

Otros modos posibles de ser y hacer universidad

 *Corbo Zabatel*

Resumen

Una experiencia sostenida en la docencia, la investigación y la extensión es una oportunidad privilegiada para pensar respecto a estos tres planos de la actividad en la universidad. El uso repetido del prefijo “re” se vuelve inevitable, ya que esa experiencia que no es mera acumulación de tiempo obliga a revisar, repensar, reinventar qué otros modos en un contexto de transformaciones profundas en tanto que la palabra crisis no las describe suficientemente podría asumir el trabajo universitario y en particular qué lugar y de qué manera la extensión se posicionaría en esos modos alternativos.

Villa Soldati, una experiencia en los márgenes

Desde el año 1997, desarrollamos desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) actividades que, en sus formatos, temas, destinatarios e incluso el lugar físico de desarrollo, permitieron construir una experiencia de trabajo extensionista con eje en la educación y sus problemáticas, pero también y de manera progresiva con una orientación hacia la articulación del pensamiento y la acción. Se trataba, y se sigue tratando aún hoy, de juntar la reflexión y el conocimiento con la actividad fuera de nuestra facultad, se trató y se trata de intervenir y ser intervenidos en y por el territorio con dispositivos que, con mayor o menor acierto, con éxitos más o menos logrados y fracasos seguros, nos permitió por una parte intervenir afectando subjetivamente a las personas de los colectivos con los que trabajamos durante todo este tiempo y, también y, seguramente, en mayor medida, ser afectados por las personas con las que hemos interactuado.

Trabajamos todo el tiempo pensando que lo que es, bien podría ser de otra forma, que lo que pensamos con una categoría podría perfectamente ser explicado de más de una manera; trabajamos teniendo en cuenta que las realidades no son solo complejas sino, también, contradictorias, y que para comprenderlas teníamos que flexibilizar nuestras herramientas conceptuales y flexibilizarnos nosotros mismos. Lo que sigue, tiene ese origen.

Barajar y dar de nuevo

Pensar la Universidad y, sobre todo, pensar otros modos de hacer universidad, es un intento ambicioso, pero para no sucumbir en él conviene hacer algunas consideraciones, unas más estructurales otras más coyunturales; entre las primeras entiendo que es central tener presente el marco temporal de esa reflexión, o sea el contexto político y social en que intentemos hacer ese ejercicio de pensamiento.

Sería fácil decir que nos proponemos pensar y para el caso del Programa de Acciones e Investigaciones Educativas actuar en un momento en que la Universidad está en crisis; seguramente habría consenso en esta aseveración. Empero, esto es más un atajo que una problematización, porque en realidad el momento por el que pasa la institución universidad excede largamente la idea de crisis que en general conlleva la idea de que con algunos ajustes, con algunas correcciones, aquello que está en crisis puede volver a funcionar más o menos bien.

El punto de partida de esta comunicación se orienta, más bien, a pensar que el contexto de nuestra Universidad, entre otras tantas instituciones, es más de cambio epocal que de crisis, tal la magnitud de las aceleradas transformaciones producidas en las últimas décadas en el plano global, regional y aún nacional. Esto implica que no se trata ya de poner remiendos para que las cosas funcionen más o menos bien más allá de que no es lo mismo hacer que algo funcione *más o menos bien* que hacer que algo funcione bien, sino que, de lo que se trata, es que hay otras reglas de juego. Un juego que ha producido, entre otras cosas, ganadores y perdedores y, en otro plano, ha generalizado la experiencia subjetiva de estar viviendo, según Beck, (1998) de formas no queridas e incomprensibles o dicho en otros términos “la sensación que muchos de nosotros tenemos de haber sido atrapados en un mundo de acontecimientos que no logramos entender del todo y que en gran medida parecen escapar a nuestro control” (Giddens, 1994). Tal las consecuencias de esas transformaciones que lo alcanzan todo y, particularmente, a las instituciones. Estas, lo sabemos, son del tiempo, son de la historia, son el resultado de “arreglos colectivos para el desenvolvimiento social [...] Son arreglos de poder entre actores sociales, que se expresan como derechos y obligaciones” y su estabilidad y funcionamiento “dependen de la permanencia de las condiciones que enmarcaron esos arreglos” (Vilas, 2012.) En nuestro caso, lo que se ha modificado de manera sustancial son esas condiciones en todas sus dimensiones, las transformaciones operadas se dan en el plano social, político, económico y afectan las instituciones, a los actores sociales que circulan por ellas y los modos en que aquellas se organizan y trabajan para cumplir con los objetivos acordados en aquellos arreglos colectivos que mencionamos.

Importa, antes de continuar, precisar que lo dicho no supone necesariamente una perspectiva fatalista del cambio que suele reenviarnos a una mirada nostálgica de otros tiempos, y que no se trata tampoco de un conservadurismo cerril. No obstante, esto no supone lo opuesto, una especie de fascinación tonta ante el cambio que ve en él siempre algo mejor. En este sentido, la historia remota y reciente, es generosa en ejemplos como para desalentar discursos que ven innovación en cualquier transformación; sabemos, además, cuan cara es para algunos discursos educativos la idea de innovación.

También sabemos que la educación es, en principio, necesariamente conservadora y, al mismo tiempo, potencialmente transformadora, lo que no obsta que podemos sin esfuerzo reconocer en la institución educativa una de las más refractarias al cambio, de forma que, en general, cuando eso se produce, no suele tocar los núcleos resistentes que se pueden reconocer en cualquiera de los niveles de nuestros sistemas educativos, sistemas de los que, desde nuestra Facultad y, particularmente, desde la carrera de Ciencias de Educación, somos críticos implacables y muchas veces injustos.

En este escenario global y local y nunca más oportuno recordar los enclaves y desenclaves de tiempo y espacio que nos toca vivir en él de manera contumaz seguimos recurriendo al programa como recurso para enfrentar un contexto de notables transformaciones, perdiendo de vista que el programa en tanto secuencia lineal de pasos “funciona muy bien cuando las condiciones circundantes no se modifican y sobre todo, cuando no son perturbadas” (Morin, 1995), pero cuando el desorden irrumpe el programa muestra sus flaquezas para explicar y para operar en ese desorden que, de hecho, es una realidad nueva que requiere más de la estrategia que del programa.

Así las cosas, el dicho popular del acápite se ajusta muy bien a la situación que intento describir; parecería que en el caso de la Universidad tendríamos que barajar y dar de nuevo, o si nos animamos de una manera más radical jugar otros juegos y con otras cartas. En este punto la extensión tiene o debiera tener mucho para decir.

Imaginarios de la cultura universitaria

Si aceptamos ese desafío tenemos que revisar muchas cosas, entre ellas, las lógicas de funcionamiento de la Universidad y de lo universitario.

La vida de las Universidades se articula, al menos en el enunciado, sobre tres actividades diferenciadas: la docencia, la investigación y la extensión. No tienen las tres igual peso, prestigio o recursos financieros; no se las cita en un orden arbitrario, el orden de las dos primeras puede variar, pero en general, la extensión es citada siempre en tercer lugar; no hace falta señalar que esto no es gratuito.

La condición de universitario encuentra en la docencia su referente más habitual; ser docente universitario da un prestigio y una jerarquía que aún en los momentos de mayor deterioro institucional, no ha dado ni da la misma práctica en cualquier otro nivel de nuestro sistema educativo. No obstante, la investigación aparece como el *summum* de lo universitario; la investigación (sin tener en cuenta qué o cómo se investigue), tiene *per se* una categoría que la pone en el vértice de la pirámide de la jerarquía universitaria. Es para pocos, está fuertemente jerarquizada, es un territorio al que no se entra fácilmente.

¿Dónde queda la extensión? Por momentos, parecería que queda como el campo posible para aquel que no puede acceder a alguna de las otras dos categorías; de hecho, la actividad extensionista, en el momento de los concursos docentes en la universidad, pasa casi inadvertida. Hizo falta una resolución, la número 692/2012 de la Secretaría de Políticas Universitarias, que pide a las universidades que “otorguen una evaluación específica y positiva a los postulantes que además del dictado de clase, desarrollen tareas de investigación, extensión y transferencia de conocimiento; guía o acompañamiento en las acciones de voluntariado que realicen los estudiantes”.

Dentro de aquellas lógicas a revisar, resulta interesante ver la fragmentación de los tres pilares de la universidad; sabemos que operan por separado y son raras las ocasiones en que se comunican. Parecería que no tienen un objeto en común, sino objetos diferentes, lo que lleva a perder de vista que en realidad es el mismo objeto o pensando en términos sistémicos el mismo sistema abordado desde perspectivas distintas que no son excluyentes sino inevitablemente complementarias. Esa complementariedad no es un gesto de cortesía de la docencia y la investigación, ni una aspiración de una extensión subalterna, es un dato real y, en el campo de lo social, es una demanda de los propios hechos sociales sobre los que se investiga, se enseña y se interviene. Lo opuesto es nada más que miopía.

Si entendemos que, acorde a los tiempos, es necesario un profundo movimiento trastornador, peligroso, resistido de revisión, de abandono y de invención para pensar en otros modos de ser y hacer universidad, tenemos que prepararnos para ir no solo en contra de imaginarios estériles sino en contra de nosotros mismos en la medida en que estamos comprometidos en esos estereotipos que, reconozcámoslo, implican una cierta cuota de comodidad pero constituyen un verdadero obstáculo epistemológico.

Si, a partir de esta última referencia, seguimos la lógica de Bachelard (1999), lo que sigue es necesariamente plantear de manera clara los *problemas*. Esto es, ¿qué representaciones, qué prácticas, qué lógicas, qué racionalidades debemos repensar y transformar?

Extensión, investigación y construcción social del conocimiento

He aquí algunos problemas que podríamos tomar como puerta de entrada a esos otros modos de hacer universidad. Nuestra experiencia en el campo extensionista exitosa a veces, fallida con frecuencia, compleja siempre nos confrontó rápidamente con una dificultad: no podíamos trabajar con los colectivos territoriales que habíamos elegido sin un fuerte sustento teórico, cuya fuente no podían ser solo los textos y autores trabajados en la formación de grado o posgrado. Entendimos rápidamente que esas fuentes, siendo imprescindibles, no eran suficientes, dado que proveían de unas referencias y categorías que tenían dos limitaciones: una buena parte de ellas era el resultado de producciones originadas en los llamados “países centrales” y, además, remitían a un modo específico y hegemónico de producción de conocimiento.

Una mirada situacional de las formas de producción, circulación, disponibilidad y acceso al conocimiento nos confrontó con el hecho de que, la mayor parte de los autores que frecuentábamos, habían producido sobre hechos que, siendo aparentemente los mismos o similares a aquellos sobre los que interveníamos, no lo eran, ya que se perdía de vista algo que necesariamente era y es un obstáculo para la utilización de cualquier constructo teórico: la indisolubilidad, la imposibilidad de escindir salvo a los fines didácticos a los hechos del contexto en que se producen. El caso es que la reflexión y el análisis propio de la producción teórica son procesos cognitivos y a la vez hechos sociales y como tales sus sentidos y significaciones no pueden separarse del contexto en que se generaron, de sus condiciones específicas de producción. Si, como solemos decir, la educación debe ser emancipadora ¿cómo puede llegar a serlo sin una emancipación intelectual de los educadores/emancipadores que se habiliten a sí mismos a pensar de otra forma lo que ya ha sido pensado por otros? ¿Cómo podrían serlo si no ven la urgencia de una revisión de las relaciones con frecuencia mal planteadas entre la teoría y la práctica?

Desde ya que no se trata en una especie de rebeldía adolescente de desechar el enorme aporte que la mayor parte de los autores que se frecuentan en las formaciones de grado han hecho a las diferentes disciplinas; más bien, se trata de una lectura cauta y de un uso contextualizado de esos autores y, sobre todo, que junto a esas formas de producción de conocimiento habilitemos otras formas más que deban dar relevancia a voces usualmente poco escuchadas, que se expresan en narrativas que para quien sepa escuchar subvierten la idea de un único dueño del conocimiento y de una única forma válida de él. Se trata, digámoslo ya, de pensar en otras epistemologías.

Lo que intento retomar acá es lo que propone de Sousa Santos cuando habla de una ecología de los saberes, que parte de “la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico”, en que “los saberes, los conocimientos interactúan,

se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias” (de Sousa Santos, 2010). Obviamente, entre esas ignorancias, están las nuestras, que la realidad se encarga de hacer visibles, si las queremos ver.

En el barrio de Villa Soldati (zona sur de la Ciudad de Buenos Aires), en el que trabajamos desde hace trece años, las narraciones de los padres y de los hijos constituyen un insumo fundamental para explicar y comprender procesos, prácticas y racionalidades que subyacen a lo que en principio aparecería como contradictorio y difícil de explicar con las categorías de uso académico habitual. En esas narraciones hay, puestas en juego

“una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. [...] Estos saberes que yo llamaría el saber de la gente, y que no es propiamente un saber común, un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que solo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda”. (Foucault: 1996)

Dialogando con mujeres de los asentamientos de Villa Soldati, nuestro equipo tuvo algunas de las mejores clases de antropología social que nos permitieron entender razones, objetivos y estrategias de desplazamiento y de supervivencia de ellas y sus familias; mujeres que, con suerte, habían completado el nivel primario en alguna escuela suburbana o rural, de algún pueblo de Bolivia o Paraguay.

No plantea poca dificultad pensar en este sentido, sobre todo si pensamos en algo que aparece solapado en la palabra escrita de los proyectos, proferida en las aulas o implícito en las prácticas extensionistas: la idea de que la tarea de la extensión implica una unidireccionalidad que va desde la Universidad al territorio, pero nunca al revés. Somos, aun cuando la corrección académica nos lleva a decir lo contrario, los que sabemos, los que enseñamos, los que definimos *a priori* una agenda que prescinde con frecuencia de la palabra del otro, somos buenos samaritanos laicos; a nuestro modo, queremos el bien del otro.

Quiero introducir acá una referencia que, aun siendo una experiencia personal, es elocuente, y ejemplifica muy bien lo dicho. Los proyectos que se presentan a las convocatorias del Programa de Voluntariado Universitario deben incluir una articulación con alguna organización territorial y se pide, además, que se especifique cuál va a ser la participación de la misma en las actividades del proyecto presentado. Evaluando proyectos del Programa en diferentes convocatorias, he podido ver cómo, muchas veces, el papel de las organizaciones de la comunidad, con las que los proyectos deben necesaria y razonablemente articularse, se reduce a una función casi testimonial. Son excepcionales los casos en que se las tiene en cuenta como fuente de información y, mucho menos, de saber, para la realización del diagnóstico situacional previo al proyecto. Por ejemplo y, en general se le asigna funciones de tipo operativo, como la difusión del proyecto en la comunidad, o la facilitación de elementos muebles e inmuebles necesarios para el proyecto.

Estos modos de entender la producción de conocimiento reaparecen velada o abiertamente en la problemática de la investigación en relación a la extensión. Parecería que la actividad extensionista se podría sostener en el activismo, y que no demandaría de un conocimiento específico de los territorios y de los sujetos, o que alcanzaría con el que ya se ha producido en el formato clásico universitario al que nos hemos referido críticamente.

Ahora bien, si parece pertinente y útil revisar el sentido en general de la investigación en la universidad, al menos en el campo de la investigación social, también lo sería revisar los criterios y los fundamentos de los problemas sobre los que investigamos y, fundamentalmente, repensar las formas como lo hacemos. Esto lleva, en relación a la extensión, a poner en cuestión problemas que no son nuevos, pero que cobran especial peso en el campo extensionista: la objetividad de los datos que recolectamos o construimos y la idea de neutralidad de la que un cierto purismo metodológico aparecería como garante. Estos dos problemas nos ponen en un campo que excede las epistemologías y las metodologías, porque tienen que ver con una toma de decisiones ético políticas que condicionan las formas de investigar y los resultados de la investigación. No hace falta recordar, además, que, cuando de proyectos de investigación financiados se trata, estamos hablando de la utilización de fondos públicos, lo que debe volvernos doblemente cuidadosos en el cómo y en el qué de nuestros proyectos.

En relación a la extensión y la investigación, la desarticulación es la norma y lo opuesto es la excepción. En rigor, debiéramos pensar en otras lógicas de articulación entre los tres pilares de la vida universitaria a partir de algunos acuerdos de diferente estatuto y densidad: la extensión no es activismo político partidario, es acción política; ella no puede prescindir de la investigación de las realidades a las que se dirige, y esa investigación no puede ignorar la forma clásica de la investigación académica pero no debe tomarla como excluyente y debe estar atenta a que, de manera solapada, la lógica de la docencia al menos en su formato explicativo clásico no puede confundirse con la de la extensión.

Debemos estar atentos a no instituir un orden nuevo de saberes viejos; orden en el que la palabra del especialista ordena, en los múltiples sentidos del término: ordena la visión de la realidad que es, en rigor, siempre un recorte propio de la especialización y ordena la distribución de los saberes y su jerarquización.

De la interdisciplina y la transdisciplina en la extensión

El exceso de especialización lleva en sí mismo el germen de su limitación. La especialidad no puede dar cuenta, ya no del todo que sabemos inabarcable por definición, sino de las relaciones, las interacciones, las retroacciones y las contradicciones de lo real que es, digamos, complejo, y por lo tanto resistente a explicaciones reduccionistas, aun cuando tengan una solidez teórica importante. Podemos, perfectamente, explicar lo complejo por lo simple, aun utilizando un aparato teórico denso y, lo que es peor, podemos quedar satisfechos con esas explicaciones.

Así, aparece otro problema: la formación universitaria es disciplinar y aparentemente no podría ser de otra forma, pero ¿puede una formación disciplinar, muchas veces súper especializada, explicar los problemas territoriales en los cuales intervenimos? ¿Es la especialización el recurso o la herramienta que nos permitiría una práctica que, más que de la fragmentación, sea una “práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones” (de Sousa Santos 2009) que es aquello que encontramos cuando nos dirigimos al territorio?

Con frecuencia, cierto voluntarismo activista o voluntarista, lleva a perder de vista que aquello denominado como “lo social” es multidimensional y complejo; al hablar de complejidad estamos haciendo algo más que una caracterización de la realidad o de un aspecto de ella, estamos hablando de un modo de pensar lo real, que incluye la centralidad de las interacciones, las recursividades, las retroacciones, la incertidumbre y el caos propio de lo real. De ahí, la pregunta obvia: ¿podemos explicar lo complejo

con categorías mono disciplinares? Seguramente no, y acordaremos en que, tanto en la investigación como en la extensión, la confluencia de múltiples miradas es saludable. El punto es que la presencia de sujetos con formaciones plurales no asegura algo que es condición en el campo de la extensión: que las disciplinas en cuestión interactúen entre sí en un trabajo colectivo en el que, sin perder la independencia epistemológica, sino más bien reafirmando, ellas entren en un diálogo que no se construye fácilmente del que resulta no una sumatoria de aproximaciones al objeto/sistema de intervención, sino una articulación y desarticulación de esos saberes en juego, para terminar produciendo explicaciones y comprensiones más amplias de la realidad y los procesos en y con los que se interviene.

En aquellas ocasiones en que algo de esto se produce, estamos en condiciones de afirmar que no solo hemos dado un salto en la acumulación de disciplinas que es con frecuencia lo que identificamos como multidisciplinaria, sino que hemos superado la propia interdisciplina para ubicarnos en el campo de lo transdisciplinario, que supone, además de modificaciones en el objeto/sistema intervenido, investigado, etcétera, también en los propios interventores, investigadores y en sus saberes. El primero se reconstruye y resignifica por la multiplicidad de miradas en diálogo, los segundos se enriquecen por la interacción de los saberes y de las experiencias “articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinarias e interdisciplinarias” (Sotolongo y Codina, 2006).

Los procesos de subjetivación, la constitución de las identidades individuales y colectivas, las temáticas del género, las transformaciones en el espacio urbano, la familia, las migraciones, solo por citar algunas problemáticas, constituyen ejemplos de temas sobre los que se han alcanzado explicaciones y comprensiones más potentes a partir de la inclusión en el trabajo sobre ellas de un espíritu transdisciplinario que pone en cuestión modos de producir el conocimiento, fronteras conceptuales y rigideces metodológicas.

Pensar en otros modos de ser y hacer Universidad implica revisar la forma en que ella se relaciona con el resto de la sociedad civil, qué responsabilidades está dispuesta a asumir, qué restituciones se dispone a realizar. Lo cual, a su vez, nos anima a pensar en la insuficiencia que puede resultar cuando a ciertos “saberes técnicos no sumamos una dimensión ética que nos lleve a cuestionar en cada momento lo que hacemos sin que ello implique instalarnos en un tembladeral que impida operar” (Corbo Zabatel, 2008) y a hacernos cargo de la provisoriedad de los saberes, y de las precarias certezas sobre las que fundamos nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- » Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico*. México D. F., Siglo XXI.
- » Beck, U. (1998). *Qué es la globalización. Falacia del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- » Corbo Zabatel, E. (2008). Notas breves sobre la extensión. En *Estudios de extensión en humanidades*, año 1, volumen 1. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- » de Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, CLACSO.
- » de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, CLACSO y Siglo XXI.
- » Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1976*. Paris, Gallimard-Seuil
- » Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- » Morin, E. (1995). Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- » Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas nuevas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Vilas, C. (2012). Instituciones: ni tanto ni tan poco. En *Aportes*, año 18, n° 30.