

La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral

Extension interpellates the University: Contributions to think about educational praxis from an integral perspective

Autores: Maximiliano Nardelli, Ana Clara De Mingo
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Para citación de este artículo: Nardelli, M.; De Mingo, A. C.; (2021). La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 18/02/2022 Aceptación final: 01/04/2022

Resumen

El presente artículo propone una reflexión teórica en torno a una de las tres funciones universitarias: la extensión, poniendo en diálogo con las vivencias y sentires que construimos como docentes, investigadores y extensionistas de la universidad pública. Nos posicionamos desde la extensión crítica, planteando la integralidad que poseen las prácticas universitarias en función de los sentidos, problemáticas y necesidades del territorio. El análisis del artículo se sustentará en tres ejes primordiales que guían, a nuestro entender, el desarrollo de la extensión crítica en diálogo con las necesidades y problemáticas del territorio. Estos son la educación popular, la mirada transversal y la interculturalidad. A lo largo del trabajo enfatizaremos en cómo los aportes de Paulo Freire nos permiten arti-

cular distintas miradas para construir una práctica universitaria más integral y dialógica, pensando en los sujetos que intervienen en cada proceso y desdibujando los límites entre el afuera y el adentro.

Palabras claves: praxis freireana - extensión crítica - educación popular - transversalidad - interculturalidad.

Abstract

This article proposes a theoretical reflection on one of the three university functions: extension, putting into dialogue with the experiences and feelings that we construct as teachers, researchers and extension workers of the public University. We position ourselves from the critical extension perspective, proposing the integrality that university practices possess based on the senses, problems and needs of the territory. The analysis of the article will be based on three main axes that guide, in your understanding, the development of critical extension in dialogue with the needs and problems of the territory. These are Popular Education, the transversal view and the interculturality. Throughout the work we will emphasize how Paulo Freire's contributions allow us to articulate different views to construct a more integral and dialogical university practice, thinking about the subjects that intervene in each process and blurring the limits between the outside and the inside.

Keywords: Freirean praxis - Critical extension - Popular Education - Transversality - Interculturality

Introducción

El término “universidad” nos remite a pensar, desde su etimología, en una totalidad, una unicidad, un (el) universo. Y más allá de la historia de la universidad¹ como institución, hoy en día las casas de altos estudios (jerarquía que también es interesante problematizar) son reconocidas como las usinas del conocimiento y las guardianas del saber. Esta idea-concepción-premisa está enraizada en la uniformidad y homogeneización que conlleva el concepto, la conformación y el sostenimiento del Estado-Nación, que además de establecer una lengua, una identidad, un territorio, una historia, una temporalidad, una cultura, una forma de organización, instala a la ciencia como saber único e incuestionable (Gualdieri y Vázquez, 2018). La contracara o el “Lado B” de esta estructura monolítica del saber es un acumulado de silencios, opresiones, colonizaciones, desigualdades, vulneraciones, epistemicidios (Argumedo, 1993) que son parte del territorio en Nuestramérica, en general, y que conforman las identidades de quienes transitamos las universidades, en particular.

Vale decir que esta crítica la realizamos siendo parte de la universidad pública y que reproducimos muchas de las prácticas hegemónicas debido a que están internalizadas. Desde este lugar, reconocemos la necesidad de problematizarlas y resignificarlas. Por otro lado, creemos interesante reconocer que aunque existan ciertos mandatos institucionales, prácticas arraigadas, una estructura organizativa rígida y hasta una “cultura” universitaria, estos espacios son habitados por sujetos² que con sus identidades, prácticas, subjetivida-

des individuales y colectivas generan un entramado que va configurando micromatrices culturales que se entrelazan. Así, se van configurando espacios de resistencia y de producción, de prácticas no hegemónicas que dan voz a los silencios históricos y que generan condiciones de posibilidad para distintos colectivos.

En este artículo intentaremos analizar una de las tres principales funciones de la universidad³, la extensión, en tanto dispositivo de interpelación de las prácticas universitarias y como proceso de subjetivación. La extensión universitaria es quizás la función menos valorada por la comunidad académica, refiere a múltiples prácticas y es un campo polisémico y en constante disputa de sentido (Tommasino y Cano, 2016). Sin ahondar en estos debates, vamos a centrar el análisis en los aportes que la extensión crítica, a partir de la praxis freireana, realiza (o podría realizar) a la docencia y la investigación universitaria.

La concepción extensionista crítica es de algún modo tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación. (...) Al revisar los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. (...) En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. Estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica (op. cit., p. 14-15).

Este trabajo constituye un artículo de reflexión teórica en base a nuestras experiencias como docentes-extensionistas donde nos desarrollamos en el área de las ciencias biológicas y sus prácticas de enseñanza, y la educación de adultos en movimientos sociales. De este modo, plantaremos un análisis desde nuestras vivencias y experiencias como parte de la comunidad universitaria acerca de los sentidos y prácticas de hacer universidad. A lo largo del manuscrito tomaremos aportes de Paulo Freire, así como de otros autores y autoras, con vistas a pensar y problematizar la praxis universitaria, tomando a la extensión crítica como perspectiva general y como ejes de análisis a la educación popular, la mirada transversal y la interculturalidad.

Educación popular

En este primer apartado nos referiremos a la educación popular (en adelante EP); desde nuestro punto de vista, un eje primordial para la puesta en marcha de procesos pedagógicos enmarcados en la extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016) que problematizan las formas hegemónicas de hacer extensión en la Universidad. A su vez, la EP nos permite revisar la relación academia-sujetos, así como los saberes y conocimientos que portamos y reproducimos.

Vale aclarar que nos posicionamos desde la perspectiva latinoamericana de EP, vinculada a diferentes experiencias educativas relacionadas a los sectores populares, concibiendo a la educación en un sentido amplio. Paulo Freire es uno de los autores, quizás el principal, que han contribuido a esta perspectiva pedagógica. La EP designa, se inscribe y/o es la base de experiencias vinculadas a proyectos colectivos y populares que recuperan procesos organizativos (Michi et al., 2021), y con ellos una variedad de experiencias sistemáticas de formación con una clara concepción política y coherencia metodológica. Asimismo, esa concepción política se pone de manifiesto desde el inicio mediante la explicitación del posicionamiento político de quienes coordinan el proceso de enseñanza o de formación, y, de esta manera, se contribuye a develar la dimensión política del proceso mismo. Se trata de una educación dialógica (dialogan sujetos, saberes, vivencias, sentires, visiones del mundo), participativa, que se plantea como praxis emancipadora, por lo cual la metodología empleada debe ser coherente con la transformación que se propicia.

Si bien no menciona a la EP ni la extensión crítica, Paulo Freire en “¿Extensión o comunicación?” ya planteaba la relación entre ambas perspectivas:

La “educación como práctica de la libertad” no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la “perpetuación de los valores de una cultura dada”, no es el “esfuerzo de adaptación del educando a su medio” (Freire, 1973, p. 89).

Así es que concebimos el trabajo del agrónomo-educador. Trabajo en el cual debe buscar, en diálogo con los campesinos, conocer la realidad, para mejor transformarla, con ellos (op. cit., p. 98).

En primer lugar, como explicita Freire, el diálogo es un elemento medular en las prácticas de extensión. Diálogo que viene de la mano de la “educación como práctica de la libertad”, que no es más que la perspectiva freireana de EP. Así, la EP es puesta en juego en el diálogo y la acción con organizaciones sociales, grupos de vecinas y vecinos, bachilleratos populares, escuelas, comunidades indígenas, comedores comunitarios, etc. En este sentido, acordamos con Freire en que el diálogo es el puntapié para establecer vínculos con las personas en el territorio, para establecer acuerdos de trabajo sobre las prácticas que vamos a realizar en conjunto y la forma en que lo vamos a hacer, siendo estas prácticas de extensión, de investigación, objeto de reflexión en las prácticas docentes que realizamos. De este modo, a partir del diálogo se pretende construir un proceso colectivo de producción de conocimientos, partiendo del protagonismo comunitario.

Resulta ya evidente la necesidad de propiciar un diálogo de saberes y/o vivires en la extensión crítica, un diálogo con los sujetos que habitan el territorio en el cual el proyecto se está llevando adelante, que esté cimentado en el compromiso con la transformación de la realidad. Así, la EP es una herramienta potente en estas iniciativas con arraigo en la academia. Ya en “La educación como práctica de la libertad”, Freire (1969) mencionaba la necesidad de construir junto al pueblo, sin imposiciones academicistas:

Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. ...
Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí

que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida (p. 95-96).

Estos procesos dialógicos, ¿interpelan realmente nuestras prácticas docentes e investigativas? ¿Qué ocurre cuando volvemos a la cotidianidad del aula? Desde nuestro lugar como docentes, ¿reconocemos al estudiantado como sujetos oprimidos? ¿Son tenidas en cuenta las identidades y las vivencias de los y las estudiantes cuando se piensa en la situación educativa? En tanto investigadores e investigadoras, ¿qué saberes ponemos en juego a la hora construir conocimientos? ¿Qué lugar ocupan los saberes territoriales en los procesos de investigación llevados a cabo en esos territorios? ¿Cómo y quiénes construyen el objeto de investigación?

Los aportes de la EP nos permiten pensar y problematizar las propias prácticas que llevamos adelante en los territorios. El diálogo, la participación y la praxis transformadora en tanto exigencias metodológicas nos llevan a retomar los aportes de Jara (1995) en cuanto a la concepción metodológica dialéctica (en adelante CDM). Así, rescatamos los tres componentes que propone el autor para emprender un proceso educativo que parta de la práctica social y se implemente un verdadero proceso de construcción de conocimientos: 1) partir de la práctica social como fuente de conocimiento; 2) realizar un proceso de teorización en función de la práctica; y 3) hacer de la teoría una guía para la transformación. Estos aspectos de la CMD nos permiten partir de las problemáticas que poseen los sujetos en los territorios, y de esta manera llevar adelante procesos de teorización, que habiliten la reflexión colectiva y la puesta en marcha de procesos de transformación. Desde esta perspectiva, podemos pensar con más elementos y argumentos la práctica social que estamos realizando para, de ese modo, transformar la realidad. Es decir que “la práctica es formativa”.

Los aportes de la EP nos permiten propiciar una lectura crítica de la realidad, para leer no sólo lo que pasa fuera, sino lo que pasa por dentro, por uno/a mismo/a, es una instancia necesaria en la formación de profesionales comprometidos con la crítica a la opresión colonial, patriarcal, capitalista, xenofóbica, así como con la transformación de la realidad con acciones concretas, ampliando el presente, dando lugar a emergencias que sean el puntapié de futuros mejores (Santos, 2006).

Nuestra opción de la EP como perspectiva pedagógica no da por sentado que estemos postulando que es la alternativa al academicismo que impera en la docencia universitaria, sino, por el contrario, la entendemos como un foco de resistencia que se desarrolla desde las orillas en la universidad pública. Nuestra intención es utilizarla como categoría para tensionar, más allá de que nuestro posicionamiento docente tienda a la EP y actuemos ante la convicción de su potencia y pertinencia. Esta propuesta lejos está de burocratizar la discusión y las prácticas encorsetando con definiciones, alcances y límites conceptuales. Al respecto, Freire (2006) nos aporta:

El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, sólo debe proponer al alumno los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. ... inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa no podría darse (p. 54).

Es bien conocida la crítica de Freire al modelo de “educación bancaria”, desde el cual educadores/as detentan el saber y realizan esfuerzos por transmitirlos e imprimirlos en las mentes y en los discursos de sus educandos/as. Esta crítica la realiza no sólo por la concepción reproductivista y enciclopedista de la educación, sino por el ocultamiento de la ideología dominante tras la transmisión de conocimientos aparentemente cargados de neutralidad, avasallando intereses personales y colectivos, visiones del mundo y opresiones del grupo destinatario.

Alfonso Torres Carrillo nombra entre sus pilares de la EP: “El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social” y “una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular” (Torres Carrillo, 2011, p. 18). Las universidades en tanto instituciones dan lugar a procesos de subjetivación que históricamente han tendido, salvo excepciones, a reconocer al saber académico como superior y a cercenar la participación política del estudiantado. Más allá de la crítica a la educación bancaria en tanto dispositivo funcional y esencial de los grupos opresores, Freire dejó algunas palabras respecto de nuestro rol dentro de la academia:

Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar a la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo (Freire, 2006, p. 37-38).

Freire nos interpela a cambiar la academia desde dentro, abonando a la formación de profesionales que continúen y sostengan tal tarea. ¿Qué posibilidades tenemos como docentes de abonar a la construcción de subjetividades rebeldes? ¿Alcanzan nuestros espacios curriculares para disputar sentido? Desde nuestra experiencia y prácticas docentes hemos notado que quienes más adhieren o se interpelan por una propuesta de EP son aquellas y aquellos que tienen recorridos previos o paralelos en espacios con lógicas no hegemónicas como movimientos estudiantiles y organizaciones sociales. La extensión universitaria nos brinda la posibilidad concreta de construir articulaciones con espacios de este tipo.

En este sentido, es interesante transversalizar la mirada hacia todo el sistema educativo, siendo que tanto docentes como estudiantes han atravesado muchos años en él, el cual además propicia procesos de subjetivación. A este respecto, Gualdieri y Vázquez (2013) realizan un aporte:

La concepción homogeneizadora del sistema educativo, al no reconocer las particularidades de los grupos sociales a los que va dirigido, construye una imagen desvalorizada de sus culturas, excluyendo y/o tergiversando sus lenguas y conocimientos en los contenidos escolares (p. 49).

Sin embargo, como docentes, investigadores, extensionistas tenemos la posibilidad de crear y recrear espacios de disputa de sentido, llevar adelante procesos críticos, problematizadores, emancipadores, generando clases abiertas, cátedras libres que transversalicen la mirada del contexto, tomando elementos de la EP, fomentando la extensión mediante acciones, proyectos o programas y convocar estudiantes, generar estrategias para la curricularización de la extensión, articular entre espacios curriculares que estén en las mismas búsquedas.

Mirada transversal

En este segundo apartado abordaremos cómo aporta la mirada transversal al desarrollo de prácticas universitarias integrales, valiéndonos de algunos planteos de Paulo Freire y otros autores y autoras. La mirada del contexto, su análisis, su problematización y su transformación requieren necesariamente de una perspectiva transversal. Nos resulta pertinente, en este sentido, tomar la idea de transversalidad que desarrolla Jesús Martín-Barbero (2003): "... la transversalidad no habla sólo de transdisciplinaridad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre saberes y deberes, entre investigación y proyecto de sociedad" (p. 12).

La mirada transversal es necesaria en la formación de educadores comprometidos con la transformación de la realidad, así como también resulta fundamental en una intervención ética, respetuosa y comprometida en el territorio por parte de los y las universitarias. ¿Con qué anteojos miramos la realidad? ¿Con los de la disciplina en que nos formamos? ¿Qué diccionario nos llevamos para dialogar?

Retomando estas preguntas que aquí presentamos nos parece importante también plantear que el trabajo desde la transversalidad (o desde la transdisciplina) nos ayuda a poder desaprender metodologías y formas que posee cada campo disciplinar, propias de la cultura moderna y occidental. Entendemos a su vez que la puesta en marcha de prácticas universitarias integrales que se construyan desde la transversalidad son posibles gracias al lugar que tiene la extensión universitaria. Si bien en cada una de las funciones de la universidad es posible construir desde la transversalidad, creemos que desde las prácticas de extensión que sostenemos y adherimos, es donde más se puede trabajar "transdisciplinariamente" aportando a un proceso colectivo en territorio, construyendo con diversos sujetos sociales y apostando a la transformación de esa realidad.

En este sentido, la integralidad de las prácticas universitarias nos permite construir acuerdos con sujetos que poseen experiencias, prácticas, marcos teóricos y referenciales de acción diferentes a los que cada quien porta y, de ese modo, transformar nuestros modos de ver y actuar en la realidad. Entendemos que este proceso de diálogo y negociación de acuerdos no es fácil, sino que trae marchas y contramarchas propias del recorrido de cada uno de los sujetos que participan en este proceso de construcción colectiva. Aun con estos conflictos y desencuentros inherentes, reivindicamos los procesos de diálogo y nos aferramos a estas palabras de Paulo Freire (1973) desde la convicción ética y desde nuestras experiencias: "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (Freire, 1973, p. 46).

Freire también ha hecho mención a la relación dialéctica entre la "lectura del mundo" y la "lectura de la palabra" (Freire, 2002). Esta relación nos ayuda a reconocernos como sujetos condicionados y no determinados, conceptualiza y generaliza, nos insta a construir un "nosotros"⁴. Nos interesa traer aquí el aporte de Marlen Quesada (2004):

Freire propone la generación de ambientes de aprendizaje donde los alumnos escudriñen en la realidad, desde una perspectiva global, para comprenderla de manera consciente y crítica, tomar posición sobre ella y proponer formas creativas de transformarla. Esto obliga al docente a (...) actualizar

con profundidad su conocimiento del contexto social con un manejo de la información más interdisciplinario, para poder desempeñarse como un orientador efectivo (p. 58).

Sumamos a este desarrollo los planteos de Alcira Argumedo (1993) que enfatiza en el concepto de “totalidad” para el abordaje de fenómenos sociales e históricos, en tanto:

(...) mirada que no sólo contemple en sus principales tendencias los factores y contradicciones que juegan en una sociedad determinada sino, además, la articulación de estos procesos en su relación con otras sociedades, con la dinámica internacional en un momento histórico dado. (...) La noción de totalidad que utilizamos pretende recuperar una visión comprensiva, abierta y dinámica, que cuestione las interpretaciones parciales y permita (...) señalar los silencios (p. 73-74).

Los planteos que hemos traído a esta sección nos permiten cuestionar los esfuerzos académicos por parcializar el conocimiento, los límites severos entre disciplinas y el generalismo abstracto. La extensión nos brinda la posibilidad de tener una mirada integral de los territorios y el diálogo con quienes los habitan nos corre del eje de la o las disciplinas, aunque luego utilicemos categorías de análisis que deriven de ellas. Pensando en una enseñanza basada en la praxis extensionista, Tommasino y Cano (2016) aportan:

(...) la extensión universitaria, concebida como proceso pedagógico, altera el binomio docente-estudiante en aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas. Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada (p. 17).

En este sentido, tomando los aportes de los autores podemos pensar que, a partir del acercamiento, el diálogo y los acuerdos generados con los sujetos en el territorio, los contenidos para la enseñanza en el ámbito universitario oficiarán de guía para teorizar y pensar la práctica que realizamos. Cabe destacar que los contenidos abordados son discutidos previamente, saliendo de las fronteras de las disciplinas y potenciando un diálogo entre conocimientos y saberes de diferente origen. De este modo, los contenidos nos permiten convertir la práctica social en objeto de reflexión y problematizarla. Además, el compromiso social de las y los profesionales en formación ocupará un lugar central en el curriculum.

Nos interesa tomar como ejemplo el campo de las ciencias naturales, ya que uno de los autores desarrolla su práctica docente, extensionista e investigativa en este marco. En este campo tradicionalmente se han construido conocimientos tendientes a las generalizaciones teóricas y a la simplificación del objeto de estudio. Estas características dejan fuera la mirada densa y particular en el estudio de problemáticas, desde las aproximaciones disciplinares. Además, dichas características prevalecen en la enseñanza de las ciencias naturales y las disciplinas que la integran en los distintos niveles educativos. Sin embargo, esos modos de construir conocimientos están en discusión en el seno de grupos de investigación que trabajan de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria o transversal. Asimismo, en lo referente a la enseñanza, Massarini y Schnek (2015)

presentan una propuesta que intenta tomar como punto de partida a las problemáticas sociales en las cuales hay saberes de esta rama del conocimiento y/o tecnocientíficos puestos en juego:

Se trata de comprender (...) que su abordaje requiere una estrategia pedagógica integradora, multidisciplinar, multicultural, que incorpore saberes no científicos, el debate político, ético, lo emotivo, lo artístico, lo estético, etc. Así, el saber científico podrá encontrar su lugar y sus sentidos, podrá mostrar sus alcances y sus limitaciones, podrá dar lugar a la controversia y al pensamiento crítico (p. 126).

Esta propuesta acerca las ciencias naturales a la mirada de los territorios, con sus actores sociales, sus voces, sus intervenciones en la realidad, los conflictos, los saberes contextualizados, los sentidos de apropiación.

Entendemos que los aportes que venimos desarrollando se complementan en la búsqueda de ampliar la mirada de la realidad, desentrañar las relaciones de poder y las resistencias, así como tomar posición, tanto desde las ciencias naturales como desde las ciencias sociales y humanas.

Si traemos a las relaciones de poder, no podemos obviar aquí a las asimetrías que se tejen en torno al saber. Como mencionamos previamente, quienes detentan el saber académico tienden a relegar otros saberes construidos en los territorios. Saberes estos que a priori no se enmarcan en ninguna disciplina, que están en íntima relación con las visiones de mundo, con las prácticas culturales y que resultan útiles para ciertos grupos en ciertos contextos. Si bien en este apartado nos propusimos desarrollar cómo la mirada transversal es necesaria para posicionarnos y enmarcar problemáticas situadas o abordar problemas concretos de la realidad para arribar a propuestas superadoras, nos permitimos ir un poco más allá, planteando el interrogante acerca de cómo esos saberes no académicos se ponen en juego (o no) en las actividades académicas. En este sentido, volvemos a retomar a Paulo Freire (1973):

Así, por ejemplo, la siembra pasa a ser aprehendida, críticamente, como parte de una realidad mayor. Y, por esto mismo, en relación directa, no solamente con otros aspectos de esta realidad mayor, sino también con fenómenos de orden cultural (...). No es posible, tampoco, un trabajo de alfabetización de adultos, como pretende su concepción ingenua, que no esté asociado al trabajo de los hombres, a su capacidad técnica, a su visión del mundo y cultural (p. 99).

Retomando este fragmento en vinculación con lo que venimos desarrollando en este apartado, podemos pensar la extensión en sentido crítico como un ejercicio para la docencia, tanto desde la curricularización como en la reformulación de los planes de estudio mediante la incorporación de saberes, situaciones, casos de estudio, perspectivas, enfoques, etc. Asimismo, son potentes los aportes a los procesos de investigación. Lejos de hacer referencia a un sentido utilitario o instrumental de la extensión mediante la idea de “ejercicio”, el trabajo dialógico con/en el territorio promueve la interpelación de la propia práctica, a la vez que le otorga sentido en relación a las necesidades y las luchas propias, de la comunidad y/o de los/as estudiantes. Para ello es necesario romper con la mirada fragmentaria, funcionalista, ahistórica, despersonalizada, aproblemática que ha caracterizado a las ciencias desde las concepciones más hegemónicas; superándose desde las miradas

transversales y totales de la realidad. Además, es difícil pensar en una apropiación de los territorios y de sus problemáticas por parte de las y los profesionales a posteriori, es decir, durante su labor profesional, si a lo largo de la formación no se aporta, o se aporta muy poco, en un sentido práctico a construir subjetividades comunitarias y politizadas. Es, pues, en los territorios específicos donde se materializan las problemáticas, el control social y las disputas, pero son también los (micro)espacios de construcción de alternativas organizativas y transformaciones concretas de la realidad. Por un lado, la puesta en marcha de prácticas de la extensión crítica desde una mirada transversal nos permite generar un vínculo con los sujetos en el territorio, conocer su realidad y de ese modo construir junto con ellos/as propuestas que aporten a sus contextos en los que desarrollamos nuestra acción. Y por otra parte, la formación de estudiantes y profesionales “en territorio” es otro aspecto que entendemos como primordial, teniendo en cuenta que la intervención en prácticas reales aporta a la construcción de profesionales comprometidos con la realidad social.

Interculturalidad

Por último, un elemento que se entrelaza con los anteriores en cuanto a dar lugar a una práctica de extensión crítica y una educación liberadora tiene que ver con poner en juego las singularidades desde lo identitario, develar las relaciones de poder, propiciar un diálogo que abra al surgimiento de distintas voces y pensar una praxis decolonial; aludimos a la perspectiva de interculturalidad. Fornet-Betancourt (2009) se refiere a la misma como: “La interculturalidad sería como una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetos de nosotros mismos y analfabetos del contexto” (p. 12). La interculturalidad nos interpela a mirarnos a nosotras/os mismas/os, por un lado, cuestionando las subjetividades heredadas que podrían obturar el diálogo e indagar sobre los procesos de subjetivación que están ocurriendo.

Así, la interculturalidad aparece como pilar indispensable para pensar propuestas posicionadas desde la extensión crítica, con vistas a ser partícipes de procesos en los cuales el colectivo “toma la posta” en el cambio de su realidad. Es la herramienta que permite articular sujetos, saberes y territorios de manera pertinente, situada, genuina y en clave emancipadora. A este respecto, nos interesa citar a Catherine Walsh (2012):

(...) la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de condiciones –de saber, ser, poder y de la vida misma–, de sociedad, Estado y país radicalmente distintos. Pero también debe ser entendida como herramienta de accionar; es decir, el interculturalizar como acción deliberada, constante, continua y hasta insurgente, entrelazada y encaminada con la del decolonizar (p. 73).

Y aquí aparece la perspectiva decolonial que nos interpela en tanto miembros de una universidad, una de las instituciones clave en el proceso de colonización. Para comprender esta perspectiva nos apoyamos en los planteos de Quijano (2014), quien define la define como:

(...) uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica

de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (...) con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (p. 285-286).

Este patrón de dominación, que intersecta con el capitalismo y el patriarcado, ha naturalizado genocidios, etnicidios y epistemicidios, a la vez que se ha valido de la racionalidad europea para construir conocimientos científicos que han justificado hechos y procesos históricos aberrantes. Laceraciones y heridas que están hoy presentes en silencios, ocultamientos, miedos y vergüenzas en la docencia y el estudiantado de las Universidades, más aún con la masificación y la llegada de los sectores populares a transitar estudios superiores.

Así, tener presentes las jerarquías raciales y epistémicas que configuran los dispositivos coloniales es condición necesaria para generar un diálogo respetuoso con las comunidades, con el estudiantado, con el territorio. Asimismo, resulta necesario pensar estrategias para que las distintas colonialidades (del ser, del saber, de género, del poder) no obturen el diálogo y posibiliten un real intercambio, que abra a la construcción colectiva de conocimientos.

El “diálogo” ha sido mencionado, valorizado y reivindicado en distintos pasajes de este trabajo. No queremos dejar pasar un componente fundamental del mismo y que adquiere central relevancia cuando “ponemos sobre la mesa” las relaciones de poder. Paulo Freire, a lo largo de su obra, ha criticado el uso excesivo de la palabra por parte de educadores y representantes de la academia. Como contracara nos deja algunas palabras en torno a la “escucha”:

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás (...), es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. ... Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso (Freire, 1997, p. 107).

Retomamos la idea de aprender a escuchar como un ejercicio clave para el desarrollo de la extensión crítica, la investigación y la docencia, teniendo en cuenta que posibilita el reconocimiento de saberes y comprende las formas de ver el mundo que tienen otros sujetos que poseen otros recorridos y prácticas. Asimismo, recuperamos la escucha a partir de los conocimientos y saberes que nos han transmitido las comunidades de pueblos indígenas y campesinos desde del vínculo que hemos desarrollado en proyectos de investigación y extensión. Estas comunidades le otorgan mucho valor a la palabra y el silencio representa un momento privilegiado en sus procesos de diálogo y reflexión. Asimismo, develamos el sentido bancario y ocultador que posee el conocimiento occidental al negar con la categoría de conocimiento los saberes que poseen otras culturas. Es por ello que valoramos el sentido de la escucha en la praxis universitaria porque nos convoca a concernos, a encontrarnos cara a cara con el resultado de un proceso histórico de más de 500

años de colonialidad en Nuestramérica. Este proceso lo encontramos en nuestros cuerpos, nuestras identidades, nuestras culturas, nuestros saberes, nuestros discursos y nuestros no-discursos, en nuestras subjetividades, así como en las condiciones objetivas de la vida cotidiana.

Complejizando y ampliando la mirada, nos interesa incorporar el concepto de “biocolonialidad” en pos de enunciar también las relaciones de poder que los grupos dominantes ejercen sobre las naturalezas.

Si la “colonialidad del poder” hace referencia a las asimetrías de poder presentes en las relaciones económicas, sociales, culturales, subjetivas, epistémicas y políticas entre los centros y las periferias del sistema mundo moderno/colonial que posibilita la subordinación étnica y epistémica de las poblaciones locales, es decir a las desigualdades y jerarquizaciones inscritas en esas relaciones articuladas en torno a la idea de raza –privilegiando lo blanco–, la biocolonialidad del poder pretende visibilizar esas asimetrías –o heterogeneidades estructurales– en el marco del ecocapitalismo en su fase posmoderna/poscolonial (Cajigas-Rotundo, 2007, p. 62-63).

Este enfoque es interesante en términos de pensar la relación sociedad-naturaleza desde las claves de “totalidad” y “transversalidad” presentadas en la sección anterior. Además, permite analizar cómo se van enredando distintos niveles de ejercicio de poder (macro, meso y micro) en torno a las disputas ambientales, la concepción respecto a los recursos/bienes naturales, la conservación o preservación de la biodiversidad y la relación con la tierra/Pacha.

Salir del aula y reconocer estos entramados de poder nos interpela en tanto educadores, investigadores y extensionistas no sólo a repensar contenidos, intencionalidades educativas y proyectos de investigación y/o extensión, sino a pensar en los sujetos que nos encontramos en los territorios, tanto dentro como fuera de las universidades. Sin dudas queda mucho por recorrer para que la interculturalidad atraviese nuestras prácticas, pero podemos ir preguntándonos qué procesos de subjetivación estamos construyendo si no ponemos sobre la mesa las relaciones de poder configuradas desde la colonialidad. ¿Cómo impacta en nuestras prácticas palpar esta realidad en nuestros cuerpos y en los grupos sociales? ¿Qué compromisos y posicionamientos esperamos que tomen las y los profesionales que contribuimos a formar?

Reflexiones finales

Lejos de purismos y críticas fundamentalistas, este trabajo retoma algunos elementos que, aunque no exclusivos de las propuestas de extensión crítica, sí están presentes en este modo de entender la praxis profesional en tanto miembros de una universidad. Como aclaramos en un principio, el desarrollo de cada uno de estos elementos se basó en una síntesis bibliográfica, tomando sobre todo aportes de Paulo Freire, así como en vivencias y convicciones nuestras y compartidas con colegas. De este modo, en tanto resultado de algunas reflexiones compartidas, acompañadas de sustento bibliográfico, este trabajo intenta ser un pequeño aporte a pensar (y seguir reflexionando) la tarea universitaria desde la concepción de la integralidad (de docencia, investigación y extensión). Si bien este análisis no retoma y no se basa en la idea de integralidad, aborda un aspecto que consi-

deramos de suma potencia para pensar una universidad popular que forme profesionales con compromiso social, como es la relación entre docencia, investigación y extensión, y los aportes de la última a las otras.

En este sentido, Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016) han expresado la potencialidad de la curricularización de la extensión crítica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de grado:

(...) pensamos que tanto el rol docente como los contenidos de enseñanza adquieren mayor potencia pedagógica y creativa, favoreciendo procesos de aprendizaje integral, reflexivo, crítico y pertinente (...). En efecto, la extensión universitaria, concebida como proceso pedagógico, altera el binomio docente-estudiante en aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas. Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada. (p. 16).

La extensión universitaria brinda la posibilidad de crear y recrear espacios de encuentro donde podamos pensar en prácticas emancipadoras, situadas, que problematicen el orden social en busca de configurar nuevas relaciones sociales, priorizando la sostenibilidad de la vida por sobre la lógica mercantilista, colonial y patriarcal. Asimismo, nos interpela en tanto miembros de una universidad, formadores de profesionales, invitándonos a pensar la praxis universitaria en clave contrahegemónica, desde los microespacios que habitamos más cotidianamente hasta los niveles de gestión y gobierno.

Claramente esto que enunciamos en el párrafo anterior no es un proceso lineal ni depende solamente de algunas voluntades. Las prácticas de extensión crítica, así como las transformaciones en la praxis universitaria que proponemos, entran en tensión con mandatos institucionales, prácticas cristalizadas, concepciones más tradicionales de la función de las universidades, intereses y miradas distintas de los sujetos y grupos involucrados, entre otras. En el marco de este trabajo nos interesa desarrollar brevemente algunas de ellas que son quizás las que más nos resuenan. Solemos encontrar que los tiempos en las organizaciones sociales e instituciones del sistema educativo con las que articulamos tienen temporalidades muy distintas a las del trabajo académico. Esto lo vivenciamos a la hora de acompañar procesos, ya sea junto con estudiantes en el marco de un espacio curricular (donde el cuatrimestre y las horas de cursada quedan cortas) o en proyectos de investigación y extensión (donde suele haber un desfase entre las etapas pautadas y las necesidades cotidianas del colectivo en el territorio). En cuanto a los espacios curriculares, mayoritariamente se encuentran organizados según disciplinas o subdisciplinas que tienden a profundizar en el o los objetos de estudio a partir de una serie de contenidos mínimos prescriptos. Este modo de organizar los planes de estudio entra en contradicción con la posibilidad de abordar problemas concretos en los territorios desde una mirada transversal.

Sin embargo, podemos considerar algunas certezas que en el marco de nuestras reflexiones finales (que esperamos sean de apertura a nuevos interrogantes) nos interesa enunciar. Por un lado, la categoría de diálogo entendido como el pleno encuentro de cuerpos, subjetividades, vivencias, culturas, identidades, sujeto a relaciones de poder asimétricas, como motor de construcción colectiva y praxis transformadora. Encuentro que no es siempre ideal y amoroso, que conlleva sus conflictos y claroscuros.

En íntima relación con el diálogo, el reconocimiento de los distintos saberes y la no subvaloración a priori detentando el saber científico. Reconocer y valorar epistémicamente la ecología de saberes que habitan el territorio universitario, tanto como los otros territorios en los que desarrollamos nuestras labores. Entrar en un diálogo de saberes respetuoso y acordado acerca de qué y cómo utilizaremos académicamente (si así fuese el caso) esos saberes, participando a los sujetos involucrados en cada etapa del proceso que se esté llevando adelante, siempre y cuando sea posible y haya interés de su parte. Pero también, vale hacer la salvedad, de que no romantizamos la idea de diálogo de saberes así como no lo hacemos con la idea de diálogo. Los saberes pueden manifestar intereses contrapuestos o encerrar algunas formas de opresión (machismo, xenofobia, adultocentrismo, etc.).

En tercer lugar, el reconocimiento de las identidades, quiénes somos, quiénes son esas personas con las que me encuentro, qué procesos de subjetivación hemos y han transitado. Reconocernos atravesados y atravesadas por un contexto socio-histórico, en el que se ponen en juego distintos dispositivos de ejercicio del poder, poniendo de manifiesto desigualdades y privilegios, nos acerca como colectivo y completa la tríada diálogo-saberes-identidades, que es parte de nuestra caja de herramientas para afrontar la praxis extensionista y se cuele cada vez más en nuestra manera de entender la labor universitaria.

Por último, Paulo Freire enfatiza en la importancia de comprender lo inédito-viable para asumir la historia como posibilidad, en oposición a la visión fatalista de la realidad. Comprende la historicidad a partir del enfrentamiento de situaciones límite que se presentan en la vida social y personal. El riesgo de asumir la lucha por lo inédito-viable es producto de la conciencia crítica, del acto de soñar colectivamente un movimiento transformador (Freire, 2015). Asumir lo inédito-viable como praxis es un desafío que su obra nos plantea a quienes anhelamos y luchamos por la reinención de la academia, desde la democratización de los distintos espacios. Cambiar es difícil, pero es posible y urgente, siendo que nos encontramos pensando la pospandemia.

La educación de la pospandemia no deberá ser la que nos impongan, (...) sino la que podamos construir desde procesos de educación popular, impulsando el pensamiento crítico, el cuestionamiento radical, la visión holística, el respeto a las diversidades, el desarrollo de capacidades de aprendizaje, de investigación y comunicación, el sentido solidario y el cuidado de la vida para la transformación de la realidad actual. Por eso no tiene sentido preguntarse “cómo serán las cosas cuando termine la pandemia”, sino “cómo queremos que sean las cosas cuando termine la pandemia”, y trabajar cada día en conseguirlo (Jara, 2021, p. 6).

Referencias

Argumedo, A. (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Casijas-Rotundo, J. (2007). Anotaciones sobre la biocolonialidad del poder. *Revista Pensamiento Jurídico*, 18, 59-72.

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M., et al. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: Propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *TESI*, 12, 386-413.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M. J. (2013). Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies Argentine*, 2, 47-56.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M. J. (2018). Reflexiones para una interculturalidad situada. *Polifonías*, 7, 22-39.
- Jara, O. (1995). Concepción Metodológica dialéctica de la educación popular. *Revista Umiña*, 1, 11-25.
- Jara, O. (2021). Educación popular para la pospandemia: construyendo los inéditos-viables. *Revista Masquedós*, 6, 1-6.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Massarini, A., y Schneek, A. (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Mengascini, A., Garelli, F., López, P., y Nardelli, M. (en prensa). Una experiencia de educación popular para la formación docente en la universidad: ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación. *Polifonías*.
- Michi, N., Di Matteo, A. J., y Vila, D. (2021). *Universidad, movimientos y educación*. Luján: Editorial Edunlu.
- Quesada, M. (2004). Esperanza y conciencia para la educación. La apertura de espacios para una participación crítica. En: Gadotti, M., Gomez, M., y Freire, L. (comp). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*. Buenos Aires: Ediciones de CLACSO, pp. 51-65.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En: Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, 7-24.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15: 61-74.

Notas al pie

1. Sin desmerecer ni menospreciar, y solo por practicidad y recorte del objeto y las y los sujetos en estudio nos remitiremos al modelo de Universidad pública.

2. Asumimos que hablar en masculino no es neutral, aun cuando haya una convención que lo establezca. Asimismo, reconocemos la necesidad de incluir a mujeres, hombres y expresiones de disidencia sexual en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, debido a normas editoriales y facilidad en la lectura, usaremos el masculino o la conjunción de masculino y femenino.

3. Con “las tres funciones principales” nos referimos a docencia, investigación y extensión.

4. Si bien entendemos que el uso de la “e” apelando a un lenguaje no sexista se encuentra aún en debate en el ámbito editorial, nos permitimos su uso aquí para dar cuenta de una búsqueda que nos incluya en tanto colectivo, considerando las identidades de cada quien.