

El proceso instituyente de las prácticas socioeducativas territorializadas. Un esbozo de investigación: aportes, antecedentes, debates y desafíos

 Mirtha Lischetti, Horacio Paoletta y Joanna Sander*

* En el momento de la investigación y del primer análisis y redacción del trabajo, integraron el equipo Emilia Rodríguez y Cecilia García.

Resumen

Presentamos en este trabajo el resultado parcial de una investigación ad-hoc realizada tomando como sujeto de la observación y de la reflexión a lo actuado por los equipos de trabajo del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), en una escala de tiempo de diez años, utilizando la técnica de entrevistas en profundidad a los estudiantes, graduados y coordinadores de dichos equipos. Analizando las entrevistas en base a determinados ejes que redundaban en su frecuencia de aparición: integralidad de las prácticas; generación de conocimiento a partir de la observación de lo concreto para dialogar con lo teórico; la dimensión de lo político-pedagógico; las estructuras del sentir.

Palabras clave:

prácticas, territorio, conocimiento, formación, curricularización.

Introducción

Entre los años 2016 y 2017 elaboramos un trabajo con el objetivo de contribuir al debate que suponía la implementación, primero voluntaria y luego obligatoria, de las Prácticas Socioeducativas Territorializadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Innovación pedagógica que tiene como particularidad asumir una modalidad teórico-práctica, con el formato de seminario.

El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) es un centro de extensión de la facultad, situado en el barrio de Barracas, próximo a la villa 21-24, al Núcleo Habitacional Zavaleta y al barrio de Parque Patricios. Sus equipos de trabajo integrados por docentes, graduados y estudiantes de la facultad trabajan sobre distintas problemáticas poblacionales desde hace diez años.

La investigación que encaramos tuvo como objetivo principal relevar la experiencia que a lo largo de diez años habían sostenido los distintos equipos de trabajo del CIDAC, partiendo de las demandas de las mismas poblaciones, investigando con dichas

poblaciones las problemáticas y realizando intervenciones en una tarea conjunta tanto en la generación de conocimientos como en el análisis e implementación de soluciones. Nuestra indagación consistió en programar entrevistas en profundidad que fueron realizadas tanto a coordinadores de los mentados equipos como a integrantes —estudiantes y graduados— formados en esos equipos.

Los seminarios antes mencionados, con su modalidad teórico-práctica, suman ya 24 en estos momentos, finalizando el año 2018, en el 2° cuatrimestre del año 2017 se presentaron y desarrollaron 13 seminarios de grado, según la reglamentación de las Prácticas, en el 1° cuatrimestre del 18, se dictaron 2 seminarios de las mismas, y en el 2° cuatrimestre del 2018 terminarán de dictarse otros nueve seminarios más, entre los cuales señalamos especialmente al que se desarrolló en convenio con la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo a partir del Archivo Biográfico Familiar de Abuelas.

Estos seminarios son, como ya señalamos, las formas pedagógicas que adquieren los quehaceres teórico-prácticos, con los que se pretende subsanar el marcado sesgo teórico que presenta la enseñanza universitaria.

Antecedentes político-administrativos

Nos interesa en este apartado dejar constancia de los antecedentes político-administrativos que inician este proceso de institucionalización de las nuevas prácticas.

En el año 2010, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprueba la primera resolución a partir de la cual se establecen las prácticas socioeducativas como un requisito a cumplimentar por sus alumnos antes de la obtención del título universitario. En 2011 y 2012 aparecen otras dos nuevas resoluciones que modifican la reglamentación de las Prácticas. Estas requieren que los estudiantes realicen una cantidad de horas de trabajo territorial con el objetivo de tomar contacto con las problemáticas de los sectores más empobrecidos de la sociedad y para que dicho conocimiento-experiencia-práctica forme parte de su formación profesional. Cada facultad tiene la posibilidad de armar su propio proyecto de prácticas. Muchas lo han hecho ya. La Facultad de Filosofía y Letras comienza este proceso a partir del año 2016, después de haber intentado iniciarlo en 2013.

En la sesión de Consejo Directivo del 7 de noviembre de 2016 fue tratada y aprobada por unanimidad la resolución que reglamenta la implementación de las Prácticas Socioeducativas en nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Las mismas comenzaron a partir del 2017.

Destacamos que desde el Rectorado de la Universidad, estas nuevas experiencias pedagógicas van a tener carácter obligatorio a partir del año 2019, tal como consta en el Boletín Oficial del día 7 de febrero de 2018 y según resolución del Ministerio de Educación de la Nación 233-E/2018. En el decir de Bourdieu, se las hace existir a partir de esa resolución, ya que el lenguaje jurídico es una palabra creadora en tanto hace existir lo que enuncia.

Investigación: sujeto y sociedad

Ante esta investigación en pequeña escala que hemos realizado, reflexionamos acerca de que hay muchas maneras de investigar en ciencias sociales. Existen variadas formas

de hacer antropología social: las mismas dependen, en general, de la concepción de sujeto y de sociedad de la cual se parte.

Se puede pensar que “la mayoría de las sociedades fabrican, de manera excluyente, individuos cerrados, que piensan como se les enseñó a pensar, que evalúan y le atribuyen sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes esas maneras de pensar, evaluar, normativizarse y significar son (por construcción psíquica) incuestionables” (Castoriadis, 1998: 310).

Preferimos pensar a las sociedades sin *clausura* (en términos de Castoriadis), entendiendo clausura como aquello que no puede cuestionar lo que ya ha sido pensado, los axiomas de la institución social, los que sí incluyen, por supuesto, la explícita transgresión de las normas sociales, ya previstas y sancionadas.

Elegimos abordar el análisis social desde la *reflexión* que aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo acerca de los contenidos particulares sino también acerca de los presupuestos y fundamentos, presupuestos y fundamentos que son a su vez propuestos por la institución social. Reflexión que cuestiona a la institución social dada (instituida, en este caso, a la universidad), lo que implica a la imaginación creativa del sujeto, a poder desprenderse de las certezas de la conciencia, y tomar en cuenta, por ejemplo, a los supuestos básicos subyacentes.

Reflexión que es el esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, que es el movimiento que pasa a abrirle brechas a esa clausura en la que el pensamiento siempre tiende a encerrarse de nuevo. Y, entender a los sujetos de la reflexión, a nosotros, y a los otros sujetos que nos acompañan en el proceso de generar nuevos conocimientos, como seres tanto psíquicos (por lo tanto condicionados por el inconsciente), como histórico-sociales (por lo tanto condicionados por la institución de nuestra sociedad), pero también como seres “para sí (por lo tanto situados en un punto de vista, viendo “desde una perspectiva”, creando un sentido).

Por eso, reiteramos, la perspectiva en la que nos situamos apela al análisis de los intersticios de creatividad, de libertad, de reflexión, de pasión en las prácticas de los sujetos. Lo que estos tengan de emancipados, de contrahegemónicos, de potencia transformadora, relacionándola con sus opuestos con los cuales se constituyen (instituyen).

Se considera a los sujetos —incluyendo al investigador— como activos realizadores del mundo social, a la vez que se piensa al proceso de investigación como una particular intervención en la modificación de las realidades sociales que se problematizan.

En el trabajo etnográfico se produce una situación de relación social entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado, por lo que hay que tener en consideración que gran parte de la acción social opera en un nivel inconsciente, por lo que los acontecimientos en torno a los cuales se trabaje en la relación pueden no aflorar en la memoria, con lo cual no podemos dar por sentado que ellos (los sujetos de nuestra indagación) sean conscientes de sus actos o decisiones o que puedan reconocerlos con infalibilidad cuando alguien se los presenta en un informe.

No podemos tomar a la “cultura como verdad”, pensar que lo que dicen los sujetos tiene un correlato con la realidad objetiva; debemos someter la información que producimos a diversos criterios de contrastación. Lo mismo debemos hacer con nuestras propias reflexiones, sin caer con esto en un relativismo metodológico que no nos permita avanzar en el conocimiento.

Por entender la situación investigativa de esta manera nos situamos ante un desafío, ya que en tanto sujetos que participamos del proceso de institucionalización de las PST, y que formamos parte del CIDAC, hemos tenido relación con algunos de los sujetos entrevistados, y compartimos con los mismos, referencias teóricas y modos de entender el trabajo que realizamos; por eso nos sentimos implicados profundamente en los temas que tratamos. Ello nos lleva a preguntarnos, ¿es posible realizar una investigación en un contexto tal y con sujetos conocidos?; ¿cómo mantener una mínima “distancia” cuando se entrevista a los propios profesores, estudiantes y compañeros, con los cuales, además, se comparten espacios y perspectivas?; ¿se puede obtener un conocimiento válido cuando se está implicado en el campo, cuando se estudia, investiga, trabaja, etcétera, en él?; ¿cómo pensar un ámbito en el cual fuimos formados como sujetos, portando las maneras de ver y sentir diversas y contradictorias pero, sin embargo, propias de ese ámbito?

Estos interrogantes que con otras formulaciones nos resultan centrales en cualquier reflexión acerca de procesos en que interviene la extensión, nos han interpelado desde el comienzo del presente trabajo. Los modos de responder a ellos van a variar según los enfoques adoptados y posiblemente no tengan una sola respuesta. Nosotros optamos por pensarlos como “alertas” y nos ponemos “vigilantes”, para que continuamente nos orienten a ser lo más rigurosos posible en el proceso de investigación, que en este caso implicó, entre otros aspectos, reflexionar acerca de cuáles eran las dimensiones relevantes a indagar con miras a la implementación de las PST, cómo estas cuestiones podían ser recuperadas mediante entrevistas, y cómo proceder en la realización y análisis de ese material.

Como resultado de este trabajo, buscamos mostrar, dar cuenta, de aquellos sentidos que emergieron como relevantes entre los entrevistados en tanto docentes y estudiantes, acerca de su trabajo situado de extensión.¹

Antecedentes y modalidad de indagación

En varios programas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), y en otras tantas actividades del CIDAC, hace por lo menos diez años que cátedras, proyectos de investigación, proyectos UBANEX (de extensión) y de voluntariado universitario trabajan en el mismo sentido. Por ese motivo, los equipos cuentan con experiencias ya analizadas, sistematizadas y probadas. Ante esto, como anunciamos al comienzo, se decide relevar de manera relacional, o sea, tanto a coordinadores como a estudiantes y graduados que se formaron en esas trayectorias, parte de sus experiencias, para realizar un primer trabajo de análisis de ese material.

En ese marco se realizan seis entrevistas en profundidad a seis coordinadores y seis entrevistas a estudiantes o graduados. Sobre ese material trabajamos para ofrecer un análisis inicial al debate necesario que nos dimos en el proceso instituyente en marcha.

Son muchos los sectores que circulan por los barrios pobres realizando prácticas: las iglesias de distintos cultos, los organismos internacionales, las ONG, los militantes políticos, la gente de la universidad, todos con objetivos políticos, aunque con distintos énfasis en las prácticas, algunos movidos por la caridad, otros por “ganar” políticamente a la gente, otros poniendo el énfasis en el conocimiento transformador.

El encuentro con la realidad territorial, el situarse en el territorio que se despliega fuera de las aulas para aprender de la realidad social de los barrios del sur, conlleva a la interpelación de las actividades que desarrollamos en ese territorio. ¿Qué hacemos?

1. Si bien muchas de las prácticas de extensión se realizan en el marco de los espacios universitarios, con formas propias de lo universitario, los entrevistados tendieron a referir principalmente como prácticas en el marco de la extensión a aquellas que más parecen distanciarse de esos espacios y formas universitarias, que pueden ser representadas de manera más prototípica por el dictado de clases en las aulas (y el consecuente distanciamiento de lo que serían problemáticas concretas y sujetos que no formen parte de lo universitario, como ser docentes o estudiantes).

¿Caridad? ¿Militancia? ¿Queremos conocer para transformar? ¿Es esto posible? ¿Si lo es, en qué medida y en qué nivel se realiza? Podemos intentar una caracterización provisoria, hasta que volvamos a discutirla una y otra vez más entre todos. Esta discusión debe ser permanente y vigilante: aprendemos a resolver problemáticas de los sectores de población más necesitados a partir de las demandas que surgen de estos mismos sectores y pretendemos hacerlo pensando juntos con esas poblaciones.

Acerca de la caracterización de las prácticas socioeducativas territorializadas

1. Integralidad de las prácticas

Consideramos que la necesaria jerarquización de la extensión universitaria responde a un proceso medular del avance hacia la llamada “integración de funciones” que propuso el movimiento de la Reforma Universitaria latinoamericana en 1918, y que apunta a una más efectiva interrelación entre enseñanza, investigación y extensión. Consideramos necesario una retroalimentación entre prácticas que necesariamente no se excluyan entre sí sino que, por el contrario, se vean fuertemente enriquecidas cuando se trabaja decididamente en su articulación.

En la última década (hablando desde 2018), desde la Universidad de La República, de Montevideo, y sostenida por una tradición en el tema extensionista, desarrollada especialmente en el medio rural, circula por la región latinoamericana una fuerte propuesta de integralidad de los pilares de la Universidad Pública: la docencia, la investigación, la extensión.

Tommasino y Rodríguez (2013: 86) exponen que históricamente la extensión se visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana, la que fundamentalmente transcurre en las aulas. Salvo excepciones, no estaban sus actividades comprendidas 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. Explican los autores que, a diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en las facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, formando parte de los procesos de enseñanza de los estudiantes.

Con la institucionalización de la extensión, Tommasino y Rodríguez consideran que la universidad define a la extensión como un proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador-educando, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica con el saber académico, a la vez que se tienen en cuenta otros saberes: el saber popular, el saber profesional, el saber artístico, etcétera.

En este marco, “jerarquizar la extensión” para los entrevistados en este trabajo no significa reproducir los criterios científicos hegemónicos, confinando la extensión a un campo disciplinario más. Por el contrario, hacen referencia al valor de la integralidad de las prácticas, ya que “involucra a la par y como una tríada inseparables lo que es extensión, docencia e investigación” (Matías Larsen, coordinador); de esta forma permite pensar la democratización de la universidad porque los problemas de las poblaciones se “cuelan por la ventana de la universidad”.

Por su parte, Anahí Guelman (coordinadora) sostiene que la extensión tiene un valor formativo en sí mismo, pero cuando además se lo integra con la investigación y docencia, los estudiantes logran la producción de conocimiento significativo:

... logran producir y dejar algún resultado en términos de poder hacer con su trabajo algo más que la tarea, conceptualizarlo y dejarlo en algún tipo de producción, y si encima esa producción tiene algo propositivo o algún tipo de novedad o tiene alguna posibilidad de pensar cosas que hasta aquí no están pensadas, hay producción de conocimiento y producción de saber.

Debemos señalar que en los andares por la consecución de esa integralidad se encuentran dificultades de diversa índole: institucionales, epistemológicas, de tiempo en su implementación y análisis; aunque haya consenso entre los sujetos universitarios, en cuanto a la bondad de esa concepción.

En línea con lo planteado por Tomassino y Rodríguez (2013), y lo expuesto por los coordinadores entrevistados, podemos observar que la extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos y en pensar que ese es el camino válido para la formación en la extensión.

Por eso vamos a tratar especialmente la relación teoría-práctica.

2. La relación teoría-práctica

Lischetti (2013) sostiene que la habitual desarticulación entre teoría y práctica que encontramos en la enseñanza universitaria, produce el aislamiento del conocimiento con respecto al contexto histórico social donde acontecen los problemas, y es así como surge la “tensión teoría-práctica”.

La relación teoría-práctica educativa constituye un problema habitual al que a lo largo de la historia se le han dado dos tipos fundamentales de respuesta enfrentadas: el enfoque científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo, que enfatizan en el poder de la teoría para dominar la práctica en el primer caso, y en el poder de la práctica para dominar a la teoría en el segundo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de contar con un nuevo paradigma superador que apueste por el establecimiento de relaciones dialécticas, simétricas y libres de dominio entre el conocimiento y la acción (Álvarez, 2012: 34).

Siguiendo esta línea es que resulta clave exponer que el paradigma de investigación del que partimos se basa en la construcción del conocimiento a través del diálogo, esto es, no desde un sentido unidireccional del trabajo, ya que “la autoridad del conocimiento individual no existe (tenemos interlocutores, nos inscribimos en una tradición teórica, nuestra identidad se define por diferencia con los otros). Por lo que, la posibilidad de conocimiento es intersubjetiva” (Neufeld y Wallace, 1998: 54). Es necesario, entonces, comprender la importancia que tiene la relación dialógica con los sujetos de la comunidad, ya que interpela al acto educativo de características más escolares.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2007) propone denominar *ecología de saberes* a la concepción que 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 mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales. 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 el único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar. Entonces, podríamos decir que la extensión se aprende y se enseña en la praxis.

Por ejemplo, Maximiliano Rúa (coordinador) sostiene que “en realidad uno no acumula saberes, ni se relaciona con saberes, se relaciona con prácticas. ¿Y por qué la práctica? Porque la práctica implica la relación con otro, y esa relación con otro me transforma a mí”. En lo que llamamos *prácticas* encontramos relaciones sociales, relaciones entre sujetos humanos. Y las relaciones sociales tienen múltiples dimensiones: materiales, sociales, de intercambio de ideas, emocionales, como vamos a ver más adelante.

Por su parte, Anahi Guelman (coordinadora) recalca la cuestión vinculada con la producción de saber y conocimiento, y cómo podemos volver a pensar el conocimiento tradicional academicista:

... la extensión... de mostrar que hay maneras, por un lado de encontrarse con saberes que están afuera de la universidad y que son legítimos pero que están negados, ocultados y deslegitimados, justamente porque no forman parte de lo que la modernidad definió que era la ciencia, o sea que quedan como un residuo de un proceso de colonización, ¿no? Entonces, por un lado, encontrarse con saberes que no son esos y que pueden ser legítimos, en primer lugar habla de lo que Boaventura dice que es este papel de la extensión y de la extensión al revés, en relación a la construcción de una epistemología que le dé legitimidad a saberes que quedaron afuera, pero además de eso, ejercitar la posibilidad de producir conocimiento, y conocimiento novedoso, no solamente con las reglas de la rigurosidad del paradigma clásico o del paradigma hegemónico en lengua académica, a mí me parece que también eso es una operación de descolonización.

De forma similar, Claudio Lobeto (coordinador) considera que el trabajo con poblaciones permitiría reflexionar lo que uno ve en la teoría, a la vez que la retroalimenta, ya que esa reflexión sirve como insumo para generar más conocimiento y producción académica en ponencias y artículos.

3. La construcción colectiva y situada del conocimiento

Algunos autores han dado en llamar al conocimiento que se genera a partir de las prácticas de trabajo con poblaciones como “conocimiento situado”. ¿Qué se entiende bajo esta nominación? Si nos atenemos al marco conceptual de Díaz Barriga Arceo (2003), quien hace referencia al “paradigma de la cognición situada”, se trataría de un conocimiento que “forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura”. Se entiende al aprendizaje como “un proceso de enculturación en el que los estudiantes participan sistemáticamente integrándose a una comunidad o a una cultura a través de sus prácticas sociales”. Desde esta perspectiva se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

El conocimiento situado considera que los estudiantes se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con docentes o miembros de organizaciones más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco. Asimismo, Díaz Barriga Arceo expone que el aprendizaje relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección.

Se considera que las informaciones que uno recoge en el campo pueden modificar el conocimiento que se tiene hasta ese momento sobre algún tema de la realidad, porque si

tenemos en cuenta lo que se mencionó en el apartado anterior, entendiendo que el conocimiento se construye a través del diálogo y las prácticas, podríamos pensar que no solo los sujetos de los sectores populares sino también nosotros vamos a ser transformados a partir del conocimiento que podamos llegar a lograr entre todos. Esta afirmación se debe a que uno de los elementos que definen el punto de vista del aprendizaje es la vinculación que realizan los estudiantes entre el conocimiento universitario y lo que sucede “afuera”, investigando en torno a problemáticas que tienen que ver con su vida cotidiana pero que se pueden trabajar académicamente, dándoles otra mirada, ampliándolas, poniéndolas en contexto. Achilli (2003) expone que parte de la construcción de ese conocimiento es pensar cómo entendemos la necesaria investigación que requiere toda transformación de la realidad social, transformaciones de situaciones y de sujetos.

El trabajo en el terreno es necesario para Norma Filidoro (coordinadora), en tanto espacio de aprendizaje no exclusivamente académico. En ese ámbito aparecen problemáticas inesperadas, que requieren la puesta en juego de los conocimientos académicos, pero los trasciende, ya que se construyen conocimientos nuevos y se generan nuevas problemáticas: “Es necesario que haya espacios formativos que no sean exclusivamente académicos, que se propongan por fuera de los muros de la universidad, en donde nos encontremos con las problemáticas que no se resuelven sin el bagaje conceptual pero tampoco a partir de la aplicación de conocimientos. Ahí se construye un conocimiento nuevo y diferente que a su vez nos plantea nuevas problemáticas en cuanto a las prácticas docentes”.

Para Filidoro, a un momento de enseñanza que podemos llamar “académico” le sigue un proceso de descubrimiento de esas enseñanzas por parte de los estudiantes, en lo que podemos llamar “el terreno”:

Creo que esos son saberes que los estudiantes tienen que descubrir. Tienen que descubrir lo que les hemos enseñado. Tienen que inventar el conocimiento que les hemos ofrecido. [...] Hasta que uno no se encuentra con esa escena no entiende qué es tener que dar una respuesta al otro en una situación inédita, inaudita. Eso no se puede explicar, hay que descubrirlo. Y somos responsables de darles a los alumnos la oportunidad de hacerlo.

Por su parte, Fernando Juanolo (estudiante) sostiene que

como parte de ese aprendizaje, de entender que la gente, el campo, el territorio te va a estar siempre interpellando y que vas a tener que modificar esa práctica o esa idea previa que vos tenías, la noción de alteridad, redescubrir permanentemente todo. (...) Esa repregunta te la tenés que generar a partir de estar haciéndolo, porque desde la academia únicamente, quedas un poco vacío, en ese sentido. Te hacés de armas, el contacto con la gente te foguea, eso para mí es indiscutible.

Acerca de las prácticas en el marco de la extensión como prácticas políticas: el compromiso con el “otro” y la transformación de la desigualdad

1. Prácticas en el marco de la extensión

En las coincidencias y divergencias en cuanto a los modos en que los entrevistados entienden el trabajo de extensión y lo llevan adelante, pueden estar interviniendo tanto posiciones teóricas en forma de “postulaciones” como también “supuestos básicos subyacentes”, creencias generales acerca del mundo y supuestos acerca de ámbitos particulares (Gouldner, 1979: 44-37). Es esperable que en ello intervengan también

tradiciones disciplinares y profesionales que estructuran la mirada sobre los procesos con los que se trabaja. Asimismo, no pueden descartarse las implicancias que tiene tanto la elaboración de proyectos de extensión para obtener recursos como el cumplimiento de los mismos, lo cual supone un complejo proceso de diálogo entre los diferentes actores. La puesta en práctica de uno u otro tipo de acción se relacionará directamente con el tipo de articulación que en cada proyecto particular se logra establecer con los distintos actores, pudiendo en cada caso dar más o menos lugar a sus objetivos y expectativas. En este marco general, nos preguntamos aquí por los modos en que aparece la dimensión política en las prácticas en el marco de la extensión según los entrevistados.

2. El trabajo en el marco de la extensión universitaria y el compromiso político con “el otro”

Para pensar la política, retomamos a Mouffe (2009), quien en contraste con los planteos de lo político como un espacio de libertad y deliberación pública, lo piensa como un espacio de poder, conflicto y antagonismo. En sus palabras:

Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (2009: 16)

A partir del análisis, identificamos que los entrevistados mencionan distintas motivaciones y argumentos para llevar adelante prácticas vinculadas con la extensión universitaria: personales, académicas, didácticas, entre otras. Sin embargo, pudimos identificar un aspecto que no fue indagado inicialmente: la importancia de la dimensión política que dichas prácticas tiene para los entrevistados, en el sentido asignado por Mouffe a “la política”.

Por otra parte, en las prácticas relatadas se identifica una gran diversidad de actores e instituciones: los sujetos con que se trabaja (a veces identificado como “el otro”), gente de la academia (docentes y estudiantes), la universidad, organizaciones sociales, instituciones estatales o no estatales, así como redes de diversos componentes o el Estado (nacional, de la ciudad de Buenos Aires). Dentro de esta diversidad de actores, los entrevistados refieren un compromiso político con ese “otro” identificado, con lo que habitualmente podemos llamar sectores empobrecidos.² Los procesos de desigualdad que dan lugar a que el otro sea pensado como perteneciente a los sectores populares, aparecen como aquella dimensión de lo social que es tematizada y que se busca transformar e incidir de maneras más o menos directas mediante prácticas políticas concretas. Asimismo, las prácticas en el marco de la extensión suelen anclar en las necesidades percibidas o en las demandas concretas de dichos sectores populares, alrededor de las cuales se ponen en marcha diálogos y acciones conjuntas.

En las entrevistas a estudiantes también se destaca el compromiso político con los sectores populares. Un compromiso que se materializa en el trabajo, al que nos referimos como trabajo territorial realizado en los equipos y que a su vez tiene correlato muchas veces con experiencias pasadas de los estudiantes (como ser educativas o de militancia).

3. El trabajo en el marco de la extensión y los sentimientos en la relación con el otro

Nos interesa también destacar cómo los entrevistados hacen mención a los sentimientos presentes en el trabajo que realizan.³ Esos “otros”, representados por los sectores populares, se identifican como alguien diferente, con características y fundamentalmente con necesidades particulares. Sin embargo, también se presentan como semejantes, un

2. Siendo posible, no surgió en las entrevistas, el interés en el trabajo con sectores medios o altos.

3. Recuperamos a Williams, quien en su negativa a reducir lo social a formas fijas, busca dar cuenta (mediante la conceptualización de “estructuras del sentir”) de los “significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente”, aquellos “elementos específicamente afectivos de la conciencia (...), pensamiento tal como es sentido y sentimiento tal como es pensado” (1997: 155). Para el autor, esta experiencia social (con distintos grados de formalización) todavía se halla en proceso y no suele reconocérsela como social sino como privada (1997: 155).

“nosotros” con el cual trabajar políticamente. Los sentimientos a los que hacen mención los entrevistados, se ponen en juego cuando se entra en relación con esos otros.⁴ Estos sentimientos son identificados, por lo general, aunque no necesariamente definidos. Son expresados como vivencias internas intensas, aparecen como relativamente involuntarios y se asocian a valores, ideas y propósitos de acción. A veces aparecen valorados como medio para lograr de mejor manera ciertos aprendizajes, otras como condición necesaria para que estos se produzcan,⁵ y por lo general aparecen generando o reforzando compromisos y posicionamientos frente al otro o ante la desigualdad.

Por ejemplo, Maximiliano (coordinador) sostiene durante la entrevista que la práctica de recuperar la voz del otro interpela “emocionalmente”. En el caso de Anahí, ella destaca la posibilidad de los estudiantes de “encontrarse con las realidades con las que trabajan” y relata que ante ciertas situaciones los estudiantes quedaban

emocionados con la realidad y pudiendo ver que la facultad o la universidad o su pasaje por la carrera les permitía encontrarse con cosas que por ahí no son las que están en los libros exactamente (...) lo político tiene que ver con la sensibilidad, y entonces estoy hablando de la formación política, no estoy hablando de que la gente se emocione, estoy hablando desde dónde, como del lugar desde donde los sujetos son tocados, y a veces no alcanzan los libros para hacer todo eso (...), porque me parece que la formación política tiene que ver con conmoverse. (Anahí, coordinadora)

De forma similar, Lucía (coordinadora) relató cómo ella llegó a aplicar lo que aprendió en la facultad “al servicio de la sociedad”: relación directa con el otro, sentimiento, sensibilidad y compromiso, formación intelectual, política e ideológica fueron para ella indisociables en su formación y lo son para la formación de los estudiantes:

Yo creo que esas experiencias abren vocaciones y hacen que surja un interés en algo, generan compromisos, que no son teóricos. Es decir, también son teóricos, uno puede haber leído mucha bibliografía, pero otra cosa es lo que uno siente en el campo con la gente. (...) Porque en principio la experiencia te permite conjugar, digamos, que vos puedas tener tu formación intelectual, política e ideológica con la gente concreta. Y entonces, el compromiso es muy distinto. El compromiso se da de manera integral, es más visceral también. Digamos, mi experiencia fue de una experiencia humana. Por más que yo haya leído, estudios de gramática, etcétera, la experiencia fue tan humana, vinculándome con la gente. Todas esas cosas que uno ve y siente en realidad hacen que se formen gente sensible. (Lucía, coordinadora)

Fernando (estudiante) nos cuenta cómo “el territorio te interpela permanentemente, estar con la gente te interpela y te dispara muchísimos interrogantes, volvés como... a veces más, a veces menos, pero volvés movido, movilizado”. Y también Gonzalo (estudiante) menciona a partir de un ejemplo, la emoción que le produjo el trabajo con el otro, poder ayudar en un caso concreto a quien fue víctima de violencia, sostiene, “para mí fue como un quiebre como persona, (...) y la verdad me produce mucha emoción por haber acompañado a esa persona”. Para Gisela (estudiante) el encuentro con la gente y con sus problemáticas concretas interpeló sus sentimientos y marcó en ella la imposibilidad de retorno a un momento anterior o a una posición de desentendimiento: “no hay vuelta atrás, no podés decir bueno ahora me voy a trabajar en la universidad y ya está, es un clic, lo que dice él, hay algo de la sensibilidad, no sé cómo decirlo en otros términos”.

4. Algunas orientaciones de trabajo político con el otro

Como se señaló, las prácticas, que son sostenidas a partir de relaciones sociales con los sectores más empobrecidos, suelen ser de lo más diversas, según los distintos equipos.

4. Mouffe destaca la importancia de “las diversas fuerzas afectivas que están en el origen de las formas colectivas de identificación” (2009: 31).

5. Si bien no es el propósito de este apartado dar cuenta de los procesos que intervienen en el aprendizaje, en el marco de las PST, a partir de lo referido por los entrevistados, podría pensarse que la experiencia de aprendizaje con las poblaciones en el territorio sería particular en relación con aquella desplegada sin la práctica en territorio, en tanto se produciría a partir de la resolución de problemas concretos y la puesta en juego de emociones, posicionamientos políticos y posicionamientos éticos activados, puestos en marcha, a partir de la relación con personas concretas y problemáticas sociales concretas, que resulta al menos cualitativamente distinto de otras experiencias de aprendizaje.

En términos generales, los entrevistados parecen apuntar (junto a objetivos relacionados con la formación) a que sus prácticas promuevan algún tipo de mejoría en las condiciones de vida de los sujetos con los que trabajan, tanto a mediano como a largo plazo:

Siempre y cuando seguimos en una sociedad tan desigual, creo que poder meterse en prácticas así, territoriales, tiene que ver con eso, con la sociedad que tenemos, ojalá el día de mañana no sean más necesarias, pero es otra formación que en este contexto que estamos nosotros es fundamental. (Gisela, estudiante)

A partir de lo relevado en las entrevistas identificamos dos líneas fundamentales de trabajo en este sentido. Una busca promover algún tipo de saberes y prácticas con los sujetos con que se trabaja. La otra tiene que ver con promover algún tipo de organización entre diferentes dimensiones de lo social. Estas no constituyen un inventario exhaustivo de todas las líneas actuales ni de aquellas que puedan desplegarse en el futuro, como se verá más adelante. Y ambas pueden expresarse de modo complementario.

a) Promover saberes y prácticas

En distintos casos, el modo de generar mejorías en una realidad percibida como desigual e injusta, fue el hecho de promover saberes y/o prácticas alternativas en los sujetos con que se trabaja.⁶ Posiblemente, en tanto algunos saberes y prácticas sean percibidos como más directamente relacionados con la política, es posible que intervengan profundas convicciones de los entrevistados acerca del mundo y del sujeto; en este sentido, parecen menos “negociables”, aunque también implican algún tipo de co-construcción.

6. Los entrevistados también han hecho referencia a otras instancias para lograr la mejoría de las condiciones de vida de los sujetos, relacionada con las políticas.

Por ejemplo, Matías (coordinador) destaca la importancia de pensar cuáles son los conceptos y las categorías más apropiadas para aprehender la realidad. Afirma que “si logramos que sean apropiadas por el conjunto de los compañeros con los que estamos trabajando, sean estudiantes, graduados, cooperativistas, trabajadores o militantes, tienen otra utilidad y tienen otra potencialidad”. Anahí (coordinadora) sostiene que como equipo han intentado “poner una mirada y una perspectiva respecto de cómo concebir el trabajo y la formación para el trabajo que se aleja bastante de las miradas de lo que suele ser la formación profesional tradicional”, diferente a la concepción hegemónica, ellos como equipo, piensan el trabajo “con otra amplitud” y buscan “estimular el trabajo colectivo”. Gisela (estudiante) destaca cómo en los cursos en los que participa, se pudo lograr que un estudiante “se sienta sostenido” y la importancia de “ver cómo él se puede pensar a futuro a raíz de las herramientas que acá se brindan”. Gonzalo (estudiante) relata cómo un estudiante lo consultó acerca de qué programas hay en el Ministerio de Trabajo, y cómo luego pudo conseguir trabajo.

b) Organización, trabajo colectivo, alianza, redes

Otra de las líneas de trabajo más destacadas (aunque también relacionada con promover saberes y prácticas) es aquella que fomenta la organización de los sujetos, incluida, en general, la academia, como un actor más en dicha organización. Tal es el caso del relato de Maximiliano (coordinador), donde sostiene la importancia de construir en condiciones de igualdad política con el otro, aunque reconociendo las desigualdades materiales.⁷ Y Laura y Fernando (estudiantes) mencionan lo que para ellos es uno de los principales materiales que pueden producir estas prácticas que realizan y ese trabajo con el otro. Laura sostiene que la extensión implica “tender relaciones a largo plazo y abrir un poco redes”, y ambos destacan que en el marco del equipo “pudimos articular” con cuatro clubes, con una ONG y con el CIDAC.

7. En este sentido, retoma ideas propuestas por Lischetti (Juanolo et al., 2016).

Poniendo énfasis en los mismos núcleos, Matías (coordinador) valora positivamente el trabajo territorial como espacio de organización política. Sostiene que lograron

generar “espacios comunes” entre la universidad y las organizaciones. Relata cómo a partir de la relación con diferentes organizaciones, ellos mismos promueven espacios de encuentro a partir de lo cual surge una “coordinadora de organizaciones”: la Mesa del Sur. Es interesante cómo a partir del diálogo se ponen en marcha estrategias de organización política que unifican sectores diversos en nuevos espacios de agregación. Es posible que la iniciativa de organizar a los sectores con los que se trabaja sea una posición previa del equipo, pero se destaca que ello se logra luego y a partir de una estrategia de síntesis posible desde la práctica territorial y el encuentro con el otro. Luego, la organización parece adoptar una dinámica propia:

Es la mesa que organiza ferias por su propia cuenta, que organiza charlas debate, que se acerca y participa de otros espacios. Actúa más como bloque. Si yo tuviera que pensarlo diría que es un espacio que por un lado coordina actividades, por otro lado centraliza y construye demanda y propuesta, y problemas también, construye problemas claramente. Por otro lado es un espacio donde llegás a una veintena de organizaciones a la vez, entonces, se es promotor de las actividades del CIDAC y de lo que hacemos como universidad. Y al mismo tiempo también es un espacio articulador con las políticas públicas del Estado nacional. (Matías, coordinador)

Por su parte, Cristina (graduada, trabajadora social y perteneciente al mismo equipo de Matías) llega al CIDAC por medio de relaciones de su militancia barrial y sostiene que su labor fue, entre otras cosas, “empezar a colaborar con lo que tenía que ver con las agrupaciones sociales que había dentro del barrio, los emprendedores, y empezar a organizar desde ahí redes de comunicaciones y de gestión, un poco en relación con lo que planteaba la coordinación del CIDAC, y otro tanto impronta nuestra, o por ahí de lo que veíamos en el territorio que iba surgiendo”.

En una línea similar, Anahí (coordinadora) destaca el propósito del equipo de participar del trabajo colectivo en “redes”, pero que sin embargo ello termina siendo postergado dada la gran cantidad de “urgencias” a resolver.

Cuando los actores académicos se identifican a sí mismos como un actor más, puede surgir una serie de contradicciones acerca de qué procesos organizativos impulsar y cuáles no. En este sentido, algunos entrevistados destacaron la preferencia por establecer articulaciones con determinados actores y no con otros (como en el caso relatado por Matías, coordinador). A esto se suman las dificultades de que, en algunos casos, la línea política de la institución puede ser una y luego de establecidas las alianzas puede cambiar en función de transformaciones en contextos más amplios, como las elecciones presidenciales de 2015. De todos modos cabe destacar que a los equipos puede hacerseles presente esta situación de manera diferente, si bien en ciertos casos puede ser preferible trabajar con uno u otro actor, en otros puede ocupar un lugar menos central. Por ejemplo, en el caso del trabajo con instituciones que no se organizan alrededor de lo político partidario, como una escuela, en donde no es posible identificar una postura institucional clara, y según los propósitos de trabajo puede incluso ni ser tan relevante (situación que se refleja en la entrevista a Lucía, coordinadora).

A modo de cierre: las prácticas en el marco de la extensión, sus límites y su carácter de permanente construcción

Las prácticas relatadas no son, para los entrevistados, garantía de cambio. Los entrevistados refieren límites, imposibilidades en tanto son un actor más en el campo político. Algunos de los entrevistados han referido cómo mediante el trabajo, en el marco de la extensión, es posible actuar de manera directa con los sectores más empobrecidos,

pero ello sin embargo tiene limitaciones respecto de las estructuras de desigualdad, en cuya transformación resulta central el papel del Estado. Así y todo, ello no lleva a los entrevistados a posiciones de distanciamiento de las problemáticas que identifican, tal como se analizó. Si, en cambio, lleva a pensar en las potencialidades concretas de cambio y en las responsabilidades colectivas e institucionales que tiene cada cual.

Por otra parte, construcción, disputa y diálogo son distintas expresiones que los entrevistados utilizan para dar cuenta de las prácticas universitarias en el marco de la extensión. De este modo, aluden a procesos sociales inconclusos en donde la universidad es un ámbito más desde el cual (y en el cual) construir políticamente.

Todos los entrevistados se presentan como actores implicados y presentan el trabajo en el marco de la extensión como productividad de conocimientos y prácticas así como de espacio potencial para lograr algún tipo de cambio. Dentro de la gran variedad de prácticas llevadas adelante por los equipos, no parece haber recetas acerca de los mejores modos de lograr las transformaciones necesarias para los sectores poblacionales con los que se trabaja, quienes en mayor o menor medida son uno de los interlocutores centrales. Aunque existe cierto consenso, entre otros aspectos, en la importancia de la organización, el trabajo colectivo y de alianzas.

Retomando lo dicho en la introducción, el trabajo en el marco de la extensión se presenta para los actores implicados como un esfuerzo por quebrar la *clausura*, mediante la reflexión, el cuestionamiento de lo instituido y la transgresión del orden social. El trabajo desplegado aparece así como un espacio concreto aunque inacabado e indefinido de incidencia en una realidad percibida como injusta. Un espacio de creación permanente de cambio político. Asimismo, es importante el lugar político que los entrevistados esperan que ocupe la institución universidad y los sujetos que la constituyen, docentes y alumnos principalmente.

Bibliografía

- » Achilli, E. (2003). *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socio-antropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- » Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vol. 30, núm. 2, pp. 383-402. Universidad de Cantabria - Educatio Siglo XXI.
- » Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires, Eudeba.
- » De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, *Umbrales*, núm. 15.
- » Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*, pp. 69-112. México, McGraw-Hill.
- » Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2. En línea: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenidoarceo.html>>.
- » Freire, P. (1973). La educación como práctica de la libertad, en Cecchi, N., Lakonich, J., Pérez, D., Rotstein, A. (2009), *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*. Buenos Aires, IEC-CONADU. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf>.
- » Gouldner, A. (1979). Sociología y subsociología, en *La crisis de la sociología occidental*, pp. 27-63. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Juanolo, F., Krojzl, J., Monti, L., Paoletta, H., Rodríguez Bustamante, L.; Rúa, M.; Yabor, J. (2016). Las negociaciones del “club”. Construyendo prácticas “compartidas” en dos instituciones del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en *Redes de Extensión*, núm. 2, pp. 27-34. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- » Lischetti, M. (2013). Introducción, en Lischetti, M. (coord.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Maidana, D. (2013). Universidad Nacional de General Sarmiento: la relación universidad-sociedad, en Lischetti, M. (coord.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Mouffe, Ch. (2009). La política y lo político, en *En torno a lo político*, pp. 15-40. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas, en Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, EUDEBA.

- » Tomassino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y fundamentos, en Lischetti, M. (coord.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- » Williams, R. (1997). Las estructuras del sentir, en *Marxismo y literatura*, pp. 150-158. Barcelona, Península.

