forman diferentes modelos de desarrollo que causan impactos socioterritoriales y crean formas de resistencia, produciendo constantes conflictualidades. En este contexto, el concepto de territorio, en cuanto a territorio, pasa a ser disputado. Tenemos, entonces, disputas territoriales en los planos material e inmaterial." (Mançano, S/F: 4)²⁰

20. Mançano, B, SOBRE LA TIPOLOGÍA DE LOS TERRITORIOS, S/F, Disponible en: <https://web.ua.es/es/gie-cryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>, consultado el 22.10.2016.

La “conflictualidad” pasa a ser un concepto clave para entender el territorio y éste mismo autor entiende que:

La conflictualidad es el proceso de enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las clases sociales, grupos sociales, instituciones, espacios y territorios (FERNANDES, 2008c). Las contradicciones producidas por las relaciones sociales, crean espacios y territorios heterogéneos, generando conflictualidades. Las clases sociales, sus instituciones y el estado producen trayectorias divergentes y diferentes estrategias de reproducción socio-territorial. La conflictualidad es por lo tanto, un proceso en el que el conflicto es sólo un componente. Este proceso es formado por diversos componentes polarizados como uno-diverso, consenso-crítica; regla-conflicto; normalidad-diversidad; centralización-centralidades; territorio-territorios. El centro del conflicto es la disputa por los modelos de desarrollo en el que los territorios están marcados por la exclusión de las políticas neoliberales, productoras de desigualdades, amenazando la consolidación de la democracia. (Manzano, S/F: 7)

Complementariamente Harvey, entiende que una de las contradicciones fundamentales para entender la formación socioeconómica actual es entender el conflicto entre capital y territorio:

El capital se esfuerza por producir un paisaje geográfico favorable a su propia reproducción y subsiguiente evolución, cosa en la que no hay nada extraño o antinatural: después de todo, también lo hacen las hormigas, los castores y, por lo tanto, ¿por qué no debería hacerlo el capital? Sin embargo, el paisaje geográfico del capitalismo resulta perpetuamente inestable, debido a diversas presiones técnicas, económicas, sociales y políticas que operan en un mundo de enormes cambios naturales continuos, por lo que el capital debe adaptarse a ese mundo en perpetua evolución, en el que también desempeña un papel clave su propia actividad. Las contradicciones entre capital y trabajo, competencia y monopolio, propiedad privada y Estado, centralización y descentralización, inmovilidad y movimiento, dinamismo e inercia, pobreza y riqueza, así como entre las distintas escalas de actividad, han ejercido su influencia y cobrado forma material en el paisaje geográfico. Entre todas esas fuerzas diversas, empero, hay que conceder prioridad a la combinación de los procesos moleculares de acumulación sin fin del capital en el espacio y el tiempo (el flujo y reflujo cotidiano de la actividad empresarial competitiva dedicada a la circulación y acumulación de capital) con el intento de organizar el espacio de ese paisaje de alguna forma sistemática mediante el ejercicio de los poderes estatales.

El paisaje geográfico que el capital construye no es un mero producto pasivo. Evoluciona de acuerdo con ciertas reglas genéricas que tienen –como las que gobiernan la evolución combinatoria de las tecnologías– su propia lógica autónoma pero contradictoria. La forma independiente en que evoluciona el paisaje afecta a la acumulación de capital y a la manifestación de sus contradicciones y las del capitalismo en el espacio y en el tiempo, desempeñando un papel clave en la gestación de crisis. Sin el desarrollo geográfico desigual y sus contradicciones, el capital se habría osificado hace tiempo y habría caído en el caos. Es un medio clave para la reconvenión periódica del capital por sí mismo. (Harvey, 2014:149)

El abordaje interdisciplinario

Los abordajes interdisciplinarios son una condición *sine qua non* para la construcción de la integralidad de las prácticas universitarias a nivel de territorio. Por interdisciplina podemos entender junto a Rebellatto;

... la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las disciplinas... (Rebellatto, 1997:49)

Rebellatto entiende además que debe estar presente la “exigencia ética del mutuo reconocimiento y de la dignidad de los participantes” en la procura colectiva de la “verdad” para que las búsquedas multidisciplinarias no se frustren y no queden en propuestas discursivas. La tarea interdisciplinaria implica una conducta ética que reconozca los límites propios y de la propia disciplina, debiendo posicionarnos con apertura y sinceridad. Los participantes de los equipos deben motivarse con el dialogo, pretendiendo inteligibilidad, utilizando “categorías comprensibles” para los participantes de todas las disciplinas (Rebellatto, 1997)

Para Foladori las propuestas interdisciplinarias deben resolver tres problemas claves a la hora de su avance: la homogeneidad paradigmática, la contradicción generada por los códigos científicos específicos de los diferentes integrantes y los problemas vinculados a las dinámicas grupales e interpersonales.

Con relación a la homogeneidad paradigmática sostiene que “una discusión más profunda puede demostrar que según el punto de vista ético/epistemológico las posibilidades de trabajo interdisciplinario e interdisciplinario son diferentes” (Foldadori, 1998:45)

Foladori sostiene que:

"Muchos de los problemas que se presentan en el trabajo interdisciplinario existen también entre las diferentes escuelas o corrientes al interior de una misma ciencia. Entre estos problemas técnico-formales se encuentran:

- a) de formación. El conocimiento básico diferente de las distintas ciencias dificulta el acercamiento y el diálogo. En las ciencias físico-naturales hay escasa formación de la dinámica social, y una predisposición a considerar las dificultades y alternativas como exclusivamente técnicas. En las ciencias sociales hay poca formación en las ciencias físico-naturales, y con ello se pierde de vista las condicionantes y posibilidades técnico-objetivas del relacionamiento del ser humano con la naturaleza.
- b) de preconceptos. Al interior de cada ciencia se van formando ciertos preconceptos que son dados como ciertos, y que dificultan su propio avance. Cuando estos preconceptos afectan a dicha ciencia directamente, ocurren, esporádicamente, revoluciones paradigmáticas que los superan o ponen en entredicho. Cuando se trata de preconceptos sobre aspectos "ajenos" a la ciencia, resultan en una barrera para el diálogo con otras ciencias.
- c) de un diferente concepto sobre el tiempo y el espacio. Según la ciencia y el objeto de estudio que se trate, el interés del investigador se centra en períodos temporales o áreas espaciales muy diferentes. Pasar de razonamientos universales a terrestres, o hasta locales y regionales, no siempre es sencillo, lo mismo que de tiempos medidos en millones de años a escasas décadas o minutos.
- d) de técnicas. Las prácticas de técnicas de análisis diferente entre las ciencias distancian, por ejemplo, acercamientos teórico-abstractos de empírico-pragmáticos; o de regularidades estadístico-matemáticas de dialéctico-tendenciales. Lo que para unos es el camino para la determinación de una ley científica, para otros no es más que una expresión estadística no obligatoria. Las diferencias entre razonamientos prioritariamente cuantitativos o cualitativos marca, también, una distancia en el trabajo interdisciplinario. (Foldadori, 1998: 4-5)

Por último, Foladori (1998) entiende que muchos de los problemas de los equipos interdisciplinarios se derivan de las interacciones humanas dentro de los equipos, debiendo considerar este aspecto a la hora de avanzar en la construcción de la interdisciplina.

La integralidad en cuanto proceso formativo de los estudiantes se basa muchas veces en programas integrales (por ejemplo, el programa PAT de la Universidad de

Rosario, APEX Cerro²¹ o el Programa Integral Metropolitano PIM, de la Universidad de la República). Son despliegues territoriales interdisciplinarios con equipos docentes que construyen demanda en territorio incluyendo en este a la Universidad. La tarea consiste en articular las construcciones de demanda en los dos espacios construyendo un dialogo de saberes actores sociales del territorio y actores sociales universitarios que dé lugar a procesos integrales con activa participación de estudiantes, docentes y organizaciones y actores populares territoriales.

La construcción de demanda cuando pensamos en acciones de extensión y por añadido en los procesos integrales en territorio implica que, el agente universitario,

... una de las primeras operaciones que debería realizar es partir del pedido/requerimiento/encargo/demanda bruta/demanda elaborada, para examinar esta con procedimientos apropiados y así poder elaborar la misma dilucidando algunos de sus contenidos latentes, sus objetivos implícitos y su dimensión social en el intento por avanzar en una aproximación a esta utopía constituida por la demanda real o total, tratando de discernir los aspectos anclados en el deseo y la necesidad... (López, 2011:68)

La construcción de demanda concebida de esta forma será el elemento articulador para la gestación y ejecución de la integralidad en el marco de programas integrales junto con las organizaciones y movimientos sociales con los cuales se vincula la universidad.

Algunas reflexiones finales

Creemos que todos los esfuerzos realizados y que realizaremos vinculados a dotarnos de un instrumental teórico metodológico cada vez más profundo, en tanto universitarios que nos vinculamos activamente con diferentes actores sociales, es un paso imprescindible para acercarnos a la construcción de verdaderos espacios de transformación. Estas reflexiones sobre la práctica que permite la sistematización de experiencias, partiendo de estos paradigmas de interacción con la sociedad, implican discutir y repensar la universidad que construimos cotidianamente. Implica posicionarnos sobre el rol social de la universidad, sobre la pertinencia de las prácticas, los objetivos y propósitos que se trazan cuando nos relacionamos con los distintos actores sociales; implica explicitar las prioridades que la universidad impulsa cuando se relaciona con la sociedad. Implica discutir y poner en tela de juicio la posibilidad de posiciones neutras de la ciencia y la academia, en fin, discutir y pensar sobre la extensión que cotidianamente construimos está relacionado directamente con la consideración del rol de la universidad en la consolidación o transformación de la sociedad.

21. El APEX, Programa Aprendizaje-Extensión Cerro, se establece en 1993 y mantiene total vigencia para incorporar las disciplinas del área de la salud al trabajo comunitario barrial. El Programa Integral Metropolitano, PIM está ubicado en el este del departamento de Montevideo y fue creado en 2008.

Bibliografía

- Bosco Pinto, J. (1973). "Extensión o Educación, una disyuntiva crítica". En *Desarrollo Rural de las Américas* Nº 3, Vol. V, diciembre de 1973. Costa Rica. IICA, Lima, Peru.
- _____. (1986). "Planejamento participativo, rito o pratica de classe". En *Participação, rito o pratica de classe, Cadernos de planejamento participativo* 3, FDENE/UNIJUI, Livraria UNIJUI Editora. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bralich, J. (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay.
- Carlevaro, Pablo. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro Montevideo*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR, (2012) "Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria". Compiladores: Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno Extensión Libros. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- _____. (S/F). "Sistematización de experiencias de extensión". *Cuadernos de Extensión* Nº 3 Montevideo, Uruguay.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO Libros, Buenos Aires.
- _____. (2010). *La universidad del Siglo XXI*. Comisión Sectorial de Extensión Universitaria, CSEAM, Extensión Libros, Montevideo, Uruguay.
- Enríquez, P., Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico*. Ed. Miño y Davila. Buenos Aires, Argentina.
- Falcão, E. (2006). *Vivencia em comunidades Outra forma de ensino*. Editora Universitaria. Universidad Federal de Paraíba, Brasil.
- Foladori, G., (1998) "Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente" En Revista de *Desarrollo y Medio Ambiente* Nº 2. Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo. Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* 7a ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- _____. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Paz y Tierra. Río de Janeiro, Brasil.
- _____. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5a ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. En Red de Bibliotecas virtuales de CLACSO, <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661> (consultado 16.09.2017)

- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Traficantes de sueños, Madrid.
- Jara, O. (2013). *A sistematização de experiencias, pratica e teoria para outros mundos possíveis*. Ed. CONTAG, Confederacao Nacional dos Trabalhadores da Agricultura. Brasilia, Brasil.
- López, M. L. (2011). "La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. En *Investigación y Ciencia*52, pp. 63-69. Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México
- Manzano, B. (S/F). *Sobre la tipología de los territorios*. Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>, (consultado el 22.10.2016).
- Martí, J. (2001). "La Investigación acción participativa. Estructura y Fases". En *La investigación Social Participativa-Construyendo ciudadanía* (7il 3-118). Coordinadores: Tomas Rodríguez Villasante, Manuel Montañez, Joel Martí. Ed. Viejo Topo. Red de Colectivos y Movimientos Sociales, España.
- Núñez Hurtado, C. (1985). *Educar para transformar, transformar para educar*. 4a edición. IMDEC.
- Pichon- Riviére, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Rebellato, J. L., Giménez. D. (1997). *Ética de la autonomía*. Ed. Roca Viva. Montevideo, Uruguay.
_____. (2000). *Ética de la liberación*. Nordan, Montevideo.
- Thiollent, M.(1988). *Metodología da pesquisa ação*. 4ta. Edición. Cortez Editora. Autores Asociados, Sao Paulo.
- Tommasino, H., (1994) "Los paradigmas y modelos de difusión de tecnología y desarrollo rural. En *Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya*. Área de Extensión, Departamento de Ciencias Sociales, Instituto de Actividades Descentralizadas y Medio Ambiente, Facultad de Veterinaria. Universidad de la República, Uruguay.
_____, González, M.N., Guedes, E.y Prieto, M. (2006). "Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire". En *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. pp. 121-136. Organizadores: Humberto Tommasino, Pedro de Hegedus. Editorial Facultad de Agronomía, Montevideo.
- _____, Rodríguez, N. (2012). "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República". En *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- _____, Cano, A., (2016a) "Avances y retrocesos de la extensión crítica en la

- Universidad de la República de Uruguay". En Revista *Masquedós*, N°.1, Año 1, pp 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- (2016b) "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias". En *Universidades*, Año LXVI, Nueva época, núm. 67, enero-marzo, 2016. UDUAL, México.
- Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, Colombia.
- Torres, Ma. Rosa. (1987). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. Ediciones Loyola, San Pablo.
- Universidad de la República. (2010). *Hacia la Reforma universitaria, La extensión en la renovación de la enseñanza, Espacios de formación integral*. Montevideo, Uruguay.
- Zúñiga López, R.E., Zúñiga Preciado, M.T. (2013). *Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular*. IMDEC.

Judith Butler

Vida precaria
El poder del duelo y la violencia

Traducción de Fermín Rodríguez

PAIDÓS 
Buenos Aires - Barcelona - México

CDD Butler, Judith Vida precaria : el poder del duelo y la violencia
306 - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2006. 192 p. ; 21x13 cm.
(Espacios del saber)

Traducido por: Fermín Rodríguez

ISBN 950-12-6557-9

1. Sociología de la Cultura. I. Fermín Rodríguez, trad. II. Título

Cubierta de Gustavo Macri

1^a edición, 2006

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2006 de todas las ediciones en castellano

Editorial Paidós SAICF

Defensa 599, Buenos Aires

E-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase, California 1231,
Ciudad de Buenos Aires, en junio de 2006.

Tirada: 2.500 ejemplares

ISBN 950-12-6557-9

*Para Isaac,
que es capaz de pensar de otro modo.*

Índice

Agradecimientos	11
Prefacio	13
1. Explicación y absolución, o lo que podemos escuchar	25
2. Violencia, duelo, política	45
3. Detención indefinida	79
4. La acusación de antisemitismo: Israel, los judíos y el riesgo de la crítica pública	133
5. Vida precaria	163
Índice analítico	189

2. Violencia, duelo, política

Me propongo analizar una dimensión de la vida política relacionada con nuestra exposición a la violencia y nuestra complicidad con ella, con nuestra vulnerabilidad a la pérdida y al trabajo del duelo que le sigue, para encontrar en estas condiciones las bases para una comunidad. Se trata de una dimensión de la vulnerabilidad humana que no puede “discutirse”, en tanto funciona como límite de lo argumentable, incluso tal vez como la fecundidad de lo indiscutible. No es que mi tesis resista cualquier argumento; seguramente existen muchas maneras de considerar la vulnerabilidad corporal y el trabajo del duelo, así como varios modos de pensar estas condiciones dentro de la esfera política. Pero si lo que se rechaza es la vulnerabilidad y el trabajo del duelo mismos, sin tomar en cuenta la forma en que se expresan, entonces probablemente resulte mejor en principio no considerar este rechazo como un “argumento”. De hecho, si nadie se opusiera a esta tesis, no habría ninguna razón para escribir este ensayo. Y si la oposición a esta tesis no tuviera consecuencias, no habría ninguna razón política para reimaginar la posibilidad de una comunidad sobre la base de la vulnerabilidad y de la pérdida.

Quizás entonces no debería sorprender que proponga comenzar y terminar con la cuestión de lo humano (¡como si

hubiera otra forma de comenzar o terminar!). Comenzaremos por aquí no porque exista una condición humana universalmente compartida –no se trata de eso–. La cuestión que me preocupa a la luz de los recientes acontecimientos es lo que cuenta como humano, las vidas que cuentan como vidas y, finalmente, *lo que hace que una vida valga la pena*. A pesar de no venir del mismo lugar y no compartir una misma historia, tengo la sospecha de que es posible apelar a un “nosotros”, pues todos tenemos alguna noción de lo que significa haber perdido a alguien. La pérdida nos reúne a todos en un tenue “nosotros”. Y si hemos perdido, se deduce entonces que algo tuvimos, que algo amamos y deseamos, que luchamos por encontrar las condiciones de nuestro deseo. En las últimas décadas, todos perdimos algo a causa del sida, pero hay otras pérdidas que nos afligen a causa de enfermedades y de conflictos mundiales, además del hecho de que las mujeres y las minorías, incluidas las minorías sexuales, están, como comunidad, sujetas a la violencia, expuestas a su posibilidad o a su realización. Esto significa que en parte cada uno de nosotros se constituye políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos –como lugar de deseo y de vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y de exposición–. La pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición.

No estoy segura de saber cuándo se elabora un duelo, o cuándo alguien termina de hacer el duelo por otro ser humano. Freud cambia de idea al respecto: sugiere que elaborar un duelo significa ser capaz de sustituir un objeto por otro;¹ más tarde afirma que la introyección, originalmente asociada con la

1. Sigmund Freud, “Duelo y melancolía”, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores (AE), 1996, vol. XIV, pp. 241-255.

melancolía, es esencial para el trabajo del duelo.² La esperanza inicial de Freud de que el lazo con un objeto puede deshacerse y volver a rehacerse puede tomarse como un signo alentador, en tanto supone cierto carácter intercambiable del objeto –como si la perspectiva de volver a entrar a la vida aprovechara cierto carácter promiscuo de la meta libidinal–.³ Acaso sea verdad, pero no creo que elaborar un duelo implique olvidar a alguien o que algo más venga a ocupar su lugar, como si debiéramos aspirar a una completa sustitución. Tal vez un duelo se elabora cuando se acepta que vamos a cambiar a causa de la pérdida sufrida, probablemente para siempre. Quizás el duelo tenga que ver con aceptar sufrir un cambio (tal vez debiera decirse *someterse* a un cambio) cuyo resultado no puede conocerse de antemano. Sabemos que hay una pérdida, pero también hay un efecto de transformación de la pérdida que no puede medirse ni planificarse. Podemos tratar de elegirlo, pero puede ser que a cierto nivel esta experiencia de transformación desarticule la elección. No creo, por ejemplo, que tratándose de una pérdida pueda invocarse una ética protestante. No puede decirse: “Ah, voy a superar esta pérdida de este modo, y éste será el resultado, y voy a entregarme a la tarea, y voy a esforzarme por ponerle fin a la pena que tengo por delante”. Pienso que uno está a merced de la corriente, y que uno comienza el día con una meta, un proyecto, un plan, pero se frustra. Nos sentimos caer, exhaustos, sin saber por qué. Hay algo más grande que lo que uno planea, que lo que uno proyecta, que lo que uno sabe y elige.

Algo se apodera de ti. ¿De dónde viene? ¿Qué sentido tiene? ¿Qué se afirma en esos momentos en que no somos dueños de nosotros mismos? ¿A qué estamos sujetos? ¿Qué es lo que nos ha atrapado? Freud nos recuerda que cuando

2. Sigmund Freud, “El yo y el ello”, *Obras completas*, AE, vol. XIX.

3. Sigmund Freud, “Duelo y melancolía”, ob. cit.

perdemos a alguien no siempre sabemos qué es lo que perdimos *en esa persona*.⁴ Así, al perder algo, nos enfrentamos a lo enigmático: algo se oculta en la pérdida, algo se pierde en lo más recóndito de la pérdida. Si el duelo supone saber que algo se perdió (y en cierta manera, la melancolía significa originalmente no saberlo), entonces el duelo continuaría a causa de su dimensión enigmática, a causa de la experiencia de no saber incitada por una pérdida que no terminamos de comprender.

Cuando perdemos a ciertas personas o cuando hemos sido despojados de un lugar o de una comunidad podemos simplemente sentir que estamos pasando por algo temporario, que el duelo va a terminar y que vamos a recuperar cierto equilibrio previo. Pero quizás, mientras pasamos por eso, algo acerca de lo que somos se nos revela, algo que dibuja los lazos que nos ligan a otro, que nos enseña que estos lazos constituyen lo que somos, los lazos o nudos que nos componen. No es como si un “yo” existiera independientemente por aquí y que simplemente perdiera a un “tú” por allá, especialmente si el vínculo con ese “tú” forma parte de lo que constituye mi “yo”. Si bajo estas condiciones llegara a perderte, lo que me duele no es sólo la pérdida, sino volverte inescrutable para mí. ¿Qué “soy”, sin ti? Cuando perdemos algunos de estos lazos que nos constituyen, no sabemos quiénes somos ni qué hacer. En un nivel, descubro que te he perdido a “ti” sólo para descubrir que “yo” también desaparezco. En otro nivel, tal vez lo que he perdido “en” ti, eso para lo que no tengo palabras, sea una relación no constituida exclusivamente ni por mí ni por ti, pero que va a ser concebida como *el lazo* por el que estos términos se diferencian y se relacionan.

Mucha gente piensa que un duelo es algo privado, que nos devuelve a una situación solitaria y que, en este sentido, despolitiza. Pero creo que el duelo permite elaborar en forma

4. Ibíd.

compleja el sentido de una comunidad política, comenzando por poner en primer plano los lazos que cualquier teoría sobre nuestra dependencia fundamental y nuestra responsabilidad ética necesita pensar. Si mi destino no es ni original ni finalmente separable del tuyo, entonces el “nosotros” está atravesado por una correlatividad a la que no podemos oponernos con facilidad; o que más bien podemos discutir, pero estaríamos negando algo fundamental acerca de las condiciones sociales que nos constituyen.

De ello, se sigue un dilema gramatical. Al tratar de explicar estas relaciones, debería decir que son relaciones que “tengo”, ¿pero qué supone “tener”? Podría relajarme y tratar de enumerarlas. Podría explicar lo que significa tal amistad, lo que significa este amante o lo que significa para mí. En tales casos, estaría constituyéndome como un narrador separado de mis relaciones. Dramatizando mi separación, tal vez lo único que podría demostrar es que la forma del vínculo que trato de explicar está minimizando su propia correlatividad, que está invocándola como una opción, como algo que no toca la cuestión de lo que fundamentalmente me sostiene.

Por el contrario, el duelo nos enseña la sujeción a la que nos somete nuestra relación con los otros en formas que no siempre podemos contar o explicar –formas que a menudo interrumpen el propio relato autoconsciente que tratamos de brindar, formas que desafian la versión de uno mismo como sujeto autónomo capaz de controlarlo todo–. Podría intentar contar la historia de lo que estoy sintiendo, pero sería una historia en la que el “yo” que trata de narrar se detiene en el medio del relato; el propio “yo” es puesto en cuestión por su relación con el Otro, una relación que no me reduce precisamente al silencio, pero que sin embargo satura mi discurso con signos de descomposición. Cuento una historia acerca de las relaciones que elijo sólo para mostrar en algún lugar de la marcha el modo como esas mismas relaciones se apoderan de mí y desintegran mi unidad. Necesariamente, mi relato vacila.

Enfrentémoslo. Los otros nos desintegran. Y si no fuera así, algo nos falta.

Esto que parece estar tan claro en el caso del duelo ya está funcionando en el caso del deseo. Uno no siempre permanece intacto. Puedo quererlo y lograrlo por un tiempo, pero a pesar de nuestros mejores esfuerzos, el tacto, el olor, el sentido, la perspectiva o la memoria del contacto del otro nos desintegran. Así, cuando hablamos acerca de “mi sexualidad” o “mi género” tal como solemos y debemos hacerlo, estamos refiriéndonos sin embargo a algo complejo que el uso parcialmente esconde. Como modo de relación, ni el género ni la sexualidad son precisamente algo que poseemos, sino más bien un modo de desposesión, un modo de ser *para* otro o *a causa* del otro. Con esto no quiero decir que esté proponiendo una perspectiva correlativa del yo por sobre una perspectiva autónoma, o que esté intentando describir la autonomía en términos de relación. A pesar de mi afinidad con el término “correlatividad”, necesitamos otro lenguaje para aproximarnos a la cuestión que nos interesa, un modo de pensar no sólo cómo nuestras relaciones nos constituyen sino también cómo somos desposeídos por ellas.

Por ejemplo, tenemos la tendencia a narrar la historia del feminismo y del movimiento lésbico/gay de modo tal que el punto de mayor éxtasis aparece principalmente ligado a los sesenta y a los setenta hasta mediados de los ochenta. Pero tal vez el éxtasis sea más persistente y siga estando con nosotros. “Ex-tático” significa, literalmente, estar afuera de uno mismo, y puede tener varios sentidos: ser transportado por una pasión más allá de uno mismo, pero también estar *fuera de sí* de rabia o de dolor. Pienso que si todavía puedo dirigirme a un “nosotros” o incluirme dentro de sus términos, es porque estoy hablándoles a aquellos de nosotros que están viviendo en cierto modo *fuera de sí*, se trate de pasión sexual, de pena o de furia política.

Lo que trato de argumentar, si es que estoy “argumentando”, es que estamos ante una dificultad política interesante.

La mayoría de las veces que escuchamos hablar de “derechos”, nos referimos a ellos como algo que pertenece a los individuos. Cuando luchamos por protección contra la discriminación, discutimos como grupo o como clase. En este lenguaje y en este contexto tenemos que presentarnos como seres ligados entre sí –distintos, reconocibles, bien delimitados, sujetos ante la ley, una comunidad definida por ciertos rasgos compartidos–. Incluso tenemos que ser capaces de usar ese lenguaje para asegurarnos una protección legal y derechos. Pero quizás cometamos un error si entendemos la definición legal de quiénes somos como descripciones adecuadas de lo que somos. Aunque este lenguaje pueda establecer adecuadamente nuestra legalidad dentro de un marco legal establecido por una versión liberal de la ontología humana, no les hace justicia a la pasión, a la pena y a la ira –a todo aquello que nos arranca de nosotros mismos, nos liga a otros, nos transporta, nos desintegra, nos involucra en vidas que no son las nuestras, irreversiblemente, si es que no fatalmente–.

No es fácil entender el modo como se forja una comunidad política a partir de tales lazos. Uno habla, y uno habla para otro, a otro, y aun así no hay forma de hacer caer la distinción entre el Otro y uno mismo. Cuando decimos “nosotros” no hacemos otra cosa que nombrar el problema. No lo resolvemos. Y tal vez sea y deba ser insoluble. Esta disposición de nosotros por afuera de nosotros parece ser una consecuencia de la vida del cuerpo, de su vulnerabilidad y su exposición.

Al mismo tiempo, para muchos movimientos políticos resulta esencial reivindicar su integridad corporal y su derecho de autodeterminación. Es importante afirmar que nuestros cuerpos son en un sentido *nuestros* y que estamos autorizados a reclamar derechos de autonomía sobre ellos. Esta afirmación vale tanto para las reivindicaciones de gays y lesbianas del derecho a la libertad sexual como para la reivindicación de transexuales y transgéneros del derecho a la autodeterminación, así como para la reivindicación de intersexuales del

derecho a no someterse a ninguna intervención médica o psiquiátrica forzada. Vale tanto para el derecho a estar libre de ataques racistas, físicos y verbales, como para la reivindicación feminista de la libertad reproductiva, así como vale también para todos aquellos cuyos cuerpos trabajan bajo coacción, política y económica, bajo condiciones de colonización y de ocupación. Es difícil, si no imposible, sostener estos reclamos sin recurrir a la autonomía. No estoy sugiriendo que dejemos de lado tales reivindicaciones. Tenemos y debemos continuar con ellas. Tampoco quiero sugerir que tenemos que hacer estos reclamos en forma reticente o estratégica. Definidos dentro de un mapa lo más amplio posible, forman parte de la aspiración normativa de un movimiento que busca maximizar la protección y la libertad de minorías sexuales y genéricas tanto como de minorías raciales y étnicas, especialmente cuando las categorías se cruzan.

¿Pero no debemos tratar de articular y de defender algún otro tipo de aspiración normativa? ¿No hay una forma en la que el lugar del cuerpo y el modo como el cuerpo dispone de nosotros más allá de nosotros o nos coloca fuera de nosotros abran otro tipo de aspiración normativa dentro del campo político?

El cuerpo supone mortalidad, vulnerabilidad, praxis: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto y a la violencia, y también son cuerpos los que nos ponen en peligro de convertirnos en agentes e instrumento de todo esto. Aunque luchemos por los derechos sobre nuestros propios cuerpos, los cuerpos por los que luchamos nunca son lo suficientemente nuestros. El cuerpo tiene una dimensión invariablemente pública. Constituido en la esfera pública como un fenómeno social, mi cuerpo es y no es mío. Entregado desde el comienzo al mundo de los otros, el cuerpo lleva sus huellas, está formado en el crisol de la vida social; sólo más tarde, y no sin alguna duda, puedo reclamar mi cuerpo como propio, como de hecho tantas veces lo hago. En efecto, si niego eso que es previo a la formación

de mi “voluntad”, mi cuerpo relacionándome con otros a quienes no elegí tener cerca; si construí una noción de “autonomía” sobre la base de la negación de esta esfera de proximidad física original e involuntaria, ¿estoy negando entonces las condiciones sociales de mi cuerpo en nombre de la autonomía?

En algún nivel, esta situación es literalmente familiar: corresponde a la experiencia de humillación del adulto que, creyendo ejercer su propio juicio en cuestiones amorosas, cae en la cuenta de que, de niño, amaba a sus padres o a algún otro de manera absoluta y acrítica –y que algo de ese modelo sobrevive en sus relaciones adultas-. Podría reconstituir mi “yo” como si de entrada estuviera allí, un ego tácito desde el principio dotado de lucidez; pero al hacerlo estaría negando las distintas formas de éxtasis y sujeción que constituyen las condiciones de mi desarrollo como ser individuado y que continúan acosando mi sentido adulto del yo con cualquier tipo de ansiedad o de deseo que pueda sentir ahora. La individuación es un proceso, no un presupuesto ni ciertamente una garantía.

¿Existe alguna razón para aprehender y afirmar estas condiciones de mi formación dentro de la esfera política, una esfera monopolizada por adultos? Si estoy luchando por la autonomía, ¿necesito estar luchando también por algo más, por una concepción de mí mismo como parte de una comunidad, afectado por otros, actuando sobre otros en formas que no controlo del todo ni puedo predecir con claridad?

¿Hay algún modo de seguir luchando por la autonomía en distintas esferas, sin abandonar las demandas que nos impone el hecho de vivir en un mundo de seres por definición físicamente dependientes unos de otros, físicamente vulnerables al otro? ¿No se trata de otra forma de comunidad imaginaria en la que sólo nos parecemos por tener que sufrir por separado la misma condición –una condición común a todos que no puede ser pensada sin diferencias–? Esta forma de comunidad imaginaria afirma la correlatividad no sólo como un hecho histórico o descriptivo de nuestra formación, sino

también como una dimensión normativa de nuestra vida social y política que nos obliga a examinar nuestra interdependencia. De acuerdo con esta última perspectiva, nos convendría considerar el lugar de la violencia en tal relación, pues la violencia consiste siempre en la explotación de ese lazo original, de esa forma original por la que existimos, como cuerpo, fuera de nosotros y para otros.

En tales condiciones, somos algo más que “autónomos”, pero esto no significa ni fusión ni falta de límites. Más bien quiere decir que cuando pensamos en lo que “somos” y buscamos representarnos, no podemos representarnos como simples seres individuales, porque los otros que originalmente pasaron por mí no sólo quedaron asimilados al límite que me contiene (uno de los sentidos de “incorporar”), sino que también rondan el modo en el que periódicamente, por así decirlo, me desintegro y me abro a un devenir ilimitado.

Volvamos a la cuestión del duelo, al momento en el que uno está entregado a algo que no controla y se descubre fuera de sí, en desacuerdo consigo mismo. Tal vez pueda decirse que el duelo lleva inscripta la posibilidad de aprehender un modo de desposesión fundamental para lo que soy. Pero antes que contradecir el hecho de mi autonomía, esta posibilidad la reivindica recurriendo a la sociabilidad fundamental de la vida corporal, a los modos por los que estamos desde un principio, y en virtud de ser seres corporales, entregados a otros, más allá de nosotros mismos, implicados en vidas que no son las nuestras. Si en tales ocasiones no siempre sé lo que se apodera de mí, si no siempre sé qué es lo que perdí *en otra persona*, debe ser que esta esfera de desposesión es precisamente la que expone mi desconocimiento, la huella inconsciente de mi sociabilidad primaria. ¿Puede conducir esta comprensión a una reorientación normativa de la política? Esta situación de duelo –tan dramática para aquellos que, como parte de movimientos sociales, sufrieron innumerables pérdidas– ¿puede proveer una perspectiva desde la cual se pueda empezar a pensar la situación global contemporánea?

Duelo, temor, angustia, furia. En los Estados Unidos la violencia nos rodea; hemos incurrido y seguimos incurriendo en ella, vivimos temiéndola, planificando más violencia, si no un futuro abierto de guerra interminable en nombre de la “guerra contra el terrorismo”. La violencia es seguramente una pequeña muestra del peor orden posible, un modo terrorífico de exponer el carácter originalmente vulnerable del hombre con respecto a otros seres humanos, un modo por el que nos entregamos sin control a la voluntad de otro, un modo por el que la vida misma puede ser eliminada por la acción deliberada de otro. En la medida en que caemos en la violencia actuamos sobre otro, poniendo al otro en peligro, causándole daño, amenazando con eliminarlo. De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad ante esos súbitos accesos venidos de otra parte que no podemos prevenir. Sin embargo, esta vulnerabilidad se exacerbaba bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados.

Ser conscientes de esta vulnerabilidad puede convertirse en la base de una solución política pacífica, así como negarla por medio de fantasías de dominación (fantasías institucionalizadas de dominación) puede fortalecer los argumentos a favor de la guerra. Sin embargo, no podemos dejar de lado esta vulnerabilidad. Debemos prestarle atención, incluso atenernos a ella, para empezar a pensar qué política podría seguirse manteniendo la idea de vulnerabilidad corporal, una situación en la que podemos ser derrotados o perder a otros. A partir de nuestra breve y devastadora exposición a esta condición, ¿hay algo que podamos aprender acerca de la distribución geopolítica de la vulnerabilidad corporal?

Creo, por ejemplo, que hemos visto y que estamos viendo distintas formas de tratar con la vulnerabilidad y el duelo. Así, por ejemplo, William Safire escribe, citando a Milton,

que debemos “desterrar la melancolía”,⁵ como si negar la melancolía sirviera para otra cosa que para fortificar su estructura afectiva bajo otro nombre, desde el momento en que la melancolía es ya la negación del duelo; así, por ejemplo, el presidente Bush anunció el 21 de septiembre que el duelo había terminado y que *ahora* ya era tiempo de que una acción resuelta tomara su lugar.⁶ Cuando el duelo es algo que tememos, nuestros miedos pueden alimentar el impulso de resolverlo rápidamente, de desterrarlo en nombre de una acción dotada del poder de restaurar la perdida o de devolver el mundo a un orden previo, o de reforzar la fantasía de que el mundo estaba previamente ordenado.

¿Qué beneficio puede obtenerse del duelo, de prolongar la pena, de quedar expuestos a su carácter insopportable y no tratar de resolverlo por la vía de la violencia? ¿Qué beneficio puede obtenerse en el campo político al incluir la pena dentro del marco en el que pensamos nuestros vínculos internacionales? Si nos quedamos con el sentido de la perdida, ¿vamos a sentirnos débiles y pasivos, como algo que debamos temer? ¿O por el contrario vamos a recuperar el sentido de la vulnerabilidad humana y a asumir una responsabilidad colectiva por las vidas físicas de los otros? ¿Sería posible que la experiencia de dislocación del sentimiento de seguridad del Primer Mundo no impida reconocer las formas radicalmente desiguales de distribución global de la vulnerabilidad física? Negar esta vulnerabilidad, desterrarla, sentirnos seguros a expensas de cualquier otro tipo de consideración humana, supone desperdiciar el principal recurso para orientarnos y encontrar una salida.

5. William Safire, “All Is Not Changed”, *New York Times*, 27 de septiembre de 2001, p. A: 21.

6. “A Nation Challenged; President’s Bush Address on Terrorism before a Joint Meeting of Congreso”, *New York Times*, 21 de septiembre de 2001, p. B: 4.

Elaborar el duelo y transformar el dolor en un recurso político no significa resignarse a la inacción; más bien debe entenderse como un lento proceso a lo largo del cual desarrollamos una identificación con el sufrimiento mismo. La desorientación del duelo –“¿En qué me he convertido?” o, incluso, “¿Qué es lo que me queda?”, “¿Qué había en el Otro que he perdido?”– deja al “yo” en posición de desconocimiento.

Pero esto puede inaugurar una nueva perspectiva si la preocupación narcisista de la melancolía se transforma en consideración por la vulnerabilidad de los otros. Deberíamos entonces evaluar y oponer las condiciones bajo las cuales ciertas vidas humanas son más vulnerables que otras, y ciertas muertes más dolorosas que otras. ¿De dónde podría surgir un principio que nos comprometa a proteger a otros de la violencia que hemos sufrido, si no es de asumir una vulnerabilidad humana en común? Esto no significa negar que la vulnerabilidad sea diferenciada, que está distribuida diferencialmente a lo largo del planeta. Ni siquiera significa suponer una noción común de lo humano, aunque hablar en su “nombre” sea ya (y tal vez sólo) indagar su posibilidad.

Hablo de violencia, de vulnerabilidad y de duelo, pero estoy tratando de trabajar con una concepción más general de lo humano por la cual estamos desde el comienzo entregados al otro –entregados a un conjunto primario de otros previo a cualquier individuación y a causa de necesidades corporales: esta concepción significa que somos vulnerables frente a todo aquel que no podemos conocer ni juzgar por ser demasiado jóvenes y, por ende, más expuestos a la violencia; pero también estamos expuestos a otra escala de contactos que va de la eliminación de nuestro ser al sostén físico de nuestras vidas–.

Aunque insista en hablar de una vulnerabilidad humana en común que surge junto con la vida misma, también repito que no podemos recuperar la fuente de esta vulnerabilidad, porque precede a la formación del “yo”. Se trata de una condición –una condición de despojo inicial que no podemos

discutir porque sería necio hacerlo, cuando no peligroso. Con esto no quiero sugerir que las necesidades de un recién nacido estén siempre aseguradas. Está claro que no es así, y que para muchos esta escena primaria es una escena de abandono, de violencia o de hambre, que sus cuerpos están abandonados a la nada, a la violencia o a la falta de sustento.

Sin embargo, no podemos comprender la vulnerabilidad como privación sin entender qué necesidad permanece insatisfecha. Tales infantes tienen que llegar a percibirse como abandonados a la nada o a un sustento insuficiente, o entregados al abandono. Sería difícil si no imposible comprender el modo como los humanos sufren una opresión sin percibir cómo se explota y puede explotarse esta condición primaria, cómo se frustra y se reprime. Esta condición de vulnerabilidad original, de depender del contacto del otro, incluso si no hay allí ningún otro ni ningún sustento para nuestras vidas, significa un desamparo y necesidad original por el que la sociedad debe responder. La vida se cuida y se mantiene diferencialmente, y existen formas radicalmente diferentes de distribución de la vulnerabilidad física del hombre a lo largo del planeta. Ciertas vidas están altamente protegidas, y el atentado contra su santidad basta para movilizar las fuerzas de la guerra. Otras vidas no gozan de un apoyo tan inmediato y furioso, y no se calificarán incluso como vidas que “valgan la pena”.

Sin duda, podría establecerse una escala de duelos. Ya la hemos visto actuando en los obituarios como género, donde una vida es rápidamente ordenada y sumariada, humanizada, usualmente unida en matrimonio o en vías de estarlo, heterosexual, feliz, monógama. Pero se trata sólo de un signo de otra relación diferencial con la vida, desde que rara vez, si es que hubo alguna, escuchamos los nombres de los miles de palestinos muertos por el ejército israelí con el apoyo de los Estados Unidos, o de los innumerables niños o adultos afganos. ¿Tienen nombre y rostro, historia personal, familia, *hobbies*, razones por las que vivir? ¿Qué defensa contra la aprensión que produce la pérdida está funcionando en la facilidad con

la que aceptamos todas estas muertes causadas por medios militares, encogiéndonos apenas de hombros, autojustificándonos o manifestando un carácter claramente vengativo? ¿En qué medida los árabes, en su mayoría practicantes del Islam, caen fuera de lo “humano” tal como ha sido naturalizado en su molde “occidental” por la labor contemporánea del humanismo? ¿Cuáles son los contornos culturales de lo humano que están funcionando aquí? ¿De qué modo nuestros marcos culturales para pensar lo humano ponen límites sobre el tipo de pérdidas que podemos reconocer como una pérdida? Después de todo, si alguien desaparece, y esa persona no es nadie, ¿entonces qué y dónde desaparece, y cómo puede tener lugar el duelo?

Se trata de una pregunta que seguramente estudios lésbicos, gays y bi- ya se han hecho en relación con la violencia contra minorías sexuales; que ya se han hecho personas transgénero cuando son acusadas de acoso y a veces de asesinato; que se han hecho personas intersexo, cuyos años de crecimiento están a menudo marcados por violencia no deseada contra sus cuerpos en nombre de nociones normativas de lo humano, una noción normativa de lo que debe ser un cuerpo humano. Esta pregunta es sin duda la base de una profunda afinidad entre movimientos centrados en el género y la sexualidad, y de los esfuerzos por contrarrestar la morfología y la capacidad normativa que condena o borra a personas físicamente discapacitadas. También debe ser parte de una afinidad con las luchas antirracistas, dado el carácter racial que sostiene las nociones culturalmente viables de lo humano que vemos actuar de modo dramático y terrorífico en el mundo de hoy.

Me refiero no sólo a seres humanos no considerados humanos, y de allí a una concepción restrictiva de lo humano sobre la que se basa su exclusión. No se trata simplemente de hacer ingresar a los excluidos dentro de una ontología establecida, sino de una insurrección a nivel ontológico, una apertura crítica de preguntas tales como: ¿Qué es real? ¿Qué vidas son reales? ¿Cómo podría reconstruirse la realidad? ¿Aquellos

que son irreales ya han sufrido, en algún sentido, la violencia de la desrealización? ¿Cuál es entonces la relación entre la violencia y esas vidas consideradas “irreales”? ¿La violencia produce esa irrealidad? ¿Dicha irrealidad es la condición de la violencia?

Así, si la violencia se ejerce contra sujetos irreales, desde el punto de vista de la violencia no hay ningún daño o negación posibles desde el momento en que se trata de vidas ya negadas. Pero dichas vidas tienen una extraña forma de mantenerse animadas, por lo que deben ser negadas una y otra vez. Son vidas para las que no cabe ningún duelo porque ya estaban perdidas para siempre o porque más bien nunca “fueron”, y deben ser eliminadas desde el momento en que parecen vivir obstinadamente en ese estado moribundo. La violencia se renueva frente al carácter aparentemente inagotable de su objeto. La desrealización del “Otro” quiere decir que no está ni vivo ni muerto, sino en una interminable condición de espectro. La paranoia infinita que imagina la guerra contra el terrorismo como una guerra sin fin se justifica incesantemente en relación con la infinitudpectral de su enemigo, sin considerar si hay o no bases firmes para sospechar de la existencia de células terroristas en continua actividad.

¿Cómo pensar esta desrealización? Una cosa es argumentar que primero, a nivel del discurso, ciertas vidas no son consideradas como vidas –vidas que no pueden ser humanizadas, que no encajan dentro del marco dominante de lo humano-. Su deshumanización ocurre primero a este nivel, de donde brota entonces una violencia física que en algún sentido es portadora del mensaje de deshumanización que ya está funcionando en la cultura. Otra cosa es decir que el discurso mismo produce violencia por medio de la omisión. Si 200.000 niños iraquíes fueron asesinados durante la Guerra del Golfo y sus secuelas,⁷ ¿disponemos de alguna imagen, de algún mar-

7. Richard Garfield, “Morbidity and Mortality among Iraqi Children

co personal o colectivo para cualquiera de esas vidas? ¿Hay alguna historia de esas muertes en los medios? ¿Hay algún nombre asociado a esos niños?

No existen obituarios para las bajas de guerra infligidas por los Estados Unidos; ni pueden existir. Si tuvieran su obituario tendrían que haber sido vidas, vidas dignas de atención, vidas que valiera la pena preservar, vidas que merecieran reconocimiento. Aunque podría argumentarse que no sería práctico escribir obituarios para toda esta gente, o para toda la gente, pienso que tenemos que preguntar una y otra vez cómo funciona el obituario como instrumento por el cual se distribuye públicamente el duelo. Se trata del medio por el cual una vida se convierte en –o bien deja de ser– una vida para recordar con dolor, un ícono de autorreconocimiento para la identidad nacional; el medio por el cual una vida llama la atención. Así, tenemos que considerar el obituario como un acto de construcción de la nación. No es una cuestión simple, porque si el fin de una vida no produce dolor no se trata de una vida, no califica como vida y no tiene ningún valor. Constituye ya lo que no merece sepultura, si no lo insepultable mismo.

El problema no se reduce a la existencia de un “discurso” deshumanizador que produce estos efectos, sino más bien a la existencia de límites para el discurso que establecen las fronteras de la inteligibilidad humana. No sólo se trata de una muerte pobemente marcada, sino de muertes que no dejan ninguna huella. Tales muertes desaparecen no tanto dentro del discurso explícito sino más bien en las elipsis por las cuales funciona el discurso público. Las vidas *queer* que desaparecieron el 11 de septiembre no tuvieron una buena acogida pública dentro de las páginas necrológicas dedicadas a la construcción de una identidad nacional, y sus seres queridos

fueron tardía y selectivamente reconocidos en su derecho a recibir los beneficios correspondientes (la norma matrimonial funcionando una vez más). Pero esto no debería sorprender cuando pensamos en los pocos muertos de sida que se convirtieron públicamente en pérdidas significativas o en el modo como, por ejemplo, las numerosas muertes que ocurren hoy en África no dejan en los medios ninguna huella de dolor.

Un ciudadano palestino de los Estados Unidos envió recientemente al *San Francisco Chronicle* los obituarios de dos familias asesinadas por tropas israelíes, para recibir por toda respuesta que no se aceptaban obituarios sin certificado de defunción.⁸ El *staff* del *Chronicle* agregó que, sin embargo, podían publicarse textos “en memoria”, y de este modo los obituarios fueron reescritos y reenviados en forma de recordatorios. Pero estos recordatorios también fueron rechazados con la explicación de que el diario no quería ofender a nadie. Tenemos que preguntarnos bajo qué condiciones el duelo público constituye una “ofensa” para el propio público, un intolerable exabrupto dentro de los términos de aquello que

8. Los recordatorios dicen lo siguiente: “En memoria de Kamla Abu Sa’id, 42, y su hija, Amna Abu-Sa’id, 13, ambos palestinos del campo de refugiados de El Bureij. Kamla y su hija fueron asesinados el 26 de mayo de 2002 por tropas israelíes mientras trabajaban en una granja de la Franja de Gaza. En memoria de Ahmed Abu Seer, 7, un niño palestino, asesinado en su casa a balazos. Ahmed murió de heridas mortales de bala en su corazón y en sus pulmones. Ahmed estaba en segundo grado en la escuela primaria de Al-Sidaak en Nablus. Todos los que lo conocimos lo extrañaremos. En memoria de Fatime Ibrahim Zakarna, 30, y sus dos hijos, Bassem, 4, y Suhair, 3, todos palestinos. Madre e hijos fueron asesinados el 6 de mayo de 2002 por soldados israelíes mientras recogían uvas en un campo en la localidad de Kabatiya. Dejaron atrás a Mohammed Yussef Zukarneh, esposo y padre, y Yasmine, hija de 6 años”. Estos recordatorios fueron enviados por la capilla de San Francisco de Cristianos Árabes-Norteamericanos por la Paz. El *Chronicle* rechazó publicarlos, incluso cuando estas muertes fueron reportadas y verificadas por la prensa de Israel (correo electrónico privado).

puede decirse públicamente. ¿Qué puede haber de “ofensivo” en la manifestación pública de la pena y la pérdida para que un recordatorio funcione como un enunciado ofensivo? ¿Es que no podemos nombrar estas muertes en público por temor a ofender a aquellos que se alían al Estado o al ejército de Israel? ¿Es que estas muertes no se consideran verdaderas muertes ni vidas dignas de recuerdo porque se trata de palestinos o porque son víctimas de la guerra? ¿Qué relación existe entre la violencia que les puso fin a estas vidas y la prohibición de su duelo público? ¿Esa violencia junto con la posterior prohibición son inflexiones de una misma violencia? ¿La prohibición del discurso tiene alguna relación con la deshumanización de los muertos –y de los vivos–?

La relación de la deshumanización con el discurso es compleja. Sería demasiado simple afirmar que la violencia implementa sencillamente lo que ya está funcionando en el discurso, de tal manera que un discurso sobre la deshumanización produce un comportamiento estructurado por el discurso, incluyendo la tortura y la muerte. La deshumanización surge en el límite de la vida discursiva –límites establecidos por medio de prohibiciones y represiones-. Lo que está funcionando aquí es menos un discurso deshumanizante que un rechazo del discurso cuyo resultado es la deshumanización. La violencia contra aquellos que no están lo bastante vivos –esto es, vidas en un estado de suspensión entre la vida y la muerte– deja una marca que no es una marca. No habrá aquí ningún duelo (dijo Creonte en *Antígona*). Si hay allí un “discurso”, se trata de un discurso silencioso y melancólico en el que no ha habido ni vida ni pérdida; un discurso en el que no ha habido una condición corporal común, una vulnerabilidad que sirva de base para una comprensión de nuestra comunidad; ni ha habido un quiebre de esa comunidad. Nada de esto pertenece al orden del acontecimiento. No ha pasado nada. En el silencio de los diarios no hubo ningún acontecimiento, ninguna pérdida, y esta falta de reconocimiento se impone mediante una identificación de estas vidas con los perpetradores de la violencia.

Esto se vuelve bien visible en el periodismo norteamericano, del que uno hubiera esperado que revelara e investigara, con algunas notables excepciones, el bombardeo de blancos civiles, la pérdida de vidas en Afganistán, la destrucción de comunidades, servicios públicos, centros religiosos. En la medida en que los periodistas han aceptado la carga de ser parte de la guerra, la información se ha vuelto un acto de habla al servicio de las operaciones militares. En efecto, después del brutal y terrible asesinato de Daniel Pearl del *Wall Street Journal*, varios periodistas comenzaron a escribir acerca de sí mismos como trabajando en el “frente” de guerra. Además, Daniel Pearl, “Danny” Pearl, me resulta tan familiar; podría ser mi hermano o mi primo; es tan fácil de humanizar y se ajusta tan bien al marco... Tiene el mismo nombre que mi padre, y su apellido contiene mi nombre en ídish.

Pero esas vidas en Afganistán o esos blancos norteamericanos, esas vidas brutalmente extinguidas y sin ninguna clase de protección, ¿habrán sido tan humanas como Daniel Pearl? ¿Los nombres de los palestinos registrados en el recordatorio enviado al *San Francisco Chronicle* se harán públicos alguna vez? (¿nos sentiremos obligados a aprender a pronunciarlos y a recordarlos?). No quiero parecer cínica. Estoy a favor del obituario público pero soy consciente de quiénes tienen acceso a él y de las muertes que pueden recordarse allí con toda justicia. Por cierto que tenemos que seguir recordando a Daniel Pearl, aunque para la mayoría de los norteamericanos resulte más fácil de humanizar que los afganos anónimos eliminados por los Estados Unidos y por la violencia europea. Pero tenemos que analizar el modo como estos actos de duelo públicamente autorizado establecen y producen la norma que regula qué muertes valen la pena, el modo como esta norma opera junto con la prohibición del duelo público de otras vidas y el modo como esta distribución diferencial del duelo sirve para desrealizar los efectos de la violencia militar. Además, lo que también se desprende de esta prohibición de manifestar el duelo en público es un mandato efectivo a favor

de una melancolía generalizada (y la desrealización de la pérdida), cuando las víctimas de los Estados Unidos o de sus aliados llegan a percibirse *como ya muertos*.

Finalmente, parece importante pensar que la esfera pública misma se constituye sobre la base de la prohibición de ciertas formas de duelo público. Lo público se forma sobre la condición de que ciertas imágenes no aparezcan en los medios, de que ciertos nombres no se pronuncien, de que ciertas pérdidas no se consideren pérdidas y de que la violencia sea irreal y difusa. Tales prohibiciones no sólo sostienen un nacionalismo basado en objetivos y prácticas militares, sino que también suprimen cualquier disenso interno que pueda exponer los efectos concretos y humanos de su violencia.

Igualmente, el amplio informe de los momentos finales de las vidas que se perdieron en el World Trade Center produce relatos de importancia que atraen irresistiblemente nuestra atención. Son historias que fascinan, que producen una intensa identificación al despertar sentimientos de temor y de pesar. Sin embargo, uno no puede sino preguntarse por los efectos humanizantes de estas narraciones. Con esto no quiero simplemente decir que lo que se humaniza en esas historias sean las vidas que se perdieron junto con las que apenas se salvaron, sino que son ellas las que ponen en escena y proveen los instrumentos narrativos por los cuales se establece "lo humano" en su posibilidad de ser recordado. Aparte de algunos informes que pueden encontrarse en Internet o circulando principalmente a través de contactos privados por correo electrónico, no es posible encontrar en ningún medio historias de vidas árabes eliminadas por medios brutales. En este sentido, tenemos que interrogarnos sobre las condiciones bajo las cuales se establece y se mantiene la vida que vale la pena, y a través de qué lógica de exclusión, de qué prácticas de borramiento y nominación.

El duelo de Daniel Pearl no presenta ningún problema para mí ni para mi familia. Se trata de un nombre familiar, una cara familiar, una historia de educación que entiendo y com-

parto; la educación de su esposa hace que su lenguaje me sea familiar, incluso emotivo –la proximidad de lo similar–.⁹ En relación con él, no me preocupa la proximidad de lo no familiar, la proximidad de la diferencia que me obliga a forjar nuevos lazos de identificación y a reimaginar lo que significa pertenecer a una comunidad humana en la que no siempre puede presuponerse una base cultural y epistemológica en común. Su historia me lleva a casa y me tienta a quedarme allí. ¿Pero a qué costo establezco lo familiar como el criterio por el que la vida humana vale la pena?

Probablemente, como consecuencia de los acontecimientos del 11 de septiembre y sus secuelas, la mayoría de los norteamericanos ha experimentado algo parecido a la pérdida de su primermundismo. ¿De qué clase de pérdida se trata? De la pérdida de la prerrogativa de ser el único que siempre transgrede los límites de la soberanía de otros Estados, pero que nunca está en la posición de ser aquel cuyos propios límites son transgredidos. Se suponía que los Estados Unidos eran el lugar que no podía ser atacado, donde la vida estaba a salvo de la violencia venida de afuera, donde la única violencia que conocíamos era la que nos infligíamos a nosotros mismos. La violencia que le infligimos a otros sólo –y siempre– se muestra públicamente de manera selectiva. Ahora vemos que la frontera nacional era más permeable de lo que pensábamos. Nuestra respuesta general es angustia y cólera, un deseo de seguridad extrema, un refuerzo de las fronteras contra todo lo que se perciba como extranjero, un aumento de la vigilancia de los árabes y de cualquiera que en el imaginario racial dominante se parezca vagamente a un árabe, cualquiera que se parezca a alguien acerca de quien una vez escuchaste

9. Declaraciones de la esposa de Daniel Pearl, Marianne, en Felicity Barringer y Douglas Jehl, "US Says Video Shows Captors Killed Reporter", *New York Times*, 22 de febrero de 2002, p. A: I.

que tenía ascendencia árabe o que simplemente pensabas que lo era –a menudo resultan ser ciudadanos, con frecuencia sikhs, hindúes, incluso israelíes, especialmente sefaradíes; a menudo árabe-norteamericanos arribados recientemente o radicados en los Estados Unidos desde hace décadas–.

Varios alertas de terror emitidos por los medios autorizan y aumentan la histeria racial por la cual el miedo se orienta en cualquier dirección, por la cual se le pide a la gente que esté alerta pero no se le dice en contra de qué, de modo que cualquiera tiene la libertad de imaginar e identificar la fuente del terror.

El resultado es la difusión de un racismo amorfo, racionalizado por el reclamo de “autodefensa”. El pánico generalizado funciona a dúo con el refuerzo de la soberanía de Estado y la suspensión de libertades civiles. Incluso cuando se emite un alerta, se le pide a cada miembro de la población que se convierta en un “soldado” del ejército de Bush. La pérdida de los privilegios del Primer Mundo es la pérdida de cierto horizonte de experiencia, cierto sentido del mundo como un derecho nacional.

Condeno sobre severas bases éticas la violencia contra los Estados Unidos y no la considero como un “justo castigo” por faltas anteriores. Al mismo tiempo, creo que nuestro trauma reciente es una oportunidad para una reconsideración de la arrogancia de los Estados Unidos y de la importancia de establecer vínculos internacionales radicalmente igualitarios. Esto implica una cierta “pérdida” para el país como un todo: debemos abandonar, perder y hacer el duelo por una noción del mundo como derecho soberano de los Estados Unidos –tal como deben abandonarse las fantasías narcisistas de grandeza–. Sin embargo, a partir de la consecuente experiencia de pérdida y fragilidad surge la posibilidad de construir otro tipo de vínculo. Semejante duelo debería (o podría) producir una transformación en nuestro sentido de las relaciones internacionales que rearticularía crucialmente la posibilidad de una cultura política democrática aquí y en cualquier lado.

Desafortunadamente, parece que lo que se produce es la reacción opuesta. Los Estados Unidos afirman su propia soberanía precisamente en el momento en que la soberanía de la nación revela su propia debilidad, si no su creciente estatus de anacronismo. Necesitan apoyo internacional, pero insisten en mostrar el camino. Rompen sus compromisos internacionales, y preguntan entonces si otros países están con los Estados Unidos o en contra de ellos. Expresan su voluntad de actuar de acuerdo con la Convención de Ginebra, pero rechazan someterse a ese acuerdo, tal como lo establece su estatus de miembro firmante. Por el contrario, los Estados Unidos deciden si van a actuar en forma coherente con la doctrina, qué partes de la doctrina aplicar, y van a interpretar la doctrina unilateralmente. Incluso, en el mismo momento en que afirman estar actuando de acuerdo con la doctrina, como lo hacen cuando justifican el tratamiento de los prisioneros de la Bahía de Guantánamo como “humanitario”, deciden unilateralmente lo que cuenta como humanitario, y desafían abiertamente la definición de tratamiento humanitario que la Convención de Ginebra establece por escrito. Bombardean unilateralmente, afirman que es hora de sacar a Saddam Hussein del poder, deciden cuándo y dónde instalar la democracia y para quién, por medios dramáticamente antidemocráticos y sin ningún tipo de escrúpulo.

Una nación no es una psíquis individual, pero las dos pueden describirse como un “sujeto”, aunque de diferente orden. Cuando los Estados Unidos actúan, establecen una concepción de lo que significa actuar como un norteamericano –una norma a partir de la cual puede identificarse a ese sujeto-. En los últimos meses, se ha instaurado un sujeto a nivel nacional, un sujeto soberano y extrajurídico, violento y centrado en sí mismo; sus acciones constituyen la construcción de un sujeto que busca restaurar y mantener su dominio por medio de la destrucción sistemática de sus relaciones multilaterales, sus lazos con la comunidad internacional. Se sostiene a sí mismo, busca reconstituir su totalidad imaginaria,

pero sólo al precio de negar su propia vulnerabilidad, su dependencia, su exposición, mientras explota esos rasgos en los otros, convirtiendo esos rasgos en “lo otro” respecto de sí.

Que esta represión de la alteridad tenga lugar en nombre del “feminismo” es preocupante. La repentina conversión feminista por parte de la administración Bush, que transformó retroactivamente la liberación de las mujeres en un argumento para sus acciones militares contra Afganistán, indica el grado en que el feminismo, como tropo, es puesto al servicio de la restauración de la presunta impermeabilidad del Primer Mundo. Una vez más asistimos al espectáculo de “hombres blancos buscando salvar a mujeres morenas de hombres morenos”, como Gayatri Chakravorty Spivak describió alguna vez la explotación cultural imperialista del feminismo.¹⁰ Bajo estas circunstancias, el propio feminismo queda identificado inequívocamente con la imposición de valores en contextos culturales deliberadamente ignorados. Sería un error medir el progreso del feminismo por su éxito como proyecto colonial. Parece más decisivo que nunca lograr que el feminismo se deshaga de sus presupuestos de Primer Mundo y usar los recursos de la teoría y el activismo feminista para volver a pensar el significado del lazo, el vínculo, la alianza, la relación, tal como son imaginados y vividos en el horizonte de un contraimperialismo igualitario.

Sin duda el feminismo podría responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo negocia un grupo, finalmente, su vulnerabilidad a la violencia? ¿A qué precio y a expensas de quién se obtiene “seguridad”, y de qué modo la agresión a los Estados Unidos desató una espiral de violencia donde ésta retorna bajo diferentes formas? ¿Podemos pensar en una historia de la violencia sin absolver a aquellos que actualmente militan

10. Gayatri Chakravorty Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1999, p. 303.

por ella en contra de los Estados Unidos? ¿Podemos proveer una explicación razonable de los acontecimientos que no se confunda con una absolución moral de la violencia? ¿Qué ha ocurrido con la crítica como valor democrático? ¿Bajo qué condiciones la crítica en sí misma resulta censurada, si cualquier crítica reflexiva se percibe como débil y falible?

Negociar dicha vulnerabilidad, súbita y sin precedentes. ¿Cuáles son las opciones? ¿Cuáles son las estrategias a largo plazo? Las mujeres conocen bien estas preguntas, las han pensado casi todo el tiempo, y el triunfo del poder colonial no ha hecho que nuestra exposición a esta clase de violencia sea menor. Existe la posibilidad de presentarse como impermeable, de repudiar la vulnerabilidad. Sin duda no hay nada en nuestra constitución social como mujeres que nos prevenga de volvemos violentas. Y entonces aparece la otra vieja opción, la posibilidad de desear la muerte o de estar muerto, como vano esfuerzo de prevenir o de esquivar el próximo golpe. Pero tal vez exista otra forma de vida en la que uno no quede convertido emocionalmente en un muerto ni miméticamente en un violento, un modo de salir completamente del círculo de la violencia. Esta posibilidad se relaciona con la exigencia de un mundo donde la vulnerabilidad corporal esté protegida sin ser erradicada, subrayando la línea que separa a una de la otra.

Al insistir con una vulnerabilidad corporal “común”, puede parecer que estoy sentando las nuevas bases de un humanismo. Puede que sea verdad, pero tiendo a pensarla de otro modo. Es necesario percibir y reconocer cierta vulnerabilidad para volverse parte de un encuentro ético, y no hay ninguna garantía de que esto ocurra. Siempre está la posibilidad de que no se la reconozca y que se constituya como “irreconocible”, pero cuando esta vulnerabilidad *es* reconocida, este reconocimiento tiene el poder de cambiar el sentido y la estructura de la vulnerabilidad misma. En este sentido, si la vulnerabilidad es una condición para la humanización y la humanización tiene lugar de diferentes formas a través de

normas variables de reconocimiento, entonces la vulnerabilidad, si es que va a ser atribuida a cualquier sujeto humano, depende fundamentalmente de normas existentes de reconocimiento.

Así, cuando decimos que todo niño es vulnerable, evidentemente es verdad; pero en parte es verdad porque precisamente nuestro enunciado es el que lleva a cabo dicho reconocimiento, lo que prueba que la vulnerabilidad se sostiene en el acto de reconocimiento. Realizamos el reconocimiento al afirmarlo –una razón ética suficiente que justifica la afirmación–. Sin embargo, tenemos que hacer la afirmación precisamente porque no se puede dar por sentada, porque no en todos los casos se cumple con ella. La vulnerabilidad adquiere otro sentido desde el momento en que se la reconoce, y el reconocimiento tiene el poder de reconstituir la vulnerabilidad. No podemos postular esta vulnerabilidad previa al reconocimiento sin caer en la misma tesis a la que nos oponemos (nuestra afirmación es en sí misma una forma de reconocimiento y manifiesta de este modo el poder constitutivo del discurso). Precisamente por este motivo resulta tan importante este marco por el cual las normas de reconocimiento son esenciales para la constitución de la vulnerabilidad como condición de lo “humano”; por eso necesitamos y deseamos que estas normas estén en el lugar apropiado, que luchemos por su establecimiento y que evaluemos su acción amplia y continua.

Pensar que la lucha por el reconocimiento en el sentido hegeliano del término requiere que cada una de las partes involucradas en el intercambio reconozca no sólo que la otra necesita y merece reconocimiento, sino también que cada una, en un sentido diferente, se sienta obligada por la misma necesidad, por la misma demanda. Esto significa que no somos entidades aisladas en lucha por el reconocimiento, sino que somos parte de un intercambio recíproco, un intercambio que nos destituye de nuestro lugar, de nuestras posiciones de sujeto, y nos permite ver que una comunidad necesita reco-

nocer que todos estamos, de una u otra manera, luchando por el reconocimiento.

Cuando reconocemos a otro o cuando pedimos que se nos reconozca, no estamos en busca de un otro que nos vea tal como somos, como ya somos, como siempre hemos sido, como estábamos constituidos antes del encuentro mismo. En lugar de ello, en el pedido, en la demanda, nos volvemos ya algo nuevo, desde el momento en que nos constituimos a causa del llamado –una necesidad y un deseo del Otro que tiene lugar en el lenguaje, en el sentido más amplio, sin el cual no podríamos existir–. Pedir reconocimiento u ofrecerlo no significa pedir que se reconozca lo que uno ya es. Significa invocar un devenir, instigar una transformación, exigir un futuro siempre en relación con el Otro. También significa poner en juego el propio ser y persistir en él, en la lucha por el reconocimiento. Quizá sólo se trate de una versión de Hegel, pero es también una salida, puesto que no me descubro como igual a “ti”, de quien dependo para ser.

A lo largo de este ensayo tal vez me he estado moviendo con demasiada facilidad entre concepciones del cuerpo como lugar de una vulnerabilidad humana común a todos, aun cuando haya insistido en el hecho de que esta vulnerabilidad se encuentra siempre articulada en forma diferencial y que no puede ser pensada adecuadamente fuera de un campo diferenciado de poder tanto como del trabajo diferencial de normas específicas de reconocimiento. Sin embargo, no quiero dejar de insistir en el hecho de que una reflexión sobre la formación del sujeto resulta crucial para entender las bases de una respuesta no violenta a una agresión tanto como para una teoría sobre la responsabilidad colectiva –lo que tal vez sea más importante–. Me doy cuenta de que no es posible establecer una simple analogía entre la formación de un individuo y la formación de, digamos, políticas culturales centradas en el Estado, y me cuido del uso de una psicopatología individual para diagnosticar o incluso simplemente para leer los tipos de violencia en que participan distintas

formaciones de poder estatales o no estatales. Pero cuando hablamos de un “sujeto” no siempre nos estamos refiriendo a un individuo: estamos hablando de un modelo de praxis e inteligibilidad basado a menudo en nociones de poder soberano. Somos seres sociales hasta el más íntimo de los niveles –seres que se comportan respecto de un “tú”, fuera de sí mismos, constituidos por normas culturales que nos preceden y nos exceden, entregados a un conjunto de normas culturales y a un campo de poder que nos condiciona de manera fundamental–.

La tarea es sin duda pensar cuidadosamente esta impresionabilidad y vulnerabilidad primaria junto con una teoría del poder y del reconocimiento –una vía posible para un feminismo psicoanalítico orientado culturalmente–. El “yo”, que no podría existir sin un “tú”, también depende de manera fundamental de un conjunto de normas de reconocimiento que no se originan ni en el “yo” ni en el “tú”. Lo que prematura o tardíamente se denomina “yo” se encuentra, desde el inicio, cautivo, aunque más no sea de la violencia, del abandono o de un mecanismo. Sin duda, en ese punto parece mejor estar sujeto a la pobreza o al abuso que no estar sujeto a nada, perdiendo de este modo la propia condición de ser. En esto consiste el lazo de protección radicalmente inadecuado, esto es, cuando el vínculo crucial para sobrevivir se da en relación con personas y condiciones institucionales que bien pueden ser violentas, empobrecedoras e inadecuadas. Un infante que carece de vínculos está amenazado de muerte, pero bajo ciertas condiciones, aun contando con este vínculo, corre idéntico peligro de no sobrevivir. Así, para el infante y para el niño, la salvaguarda de esa vulnerabilidad primaria resulta una cuestión ética. Pero hay consecuencias éticas más amplias a partir de esta situación, pertenecientes no sólo al mundo adulto sino a la esfera de la política y a la dimensión ética implícita en ella.

Me encuentro con que mi propia formación supone al otro en mí, que mi propia extrañeza respecto de mí es paradójicamente el origen de mi conexión ética con los otros. No

soy totalmente consciente de mí porque parte de lo que soy lleva la huella enigmática de los otros. En este sentido, no puedo conocerme a mí mismo perfectamente o conocer mi “diferencia” respecto de los demás de manera irreductible. Desde cierta perspectiva, este desconocimiento puede parecer un problema ético y político. ¿Necesito conocerme a mí mismo para poder actuar responsablemente en relaciones sociales? Seguramente que en cierta medida es así. ¿Pero cuál es el valor ético de mi desconocimiento? Estoy herido, y encuentro que la herida misma es un testimonio del hecho de que soy impresionable, entregado a Otro en formas que no puedo predecir o controlar completamente. No puedo pensar la cuestión de la responsabilidad solo, aislado del Otro; si lo hago, me expulso a mí mismo fuera del lazo relacional que desde el comienzo enmarca el problema de la responsabilidad.

Si me pienso a partir del modelo de lo humano y si las posibilidades de duelo público de que dispongo hacen visibles las normas que producen lo “humano”, parece estar claro que estoy constituido tanto por aquellos que recuerdo con dolor como por aquellos cuyas muertes represso, muertes anónimas y sin rostro que forman el fondo melancólico de mi mundo social, si no de mi primermundismo. Antígona, cuando arriesga la vida al enterrar a su hermano en contra del edicto de Creonte, es un buen ejemplo del riesgo político que conlleva desafiar la proscripción del duelo público en tiempos en los que recrudece el poder soberano y la unidad nacional se vuelve hegemónica.¹¹ ¿Contra qué límites culturales luchamos cuando tratamos de enterarnos de las pérdidas que se nos exige no recordar, cuando intentamos nombrar y traer así bajo la rúbrica de lo “humano” a todos aquellos que murieron a causa de los Estados Unidos y de sus aliados? Igualmente, los límites

11. Véase Judith Butler, *Antigone's Claim: Kinship Between Life and Death*, Nueva York, Columbia University Press, 2000. [Ed. cast.: *El grito de Antígona*, Barcelona, E. P. Rane, 2001.]

culturales con los que debe negociar el feminismo tienen que establecerse en referencia a la acción del poder y a la persistencia de la vulnerabilidad.

La oposición feminista al militarismo proviene de distintas fuentes, de diferentes áreas de la cultura, en muchos idiomas. No tiene ni debe hablar un solo lenguaje político, ni exige grandes ajustes epistemológicos. Podría tratarse del compromiso teórico de, por ejemplo, la organización Women in Black.¹² El importante ensayo de Chandra Mohanty "Under Western Eyes" expresa el anhelo de no identificar la noción de progreso dentro del feminismo con la asimilación a nociones occidentales de praxis y movilización política.¹³ Mohanty trata de demostrar allí que el marco comparativo dentro del cual las feministas del Primer Mundo elaboran, a partir de derechos universales, su crítica de las condiciones de opresión de las mujeres del Tercer Mundo no sólo impide leer la praxis de feministas del Tercer Mundo, sino que también produce una concepción falsamente homogénea de lo que son y de lo que quieren. Desde su perspectiva, el marco también reproduce la idea del Primer Mundo como el lugar de la auténtica praxis feminista al producir una versión monolítica del Tercer Mundo en contra de la cual pensarse. Finalmente trata de demostrar que la imposición de una concepción de la praxis dentro del contexto del Tercer Mundo, centrándose en la ostensible pasividad representada por el velo (o el burka), no sólo no comprende los diferentes sentidos culturales que puede tener el burka para las mujeres que lo visten, sino

12. Joan W. Scott, "Feminist Reverberation", texto inédito presentado en el 12º congreso de Berkshire sobre Historia de las Mujeres, junio de 2002, Universidad de Connecticut en Storrs.

13. Chandra Mohanty, "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses", en Chandra Mohanty, Ann Russo y Lourdes Torres (comps.), *Third World Women and the Politics of Feminism*, Indianápolis, Indiana University Press, 1991, pp. 61-88.

que además niega los diferentes lenguajes de la acción en juego.¹⁴ La crítica de Mohanty es exhaustiva y justa, y fue escrita hace más de una década. Hoy, creo que la posibilidad de una coalición internacional tiene que volver a pensarse sobre la base de críticas como ésta. Dicha coalición debería modelarse sobre nuevos modos de traducción cultural que no se reduzcan a apreciar esta o aquella diferencia o a reclamar un reconocimiento que presuponga lugares y “posiciones de sujeto” fijas e inmóviles.

Podemos participar al mismo tiempo de varios debates intelectuales en curso y unirnos en la lucha contra la violencia, sin tener que estar de acuerdo en muchas cuestiones epistemológicas. Podemos no coincidir sobre el estatus y las características de la modernidad, y estar unidos en la afirmación y la defensa del derecho de las mujeres indígenas a contar con cuidado médico, tecnología reproductiva, salarios decentes, protección física, derechos culturales, libertad de reunión. Si alguien me ve encolumnada en dicha línea de protesta, ¿se preguntaría cómo un posmoderno logró reunir la “praxis” suficiente como para estar hoy aquí? Lo dudo. ¡Pensaría que caminé o que tomé el subte! Del mismo modo, hay varias vías de acceso a la política, varias historias que nos llevan a la calle, varios tipos de razonamiento y de creencia. No tenemos que basarnos en un único modelo de comunicación, en un único modelo de razón, en una única noción de sujeto previa a la práctica. En efecto, una coalición internacional de activistas y pensadores feministas –una coalición que afirme el pensamiento de los activistas y el activismo de los pensa-

14. Véase también Lila Abu-Lughod, “Do Muslim Women Really Need Saving?”, texto presentado en el simposio “Responding to War”, Universidad de Columbia, 1 de febrero de 2002; e “Interview with Nermene Shaikh”, *Asia Source*, 20 de marzo de 2002, http://www.asiasource.org/news/special_reports/lila.cfm. Lila Abu-Lughod (comp.), *Remarking Women: Feminism and Modernity in Middle East*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1998.

dores, y que se resista a ubicarlos dentro de categorías distintivas que nieguen la complejidad actual de las vidas en cuestión– tendrá que aceptar el abanico de creencias epistemológicas y políticas muchas veces incommensurables y las formas y tipos de praxis que nos llevan al activismo.

Habrá diferencias entre las mujeres –diferencias por ejemplo acerca del papel de la razón en la política contemporánea-. Spivak insiste en que no es la *razón* lo que politiza a las mujeres de tribus de la India víctimas de la explotación de firmas capitalistas, sino un conjunto de valores y sentimientos de lo sagrado que surgen de la religión.¹⁵ Y Adriana Cavarero afirma que no estamos conectados unos a otros por ser seres racionales, sino más bien porque estamos *expuestos* unos a otros, necesitados de un reconocimiento donde los lugares reconocer-ser reconocido no son intercambiables.¹⁶ ¿Queremos decir que es nuestro estatus de “sujetos” lo que nos ata completamente, aunque para muchos de nosotros el “sujeto” sea múltiple o fracturado? Y esta insistencia en el sujeto como condición de la acción política ¿no borra los modos más fundamentales de dependencia que nos ligan y a partir de los cuales surge nuestro pensamiento y afiliación, las bases de nuestra vulnerabilidad y de nuestra resistencia colectiva?

¿Qué nos permite juntarnos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para una coalición feminista internacional? Pienso que para responder a estas preguntas no podemos recurrir a la naturaleza del “hombre”, ni a condiciones a priori del lenguaje o a condiciones intemporales de comunicación. Cuando tratamos de pensar los dilemas globales que enfrentan las mujeres tenemos que tomar en cuenta la necesidad de

15. Mahasweta Devi, *Imaginary Maps: Three Stories*, trad. e introd. Gayatri Chakravorty Spivak, Nueva York y Londres, Routledge, 1995, p. 199.

16. Adriana Cavarero, *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*, trad. P. Kottman, Nueva York, Routledge, 2000.

traducción cultural que, suponemos, forma parte de la responsabilidad ética (por encima de la prohibición explícita de pensar el Otro bajo el signo de lo “humano”). No es posible imponerles un lenguaje político elaborado en el contexto del Primer Mundo a mujeres enfrentadas con la amenaza de explotación económica imperialista y en peligro de extinción cultural. Por otro lado, sería erróneo pensar que el Primer Mundo está *acá* y el Tercer Mundo *allá*; que hay un segundo mundo en *algún otro lado*, que un subalterno comparte estas divisiones. Estas topografías han cambiado, y lo que alguna vez fue pensado como límite que une y separa se ha convertido hoy en un lugar altamente poblado, si no en la definición misma de nación, confundiendo la identidad en lo que bien podría ser una vía muy auspiciosa.

Porque si tú me confundes a mí, entonces tú ya eres parte de mí, y yo no estoy en ninguna parte sin tí. Sólo puedo reunir un “nosotros” encontrando el camino que me liga a “tí”, tratando de traducir pero dándome cuenta de que mi propio lenguaje tiene que quebrarse y ceder si voy a saber quién eres. Eres lo que gano a través de esta desorientación y esta pérdida. Así es como surge lo humano, una y otra vez, como aquello que todavía tenemos que conocer.

Apuntes críticos sobre el Programa de Compromiso Social Estudiantil



El equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades elaboró un documento con algunas reflexiones sobre el Programa de Compromiso Social Estudiantil, aprobado por el Consejo Superior de la UNC.

El 17 de mayo pasado el Honorable Consejo Superior de la UNC aprobó en general el Programa de Compromiso Social Estudiantil (PCSE) presentado por la Agrupación Franja Morada y apoyado por la actual gestión rectoral.

Desde la Secretaría de Extensión de la FFyH creemos necesario realizar algunas reflexiones sobre el modo en que han sido planteadas estas prácticas como instancias formativas, y las posibles consecuencias de un proyecto de esta envergadura.

¿Qué concepción de extensión tiene el proyecto?

A pesar de dar cuenta explícitamente de la importancia en el vínculo entre extensión universitaria y formación académica, el proyecto no explica en su texto ninguna definición desde la cual comprende la relación entre la universidad y el resto de la sociedad. Sin embargo, nos da algunas pistas a través de la utilización de ciertos conceptos que trataremos de recuperar aquí.

Nuestra universidad ha construido –conceptual y empíricamente- durante décadas (al menos desde la recuperación democrática) una noción cada vez más precisa de extensión universitaria. En los últimos años y en sintonía con un proceso de jerarquización de esta función universitaria, la UNC ha co-construido y hecho propias conceptualizaciones que se orientan a la comprensión de la extensión como un *diálogo de saberes*:

“Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares.” (CIN acuerdo plenario 811/12)

Así, en las definiciones con mayor consenso en la región se aspira a que la práctica extensionista se *integre* con las tareas de docencia e investigación y –en tanto función académica- genere, articule y ponga en juego en su hacer *conocimientos específicos* del ámbito universitario.

El proyecto desconoce los últimos quince años de discusiones sobre la extensión universitaria (que intentan alejar esta concepción de diálogo de saberes de un modelo asistencialista y un modelo de venta de servicios noventista) proponiendo prácticas estudiantiles formativas en su profesión sin preguntarse qué conocimientos pone en juego el alumno a la hora de entrar en diálogo con otros saberes/conocimientos.

La implementación de cada uno de estos modelos supone distintos sujetos de la intervención, tiene consecuencias concretas muy diferentes, representa vínculos de diferente índole y plantea, en caso de implementarse como instancia curricular, una formación distinta para los estudiantes.

El proyecto presentado elige denominarse Programa Compromiso Social Estudiantil, y resulta fundamental dar cuenta de la genealogía teórica de esa nominación que es, desde luego, política. Es decir que es necesario conocer si el compromiso conceptual está vinculado a la noción de *Compromiso Social Universitario* (y cómo éste es concebido) y qué relación asume la presente propuesta respecto a las coordenadas de la Responsabilidad Social Universitaria, concepto derivado del de *Responsabilidad Social Empresarial* (RSE).

¿Qué curricularización de la extensión universitaria se propone en el proyecto?

A grandes rasgos, podemos distinguir dos modos de curricularización de prácticas extensionistas que se vienen desarrollando en diversas universidades: un modelo de sensibilización del estudiante a problemáticas sociales, cuyo objetivo puede ser cumplido en actividades esporádicas sin contemplación de las implicancias y cuidados en un proceso de intervención (Ej. “50 horas en terreno acumuladas a lo largo de la carrera de cada estudiante” como estipula el artículo 6º del proyecto, sin explicitar qué tipo de intervenciones ni en qué condiciones).



Acciones del “Taller de rescate de libros, documentos y fotografías dañados por el agua” en Río Ceballos.

Existe otro modelo de curricularización, orientado a un diálogo de saberes de los conocimientos específicos de la formación del estudiante, que posibiliten una resignificación de sus modos de construcción, que discutan el lugar de la universidad como único productor legítimo de conocimientos (“difusión del saber superior...”), y estimulen la formación de profesionales que puedan reconocer otros modos de “hacer” en su propio campo disciplinar, propiciando un egresado universitario no elitista que comprenda las problemáticas de su tiempo y pueda contribuir desde *sus conocimientos* a su posible resolución. Este último objetivo mencionado sólo es posible desde el segundo modelo de curricularización de la extensión universitaria, ya que incluyendo dentro de sí al primero (sensibilización), lo supera y permite construir conocimiento en la universidad pública desde un doble sentido: no sólo para la sociedad, sino *con* el resto de la sociedad.

Para esta formación crítica son necesarias condiciones de acompañamiento a los estudiantes en una proporción docente/alumno que posibilite una práctica educativa responsable (para lo/as estudiantes y para las organizaciones/instituciones que se ven involucradas), que no son consideradas en el proyecto que acaba de aprobarse.

¿Cómo recupera el proyecto aprobado experiencias previas de la Universidad?

La propuesta desconoce –ni siquiera menciona– las distintas experiencias de vinculación entre nuestra universidad y el resto de la comunidad que se han desarrollado desde distintas unidades académicas y

desde la SEU durante años (por mencionar sólo algunos: Puntos de Extensión, Estudiantes por el derecho a la educación, Asignatura de Extensión, Prácticas Sociocomunitarias en FFyH). La decisión de invisibilizar estos antecedentes da cuenta de manera explícita de una vocación fundacional, violentando la construcción de conocimiento a través de los mismos procesos extensionistas que promulga, en la medida en que no los recupera ni siquiera para redefinirlos desmantelando cualquier posibilidad acumulativa de los procesos.

Desconoce también órganos existentes que tienen entre sus objetivos definir las políticas de extensión, tales como el Consejo Asesor de Extensión Universitaria (CAEU), que discute y crea programas y políticas extensionistas que alcanzan a toda la UNC.



[Jornada](#) de la Secretaría de Extensión, junto a docentes y estudiantes de las carreras de Archivología y Bibliotecología de la FFyH, en la Escuela Provincial “Domingo F. Sarmiento” de Mendiola.

Asimismo, prevé acciones que estarán a cargo de las secretarías de las distintas unidades académicas sin corroborar y analizar las condiciones para su implementación que, como sabemos, son muy disímiles en la Universidad, considerando que el recorrido en prácticas de intervención es distinto en cada Facultad.

Atentando de este modo contra la independencia de las Facultades.

¿Cómo se implementará el Programa de Compromiso Social Estudiantil?

Como todo intento de implementar una política que intenta alcanzar a toda la Universidad, es necesario pensar primero en las condiciones y posibilidades que hacen factible su puesta en marcha.

En este sentido, si se plantea como un programa de implementación gradual, es indispensable pensar en las opciones institucionales de las que dispondrá la UNC en caso de no asegurar una cantidad de instituciones/organizaciones que corresponda a la cantidad de estudiantes que solicitarán la realización de sus prácticas, ya que esto podría fácilmente derivar en una sobre intervención de los espacios, poniendo en

riesgo tanto los vínculos construidos con organizaciones o instituciones, como el proceso de formación de lo/as estudiantes.

En el artículo 5º del Programa se establece que serán acreditadas “como acciones de extensión” múltiples formatos de prácticas. Consideramos que resulta indispensable la realización de un diagnóstico, relevamiento o al menos el acceso al conocimiento sistemático de las acciones extensionistas que al día de la fecha la UNC está realizado para poder tomar decisiones a futuro.

Como parte de la evaluación que recientemente realizará de manera colectiva la FFyH de su [programa de Prácticas Sociocomunitarias](#) aparece la necesidad tener en cuenta que las PSC suponen una instancia de formación, desde luego para lo/as estudiantes, pero al mismo tiempo conllevan un enorme desafío para y en la formación de lo/as docentes, quienes, a su vez requieren de contención de parte de la institución para poder llevar adelante su tarea de acompañamiento. Por lo que es necesario garantizar tanto cantidad de docentes que acompañen a lo/as estudiantes como condiciones para que éstos puedan hacer efectivo ese acompañamiento.

El proyecto presentado pretende “incorporar en el proceso de formación (...) acciones (...) que consistan en intervenciones **socialmente relevantes**”. Las circunstancias de su presentación y propuesta se oponen a una de las premisas básicas de cualquier proceso extensionista: *construir junto a todos los actores participantes el objeto de la intervención* (tales como procesos de construcción de la demanda, definición del problema, de las estrategias de intervención, medición del impacto, evaluación de resultados...), sólo de este modo el proceso que se construye es realmente dialógico, y como tal necesita de la *participación activa y como iguales* de “los otros” para definir lo que resultará relevante.

Otro aspecto muy preocupante

En el mismo sentido, el proyecto en su complejo artículo 7º menciona la posibilidad de firma de convenios interinstitucionales con el Estado, organizaciones sin fines de lucro, sindicatos y programas de Responsabilidad Social de “entes que los tuvieren”. ¿Acaso será posible considerar dentro de ese universo de las interacciones a empresas que desarrollen programas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE)? Supondría esto definir junto a ese perfil de actores extrauniversitarios *problemáticas socialmente relevantes*. Así, cabe preguntarse, si se trataría de exponer estudiantes a la figura de trabajo precarizado, realizando tareas que poco tienen que ver con el proceso de formación que se propone y que pueda ser confundido con las neoliberales pasantías.

Al final del día...

Este no es un proyecto que deba hacer reflexionar a la Secretaría de Extensión, ni a la Secretaría Académica, tampoco a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, ni a los Centros de Estudiantes. Esta es una iniciativa que debe preocupar a todos/as y cada uno/a de los miembros de nuestra universidad, que apuestan por una universidad pública comprometida seriamente con la comunidad de la que es parte, que forma profesionales que no sólo se “sensibilicen”, sino que reconozcan en los saberes de su campo disciplinar y junto a otras disciplinas aportes a la resolución de los problemas de su tiempo.

Por esto nos comprometemos democráticamente. Por esto formamos ciudadanos. Por esto debemos preguntarnos qué compromiso, qué sociedad y qué estudiantes promovemos con nuestras acciones

institucionales.

Por esto somos parte de la universidad pública.

Paloma Braverman

Marcela Carignano

Eduardo Mattio

Liliana Pereyra

Georgina Ricardi

Flavia Romero

Carlos Szulkin

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión de la FFyH.

Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)

Boaventura de Sousa Santos

ISBN [10]: 987-1183-57-7

ISBN [13]: 978-987-1183-57-9

Buenos Aires: CLACSO, agosto 2006

(23 x 16 cm) 110 páginas

Este libro de Boaventura de Sousa Santos nos instala en la frontera de la teoría crítica con una penetrante reflexión sobre los grandes desafíos que todo proyecto de emancipación debe enfrentar a comienzos del siglo veintiuno. Entre otros temas el autor enfatiza la necesidad de superar los distorsionantes legados de la llamada "racionalidad occidental" y propone, para la agenda de los científicos sociales de nuestro tiempo, la visibilización y el reconocimiento de los actores ignorados y los saberes no convencionales sometidos a un sistemático "epistemocidio por el paradigma dominante. Este proyecto, teórico y epistemológico, pretende contribuir la construcción de una nueva cultura política emancipatoria y una democracia de alta intensidad.

Boaventura de Sousa Santos (Coimbra, 1940)

Doctor en Sociología del Derecho por la Universidad de Yale, catedrático en la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra y profesor visitante de las universidades de Wisconsin-Madison. Dirige el Centro de Documentación 25 de Abril y el Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra.

Índice

Prólogo

Capítulo I

La sociología de las ausencias y La sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes

Capítulo II

Una nueva cultura política emancipatoria

Capítulo III

Para una democracia de alta intensidad

CAPÍTULO I

LA SOCIOLOGÍA DE LAS AUSENCIAS Y LA SOCIOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS: PARA UNA ECOLOGÍA DE SABERES

ESTOS TRES SEMINARIOS son para mí un intento de dar cuenta de un trabajo que está en curso y tiene el título general de “Reinventar la emancipación social”. Esto significa, por un lado, que hay emancipación social, y en segundo lugar, que hay que reinventarla. Probablemente vamos a tener que discutir lo que es la emancipación social, y por qué necesitamos reinventarla. Pienso que esta cuestión tiene tres grandes dimensiones: una epistemológica, que vamos a discutir aquí; otra más teórica, que discutiremos más adelante; y otra más política, que veremos luego.

Por consiguiente aquí me concentro en la dimensión epistemológica, y en señalar por qué he decidido trabajar este tema. El problema es que la emancipación social es un concepto absolutamente central en la modernidad occidental, sobre todo porque esta ha sido organizada a través de una tensión entre regulación y emancipación social, entre orden y progreso, entre una sociedad con muchos problemas y la posibilidad de resolverlos en otra mejor, que son las expectativas. Entonces, es una sociedad que por primera vez crea esta tensión entre experiencias corrientes de

la gente, que a veces son malas, infelices, desiguales, opresoras, y la expectativa de una vida mejor, de una sociedad mejor. Esto es nuevo, puesto que en las sociedades antiguas las experiencias coincidían con las expectativas: quien nacía pobre, moría pobre; quien nacía iletrado, moría iletrado. Ahora no: quien nace pobre puede morir rico, y quien nace en una familia de iletrados puede morir como médico o doctor.

Esta discrepancia entre experiencias y expectativas es fundamental para entender lo que pensamos, y cómo pensamos la emancipación social en la sociedad moderna. El problema es que –y esto lo veremos mejor luego– esta discrepancia entre experiencias y expectativas, entre regulación y emancipación, hoy está rota. De alguna manera vivimos en sociedades con una doble crisis: crisis de regulación y crisis de emancipación. La discrepancia entre experiencias y expectativas también está rota, porque está invertida: las expectativas para la gran mayoría de la población mundial no son más positivas que las experiencias corrientes; por el contrario, resultan más negativas. Veinte años atrás, cuando nosotros mirábamos la primera página de los periódicos y esta decía “reforma de la salud” o “reforma de la educación”, era para mejor. Hoy día, cuando abrimos el periódico y vemos una noticia sobre reforma de la salud, la educación o la seguridad social, es ciertamente para peor.

En efecto, hay una inversión en esta discrepancia de experiencias y expectativas, y por ello algunos piensan que no tiene sentido hablar de emancipación social: llegamos al “fin de la Historia”, y lo que queda es celebrarlo. Nosotros, por el contrario, pensamos que hay que continuar con la idea de la emancipación social; no obstante, el problema es que no podemos seguir pensándola en términos modernos, pues los instrumentos que regularon la discrepancia entre reforma y revolución, entre experiencias y expectativas, entre regulación y emancipación, esas formas modernas, están hoy en crisis. Sin embargo, no está en crisis la idea de que necesitamos una sociedad mejor, de que necesitamos una sociedad más justa. Las promesas de la modernidad –la libertad, la igualdad y la solidaridad– siguen siendo una aspiración para la población mundial.

Nuestra situación es algo compleja: podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social.

Más adelante intentaré hablar más de la parte teórica. Yo, que tengo como destino trabajar en un país semi-periférico como Portugal, hacer mi trabajo de campo en América Latina y África, y al mismo tiempo pasar parte de mi tiempo en un país hegemónico como Estados Unidos, puedo decir que no hay actualmente una sola idea nueva producida por las ciencias sociales hegemónicas. Las ciencias sociales están pasando una crisis, porque a mi juicio están constituidas por la modernidad occidental, por este marco de tensión entre regulación y emancipación que dejó afuera a las sociedades coloniales, donde esa tensión fue reemplazada por la “alternativa” entre la violencia de la coerción y la violencia de la asimilación. Algunas corrientes de las ciencias sociales miraron, sobre todo, la regulación -los estructural-funcionalistas. Los otros, los marxistas, los críticos, se centraron más en la emancipación, pero la idea fue siempre una visión eurocéntrica de esta tensión, y por lo tanto colonialista. La crisis de este paradigma es general y por eso cubre, con ámbitos distintos, todas las corrientes hasta ahora en vigor. Por tanto me parece correcto que se hable de una crisis general de las ciencias sociales.

Además, nuestras grandes teorías de las ciencias sociales fueron producidas en tres o cuatro países del Norte. Entonces, nuestro primer problema para la gente que vive en el Sur es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales. Siempre ha sido necesario para nosotros indagar una manera en que la teoría se adecúe a nuestra realidad. Pero hoy el problema es todavía mayor, porque nuestras sociedades están viviendo en un marco de globalización y vemos más claramente la debilidad de las teorías sociales con las cuales nosotros podemos trabajar. Por ejemplo, el Foro Social Mundial ocurrió a pesar de las teorías críticas, y no debido a ellas; no estaba en las previsiones de las políticas de izquierda la experiencia del FSM.

Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante. Y esta es una situación por la que atravesamos si intentamos entrar en el marco de la articulación entre los movimientos sociales. Ayer mismo estaba en un programa con dirigentes de movimientos sociales, de asambleas barriales, de piqueteros, de empresas recuperadas, y discutíamos exactamente esto: no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas.

Esto es todavía más exigente, y por eso necesitamos hacer una reflexión epistemológica, ya que en nuestros países se ve cada vez más claro que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Y por eso nos falta un conocimiento tan global como la globalización. Este es el contexto donde nos encontramos hoy: es un desafío enorme para las nuevas generaciones de científicos sociales.

Fue en este contexto que llevé a cabo un ejercicio: juntar científicos sociales del Sur e intentar realizar un proyecto que se llamó “Reinventar la emancipación social a partir del Sur” (es decir, de los países periféricos y semi-periféricos del sistema mundial), para procurar que las ciencias sociales se pudieran juntar y organizar internacionalmente fuera de los centros hegemónicos.

Ustedes conocen la división del trabajo: si van a Estados Unidos o a Europa, ven a los estudiantes (por ejemplo, en la Universidad de Wisconsin, donde trabajo) haciendo investigaciones sobre Argentina, Bolivia, Ecuador o Mozambique. En nuestros países, ¿cuántos estudiantes trabajan sobre la realidad de otros países? Nosotros trabajamos sobre nuestra realidad; ellos hacen el trabajo global, y nosotros estamos de alguna manera localizados. Es una división de trabajo eficaz en las ciencias sociales, porque después las grandes organizaciones internacionales miran al mundo a través de los ojos de los científicos sociales del centro, del Norte. Por ende, las teorías sociales reproducen las

desigualdades entre Norte y Sur. Por lo tanto, organicé un proyecto que juntó a seis países –Portugal, Colombia, Brasil, África del Sur, India y Mozambique– con cerca de sesenta investigadores sociales. Los libros están saliendo, en español también. Hay cinco ya en portugués, en italiano, en inglés. El primero se llama *Democratizar la democracia*¹ y el segundo se llama *Producir para vivir*². El tercero, *Reconocer para liberar*³. El cuarto, *Sembrar otras soluciones*⁴ y el quinto, *Trabajar el mundo*⁵. A pesar de ser el coordinador, yo no desarrollé un marco teórico fuerte; intenté juntar a científicos sociales de otros países para, conjuntamente, charlar y pensar un proyecto.

Y surgió un proyecto en el cual intentamos ver cuáles son las contradicciones entre Norte y Sur más persistentes. El primer tema fue la democracia, porque hay mucha innovación democrática que está emergiendo del Sur y no del Norte; sin embargo, la teoría de la democracia sigue siendo producida en el Norte. El segundo tema fue la producción no capitalista, las formas de economía solidaria, de economía social, de economía popular, que son tan importantes hoy en el Sur. El tercer tema, que a mi juicio va a constituir un enfrentamiento entre Norte y Sur, es el del multiculturalismo: la diversidad cultural, la ciudadanía cultural, los derechos indígenas, etc. Y el cuarto es la cuestión de los conocimientos rivales, o sea, la capacidad que tiene el Norte para negar la validez o la existencia misma de los conocimientos alternativos al conocimiento científico –conocimientos populares, indígenas, campesinos, etc.– para transformarlos en materia prima para el desarrollo del conocimiento científico. Esto se

1 Santos, Boaventura de Sousa (org.) 2002 *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (Rio de Janeiro: Civilização brasileira).

2 Santos, Boaventura de Sousa (org.) 2002 *Producir para viver. Os caminhos da produção não capitalista* (Rio de Janeiro: Civilização brasileira).

3 Santos, Boaventura de Sousa (org.) 2003 *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (Rio de Janeiro: Civilização brasileira).

4 Santos, Boaventura de Sousa (org.) 2004 *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade a dos conhecimentos rivais* (Rio de Janeiro: Civilização brasileira).

5 Santos, Boaventura de Sousa (org.) 2004 *Trabalhar o mundo. Os caminhos do novo internacionalismo operário* (Rio de Janeiro: Civilização brasileira).

nota mucho en la biodiversidad, y surge, entonces, la necesidad de repensarlo. Finalmente, otro tema de enfrentamiento es, a mi juicio, el del nuevo internacionalismo obrero; al terminar el antiguo (que de hecho no lo era, puesto que internacional ha sido el capital, no el movimiento obrero), están emergiendo muchas iniciativas Sur/Sur de articulación entre los sindicatos o comisiones obreras de trabajadores de la misma multinacional.

Estos temas me llevaron a una reflexión epistemológica. Primero, no es fácil desarrollar un proyecto internacional fuera de los centros hegemónicos, pues vivimos mucho dependiendo de sus autores. En segundo lugar, cuando trabajas en el Sur, lo que vemos es que las ciencias en general, y las ciencias sociales en particular, conviven con diferentes culturas. Si vamos a India, por ejemplo, la sociología convive con el hinduismo, como aquí convivimos con los presupuestos de la cultura occidental, y en África con tantas culturas africanas. No hay ciencia pura, hay un contacto cultural de producción de ciencia.

Eso es muy importante, ya que nosotros aprendemos con nuestra epistemología positivista que la ciencia es independiente de la cultura; sin embargo, los presupuestos culturales de la ciencia son muy claros. Por tanto, vamos a discutir cómo podemos, en lo que respecta a la ciencia, ser objetivos pero no neutros; cómo debemos distinguir entre objetividad y neutralidad. Objetividad, porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales. Debemos ser capaces de efectuar esta distinción, que es muy importante.

La tercera idea resultante fue que, aún si nos quedamos en las ciencias sociales, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la occidental. Los colegas de África del Sur, de India, de Mozambique, tienen una manera de ver la sociología, la sociedad, el mundo, muy distinta de la que existe en el Norte. Entonces me pareció que, probablemente, lo más preocupante en el mundo de hoy es que tanta experiencia social queda desperdiciada, debido a que ocurre en lugares remotos. Experiencias muy locales, no muy conocidas ni legitimadas por las ciencias sociales hegemónicas, son

hostilizadas por los medios de comunicación social, y por eso han permanecido invisibles, “descredibilizadas”. A mi juicio, el primer desafío es enfrentar este desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas, y ellos sí piensan que hay alternativas nuevas. Entonces debemos ver cómo vamos a enfrentar este problema.

La otra cuestión importante de este trabajo con los sesenta investigadores fue que durante mucho tiempo en las ciencias sociales realmente nos quedamos –todavía hoy– en una discusión que nos parecía absolutamente central, la discusión entre estructura y acción. ¿Cuál es la importancia de esto? Nosotros nos preocupamos mucho por estas distinciones, pero casi nos olvidamos de que una preocupación exclusiva por las condiciones objetivas nos condujo a una trampa: desmoralizamos la voluntad de transformación social. Si las condiciones objetivas son tan poderosas, ¿cómo podemos transformar la sociedad?

Se nos plantea un gran problema: cómo intensificar la voluntad. En otras culturas es más fácil. Probablemente ustedes recuerden películas de China o India donde, con una concentración yoga, los personajes pueden, a través de una intensificación enorme de la voluntad, destruir un pedazo de madera con una mano. Es decir: no hay condiciones objetivas si la voluntad es fuerte. En nuestra cultura, por el contrario, no tenemos posibilidad de esto; nuestra voluntad está muy relacionada con las condiciones objetivas, lo que no me parecería mal si se complementara con otra reflexión que las ciencias sociales han dejado afuera: la distinción entre acción rebelde y acción conformista. Estoy más interesado en esta distinción y en cómo crear subjetividades rebeldes que en seguir discutiendo los conceptos de estructura y acción toda la vida.

Este también es un reto que me ha llevado a mirar el aspecto epistemológico del que les quiero hablar hoy. Después de lo anterior, queda claro que no podemos buscar la solución para algunos de estos problemas en las ciencias sociales, porque si las usamos de manera convencional ellas son parte del problema y no de la solución. Tenemos que reinventar las ciencias sociales, porque son

un instrumento precioso; después de trabajarlas epistemológicamente, debemos hacer que ellas sean parte de la solución y no del problema. Es decir: no se trata de un problema de las ciencias sociales, sino del tipo de racionalidad que subyace a ellas. En efecto, la racionalidad que domina en el Norte ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias, en nuestras concepciones de la vida y el mundo.

A esa racionalidad –siguiendo a Gottfried Leibniz– la llamo indolente, perezosa. Es una racionalidad que no se ejerce mucho, no tiene necesidad de ejercitarse bastante, y de ahí que hice este libro publicado en España, llamado *La crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*⁶. Entonces, lo que estoy intentando hacer aquí hoy es una crítica a la razón indolente, perezosa, que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo. Pienso que el mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable, y nuestras categorías son muy reduccionistas.

La razón indolente se manifiesta de diferentes formas. Dos me parecen particularmente importantes: la razón metonímica y la razón proléptica.

La razón metonímica. Metonimia es una figura de la teoría literaria y de la retórica que significa tomar la parte por el todo. Y esta es una racionalidad que fácilmente toma la parte por el todo, porque tiene un concepto de totalidad hecho de partes homogéneas, y nada interesa de lo que queda por fuera de esa totalidad. Entonces, tiene un concepto restringido de totalidad construido por partes homogéneas. Este modo de la razón indolente, que llamo razón metonímica, hace algo que, a mi juicio, es uno de los dos aspectos del desperdicio de la experiencia: contrae, disminuye, sustrae el presente. O sea, tenemos una concepción del presente que es contraída, precisamente porque la concepción de racionalidad que poseemos no nos permite tener una visión amplia de nuestro presente. Un gran filósofo alemán, Ernst Bloch, decía: si vivimos siempre en el presente, ¿por qué

⁶ Santos, Boaventura de Sousa 2003 *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* (Bilbao: Desclée de Brouwer).

es tan pasajero, tan fugaz? En nuestro concepto, el presente es un momento, pero es un momento, entre el pasado y el futuro, en el cual vivimos siempre, nunca lo hacemos en el pasado ni en el futuro. Entonces, este concepto de razón metonímica contrae el presente porque deja por fuera mucha realidad, mucha experiencia, y al dejarlas afuera, al tornarlas invisibles, desperdicia la experiencia.

La razón proléptica es la segunda forma. Prolepsis es una figura literaria, muy vista en las novelas, donde el narrador sugiere claramente la idea de que conoce bien el fin de la novela pero no va a decirlo. Es conocer en el presente la historia futura. Nuestra razón occidental es muy proléptica, en el sentido de que ya sabemos cuál es el futuro: el progreso, el desarrollo de lo que tenemos. Es más crecimiento económico, es un tiempo lineal que de alguna manera permite una cosa espantosa: el futuro es infinito. A mi juicio, expande demasiado el futuro. La razón indolente, entonces, tiene esta doble característica: en cuanto razón metonímica, contrae, disminuye el presente; en cuanto razón proléptica, expande infinitamente el futuro. Y lo que les voy a proponer es una estrategia opuesta: expandir el presente y contraer el futuro. Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo.

Ustedes vieron esta cosa espantosa que es la discrepancia entre nuestro futuro individual y el futuro de nuestra sociedad. Nosotros sabemos que nuestro futuro es limitado porque nuestra vida es limitada; por eso, los que podemos, cuidamos nuestra salud, nuestra dieta; cuidamos nuestro futuro porque es limitado. Con la sociedad no pasa lo mismo: no es necesario cuidar del futuro de la sociedad porque es infinito. Lo que estoy proponiendo es que mirremos el futuro de nuestras sociedades casi como si fuera nuestro futuro personal. Hay que contraer el futuro, y al mismo tiempo, ampliar el presente. Es un procedimiento epistemológico que espero podamos ver juntos cómo hacer.

Vamos a empezar por la razón metonímica, o sea, por esta idea de totalidad que es muy reduccionista porque contrae el presente al dejar afuera mucha realidad que no es considerada relevante y que se desperdicia. Se basa en dos ideas: una de ellas es la simetría dicotómica, que oculta siempre una jerarquía. Nosotros vivimos en un conocimiento perezoso que es, por naturaleza, un conocimiento dicotómico:

hombre/mujer, norte/sur, cultura/naturaleza, blanco/negro. Son dicotomías que parecen simétricas, pero sabemos que ocultan diferencias y jerarquías. Podemos interrogarnos acerca de si en China o en India hay una racionalidad más amplia. Yo respondo que sí, pues no tienen el mismo tipo de racionalidad. La cuestión es a dónde nos conduce una racionalidad tan restringida como la nuestra.

Una cosa es clara: nuestras formas de racionalidad emergen de la periferia del mundo. Ustedes tienen que ver que hay una angustia, una inquietud en Occidente: ser la periferia del Oriente. El conocimiento oriental es mucho más global, más holístico, es totalidad, no es dicotómico. Todas estas dicotomías son vistas de otra manera en Oriente, porque no existen como dicotomías, existen como partes que son articuladas en totalidades cósmicas, mucho más amplias, en multiplicidades de mundos (donde los hay de este mundo y de mundos eternos), multiplicidades de tiempos –tiempos circulares, tiempos lineales, tiempos de metempsicosis, o sea de la reencarnación. Es una racionalidad más compleja, que nosotros vemos totalmente limitada por nuestra forma de racionalidad. Nuestra racionalidad se basa en la idea de la transformación de lo real, pero no en la comprensión de lo real.

Y este es nuestro problema hoy: la transformación sin comprensión nos está llevando a situaciones de desastre. Un gran filósofo alemán, Franz Wieacker, decía: la ciencia occidental hace preguntas, pero no puede preguntarse por el fundamento de sus preguntas. Esto me parece muy verdadero para las ciencias sociales. Entonces, la razón metonímica tiene esta doble idea de las dicotomías y de las jerarquías, por lo que no es posible pensar por afuera de las totalidades: no puedo pensar el sur sin el norte; a la mujer sin el hombre; no puedo pensar al esclavo sin el amo. Pero lo que debemos buscar es si en estas realidades no hay cosas que están por fuera de esta totalidad: qué hay en la mujer que no depende de la relación con el hombre; qué hay en el sur que no depende de la relación con el norte; qué hay en el esclavo que no depende de la relación con el amo. Es decir, pensar por afuera de la totalidad. No es fácil, pero es lo que propongo, porque estas totalidades de reducción nos han conducido a esta contracción del presente.

¿Cómo se hace, en qué consiste, la contracción del presente? Se hace a través de la reducción de la diversidad de la realidad a algunos tipos –concretos, muy limitados, reducidos– de realidad. ¿Cómo se puede demostrar que realmente por fuera de esta realidad queda mucha otra realidad? Propongo, para combatir a la razón metonímica, utilizar una Sociología de las Ausencias. ¿Qué quiere decir esto? Que mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente.

La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. ¿Cómo se producen las ausencias? No existe una única manera, sino cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten.

La primera es la *monocultura del saber y del rigor*: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental.

Al constituirse como monocultura (como la soja), destruye otros conocimientos, produce lo que llamo “epistemocidio”: la muerte de conocimientos alternativos. Reduce realidad porque “descredi-

biliza” no solamente a los conocimientos alternativos sino también a los pueblos, los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos. ¿Cuál es el modo en que crea inexistencia esta monocultura? La primera forma de producción de inexistencia, de ausencia, es la ignorancia.

La segunda *monocultura* es la *del tiempo lineal*, la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante. Y como van adelante, todo lo que existe en los países desarrollados es, por definición, más progresista que lo que existe en los países subdesarrollados: sus instituciones, sus formas de sociabilidad, sus maneras de estar en el mundo. Este concepto de monocultura del tiempo lineal incluye el concepto de progreso, modernización, desarrollo, y, ahora, globalización. Son términos que dan idea de un tiempo lineal, donde los más avanzados siempre van adelante, y todos los países que son asimétricos con la realidad de los países más desarrollados son considerados retrasados o residuales. Entonces, la segunda forma de producción de ausencias es la residual, lo que ha sido llamado pre-moderno, simple, primitivo, salvaje, etc. Ya puede observarse cuál es la implicación de esta monocultura: en este modelo, es imposible pensar que los países menos desarrollados puedan ser más desarrollados que los desarrollados en algún aspecto. Se pueden pensar algunos aspectos que son totalmente funcionales para los países del Norte; los países menos desarrollados por ejemplo pueden tener paisajes mejores para el turismo, pero nada más.

La tercera *monocultura* es la *de la naturalización de las diferencias* que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes. Al contrario de la relación capital-trabajo, aquí la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son “por naturaleza”, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias. Esta es otra característica de la racionalidad perezosa occidental: no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales. Por consiguiente, el tercer modo de producir ausencia es “inferiorizar”, que es una manera descalificada de alternativa a lo hegemónico, precisamente por ser inferior.

La cuarta monocultura de producción de ausencia es la *monocultura de la escala dominante*. La racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización. ¿Qué es el universalismo? Sencillamente, es toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre. Por su parte la globalización es una identidad que se expande en el mundo y, al expandirse, adquiere la prerrogativa de nombrar como locales a las entidades o realidades rivales. Es decir, no hay globalización sin localización. Cuando globalizas el McDonald's, localizas tus comidas: las tornas étnicas, locales. Y no hay universalismo sin particularismo. Y aquí, en estas dos formas, hay una manera de crear ausencias que es lo particular y lo local. La realidad particular y local no tiene dignidad como alternativa creíble a una realidad global, universal. Lo global y universal es hegemónico; lo particular y local no cuenta, es invisible, descartable, desecharable.

La última monocultura es la *monocultura del productivismo capitalista*, que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta. Esta es una manera contraria a toda otra forma de organizar la productividad. Por ejemplo, para los indígenas o los campesinos, la productividad de la tierra no es definida en un ciclo de producción sino en varios, porque la tierra está productiva este año, al año siguiente no se la cultiva para que descansen, y luego volvemos a empezar. Toda la selva está organizada de esta manera. Entonces, hay otra lógica productiva que no cuenta. La lógica productiva es una novedad de la racionalidad occidental que existe desde hace casi cien años, cuando nacieron los productos químicos en la agricultura y la tierra pasó a ser productiva en un ciclo de producción, porque los fertilizantes cambiaron el concepto de productividad de la naturaleza, que apareció al mismo tiempo que el concepto de productividad en el trabajo. Todo lo que no es productivo en este contexto es considerado improductivo o estéril. Aquí, la manera de producir ausencia es con la "improductividad".

Hay cinco formas de ausencia que crea esta razón metonímica, perezosa, indolente: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo. Todo lo que tiene esta designación no es una alternativa creíble a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales, productivas. Esta idea de que no son creíbles genera lo que llamo la sustracción del presente, porque deja afuera como no existente, invisible, “descredibilizada”, mucha experiencia social. Si queremos invertir esta situación –a través de la Sociología de las Ausencias– hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Nuestra sociología no está preparada para esto, nosotros no sabemos trabajar con objetos ausentes, trabajamos con objetos presentes; esa es la herencia del positivismo. Estoy proponiendo, pues, una sociología insurgente.

Si es así, esta falta, esta ausencia, es un desperdicio de experiencia. La manera en que procede la Sociología de las Ausencias es sustituir las monoculturas por las ecologías, y lo que les propongo son cinco ecologías, donde podemos invertir esta situación y crear la posibilidad de que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes. Las cinco ecologías son las siguientes.

La *ecología de los saberes*. No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, “la ciencia es la única, no hay otros saberes”. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce

en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80% de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: “es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida”; es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces lo que tengo que evaluar es si se va la luna, pero también si se preserva la biodiversidad. Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos. Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo.

La segunda es la *ecología de las temporalidades*. Lo importante es saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos. Los campesinos, por ejemplo, tienen tiempos estacionales muy importantes. En comunidades de África, el tiempo de los antepasados es fundamental. He vivido la experiencia con las autoridades tradicionales en África: si estamos en una reunión, los antepasados forman parte de esa reunión; no están “antes”, están presentes. Y lo he vivido también en la selva, con los Ticunas en Colombia y Brasil. Es otra concepción del tiempo, porque los que están “antes” están con nosotros; es una concepción mucho más rica. Debemos entender esta ecología de temporalidades para ampliar la contemporaneidad, porque lo que hicimos con la racionalidad metonímica es pensar que encuentros simultáneos no son contemporáneos. El campesino africano o latinoamericano puede encontrarse con el ejecutivo del Banco Mundial: es un encuentro simultáneo, pero no contemporáneo, porque el campesino latinoamericano o africano es “residual” y el ejecutivo es “avanzado”. Lo importante, entonces, es reconocer que el campesino es a su manera tan contemporáneo como el ejecutivo, y eliminar el concepto de residualidad. Para esto hay que dejar que cada forma de

sociabilidad tenga su propia temporalidad, porque si voy a reducir todo a la temporalidad lineal, estoy obviando todas las otras cosas que tienen una lógica distinta de la mía. Cuando el subcomandante Marcos dice “pudimos estar callados durante 500 años”, para nosotros es incomprendible. También les puedo contar historias maravillosas de diferentes tipos de temporalidad que muestran cómo es realmente necesario tener esta ecología. En un proyecto en el que estábamos trabajando en Colombia, había una lucha muy grande por la explotación de petróleo en la Sierra Nevada de Santa Marta, donde viven los U'was, un pueblo indígena que amenazó con suicidarse colectivamente si se explotaba el petróleo en sus tierras por una razón sencilla: el petróleo es sangre de la tierra, y la sangre de la tierra es su propia sangre; sin sangre no se vive. En el siglo XVII, cuando los españoles intentaron colonizar esta región, las familias de los U'was realmente se mataron: cayeron de un acantilado al lago, y quedó sólo un grupo de familias para mantener la tradición. Esta era una amenaza muy grande, y en cierto momento el ministro de Medio Ambiente de Colombia decidió hablar con los “taitas”, los jefes indígenas. En helicóptero llegó a la Sierra Nevada para reunirse con ellos y averiguar por qué no aceptaban la explotación de petróleo diciendo que eran territorios sagrados. En la reunión, el ministro habló y los taitas calladitos. El ministro preguntó por qué no hablaban, si era que no querían hablar con él. Hasta que un taita dijo: “no, nosotros queremos, el problema es que tenemos que consultar con los antepasados”. El ministro preguntó qué tiempo llevaría esto, y el taita contestó: “mira, depende de la luna, eso lo consultamos a la noche”. Y quienes conocen su etnología saben que esto es cierto, que no era una farsa, era lo que pensaban. El ministro dijo que él no se podía quedar de noche, que el helicóptero no tenía luces suficientes, y que ya había perdido dos horas de su tiempo conversando. Se fue y los taitas siguieron sin hablar. Y claro, al día siguiente los diarios de Bogotá decían: “Los taitas no quieren hablar con el ministro”. Sí querían hablar, pero en su tiempo... La ecología de las temporalidades es, a mi juicio, imprescindible.

La tercera es la *ecología del reconocimiento*. El procedimiento que propongo es descolonizar nuestras mentes para poder producir

algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. O sea: mujer y hombre son distintos después de que nosotros utilicemos una sociología ecológica para ver lo que no está conectado con la jerarquía. Las diferencias que permanezcan después de eliminar las jerarquías son las que valen. Más adelante vamos a hablar del principio de igualdad y el principio de la diferencia.

La cuarta es la *ecología de la “trans-escala”*, muy importante hoy para el FSM y para nuestro trabajo, y que constituye la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales. Nosotros, como científicos sociales, fuimos criados en la escala nacional, como la política, como todo. Los antropólogos trataban un poco lo local; los sociólogos y los científicos políticos, lo nacional. En este marco, todo lo que es local será embrionario si puede conducir a lo nacional: los movimientos locales son importantes si pueden tornarse nacionales. Pero hoy tenemos que ser capaces de trabajar entre las escalas, y de articular análisis de escalas locales, globales y nacionales. Es muy difícil, porque nunca observamos fenómenos en las ciencias sociales. Observamos escalas de fenómenos, y por eso muchos de los discursos de los ejecutivos, o de las agencias transnacionales, tienen una escala para ver los fenómenos que no es la nuestra, o que no es la de los obreros o los campesinos. Por lo tanto, hay que analizar cómo es posible ver a través de las escalas.

Y finalmente está la *ecología de las productividades*. En el dominio de la quinta lógica, la lógica productivista, la sociología de las ausencias consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó.

Los movimientos de campesinos por el acceso a la tierra y a la propiedad de esta, o contra mega-proyectos de desarrollo (por ejemplo, las grandes represas que obligan a la deslocalización de muchos miles de personas); movimientos urbanos por el derecho a la vivienda; movimientos económicos populares; movimientos in-

dígenas para defender o recuperar sus territorios históricos y los recursos naturales que en ellos fueron descubiertos; movimientos de las castas inferiores en la India con el objetivo de proteger sus tierras y sus bosques; movimientos por la sustentabilidad ecológica; movimientos contra la privatización del agua o contra la privatización de los servicios de bienestar social: todos ellos basan sus pretensiones y luchas en la ecología de las productividades.

Quiero dedicarme ahora a analizar la crítica de la razón proléptica. Las ecologías nos van a permitir dilatar el presente con muchas más experiencias que son relevantes para nosotros. Ahora vamos a intentar contraer el futuro: sustituir un infinito que es homogéneo, que es vacío –como decía Walter Benjamin– por un futuro concreto, de utopías realistas, suficientemente utópicas para desafiar a la realidad que existe, pero realistas para no ser descartadas fácilmente. La crítica de la razón proléptica es hecha por otra sociología insurgente, la Sociología de las Emergencias. Mientras que la razón metonímica es confrontada con la Sociología de las Ausencias, la razón proléptica es enfrentada por la Sociología de las Emergencias.

Intentaremos ver cuáles son las señales, pistas, latencias, posibilidades que existen en el presente que son señales del futuro, que son posibilidades emergentes y que son “descredibilizadas” porque son embriones, porque son cosas no muy visibles. A nosotros, en las ciencias sociales, por ejemplo, no nos gustan las pistas, las señales. Trabajamos con indicadores. Pero los médicos, en la salud, trabajan con pistas, señales; los detectives también. Nosotros somos muy escépticos acerca de las posibilidades de la emergencia. Entre la nada y el todo –que es una manera muy estática de pensar la realidad– les propongo el “todavía no”. O sea, un concepto intermedio que proviene de un filósofo alemán, Ernst Bloch: lo que no existe pero está emergiendo, una señal de futuro.

Así, en esta Sociología de las Emergencias tenemos que hacer una ampliación simbólica, por ejemplo, de un pequeño movimiento social, una pequeña acción colectiva. A veces somos culpables de “descredibilizar”: “esto no es una democracia local, no tiene sustentabilidad”. Por el contrario, sin romanticismos, debemos buscar credibilizar, ampliar simbólicamente las posibilidades de

ver el futuro a partir de aquí. Y esta Sociología de las Emergencias no tiene mucho tiempo para abordar esta nave; de alguna manera, la razón metonímica debe ir un poco en paralelo con la distinción. La razón que es enfrentada por la Sociología de las Ausencias torna presentes experiencias disponibles, pero que están producidas como ausentes y es necesario hacer presentes. La Sociología de las Emergencias produce experiencias posibles, que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles y ya existen como emergencia.

No se trata de un futuro abstracto, es un futuro del cual tenemos pistas y señales; tenemos gente involucrada, dedicando su vida –muriendo muchas veces– por esas iniciativas. La Sociología de las Emergencias es la que nos permite abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro. Lo que estoy proponiendo es un doble procedimiento: ampliar el presente y contraer el futuro, a través de procedimientos y herramientas que estamos discutiendo.

El último problema es que la Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias van a producir una enorme cantidad de realidad que no existía antes. Vamos a confrontar con una realidad mucho más rica, todavía mucho más fragmentada, más caótica. ¿Cómo encontrar sentido en todo esto? Si nosotros mismos estamos rechazando el concepto de progreso como tiempo lineal, como idea de que hay un sentido único de la Historia, ¿es posible pensar un mundo nuevo sin estar seguros de que surgirá? No tenemos recetas para ese mundo. Por eso, ya no se trata del concepto del socialismo científico: es otra idea mucho más abierta. Tampoco es la idea de Rosa Luxemburgo, “socialismo o barbarie”. Rosa abrió la propuesta de Marx, al decir: la del socialismo no es la única posibilidad, está la posibilidad de la barbarie, y hay que luchar para que una de ellas sea la que se realice. Nosotros estamos todavía más abiertos: hoy decimos que otro mundo es posible, un mundo lleno de alternativas y posibilidades.

Esta fragmentación nos va a llevar a otra cuestión: ¿cómo generar sentido a partir de esto? ¿Cuál sería la receta de la razón indolente que nosotros hemos compartido en la ciencia occidental? Una

respuesta sencilla sería: vamos a crear la teoría general de estas cosas, de todas estas experiencias. Yo les digo que no. No es posible hoy una epistemología general, no es posible hoy una teoría general. La diversidad del mundo es inagotable, no hay teoría general que pueda organizar toda esta realidad. Estamos en un proceso de transición, y probablemente lo posible sea aquello que llamo un universalismo negativo: en este momento, en este tránsito, no necesitamos de una teoría general. No es posible, y tampoco es deseable, pero necesitamos de una teoría sobre la imposibilidad de una teoría general. Estamos de acuerdo en que nadie tiene la receta, nadie tiene la teoría.

Esto va a crear otra manera de entender, otra manera de articular conocimientos, prácticas, acciones colectivas, de articular sujetos colectivos. Pero no nos podemos quedar con una fragmentación total, porque entonces ¿cómo se produce sentido? ¿Cómo es posible articular, por ejemplo, el movimiento feminista con el indígena, el campesino, o los urbanos? No puedo reducir toda la heterogeneidad del mundo a una homogeneidad que sería de nuevo una totalidad y que dejaría afuera a muchas otras cosas. Entonces no es posible la teoría general. Pero ¿cómo producir sentido? Mi propuesta es un *procedimiento de traducción*.

La traducción es un proceso intercultural, intersocial. Utilizamos una metáfora transgresora de la traducción lingüística: es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin “canibalización”, sin homogeneización. En ese sentido, se trata de una traducción al revés de la traducción lingüística. Intentar saber lo que hay de común entre un movimiento de mujeres y un movimiento indígena, entre un movimiento indígena y otro de afrodescendientes, entre este último y un movimiento urbano o campesino, entre un movimiento campesino de África con uno de Asia, dónde están las distinciones y las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. Un ejemplo sencillo: los movimientos indígenas de este continente nunca hablan de emancipación social sino de dignidad y respeto, que son dos conceptos básicos. El movimiento obrero habla todavía de emancipación y de lucha de clases. Las feministas usan mucho el concepto de liberación, también los afrodescendientes. Es necesario no preferir una palabra a otra, sino traducir dignidad y

respeto en emancipación o en luchas de clases, ver cuáles son las diferencias y cuáles las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa. Creemos que ese es el principio fundamental de la epistemología que les propongo y que llamo la *Epistemología del Sur*, que se basa en esta idea central: no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos. Por tanto hay que intentar una manera nueva de relacionar conocimientos; es por ello que les propongo el procedimiento de la traducción. Por ejemplo, con el concepto de “derechos humanos” hago una traducción intercultural entre este concepto –que es de hecho un concepto occidental–, el concepto de *umma*⁷ del Islam y el concepto de *dharma*⁸ en el hinduismo: son tres conceptos distintos para hablar de la dignidad humana. Todos tienen problemas, todos están incompletos, pero hay que hacer la traducción entre ellos, mirar su relatividad, su incompletud.

En nuestra concepción, por ejemplo, hay una simetría trampa-sa entre derechos y deberes, porque en nuestra cultura generalmente hablamos de derechos humanos pero no de deberes humanos. La simetría es que no podemos conceder derechos a quienes no podemos exigir deberes, sólo podemos otorgar derechos a quienes tienen deberes. Por eso en nuestra cultura de derechos humanos la naturaleza no tiene derechos: porque tampoco tiene deberes. Las generaciones futuras no tienen derechos, porque tampoco tienen deberes. Esto no es así en el concepto de *umma* ni en el de *dharma*, pero estos conceptos tienen otros problemas: miran la dignidad en términos colectivos y también hay que mirarla en términos individuales. Nunca he visto sufrir a una sociedad físicamente; sufren hombres y mujeres, hay un

7 Proviene de la cultura musulmana y significa unirse a una nueva comunidad, la *umma* o comunidad de creencias. También significa la aceptación de un conjunto de rangos de derechos y deberes que supera la solidaridad tribal o étnica.

8 *Dharma* significa “protección”. Por medio de la práctica, las enseñanzas del Buda nos protegen de sufrimientos y problemas. En esta filosofía, todos los problemas que experimentamos durante nuestra vida diaria se originan en la ignorancia, y el método para eliminar la ignorancia es la práctica del *dharma*. Ver <www.aboutdharma.com>.

elemento individual en el sufrimiento humano que es innegable, y eso debe ser visto por los derechos humanos.

No hay ninguna cultura que sea completa, y entonces hay que hacer traducción para mirar la diversidad sin relativismo, porque los que estamos comprometidos con cambios sociales no podemos ser relativistas. Pero hay que captar toda la riqueza para no desperdiciar la experiencia, ya que sólo sobre la base de una experiencia rica no desperdiada podemos realmente pensar en una sociedad más justa. Este procedimiento de traducción es un proceso por el cual vamos creando y dando sentido a un mundo que no tiene realmente un sentido único, porque es un sentido de todos nosotros; no puede ser un sentido que sea impartido, creado, diseñado, concebido en el Norte e impuesto al resto del mundo, donde están las tres cuartas partes de las personas. Es un proceso distinto, y por eso lo llamo la *Epistemología del Sur*. Tiene consecuencias políticas –y naturalmente teóricas– para crear una nueva concepción de dignidad humana y de conciencia humana.

DEBATE

PREGUNTA DEL PÚBLICO

Por lo que tengo entendido, la metonimia se ha definido desde la lingüística, y ha sido retomada por el estructuralismo y el psicoanálisis. Tiene que ver con plantear las relaciones por contigüidad, donde lo que se deja afuera es lo que no es contiguo; supongo que por eso usted lo plantea como reduccionista. Si es así, todo el planteo que hizo sobre tener en cuenta la ausencia, ampliar el universo simbólico del presente y traer el futuro tiene mucho que ver, para mí, con la metáfora, incluso con la idea de traducción, donde no hay una equivalencia unívoca entre un discurso y otro, sino que se trata de encontrar semejanzas y diferencias. Me preguntaba, entonces, si se podía hablar en ese sentido de una racionalidad metafórica.

RESPUESTA DEL AUTOR

Tengo alguna dificultad con la idea de que podamos hablar de una racionalidad metafórica, sobre todo porque, normalmente,

en nuestro tiempo de transición esa es una manera de descalificar a la racionalidad: es metafórica, no es real, no es literal. Pienso de una manera distinta, por otro camino, porque me parece que esos son demasiado occidentales, dentro de una pluralidad epistemológica, de un saber que es el científico; y yo estoy buscando una ecología más amplia del saber. Todo el conocimiento empieza por ser metafórico. Cuando hablamos de corriente eléctrica, ¿alguno de nosotros se da cuenta de que esto es una metáfora? Pero originalmente lo es: cuando inventaron la electricidad, no sabían cómo llamarla; lo que conocían eran las corrientes del río, que les parecieron semejantes. Empezó metafóricamente a llamársela así, y hoy está “literalizada”. La ciencia no se produce sin metáforas; mi debate con los positivistas, muy fuerte, es precisamente porque pienso que la propia ciencia de la vida –la biología, por ejemplo– no funciona sin metáforas. No hay que desperdiciar experiencias; si hay traducción de un origen lingüístico, si es un concepto que además se utilizó de una manera hegemónica, es otra reproducción de la razón perezosa. Traducir así es “canibalizar”, y lo que estoy proponiendo es una traducción recíproca: yo traduzco y tú traduces, y nos traducimos recíprocamente. Es una manera de buscar los conceptos que existen y transformarlos. Pertenece a la teoría general del lenguaje. Nosotros no podemos pensar lo nuevo si no es con conceptos de lo viejo, del lenguaje, de lo que tenemos, y aún cuando queremos nombrar cosas nuevas debemos hacerlo a partir de cosas que son viejas. Hay que reconocer eso sin limitar nuestra capacidad de imaginación epistemológica. Lo que estoy proponiendo es un ejercicio de imaginación epistemológica y de imaginación democrática: las dos son formas de la imaginación sociológica del siglo XXI.

PREGUNTA DEL PÚBLICO

Si nosotros tenemos que trabajar para que dialoguen dos formas de conocimiento y, a veces, queremos las dos cosas, la biodiversidad y llegar a la luna, ¿qué ocurre si una cosa destruye a la otra? ¿Cómo es posible el diálogo?

RESPUESTA DEL AUTOR

Esta es una cuestión importante. Cuando hay incompatibilidad, hay formas de incompatibilidad que son falsas y otras que son reales. Un ejemplo de incompatibilidad falsa: en los años sesenta hubo en India y otros países una “revolución verde”, un intento de incrementar la producción agrícola a través de la sustitución de los granos que producían (maíz y arroz) por otros que consideraban más productivos, y así también buscar otra forma de estructura agraria y usar agroquímicos. En Bali –una isla de Indonesia– había un sistema de irrigación del arroz ancestral, milenario, organizado y administrado por los sacerdotes de la diosa Dewi Danu, que es la diosa de las aguas del hinduismo en esa región. Cuando llegaron los agentes de la revolución verde, ayudados por los directivos del Banco Mundial, dijeron que esa forma de irrigación era ilógica, irracional, parte de lo que los antropólogos llamaban “el culto o magia del arroz”, o sea, que era mágica. Decían: “¿cómo vamos a tener una agricultura capitalista fuerte con sacerdotes administrando el sistema de irrigación?” Lo desmantelaron todo y lo sustituyeron por un sistema tecnológico con ingeniería de irrigación nueva: fue un desastre total, porque en las montañas de Bali es muy difícil organizar otro sistema diferente al tradicional. La pérdida de la producción fue tan desastrosa que las autoridades de Indonesia decidieron eliminar el nuevo sistema de irrigación y volver al anterior. Mientras tanto, unos científicos de las nuevas ciencias –es parte de la disputa epistemológica que tenemos, que son las ciencias de la complejidad, las teorías del caos, los sistemas autoorganizados, los nuevos modelos de la acción computacional– hicieron un estudio sobre los sistemas de irrigación de Bali a través de modelación computacional, y llegaron a la conclusión de que el sistema tradicional era el mejor para esa realidad. O sea, se trataba de una falsa incompatibilidad: fue un conocimiento científico deficiente y errado lo que declaró la incompatibilidad. Pero hay otras incompatibilidades reales, y pienso que no existe otra posibilidad que tratar de conocer las diferencias de poder entre cada grupo que está por detrás de cada práctica. La epistemología que propongo hace una distinción muy clara entre juicios cognitivos y juicios ético-políticos, pero los dos están siempre presentes. Los juicios cognitivos son los que administran cierta forma de saber, pero

decidir sobre el tipo de intervención en lo real no es cognitivo, ésa es la trampa de los ingenieros, los técnicos, que dicen, “esta es la única solución técnica”. No, es producto de un juicio ético y político. Es una disputa política, y si realmente hubiera una incompatibilidad entre ir a la luna y preservar la biodiversidad deberíamos tener un debate global en la tierra para decir si necesitamos esto o aquello, a dónde va el dinero, cuál es el reconocimiento que vamos a dar a cada una; son disputas políticas más globales que necesitamos traer a la epistemología. No hay otra posibilidad; a través de la argumentación no podemos tener argumentos automáticos que digan “este es el que vale porque está sustentado por conocimientos científicos”, porque ya sabemos en demasía que esto no es así. Pienso que es otra conversación de la humanidad –como diría John Dewey– la que necesitamos.

PREGUNTA DEL PÚBLICO

Nosotros trabajamos con organizaciones campesinas y nos vemos muy seducidos por su propuesta de la traducción, pero encontramos que, de alguna manera, seguimos viendo y produciendo en nuestro contexto de producción, y aunque apuntamos a hacer visibles esas experiencias silenciadas, esos saberes callados, a pesar de eso, seguimos escribiendo en contextos donde somos siempre sociólogos, polítólogos. Escribimos para otros científicas sociales. A veces, cuando nos encontramos con los campesinos, tenemos justamente que traducirnos a nosotros mismos. Entonces, en esta apuesta de una teoría de la traducción, ¿no habría también que traducir o resignificar nuestros propios espacios de producción de esa teoría de la traducción? ¿Tenemos que seguir estando en las universidades? ¿Cuál es el espacio académico pero también social (porque si no, en sus términos, no sería viable) de la teoría de la traducción?

RESPUESTA DEL AUTOR

Agradezco mucho la pregunta porque estoy trabajando bastante en esta cuestión, que es muy seria: cómo hacer la traducción de una manera que no traicione los objetivos de la traducción, hacer

una *Epistemología del Sur* que no termine siendo otra forma de la Epistemología del Norte. Debemos estar totalmente vigilantes. Pienso que este nuevo conocimiento tiene que ser producido de otra forma, mucho más horizontal, mucho más autónoma, mucho más compartida, y probablemente las universidades tengan que pasar por una refundación muy fuerte. Y no sé si lograrán hacerlo. Por eso he propuesto en el FSM una Universidad Popular de los Movimientos Sociales⁹, que es el intento de organizar en ese ámbito un encuentro sistemático entre científicos sociales y líderes de los movimientos, para que nosotros podamos realmente pensar con los movimientos, los dirigentes, los activistas, en otros contextos que los eruditos. Pero no se cambia el mundo de una vez, es importante hacer las dos cosas: trabajar dentro de la universidad convencional y crear instituciones paralelas. Durante mucho tiempo vamos a tener que trabajar así. Esto es lo característico de un tiempo de transición: trabajas lo viejo para renovarlo hasta el límite. La universidad tiene un máximo de conciencia posible, hay que explorarlo. Y se puede hacer Ecología de Saberes dentro de la universidad. Para mí, es la extensión universitaria al revés: la extensión convencional es llevar la universidad hacia afuera; la Ecología de Saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación-acción, donde la sociología latinoamericana tiene tradiciones muy fuertes que infelizmente han sido bastante descartadas por las nuevas generaciones de científicos sociales de este continente. Entonces usted tiene razón: debemos encontrar otros espacios, espacios públicos no estatales donde compartir conocimientos, hacer trueque de conocimientos y análisis. Ayer estaba en una reunión con movimientos sociales de aquí, donde en 15 minutos cada uno de los líderes presentó su trabajo, y no quise hablar más de 15 minutos para no quitar tiempo al debate, porque habitualmente el conocimiento teórico erudito tiene prioridad sobre el conocimiento práctico local. El debate posterior fue maravilloso. Pienso que hay que encontrar formas que incluyan más debate. Los nuevos modos de producción de conocimiento exigen

9 Ver <www.ces.uc.pt>.

otros espacios. Hablaba también con estudiantes de derecho que decían que hay profesores muy progresistas que tienen relación con movimientos sociales y demás, pero que en las clases son muy conservadores. ¿Por qué esta esquizofrenia? Hay que traer al aula el derecho como un fenómeno político de alta intensidad y contradictorio, como un campo de disputa.

PREGUNTA DEL PÚBLICO

Por varios de sus conceptos, me pareció que se acercaba al concepto de complejidad de Morin. ¿Es así?

RESPUESTA DEL AUTOR

Claro que el pensamiento de Edgard Morin ha sido muy importante para todos nosotros; pienso que en América Latina también. Buscamos partir de ahí con otros insumos, con otras preocupaciones, porque, probablemente, lo que estoy indagando ahora no es lo mismo que buscaba Morin cuando empezó. Todos tenemos los problemas de nuestro tiempo. Yo estoy buscando una epistemología adecuada para entender al FSM, una globalización alternativa, los conocimientos que se juntan, y no estoy pensando solamente en traducción entre diferentes culturas, sino por ejemplo entre poesía y ciencia. Porque cuando estuvimos en Mumbai para el IV Foro Social Mundial, ¿cuál es la gran forma de comunicar la lucha cuando no comparten la lengua? Hay miles de lenguas en India, los 33.000 dalits –las castas más inferiores– cantaban, danzaban, la música era una expresión de emancipación social. Nuestra cultura es totalmente “logocéntrica”. Por eso, el ministro de Colombia tuvo que irse, porque el silencio no nos va bien, nosotros somos una cultura de palabras. Hay otras culturas que cultivan el silencio u otras formas: la poesía, la espiritualidad. ¿Cómo vamos a mirar la cuestión de la espiritualidad, por ejemplo, con tantos movimientos que son progresistas, que luchan contra la indignidad del capitalismo, que quieren una sociedad no capitalista pero formulan sus reivindicaciones en términos que parecen religiosos? Tú que vienes de una cultura donde hubo laicización y secularización, donde ser religioso puede ser reaccionaria-

rio, a menos que se trate de la Teología de la Liberación (que ahora con este Papa será aún más difícil). En nuestras ciencias sociales no somos capaces de mirar la espiritualidad porque no hay indicadores para eso, como no hay indicadores para la felicidad... pero necesitamos una epistemología que dé cuenta de eso. Lo que es nuevo, al contrario de la movilización moderna –sobre todo la sindical o de los partidos– es que hoy la movilización exige razones para movilizarse, no puede ser un comité o dirección central quien lo decide; no, la gente quiere discutir razones, y buscar razones para la movilización, y exige otra epistemología. El autoritarismo de la ciencia positivista estaba conectado en cierta manera con el autoritarismo en política, incluso en la izquierda. Entonces, todo esto tiene que ser construido al mismo tiempo, lentamente, y realmente a partir del riesgo. No tenemos otra opción, son nuestros cuerpos que están incorporados en una historia. Es la materialidad de nuestro cuerpo, a partir de la cual intentamos pensar lo que está fuera del cuerpo. Sólo ese es el límite de lo que podemos pensar.

PREGUNTA DEL PÚBLICO

¿Cómo solucionar el gran problema de nominar, de ser fieles a la novedad, con los viejos términos con que nos movemos?

RESPUESTA DEL AUTOR

Esa es la pregunta más dilemática. No hay posibilidad, hay que tener una vigilancia epistemológica muy grande, hay que discutir, hay que ver dónde necesitamos crear conceptos nuevos, conceptos nómad as, hay que luchar siempre contra el reduccionismo. Existen tres grandes errores de esta razón indolente que domina la epistemología positivista: el reduccionismo, el determinismo y el dualismo. Sus tres grandes ejes. Hay que luchar contra cada uno de ellos, y tienes necesidad de hacer transgresiones. Muchas veces buscas lo nuevo en los intersticios, lo que está entre las realidades, porque la realidad lingüística, como la realidad social, como la de nuestras subjetividades, es un palimpsesto. O sea: es un conjunto de estratos geológicos de nuestra sociabilidad, que están articulados de una manera muy

compleja. Muchas veces tienes que migrar de un campo a otro, de un estrato a otro, de un lenguaje a otro, de una ciencia a otra; la transdisciplinariedad es, en parte, eso. Además tenemos que buscar conceptos que vengan de otros conocimientos. Por ejemplo, si yo quiero traducir “desarrollo” en una discusión con gente de la India, tengo que empezar con el concepto de *swadeshi*, que era el concepto de Gandhi para esa idea, y que es mucho más amplio, porque es un concepto religioso también; no es sólo económico como el nuestro, tiene que ver con que si tus dioses no te agradan, inventa otros, pero tuyos. El hinduismo es la religión más democrática, no es necesario un Papa para beatificar o santificar, ellos pueden como comunidad tener sus propios santos y sus propias divinidades. Hablan de una lógica de proximidad, pero también espiritual, y entonces no es fácil traducirlo. Si uso el concepto de *swadeshi*, me dirán “tú eres gandhiano”. Nosotros tenemos siempre una gran ansiedad de pertenencia, y eso también hace difícil pensar lo nuevo.

Lugares y formas de lo común

Laurence Cornu

Traducción: Hilda García

A modo de preámbulo

Al formular hoy la pregunta sobre *lo común*, nos inquieta la posibilidad de un mundo común. Buscamos las condiciones de posibilidad de ese mundo, común entre nosotros y con los «recién llegados», particularmente, en el lugar «en común» que es la escuela. Primera distinción: *común* en este sentido, y en esta preocupación, no significa ‘úniforme’, sino ‘ posible’, ‘abierto’, ‘para todos’, algo para probar, para cultivar y para construir como tal. Esta es, por lo tanto, la primera precisión: no se trata de una globalidad normalizada, sino de *un mundo compartido*. Nos inquieta la descomposición social, la desafección política, la mecanización del lenguaje, que eliminan la posibilidad de un mundo compartido, pero esos hechos pueden ser la ocasión del despertar de formas de lo común y llaman a resistir, a través de «compartir lo sensible» (Rancière, 2000), a través de un actuar en común, a través de un pensamiento atento y crítico, en acto (como este seminario público).

Agradecemos a Graciela Frigerio el haberlos invitado a poner en común nuestras percepciones sobre *lo común*, a propósito de la escuela y de las decisiones que ella reclama. Estas decisiones de macropolítica (de política nacional o regional) o de micropolítica (en un establecimiento o en una escuela, incluso dentro de una clase) tienen, a su vez, un objeto común: la educación; y un origen común, puesto que, incluso si está solo ante una clase, el docente de una escuela representa a aquellos que le dan el mandato para realizar esa misión a través del Estado. Además, el mismo objeto de esta institución –la transmisión de conocimientos, la humanización en una cultura, la formación de ciudadanos– se «comunica», se vuelve común en la experiencia de la realización viva de una

puesta en común. Plantear la cuestión de lo común implica, por lo tanto, encarar la dificultad contemporánea de reinventar esta institución, incluyendo las palabras en las cuales la pensamos y la palabra que en ella podemos sostener.

Buscamos sostener –y no solamente en la escuela– lo común de una pluralidad abierta, contra el de una globalización mercantilista, sofocante, deshumанизante¹. Ahora bien, se trata de «responder sobre algo en común» y no sobre una «comunidad». Por eso, no abusamos de esa palabra y nos cuidamos también del abuso de la expresión «comunidad educativa»: porque, en su *uso corriente*, *comunidad* significa un grupo particular, un grupo de «iguales» cerrado en sí mismo, en sus hábitos y sus creencias. Un mundo común es tanto un mundo cerrado como global. La escuela, como lugar aparte, debe inventar su manera de ser, a la vez, abierta y separada. Si los docentes se sienten solos (abandonados a causa del pobre reconocimiento de la sociedad), si deben apelar a su fuerza singular, es aún más necesario reflexionar sobre lo común en lo que pueden sostenerse –en lo que podemos sostenernos– y ponerlo *en común* entre ciudadanos: alguna idea de la humanidad y de la infancia, de la cultura y de la libertad como cosas comunes a todos.

Si bien se trata de la inserción de todos en un mundo común, solo hablamos de reencontrar, reinventar el sentido de la escuela pública. Hay lugares de formación privados y particulares, pero ¿dónde, si no es en la escuela, puede existir la experiencia de una cultura general para todos, de una sociabilidad abierta, que prepare para la misma libertad a todos, que invite a una libertad en común? Ahora bien, la pérdida de fuerza y legibilidad de la idea de ese servicio público se debe también a amargas experiencias: lo común también puede ser pensado e implementado de manera asfixiante y reductora, todos tenemos sobre el tema algunos recuerdos ingratos, disciplinarios, autoritarios. Debemos ser inventivos en la resistencia. Debemos abrir ese ámbito universal a una recepción de singularidades y ese público a una pluralidad.

Por lo tanto, a nuestro entender, la búsqueda de las condiciones de un mundo común radica en el desafío de inventar algo que no sea: 1) la desolación común de masas, 2) el repliegue comunitarista, 3) la crispación sobre modos antiguos de imposición de una uniformidad.

Primera afirmación: para un mundo común, *hacen falta lugares comunes* o tener *experiencias en común*: plazas públicas, teatros, seminarios, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras, es decir, hábitats para *compartir con sensibilidad*, en presencia, cosas inteligibles. Las escuelas son uno de esos hábitats.

Segunda afirmación: *es vital renovar esos lugares comunes* para que siempre *cualquier cosa sea en común*, para que se elabore y se reinvente un modo de lo común, para que lo común pueda acoger a aquellos que no estaban en él. Esto supone: 1) que hay varias maneras de hacer existir lo común, 2) que para

eso buscamos un modo respirable, humano, libre e igual, 3) que el modo que buscamos es el que está actualizado en la invención viva de los que están presentes. Del lado de la acción, el problema es el de una reinención de la *cosa pública* y de la acción política. Del lado de las concepciones, es necesario un pensamiento dinámico de lo común, abierto, activo. Pero, además, acción y pensamiento se articulan en las palabras del intercambio público. Es necesario también reinventarlos, y esa es la tarea de los *instituyentes* que son los locutores, y estos lo hacen a través de las palabras que se arriesgan contra la repetición de los discursos. Este es uno de los aspectos del desafío (sin hablar de la complejidad y de la amplitud del problema): por un lado, la cuestión de lo común es, y debe ser, *de sentido común*, asunto de todos, abierto a todos y simple. La invención corriente y modesta de lo común manifiesta la potencia instituyente de cada uno, su capacidad de iniciativa para dar lugar a posibles vivibles, a comunes vivos. Por otro lado, la resistencia del pensamiento se traduce en no ceder a las simplificaciones. Ese trabajo de pensamiento es delicado, pero no prohibido, como si fuera un territorio defendido por guardias, es como un paseo paciente en el que a veces hay algunos tramos difíciles en algunas pendientes un poco abruptas: allí hay que desarrollar una concentración atenta y no de privilegio o de jerga para pocos.

Esta es una razón de la complejidad: hay una postura para entender la realidad de un mecanismo general de deshumanización que ejerce influencia, y hay otra que tiene en cuenta las categorías y los discursos que le aplicamos para capturarla. Debemos distinguir ambas tareas, pero también llevarlas a cabo: la de pensar las situaciones y la de repensar las palabras que pueden obstaculizar el juicio directo, porque el lenguaje es también lo que está en juego, la lucha y el lugar de la resistencia.²

Un lugar común para *mejorar*: el discurso del individualismo

Según un discurso corriente, el problema sería la diferencia entre las expectativas –incluso las demandas– «consumativas» individuales y las exigencias propias de la escuela pública. El individualismo, como decimos corrientemente, pone en peligro lo *colectivo*. Así, el problema sería siempre el mismo y solamente se habría agudizado: dado que el consumo exacerbaba el egoísmo particularista, ya no seríamos capaces de hacer los sacrificios que exige el interés general.

1. En el presente, víctima de la *acosmía*. Véase Tássin (2003).

2. En efecto, la influencia es *total* en la medida en que se refuerza con la ausencia de pensamiento obtenida por imposición de la neolengua [N. del E.: *newspeak*, lengua que aparece en la novela 1984 de Orwell] y mecanización del uso de las palabras. La cuestión del lenguaje, del lenguaje común, del despertar de lo que hay *en común* en el lenguaje, es decisiva. Véase Dewitte (2007), que contiene, entre otros, un capítulo sobre George Orwell y otro sobre Víctor Klempner y su libro dedicado a la lengua del Jérer Reich.

Si se quiere, podemos decir que hay un problema de individualismo. Pero qué queremos decir con eso? ¿Hay lugar para pensar en la restauración de «un sentido de sacrificio»? Algunos lo creen. Pero eso es plantear un discurso obsoleto e impugnable. Si hay lugar para resistir al consumismo y para poner un límite al imperio de la satisfacción inmediata, es justamente de un modo dirigido a la manera de un sacrificio. Por otra parte, los que adhieren a este individualismo parecen tener una individualidad dolorosa, el narcisismo herido: se trata de un individualismo especial que se devora a sí mismo.

Finalmente, es necesario señalar que los individualistas empedernidos que somos (*nosotros*, gente de hoy sobre esta tierra, el *común de los morales* de hoy), somos bastante proclives a fundirnos en lo común de dos maneras: la que consiste en ser como los otros (amplificada en la adolescencia), vistiéndonos igual, hablando igual, creyendo ser los únicos en utilizar determinado color o determinada palabra, que todo el mundo usa y que, en realidad, nos atrapa en la red comercial; o bien, que todo el mundo usa y que, en realidad, nos atrapa en la red política, excluyendo a otros. Amanera ostentatoria de hacer visible un grupo de afiliación, exacerbadamente. Por lo tanto, el individualismo exacerbadamente tiene que ver con una *atracción por lo común*, en el sentido de una potente atracción por pasiones identitarias comunes, entreteniéndonos al mismo tiempo con la ilusión de que somos originales. Siempre lo anima la *identidad*. Pero la *militud solitaria*, cualesquiera sean nuestras impresiones, es siempre la *militud*, y la *militud* no es un mundo común. Totalitarismo y sociedad de masas operan igualmente la destrucción de un mundo común. Por el terror o por la indiferencia, destruyen cualquier *esfera pública común*, es decir, *crítica*, de expresión, de deliberación, de decisión. El individualismo de las sociedades de masas nos hace idénticos, indiferenciados, fusionados, aislados: tenemos todo en común sin *poner nuda en común*, compartido en público. Una forma de lo común desolada o *arenada* en expansión, mientras que una forma de lo común desolada o *arenada* está en proceso de borramiento.

Entonces, podemos tratar de renovar el *lugar común* de ese juicio sobre los daños que provoca el individualismo contemporáneo formulándolo de la siguiente manera: *en la actualidad, somos individuos sin sucesión. Y eso acontece al mismo tiempo que estamos expuestos a formas regresivas de lo común, que son, en realidad, la destrucción de lo común, inventivo, psíquico y político a la vez*: la destrucción de una capacidad de poner entre nosotros objetos en común, en el común de la preocupación comparrida, de la palabra atenta y de la decisión deliberada. Resistir es, entonces, arriesgar una forma de lo común, ponerla en acto.

Subjetivación psíquica, intelectual y relativa

Diremos lo siguiente:

1. En la supresión de los lazos sociales y en la fragmentación del espacio político, queda una especie de espacio común normalizado por el cual estamos

«formatados» para ser individuos, permanentemente en el mismo tiempo aislados: identidades desoladas, sin una punta en común, que son la ruina de todo lo común social y político.

2. Podemos ver, eventualmente, los comunicantes como una reacción que apunta a recesar lo común, pero esto se produce de un modo regresivo, cuando no arcaico.

3. Hay espacio para hacer la distinción entre un *común social* (de pertenencias más o menos imaginarias) y el *en común político de acción conjunta* (Tassin, 2003). Su *simbolología*, su impulso, no es el mismo: *todos Uno*, por un lado; del otro, *contra Uno*, lo cual significa *todos unos* (La Boétie, 1983).

4. Hay entonces, varias maneras de hacer existir lo común, tanto en lo social como en lo político. ¿Por cuáles queremos responder? Más que el *como Uno*, si nos proponen ese juego de palabras, preferimos la etimología que habla de la idea de una carga (*minus*) conjunta: *Co-munus*.

5. La resistencia actual consiste en resistir tanto a la desolación como a las tentaciones de repliegue. Es allí donde el pensamiento político no puede ignorar la cuestión de una sociabilidad que sostener, que es también una cuestión de humanización.

6. Pero todavía es necesario agregar algo: *estas diferentes maneras de realizar lo común son, al mismo tiempo, diferentes maneras de dar espacio o hacer que se realicen las individualidades*; son diferentes *individuaciones*.

Así, la *fragmentación*, la destrucción contemporánea de la capacidad de *hacer lo común*, el *lugar común* y el *lugar común*, es tanto un *borramiento de lo común como una aniquilación del sujeto*.

Por lo tanto, buscamos las *condiciones de otra individuación*, de un *devenir sujeto*, de una subjetivación. Lo común buscado sería aquello que «separa y une», un espacio de subjetivaciones abierto por los mismos actos del *devenir sujeto*, un lugar para acontecimientos que resistan tanto al aislamiento consumista como a la confusión de todos en Uno. De ese modo, la condición es no solo tener inventiva política, sino rever las categorías heredadas que oponen al individuo con la colectividad. Lo que se opone son las matizadas de *hacer* lo común, las cuales implican formas de individualización, que pueden ser o no subjetivaciones. De *hacer*, no de fabricar, sino de *hacer vivir* mediante formas de acción³.

De este modo, contra la destrucción de los espacios comunes y la desinstitución de los sujetos, buscamos una forma de lo común que permita una sub-

3. Expresión de Arendt (1985), conociendo de Chomsky que «hacer lo que hablemos, lo que es la libertad», pero también de Wimicou sobre la «visión de lo juntos» que separa y une el interior y el exterior.

4. Tomamos la distinción que hace Arendt (1985, 100), haciendo valer la idea de pensar juntos al sujeto individual y la dimensión *social* tan poco convencional como, por ejemplo, en Benveniste (1976, 261): «así caen las viejas antinomias de yo y el otro, de la individualidad de la sociedad».

jetivación instituida en una experiencia emancipadora. Esa es la cuestión general, política y antropológica. Si nos remitimos a la escuela, si la escuela es uno de esos hábitats, entonces se puede pensar que aquello *en común* que es su propia tarea es la experiencia de una cultura para *todos unos*, que es ella misma el lugar de una elaboración psíquica, individual y colectiva, una experiencia individual que actualiza un común, a la vez intelectual y *relativa*: relativa a las intersubjetividades que se despiertan en ella. No hay mundo sin otro, dice Deleuze. Lo común instaura la pregunta sobre el modo de relación con el otro.

Educación pública, educación en común, crisis de los discursos de la escuela

Por el *lado de la educación*, sostendemos que no hay un *devenir sujeto* sin una *institución del sujeto*. En lo que respecta a la educación *pública*, la escuela tiene, precisamente, la oportunidad de tomar en cuenta, hoy, el *devenir sujeto*, lo cual quizás no siempre había hecho hasta ahora, o lo ha hecho de una manera que debe ser renovada. A menudo, los discursos sobre la escuela suelen seguir siendo tributarios de una alternativa supuesta entre los partidarios de los *saberes* y los partidarios de los *ninos*. Sin duda, cada una de estas posiciones hace valer alguna pre-ocupación. Lo absurdo es plantearlas como incompatibles. En la crisis de las instituciones, la idea es instalarse más allá de estos clivajes y *reconocer* a los alumnos sin oponer a esto el hecho de hacerlos entrar en una cultura. Instituir en una cultura universal plural implica más que nunca un reconocimiento de los sujetos en el tiempo de su infancia (y la crisis de su adolescencia), una percepción arenata de los *lugares* de su educación común, una *atenta vigilia de las oportunidades* de su subjetivación y una atención intensa hacia aquello que se transmite. La crisis no da la oportunidad de *defender la escuela*, sino de poner en acto una escuela habitable para todos, es decir, una institución de transmisión atenta a sus objetos ciertos, pero también a sus espacios y a sus tiempos, así como a sus interlocutores.

¿Cómo lo común puede no referir a la *mismidad*, sino acoger lo desconocido?

A menudo nos preguntamos qué tenemos en común. Esta inquietud surge a veces en la incomprendión efectiva o temida: ¿qué hay en común entre «ellos» y «nosotros», entre los alumnos y los profesores? Y entre generaciones? Buscamos con demasiada frecuencia lo común bajo el signo de lo que ya está aquí, bajo el régimen de lo *mismo*, identificable, clasificable, «natural» y fijo y, a menudo, lo

traducimos por: ¿qué tenemos como «lo mismo»? ¿La misma pertenencia, los mismos gustos? La misma ocupación social? El mismo origen?

Más que buscar en vano por el lado de una *mismidad* (de una identidad común) entre sujetos (o de una diferencia identificante, lo cual conduce a la misma negación de la alteridad), señalemos que lo que nos es común son, en primer término, lugares, tiempos; luego, objetos; finalmente, quizás, experiencias. Tenemos en común con los alumnos el hecho de estar en lugares donde ocupamos, precisamente, lugares distintos y donde estamos juntos por tiempos limitados. Ir a la escuela es entrar en un edificio del cual se sale luego de que transcurren determinados tiempos (del día, del año, de la juventud), es salir a patios, entrar en corredores, en aulas, en clases en las que las puertas también se cierran; esos son los lugares comunes, marco de una experiencia en común. En nuestra infancia, ¿cómo los hemos percibido? Y hoy, que estamos «del otro lado», como profesores, ¿cómo los percibimos? ¿Cómo los habitamos? ¿Cómo los hacemos habitables para aquellos que están obligados a verir y quedarse? Han sido concebidos para enseñar colectivamente: ¿son habitados de tal manera que cada uno pueda, en ese *común compartido*, *aprender personalmente*? Han sido concebidos como lugres de disciplina, de orden, de obediencia: tiempo y espacio limitados. Pero ¿se pueden pensar allí y poner en acto las condiciones de un *en común* que acoge a cada uno en particular?

Si alguna vez hemos armado esos lugares, ¿por qué percepción y por qué razón fue? ¿Cómo ha comenzado el despertar de las potencias del espíritu y el hecho de compartir con sensibilidad los recursos que se transmiten? Nos parece que era en la calma en la que alguien respondía. (El orden solo es un medio, y puede ser obtenido de diversas maneras.) Pensar el marco de esa calma, las condiciones del tiempo de aprender, es propiciar que cada uno tenga *un* lugar, lugar, una posibilidad de expresión y de acción; propiciar que los movimientos, los ruidos y fenómenos de grupo no fundan a todos en un animal colectivo de pasiones inquietas e injustas; prevenir los fenómenos de humillación, de persecución; propiciar que lo común sea favorable a las subjetivaciones y cuidarlo en común –del lado de los adultos–, hasta en las mismas palabras que abren y cierran las puer-tas, las inscripciones y las jornadas de clase. Es propiciar la hospitalidad.

Es cierto que, en ese caso, la hospitalidad es inseparable de una forma de autoridad de los «duchíos de casa» (Derrida y Dufourmantelle, 2002). Pero esta autoridad (si tomamos la doble responsabilidad, según Arendt) se convierte en garante, a la vez, del pasado y de lo que está por venir. Hace entrar en el hábitat común (la escuela, la cultura, el mundo en común), al decir: «esto es precioso», «sostenemos esto otro», «ustedes podrán servir para esto, pero con tal precaución». Pero también dice: «sabíamos que ustedes iban a venir», «vemos que están cansados» (o, por el contrario, llenos de un ardor impaciente) o «que están cubiertos por el polvo de un largo viaje, tal vez heridos...». Los artifizios inventivos presentan los lugares, dicen las reglas, pero las dicen a ese ser que está ahí, que

ellos ven, que está en el umbral, y ellos se toman el tiempo de los umbrales y de los pasajes.

En ese marco común, la *puesta en común* tiene, a nuestro entender, dos dimensiones dinámicas, inseparables, una en la *relación entre sujetos*, la otra en la *relación entre sujetos y objetos*.

Del lado de los sujetos, la cuestión no es tanto la de la identidad, sino la del *reconocimiento* (Honneth, 2002). Más que una *misericordia* de espejo, se trata de dos reconocimientos que pueden ser activos: su formulación da lugar a una cierta abstracción, pero son muy concretos: 1) La consideración del otro como no igual, incluso en la diferencia de saber, 2) el reconocimiento de que el otro es mi semejante, aunque sea otro. Ambos reconocimientos son posibles en la escuela, incluso como (o justamente como) lugar de una autoridad pensada como garante y protectora. No solamente son posibles, sino que también son el principio de una puesta en común emancipadora.

Igualdad, sentido común, atención conjunta

La igualdad está en el principio de la emancipación: en primer lugar, señalamos, junto a Jacotot y a Rancière (1987), la igualdad de las inteligencias como hipótesis. Entonces se puede verificar, cumplir la igualdad. Eso es resistir a la producción de desigualdades presupuestadas por el prejuicio inverso. También es impulsar una forma de lo común.

También señalamos que esta consideración no se cumple en un «cara a cara» entre sujetos, sino, justamente, porque se introducen de cierta manera los objetos y se ha *actualizado* cierta relación activa con esos objetos. Los objetos son objetos en común, fuera de las relaciones de propiedad, objetos circulantes, elementos de la cultura común, universal (las palabras, las obras, los saberes, las ideas). Pero se trata de acercarse a ellos con otro espíritu. Están pensados y presentados como objetos de una actividad.

¿Qué ves? ¿Qué comprendes? Lo que estará solicitado, ejercido, es una agudeza sensible e inteligible al mismo tiempo, es un *pensar por sí mismo*. El principio de igualdad se asocia aquí con la exigencia emancipadora de «atreverse a saber» y con una práctica de elaboración por parte del alumno de lo que comprende. Aventuraremos la aproximación entre el principio de igualdad de las inteligencias y la primera máxima del sentido común según Kant (1968,§40), sentido común crítico, activo, salido de la minoridad del pensamiento, del pensamiento bajo tutela. Se trata de solicitar y sostener ese sentido común activo, no solamente como un ideal abstracto, sino, muy concretamente, en lo cotidiano del aprendizaje: «¿qué comprendes?» significa «¿qué piensas por ti mismo?, atreverse a servirte de tu entendimiento».

Señalemos que la pregunta «¿qué ves?» incluye la agudeza perceptiva y el sentido de la observación en el ejercicio de *pensar por sí mismo*. Se formula teniendo en cuenta el objeto que está *abierto* de nosotros. Observar y decir lo que se observa y se comprende, manifestarlo y exponerlo, es pensar, por decirlo de algún modo, *en común*⁵, en público. Es pensar, también, por sí mismo, sobre un objeto de *atención conjunta*. El concepto de Jérôme Bruner (1991) es pertinente, cualquiera sea la edad, así como es fecundo el de *formats* (de alternancia y de aprendizaje dialogado). Cualesquiera sean los objetos de atención conjunta (y pueden ser también aquellos sobre los que un niño atrae torpemente nuestra atención, y entonces nosotros también debemos estar atentos), lo importante es la actividad que construye la objetivación en la intersubjetividad. Aquí nos atrevemos a unir a Kant y a Bruner con Bachetard (1970 y 1993), quien dice, en otras palabras, esto que es común: la objetividad es el resultado de una objetivación, la cual nace de una actividad intersubjetiva entre sujetos críticos. Esa actividad (y no la inculcación o la explicación embrujecedora) es la que *fomula* el espíritu científico en una «coexistencia» crítica.

Se forma una *objetivación del mundo* y, en esta perspectiva intersubjetiva, se forma también una *subjetivación de los seres*. Al mismo tiempo que se verifica un mundo racional, inseparablemente se hace la verificación de la igualdad, se tejen las relaciones que hacen mundo.

Coexistencia, universalización

Esas relaciones se actualizan, de un cierto modo, en una dimensión performativa particular. La *performatividad de la destreza* actualiza el reconocimiento, al mismo tiempo que el rigor crítico: ubica al otro como sujeto de una destreza y de una respuesta posible, sin sentimentalismo ni complacencia. Ya no es «ellos» y «nosotros», se trata de interlocutores: «¿qué comprendes?». Lo que nos es común, y nos hace capaces de un mundo común, es la común actividad de poner en común lo que se puede comprender y el reconocimiento en acto de esta común actividad en la palabra. Decir «ustedes» puede operar distintas maneras de «agrupar» la clase en un común: se puede globalizar en una categoría, sustancializar, colectivizar abusivamente. Pero también se puede, en sentido contrario, reconocer una pluralidad reunida, una conjunción de seres presentes que viven, cada uno en solitario, una situación en común no elegida, e incitálos a la coexistencia y la primera máxima del pensamiento, del pensamiento activo, salido de la minoridad del pensamiento, del pensamiento bajo tutela. Se trata de solicitar y sostener ese sentido común activo, no solamente como un ideal abstracto, sino, muy concretamente, en lo cotidiano del aprendizaje: «¿qué comprendes?» significa «¿qué piensas por ti mismo?, atreverse a servirte de tu entendimiento».

5. Dice Kant (1991): «Cuáles serían la amplitud y la justeza de nuestros pensamientos si no pensáramos de alguna manera en común con otros, a quienes comunicamos nuestros pensamientos, y que nos comunican los suyos [...]». De ahí la importancia de la libertad de comunicar en público nuestros pensamientos, de la libertad de pensar.

xistencia atenta, alrededor de un objeto que se ha puesto en el medio. Al decir «ustedes», se puede solicitar a cada uno que piense por sí mismo, como cuestión de escucha dentro de la misma palabra. Cuestión de atención. Entonces podemos decir «nosotros» y no es complacencia, puesto que ese pensar en común es el movimiento mismo del pensamiento crítico, ese *cogitamus* que es, según Bachelard (1970:59), un «tejido de coexistencia». «¿Cómo no aludir a la *coexistencia* de un pensamiento común cuando es del “tú” de donde viene la prueba de la fecundidad de mi propio pensamiento?»⁶

La significación de la escuela pública bien puede ser compendiada como un lugar de elaboración de sentido común, de un sentido común crítico, ese del cual Kant enuncia las tres máximas: pensar por uno mismo (máxima de un pensamiento sin prejuicios), pensar poniéndose en el lugar del otro (máxima de la imaginación o del pensamiento ampliado), pensar de modo consecuente (máxima de la razón). Hay aquí tres gestos de *universalización*: al dar la oportunidad de esas universalizaciones, tenemos alguna chance de acercarnos a un común universal, de construir el *nosotros* abierto de ese *cogitamus*.

Ahora bien, de esas tres máximas del sentido común, todavía no se ha medido el alcance de la segunda, la del pensamiento ampliado: «imaginar el lugar del otro», que puede acompañarnos en la cuestión de la segunda forma de reconocimiento: la del otro como *mí semejante*, lo cual tampoco se hace sin objetos. Además del mundo racional del entendimiento común, puede abrir la posibilidad de un mundo común sensible y libre.

El pensamiento ampliado

Imaginar el lugar del otro es intentar universalizar los puntos de vista posibles. Imaginar el lugar del otro es actualizar una similitud posible, poder comprender que existe otro punto de vista que quizás uno mismo adoptaría si estuviera en ese lugar. Semejante: sentir al otro como mí semejante, decirlo, reconocerlo como mí semejante, es imaginarse en su lugar, imaginarse en ese otro lugar; es tener la idea de los puntos de vista diferentes, pero no incompatibles, no se trata de confundir ni de intercambiar, sino de tenerlos en la memoria en la conciencia.

En eso vemos habitualmente el lugar de una educación moral: «tu próximo es tu semejante». Está bien. La cuestión es poder separar esto de una imposición moralizada para hacer de ello una experiencia ética. La prohibición fundamental (no agredir al otro) delimita su marco *simbólico*. Pero, dicho esto, la experiencia no está hecha todavía, y presenta muchas posibilidades: todas las acti-

vidades escolares pueden estar involucradas sensiblemente, de manera directa o indirecta.

Pensamos, por supuesto, en las condiciones y dispositivos de convivencia pacífica, en las posibilidades de acción en común, en las situaciones de cooperación, de esfuerzo físico conjugado y también en los dispositivos de *medición* (de expresión de lo que uno tiene que decir de la vida colectiva). Para todas esas dimensiones de la experiencia, hay lugar para considerar, de manera imaginativa, las condiciones concretas que incitan a la coexistencia, la cooperación, la expresión: a menudo, son las mismas que hacen que los seres puedan liberarse del peso del grupo o de la confusión entre uno mismo y el otro. El objeto central la atención, descentra al hombre de sí mismo (se entiende el objeto en sentido material e inmaterial, real o metafórico). A menudo, es interesante mostrar su fragilidad. Ocuparse de lo que es frágil induce a tener preocupaciones en común, a cooperar.

Reconocer al otro como mí semejante: podemos desechar «sensibilizar» a los alumnos en este aspecto, pero esto involucra también la enseñanza frente a esos alumnos; que nada humano les sea ajeno supone que *nada referente a la infancia nos sea ajeno*. Se trata del *pensamiento ampliado*, del pensamiento hospitalario capaz de pensar en este *otro más imprevisto y siempre por venir*. «Comprender lo que los alumnos no comprenden», según la fórmula de Bachelard (1993:18); es imaginar aquello que opone un obstáculo y, por eso mismo, preparar el pasaje que posibilitará el avance. Un mundo común es ese en el cual avanzar es posible.

«Imaginar el lugar del otro», dice Kant. Podemos jugar con las fórmulas. Imaginar el lugar del otro o un lugar para el otro. Imaginar algo distinto, todo eso es, precisamente, alejarse de los engaños confusos u odiosos de lo imaginario del otro. Hay lugar para resistir a lo *imaginario* del otro, por el hecho de imaginarse en una situación semejante.

Ahora bien, imaginar al otro como un semejante y desarrollar así un sentido común ampliado es cultivar un sentido de lo que es humanamente común. En el lugar común que es la escuela, el común del grupo presente debe poder ser ampliado y, entonces, debe poder ser trascendido, atravesado, quizás suspendido en lo que hay de demasiado presente y denso.

La experiencia del semejante como otro, y del otro como semejante, la de lo humano como algo que no me es extraño, la de la literatura, la experiencia estética y artística: ¿cómo manejar esta experiencia secreta y personal en las condiciones de un lugar común? Se impone allí el arte del silencio, que crea un espacio *entre*, que crea un espacio *para* el pensamiento. Espacio para el silencio, para lo común ampliado (y para pensar lo que uno aprende por uno mismo). Leer en una biblioteca; hay otros lectores, pero hay silencio. Este es un ejemplo

6. Y también, más adelante: «En el “yo-tú” del pensamiento racionalista, aparecen el control, la verificación, la confirmación, el psicoanálisis, la enseñanza, el normativismo, todas formas más o menos distendidas de coexistencia».

7. Bachelard critica a esos «profesores [...] que no comprenden lo que uno no comprende».

de un tiempo común no intrusivo, que deja lugar para *otra cosa*, que es, a la vez, de uno y de lo común. Esta soledad pensativa puede tener lugar incluso dentro de experiencias colectivas si en ellas se impone un espacio de silencio alrededor de un poema o de un cuento, enteramente confiado a la voz atenta que lo dice, si a través de talleres y de prácticas artísticas se hace experimentar una atención conjunta centrada en la obra común efímera, la de compartir con sensibilidad libres compañías.

Me parece que estamos a punto de hacer participar a un autor más de nuestra compañía pensativa: Winnicott y su teoría sobre los objetos y fenómenos transicionales, y sobre el área intermedia de ilusión necesaria «que se sitúa entre la creatividad primaria y la percepción objetiva basada en la prueba de la realidad», y que él llama también «área intermedia de experiencia».

Suponemos aquí que la acepción de la realidad es una tarea sin fin y que ningún ser humano logra liberarse de la tensión suscitada entre la realidad del adentro y la realidad del afuera; suponemos también que esta tensión puede ser aliviada por la existencia de un área intermedia de experiencia, que no es cuestionada (artes [...], etc.). Esta área intermedia se halla en continuidad directa con el área de juego del niño «perdido» en su juego [...] [puesto que] «jugar» conduce naturalmente a la experiencia cultural e incluso constituye su cimiento (Winnicott, 2004:44 y 47).

Pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transitoriedad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Pensar la clase como un *espacio potencial* confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquello que ya están allí acogen al *otro más inesperado* en el horizonte del mundo es abrirla a las potencialidades de los usos de cualquier objeto de la cultura, a las de la sublimación de la metáfora, a las de la entrada de cada uno en el juego y en la cultura, para una elaboración a la vez psíquica y colectiva, a la vez subjetiva y común.

¿Cómo pensar un común abierto y habitable? Lo común plural es cuestión de hospitalidad: de un lugar para *uno más*, para otro, otro que es *uno más* y que es forzosamente otro. La cuestión de lo común, sobre todo en educación, sería entonces la siguiente: cómo *pensar el actuar con hospitalidad en relación a quien siempre está por llegar*. Esto establece un vínculo con seminarios precedentes: no hay verdadero común si no se abre al extranjero (Frigerio y Díker, 2003); la experiencia en común tiene una dimensión sensible que constituye la *metáfora de una «comunidad por venir», jamás cerrada*.

Bibliografía

- ARENDE, Hannah (1987), «Qu'est-ce que la liberté?», en *La crise de la culture*, París, Gallimard.
- (1988), *Condition de l'homme moderne*, París, Agora.
- BACHELARD, Gastón (1970), *Le rationalisme appliqué*, París, Vrin (en español: *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1978).
- (1993), *La formation de l'esprit scientifiques*, París, Vrin (en español: *La formación del espíritu científico*, Barcelona, Planeta, 1985).
- BENVENISTE, Emile (1976), «L'homme dans la langue», en *Problèmes de linguistique générale*, París, Gallimard (en español: *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI, 1979).
- BRUNER, Jérôme (1991), *Comment les enfants apprennent à parler*, París, Retz.
- DERRIDA, Jacques y Anne Dufourmantelle (2002), *De l'hospitalité*, París, Calmann-Lévy (en español: *La hospitalidad*, Buenos Aires, De la Flora, 2000).
- DEWITTTE, Jacques (2007), *Le pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit*, París, Michalon.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Díker (2003), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- HONNETH, Axel (2002), *La lute pour la reconnaissance*, París, Cerf.
- KANT, Immanuel (1968), *Critique de la faculté de juger*, París, Vrin (en español: *Critica del juicio*, Madrid, Tecnos, 2007).
- (2000), *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?*, París, Vrin (en español: *Qué significa orientarse en el pensamiento?*, Madrid, Universidad Complutense, 1995).
- LA BOÉTIE, Etienne de (1983), *Discours de la servitude volontaire*, París, Flammarion (en español: *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, Buenos Aires, Tecnos, 2007).
- RANGÈRE, Jacques (1987), *Le maître ignorant*, París, Fayard (en español: *El maestro ignorante*, Barcelona, Icaria, 2003 y Buenos Aires, Del Zorzal, 2007).
- (2000), *La partage du sensible*, París, La Fabrique (en español: *La división de lo sensible. Estética y política*, Salamanca, Centro de Arte de Salamanca, 2002).
- TASSIN, Étienne (2003), *Un monde commun*, París, Seuil.
- WINNICOTT, Donald W. (2004), *Jeu et réalité*, París, Gallimard (en español: *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1998).

Laurence Corru

(Doctora en Filosofía. Miembro del Comité Académico de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem). Profesora del IURM de Poitou-Charentes, Francia. Autora de numerosos artículos publicados en Europa y América.)