



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Sujetos y subjetividades en la práctica extensionista

Carlos Zavaro Pérez

Extensión en red, (12), e026, 2021

ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e026>

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Sujetos y subjetividades en la práctica extensionista

Subjects and Subjectivities in the Extension Practices

Carlos Zavaro Pérez

czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-3298-7383>

Facultad de Ciencias Naturales y Museo
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Resumen

La universidad ha logrado construir consensos sobre la realidad que fortalecieron la dualidad en torno a objeto-sujeto de conocimiento. En esa dinámica, la extensión ha comenzado a transitar un proceso de diferenciación de modelos transferencistas para converger en un modo crítico que fomenta el vínculo entre los/as sujetos y sus subjetividades. Categorías como identidad, alteridad y otredad se analizan en esta reflexión, enfatizando en la posibilidad de que los formatos problematizadores contribuyan a construir un compromiso con la transformación social que posibilite la viabilidad de lo inédito.

Palabras clave

universidad, extensión, identidad, alteridad, otredad

Abstract

The university has managed to build consensus on reality that strengthened the duality around object-subject of knowledge. In this dynamic, the extension has begun to go through a process of differentiation of transferring models to converge in a critical way that fosters the link between subjects and their subjectivities. Categories such as identity, alterity and otherness are analyzed in this reflection, emphasizing the possibility that problematizing formats contribute to building a commitment to social transformation that enables the viability of the unpublished.

Keywords

university, extension, identity, alterity, otherness

Recibido 27/07/21 | Aceptado 11/10/21 | Publicado 20/12/21

Introducción

El acceso a la Estación Retiro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ofrece una de las postales más contrastantes de la geografía argentina. Las torres de algunos de los edificios icónicos de la ciudad, con carteles que reproducen la imagen de reconocidas marcas que lideran el mercado, recortan el cielo y dibujan un paisaje que remite a una cordillera en cuya topología afloran departamentos lujosos, con amplias terrazas y luces encendidas, que permiten imaginar una vida con cierta holgura. A sus pies, separadas por una autovía que conecta la Capital con el conurbano, una colina de techos de chapas que se enciman entre sí colorea la imagen con el tono rojizo de los ladrillos sin revocar de casillas en las que puede imaginarse un comedor modesto y una única habitación –a veces dos–, separadas por una cortina, donde varias/os chicas/os duermen apretadas/os para compartir el calor corporal que les permite sobrellevar las noches gélidas.

La foto, impactante, se clava en la retina y devela una realidad que se prolonga –quizás no con el mismo contraste, pero sí de manera similar– en otras ciudades del país, algunas de las cuales han preferido destinarle lugar en la periferia para que la miseria no se convierta en un paisaje obscuro a la cotidianidad. Así, este tipo de asentamientos ha ido creciendo en los suburbios de manera informal, poblados por muchas personas a las que les ha sido vedado el acceso a un techo digno o que carecen de trabajo formal y terminan siendo expulsadas, metafóricamente, de un sistema al que quizás nunca han pertenecido, conformando la postal de un mundo donde impera el neoliberalismo y la exclusión (Navarro, 2020).

En esos barrios confluyen diversos imaginarios y representaciones de una pobreza que es ignorada por gran parte de la población, no siempre por desconocimiento, sino porque muchas veces es descontextualizada y estigmatizada, por la sociedad, por los medios de comunicación y por un complejo sistema de sentidos que encuentran en el sentido común el mayor aliado para perpetuar las relaciones de desigualdad y de opresión que alimentan al capitalismo neoliberal: un sistema en el que no todos tienen acceso por igual a los recursos, en el que la libertad es ostentada como un valor supremo y en el que la capacidad de capitalizar méritos permite reafirmar el lugar que cada ciudadana/o ha logrado ocupar. Naturalizar esa desigualdad e inscribirla en la lógica de la clase empobrecida como algo inevitable ha sido una de las mayores conquistas del sistema.

En este contexto, las universidades públicas son permanentemente interpeladas. El prestigio y el reconocimiento social que han logrado atesorar las ubica en un lugar de privilegio desde donde ejercen la tarea de formar, en contenidos acumulados por la

academia, a las futuras generaciones de profesionales que han de insertarse en la trama social que entrelaza profesiones, modos de concebir la realidad y de producir sentido, y bienes de uso y consumo que, a su vez, contribuirán a generar las continuidades y las rupturas que sostienen al sistema, formando sujetos que, en muchos casos, terminan por acceder a puestos decisorios en los que se dirimen los destinos de la sociedad.

Más allá de este rol, a lo largo de su historia las universidades han sido usinas capaces de liderar la producción de conocimientos: un conocimiento endógeno y enclaustrado que, enmarcado en objetos de estudio que delimitan campos disciplinares custodiados por un lenguaje críptico, ha contribuido a la universalidad del saber como patrimonio de la humanidad; un saber que ha ido mutando en el tiempo, insertándose y complejizándose a partir de la propia complejidad que impone la realidad (Leff, 1994). En ese proceso de articulación y de reconfiguración del propósito de estas instituciones, la extensión se ha abierto paso como una forma de articular saberes y de producir prácticas situadas que han logrado conformar una huella histórica que le precede, encarnando un rol proactivo que, como marca de agua, ha elegido a aquel sector de la sociedad rotulado como postergado.

Algunas particularidades que han marcado las relaciones entre sujetos hacia el interior de la academia y entre esta con aquellos sectores de la sociedad con los que se vincula, así como algunos de los imaginarios que sostienen ese vínculo y algunas de las fenomenologías que producen y que impactan de manera diferencial en la universidad como comunidad –en particular, en torno a la concepción del otro–, se intentan rastrear en esta reflexión a partir de categorías como identidad, alteridad y otredad que, interpeladas desde los diversos modelos y formatos en que se objetiva la práctica extensionista (Zavaro Pérez, 2020a), encuentran en la experiencia dialógica una herramienta que fomenta la construcción de intersubjetividades y la planificación de utopías como camino hacia la emancipación y hacia la concreción de lo inédito en torno a la transformación social.

Identidad y pertenencia

La heterogeneidad existente entre los actores que habitan la universidad es una de las razones que da cuenta de la complejidad que presenta este tipo de instituciones en términos identitarios. El co-gobierno, que constituye un legado histórico de la universidad reformista (Tünnermann, 1998), ha contribuido a conformar claustros en los que se expresan, de manera diferencial, los intereses de algunos sectores colegiados que, en representación de sus pares, abrevan en comisiones asesoras y en órganos democráticos en los que se

dirimen aquellas cuestiones centrales de la vida académica que, finalmente, se traducen en políticas institucionales (Kandel, 2010).

Al margen de estos estamentos, la heterogeneidad también se manifiesta en agrupaciones políticas, en grupos de extensionistas, en equipos de investigación y en otras comunidades de sentido que conforman áreas disciplinares que se han ido constituyendo en torno a diversos modos de elaborar interpretaciones sobre la realidad, y que han encontrado métodos consensuados que vertebran y que distinguen sus prácticas, consolidando culturas disciplinares aglutinadas en torno a objetos de investigación particulares que custodian todo un cúmulo de conocimientos organizados en torno a conceptos (González Ochoa, 2019) y a tradiciones que las definen como tribus académicas (Becher, 1993).

De esta manera, es posible encontrar en las diferentes ramas del saber segmentaciones que, basadas en posiciones epistemológicas diversas y hasta antagónicas, han hegemonizado el imaginario sobre la intelectualidad, conformando campos de disputa (Chihu Amparán, 1998) como territorios donde el capital simbólico (Bourdieu, 1987) que es posible acumular constituye un bienpreciado para acceder a la centralidad del reconocimiento; una dinámica en la que también se consolida un hábitus (Bourdieu, 1994) que ha sido reproducido y transmitido de generación en generación. Estas subjetividades, propias de cada una de las culturas académicas, contribuyen a delimitar las funciones en las que se concibe el trabajo universitario y, en consecuencia, los diferentes modos de habitar la universidad. Si bien estos espacios no están exentos de tensiones y de asimetrías terminan por delinear una suerte de sentido de pertenencia que caracteriza y que mancomuna a una comunidad que, además de autopercebirse como tal, es reconocida y legitimada socialmente: la comunidad académica.

Bendita tú entre todas las funciones

Si bien la comunidad universitaria es percibida desde «afuera» como un todo, las funciones en las que se explicita el trabajo académico contribuyen a desmembrar el modo en que los diferentes actores que la integran se relacionan con el conocimiento y con la sociedad. Son las funciones las que conforman ese sistema de engranajes y las que le otorgan sentido a la institución, aunque entre esas prácticas la docencia ha ocupado el lugar vertebral en el imaginario social por entenderse que su objeto es la formación de las futuras generaciones de profesionales y, en consecuencia, la transmisión del saber universal.

Hacia el interior de la comunidad académica, en tanto, es la investigación la función que ha logrado acumular un mayor prestigio (Vaccarezza, 2000) por la contribución que el modo exhaustivo de analizar la «realidad» le aporta hipótesis y teorías a las estanterías de ese conocimiento que encuentra contexto de aplicación en las aulas, como saber enseñado, o en la transferencia tecnológica, bajo el supuesto de que la ciencia –por su aparente ¿neutralidad?– es el paradigma del conocimiento, relegando otros modos de conocer y de representar el mundo a lugares de menor valía.

Ese imaginario de las «tres patas», entre las cuales la extensión ocuparía el último lugar, como una suerte de «pata renga» (Zavaro Pérez, 2019), comienza a disiparse ante el surgimiento de nuevas funciones con lenguajes y con propósitos explícitos como la transferencia tecnológica y la divulgación científica, aunque en un extremo opuesto esas mismas funciones comienzan a imbricarse y a permear los límites infranqueables que anteriormente las distinguían, para avanzar hacia el horizonte de la integralidad.

En ese marco, la extensión ha logrado integrarse a un mecanismo del que había estado tácitamente excluida a pesar de figurar en las cartas estatutarias, no sin que esto demandara un enorme esfuerzo de legitimación y una multiplicidad de estrategias (Arocena, 2010) que contribuyeron a su curricularización (Petz, 2017). Este derrotero ha ido configurando un modo de concebir la extensión como práctica crítica y este hecho ha comenzado a relegar otras expresiones que eran concebidas como formas en las que se explicitaba la extensión, replanteándolas como nuevas funciones con estructuras organizativas y dispositivos propios. Este proceso, que da cuenta de la heterogeneidad que caracteriza a los modos de producción de conocimiento en las universidades, es definido como un saber de tipo pluriuniversitario (de Sousa Santos, 2007) que en su objetivación conforma todo un mosaico de subjetividades.

La comunidad ante el espejo

Al revisar la práctica extensionista es posible entender el vínculo que se establece entre la comunidad académica y la comunidad. La referencia a otra comunidad resulta una paradoja porque, ¿cuáles serían las razones por las que las/os académicas/os deberían autopercebirse como una comunidad diferente de aquella de la que cada una/o de ellas/os forma parte? Si bien la referencia a una comunidad académica cobra sentido a partir de las relaciones de pertenencia construidas sobre la base de intereses compartidos por los sujetos que habitan la universidad, el problema radica en el modo en que esa comunidad

se ha ido aislando de la sociedad como consecuencia del lugar en el que esa misma sociedad la ha entronizado, invistiéndola de un halo de sapiencia ¿incuestionable?

La disyunción devela cierta dualidad en torno a la concepción de comunidad y en relación con los vínculos que entre ambas se establecen. Si bien existe una consideración endógena sobre aquello que académicamente distingue a la comunidad universitaria –que reafirma su identidad y la distingue por el prestigio acumulado–, es inevitable el razonamiento de que en esa legitimidad se establecen relaciones de alteridad con la sociedad; es decir, con la otra comunidad, a la que muchas veces se la percibe como el objeto del trabajo extensionista, porque es precisamente esa fracción de la sociedad con la que las/os universitarias/os se vinculan de manera cercana.

En esa articulación, y en las representaciones que se establecen desde los diversos paradigmas en que acontecen las prácticas extensionistas, se estructuran las relaciones vinculares y las construcciones mutuas de sentido, lo que para la comunidad académica, en cierta forma, resulta sustancial, porque es la comunidad radicada en los territorios en los que se extiende el trabajo de las universidades la que convalida y la que otorga el lugar de privilegio que ocupa y que le permite portar las credenciales de excelencia. Este privilegio, inevitablemente, connota relaciones de asimetría.

Precisamente, son las relaciones asimétricas las que delinean la alteridad que se expresa entre ambas comunidades. En la no académica se encripta una identidad que es prefigurada desde la ajenidad de la academia y que, aun sin ser intencional, genera representaciones que se corporizan como imagen especular de esa academia misma. En esa alteridad se depositan las antinomias que, sobre la base de presupuestos respecto del conocimiento como valor, enfrentan a un saber sabio, experto y enciclopédico con un conocimiento lego, exitista y aparentemente ingenuo, que si bien es rico en experiencias resulta relegado por ser la empiria el único soporte en el que se arraiga. Esta caracterización, no obstante, supone imaginarios que en extremos opuestos no consideran la heterogeneidad implícita en la comunidad en su conjunto, tal como se desarrolla en los apartados siguientes.

Asimismo, en esa alteridad, fundada en la desigualdad, subyacen representaciones discriminatorias, a tal punto que –en ocasiones– el otro queda impedido de reconocerse como parte del colectivo identitario al que pertenece, porque en las relaciones vinculares suelen reproducirse aquellas representaciones que los modelos hegemónicos en su conjunto han construido en torno a ellos y desde los que han sido rotulados. Esta perspectiva permite explicar no solo un modo en el que desde algunos sectores de la comunidad académica se concibe el vínculo con la comunidad, sino también las razones por las cuales muchas

veces se ignora al otro como sujeto, convirtiéndolo en el objeto de una práctica que, paradójicamente y sobre la base de esa misma asimetría, es reconocida por la comunidad que la retribuye distinguiéndola.

El rostro del Otro

En la mirada antagónica sobre el otro, implícita en la ajenidad que encarnan algunas prácticas, quedan encubiertas –y devaluadas– las diversas identidades que existen en la comunidad y que solo pueden ser reconocidas en tanto la extensión universitaria sea capaz de superar los prejuicios que caracterizan a los modelos focalizados en la transmisión acrítica del saber.

Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016) sugieren dos modelos respecto de las prácticas extensionistas: el difusionista-transferencista y el de la extensión crítica. Han sido, precisamente, las tradiciones academicistas transferencistas, centradas en trasvasar saberes de la universidad a la sociedad, las responsables de que esa comunidad sea entendida como ajena, porque el modo en el que se concibe el vínculo con el territorio ha terminado por cosificarla en objeto y en propósito de una relación altruista y comprometida, que es sostenida y corporizada en la palabra que media en esa interacción, bajo una suerte de dualidad cartesiana de objeto-sujeto que arraiga en el pensamiento positivista y que le ha asignado el rol de «sujeto» solo a aquellos que desde la academia se vinculan con el territorio, ignorando tácitamente a los sujetos que lo habitan –pero que completan esa relación–, para centrarse en los problemas que los atraviesan como objeto de esa práctica.

Pareciera, entonces, que bajo ese paradigma los diagnósticos formulados «intramuros» resultan suficientes para reconocer y para justificar la necesidad de intervenir en la comunidad y de transponer saberes cuidando de simplificar el lenguaje como un recurso que garantiza la comprensión de ese conocimiento. En esa adecuación queda implícito el reconocimiento del otro como un desigual. Este tipo de prácticas –que, desafortunadamente, aún perduran en algunas experiencias– se develan en los relatos y en los informes que de ellas emergen y ponen de manifiesto relaciones de poder que son mediadas por una suerte de pedagogía de la colonialidad (Maldonado-Torres, 2007) en la que se subestima al receptor, en tanto es únicamente concebido como tal. El cambio de paradigma implica transmutar esa noción de alteridad, anclada en lo ajeno, por el reconocimiento de un otro que, a su vez, son «otros otros».

El reconocimiento del otro, no obstante, es un problema universal, en tanto se trata de un yo que, a su vez, me percibe como un otro. Es en esa dualidad que aparecen nuevas formas de vinculación desde las que es posible transgredir nuestros esquemas y aquellos que han sido instalados por la sociedad y por las tradiciones académicas. Entender a la otredad como un reconocimiento de lo plural y lo distinto no deja de interpelar a la identidad como concepto y de ponerlo en tensión, por la necesidad de reconocer al otro como un sujeto que también es capaz de reconocer en nosotros a un otro. Aceptar al otro es un camino que, alejándose de la ajenidad implícita en algunas interpretaciones de la alteridad que lo excluyen, avanza en la conversión de la ajenidad en tolerancia, aun cuando en esta última preexista y perdure cierta asimetría que es resultante del origen mismo del vínculo.

Es cierto que la tolerancia permite aceptar al otro, aproximarnos a su reconocimiento y a los modos en los que comprende el mundo en el que vive. Empero, el término proviene del latín *toletantia-ae* que significa ‘sufrimiento o acción de soportar’, por lo que la tolerancia no es, necesariamente, sinónimo de aceptación sino, por el contrario, de recelo y de distanciamiento. Esa perspectiva, basada en la relación de los sujetos con la «verdad», supone, entonces, la existencia de una suerte de dicotomía (Dussel, 1998), la de una verdad custodiada durante siglos por la academia –que es llevada a la comunidad como quien acerca una vela a la oscuridad– respecto de quienes han de ser iluminados con ella y para quienes la verdad es aquella que ancora en la experiencia vivida. Como plantea Isidro Cisneros (1995), la custodia histórica de la verdad en la que se fundan las relaciones de ese poder asimétrico habilita la existencia de dos polos: los/as tolerantes/as y los/as tolerados/as, aunque esta mediación, como afirma el autor, ha representado una suerte de solución ante el riesgo de incompatibilidad entre posturas contradictorias que de ser conciliadas habilitarían un camino a la aceptación de la alteridad.

Enfatizamos la palabra alteridad y no otredad, como podría imaginarse, porque en esa aceptación casi estoica no existe honestidad plena en el vínculo que se genera sino un intento de aproximación a lo ajeno, que representa una suerte de ecotono capaz de conectar la alteridad asimétrica, en el extremo de la ajenidad soportada, con la otredad, en el otro extremo de la dicotomía. Esto supone una comprensión profunda de esa ajenidad que, sobre la base del respeto por el otro (Dussel, 1998) y de la empatía, de a poco deja de ser ajena para convertirse en un modo de asimilar la diversidad. Esta transición resulta central e imprescindible en la construcción del vínculo entre la universidad y el territorio, es decir, con la comunidad y, en particular, con el otro.

De este modo, el otro dejaría de ser un desconocido para transformarse en un otro por conocer, en un otro con rostro. Bajo ese concepto es que aparece la perspectiva de Emmanuel Lévinas (2000) sobre la alteridad humanizante:

Me pregunto si se puede hablar de una mirada vuelta hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Pienso, más bien, que el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Cierto es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, pero lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella (p. 71).

Precisamente, el rostro ocupa en la obra de Lévinas (2000) una centralidad que se traduce en la inmensidad del alma que en él se devela. Si bien en esa diversidad está implícita una identidad que *ajeniza*, también existe una diversidad en la que es posible reconocerse más allá de aquello que a los rostros diferencia, entendiéndolos como expresión de lo inmensamente humano. Como afirma Olivia Navarro (2008), en sintonía con el filósofo, la «expresión del rostro», o el «rostro como expresión», determina al otro como interlocutor del yo, sin necesidad de que este pronuncie palabra alguna. El «rostro» es, entonces, palabra que inaugura toda relación y es, a su vez, lenguaje.

En este sentido, Olaya Fernández Guerrero (2015) asegura que en Lévinas (2000) la filosofía de la alteridad busca trascender la disociación cartesiana entre objeto y sujeto, superando los límites entre el yo que piensa y aquello que es pensado. Para ello, es importante reconocer en el rostro del otro un ser capaz de interpelarse y de interpelarnos, y, en ese vínculo, establecer un diálogo que permita un acercamiento sin anularlo y sin que ese otro nos anule. La búsqueda de la identidad del otro en el reconocimiento de su rostro se expresa en emociones que, a la vez, conducen a la aceptación de esa diversidad que se insinúa en el rostro mismo, estableciéndose un vínculo que, al profundizarse, erosiona la ajenidad y unifica la diversidad en un uno que son todos.

La indistinción entre lo otro y lo uno, que es diferente y es lo mismo a la vez –esa dualidad que pareciera ser irreconciliable–, se diluye en el vínculo que es posible establecer a través del diálogo, porque es el diálogo lo que media entre ambas otredades, lo que las acerca en torno a lo común. En esa búsqueda de lo común, entonces, subyace la construcción de una identidad compartida que excede, por lo que expresa, la individualidad del rostro ajeno, para reconocer, en todos los rostros, la humanidad implícita en el rostro de lo humano.

De la escucha al diálogo

La escucha, incluso imaginada, fue la que delineó las primeras intervenciones de las universidades en el territorio. Imaginar los problemas y tratar de proyectar una manera de ir al auxilio de esas necesidades definió algunos modos de relación entre la academia y la comunidad, a la espera de que esta escuche a quienes se perciben como conocedores/as de los problemas e imparten recomendaciones.

Extender el conocimiento fue la forma en que la universidad imaginó en sus orígenes el vínculo con el territorio, convenciéndose de que en ello había un fuerte compromiso social y un modo para que las aulas, en las que también se les asignaba a los/as estudiantes el rol de la escucha, se prolongaran a los barrios y encontraran en los/as vecinos/as un público al que «alfabetizar» con saberes incubados en el confort de intramuros. No obstante, escuchar no sirve de nada si quien lo hace siente que es otro el lenguaje en el que se le habla, si no hay empatía en esas palabras y si aquel que habla solo se preocupa por escuchar su propia voz.

En los últimos años, la multiplicidad de prácticas extensionistas y las trayectorias recorridas en América Latina develan que los modos de acercarse a la comunidad han ido cambiando (Tommasino & Cano, 2016; Zavaró Pérez, 2020a) y que la escucha se ha transformado en una escucha atenta, pendiente de las respuestas, e interactiva, en tanto la comunidad académica descubrió el poder de la palabra del otro y comenzó a entablar un diálogo que fue tornándose en un diálogo de saberes y de experiencias, y no en una manera de imponer un tipo de conocimiento a quienes esperan, en las barriadas, la llegada de los/as extensionistas.

El diálogo de saberes mostró algo que se encontraba ahí, al acecho: que los saberes no solo estaban en las aulas ni eran propiedad de los/as universitarios/as, que transitaban las calles por las que no transitaban hasta ese entonces los/as académico/as y que se enmarañaban como una madeja compuesta por hilos de colores, donde afloraban una multiplicidad de experiencias, de tradiciones y de prefiguraciones sobre esa cotidianidad. Detrás de cada hilo había sujetos, seres que estaban hartos de que les hablaran y que esperaban ser oídos, que ansiaban entablar un diálogo que transcurriera por diversos puntos de vista, tensiones y perspectivas en un clima de respeto en el que no es bienvenido un mesías, sino un otro con historias para contar y para escuchar. El diálogo de saberes es, entonces, un diálogo entre personas, entre sujetos portadores de saberes, con ganas y con necesidad de transmitirlos, de revisarlos y, ¿por qué no?, de consensuar o de disentir, pero, en todo caso, de dialogar, porque es en ese dialogar donde fluye la palabra.

La palabra tiende puentes y, tal como expresa Lévinas (2002), el lenguaje implica un habla que supone volver al mundo común. El diálogo presupone, entonces, un intercambio entre interlocutores que no implica necesariamente confrontación dado que, como sostiene José Barrio Maestre (2003), no persigue el fracaso de quienes intervienen sino la posibilidad de dilucidar la cuestión por la que se dialoga, en tanto quienes participan tengan algo que aportar, sean capaces de relativizar sus posturas y permitan que estas sean permeadas por el aporte de los otros, ya que los modos de apreciación de la realidad son producidos subjetivamente y su interpretación es mediada por la subjetividad de quien interpreta (Aguilar Rivero, 2005).

El diálogo supone una escucha activa y atenta que rompe formalidades y que encuentra en el contacto personal e interactivo un modo de insertar la otredad en el lenguaje (Aurfuch, 2005) y de intercambiar opiniones, miradas y perspectivas. Es un modo de comprender posicionamientos y puntos de vista diferentes que, aunque mediado por el lenguaje, no sucumbe ante la pretensión de su comprensión –encerrándolo en un sistema de signos indescifrables (Jaramillo & Aguirre, 2010)–, sino que fluye de manera natural a fin de encontrar consensos. En este sentido, la extensión universitaria, mediante la superación de la tradición transferencista, transita hacia un nuevo paradigma en el que es concebida como una práctica problematizadora (Zavaro Pérez, 2020a), dialógica y crítica, que se proyecta en el plano de lo analítico como un proceso de construcción de sentidos. Pensar a la comunicación desde el diálogo es pensarla desde el reconocimiento del otro y es reconocer, como plantea Christian Pozo (2012), que en el territorio hay saberes y que, por tanto, los sujetos que lo habitan son sujetos de conocimiento.

La naturaleza del vínculo que se genera como mediación del diálogo es uno de los rasgos que distingue a la extensión crítica (Tommasino & Cano, 2016) y comprometida de otros modelos de extensión. Es en esa manera de concebir la práctica extensionista, y de interpelar y de sentirnos interpelados/as por la palabra, que la otredad aparece como parte de una hermenéutica que describe modos de construir lazos y que se constituye, a su vez, en modos de repensar una experiencia humanizada, porque esa situación excede el diálogo de saberes académicos y populares para constituirse en un diálogo entre los sujetos que ponen esos saberes, focalizándose en una escucha que es recibida y agradecida, en especial, cuando se trata de escuchar a quienes, tradicionalmente, han visto sus voces silenciadas.

La Otredad en la percepción racional del Sujeto

El concepto de otredad nos remite, indefectiblemente, a la perspectiva cartesiana que sitúa al sujeto ante una dualidad compleja que excede la distinción de problema planteada por la epistemología, porque el otro, más allá de constituirse en una entidad de hecho objetivada –es decir, en un ente que desde el plano filosófico tiene existencia real y existe aun cuando no es pensado por otros–, es capaz de pensar y de pensarse e, incluso, de representarse a sí mismo y a cuanto lo rodea de manera simbólica a partir de ese pensamiento que es subjetividad. Es la subjetividad la que posibilita una construcción de sentido sobre la que es posible reflexionar, al interactuar con otros sujetos que son capaces de aportar construcciones (subjetivas) que resultan diferentes aun cuando se trate de una misma situación; sujetos que, más allá de tomar conocimiento de quienes los reconocen, pueden prescindir de este reconocimiento para existir.

«Pienso, luego existo» ha sido uno de los planteos existenciales de la humanidad, aun cuando el materialismo y las ciencias naturales –en particular, las ontologías de la naturaleza– reconozcan la existencia de entidades que preexisten a la posibilidad de reconocerse y de ser conscientes de cuanto nos rodea. No es real que el otro exista porque es pensado, pero sí que la posibilidad de pensar en el otro, y de reconocer en él la condición de otredad y viceversa, lo eleva al plano de sujeto y, por lo tanto, de ente capaz de reconocerse a sí mismo y a su entorno, y en él a un otro que es reconocido en su subjetividad.

La idea de sujeto ha sido retomada por la filosofía, convirtiéndose en un tema no solo inagotable sino polémico por la diversidad de corrientes de pensamiento que resultan inconmensurables en su radicalización. Algunos de los más relevantes aportes al tema vienen de la mano de autores como René Descartes (1596-1650) quien, concibiendo la universalidad del sujeto como ente cognoscente, sugiere, tal como parafrasea Walter Beller (2012), que «el pensar es algo de lo que no podemos dudar racionalmente, dado que la duda es ya un tipo de pensamiento, porque dudar que pienso constituye un acto del pensamiento» (p. 32). Autores como David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Jean Piaget (1896-1980), Jacques Lacan (1901-1981), Jean Paul Sartre (1905-1980), Louis Althusser (1918-1990) y Michel Foucault (1926-1984), entre otros, se han destacado por sus aportes al tema y algunas de esas contribuciones pueden rastrearse en la apretada pero muy didáctica síntesis desarrollada por Beller (2012).

Más allá de la postura filosófica desde la que se concibe al sujeto y a la subjetividad que es capaz de construir conocimiento sobre sí y sobre su entorno, existe una relación directa con otros sujetos que permite relativizar la concepción del mundo, porque «no hay nosotros sin otros» (Giaccaglia y otros, 2012, p. 121). No obstante, en ese nosotros subyace una realidad sumamente compleja que es resultante de un proceso de globalización sostenido que ha conseguido producir un mundo multiétnico y transcultural caracterizado por la heterogeneidad y la hibridez, un mundo que no solo constituye al otro en un enigma (Giaccaglia y otros, 2012), sino que lo convierte en un otro por descubrir: un otro que se inserta en la urdimbre conformada por la multiplicidad de otredades que emergen en ese entorno del que formamos parte.

En el territorio estas otredades se explicitan en una diversidad de géneros y de percepciones sobre el género, de estéticas, de etnias, de culturas y de multiculturalidades que hibridan y se amalgaman, aun cuando en ese sincretismo sea posible individualizar rasgos que traccionan los procesos históricos que las han constituido. Una urdimbre en la que convergen las diferencias de las que dan cuenta las desigualdades y las violencias: económicas, raciales, simbólicas, cognitivas, culturales y otras tantas en las que se explicitan la complejidad y las contradicciones que caracterizan a los procesos de constitución y de sostenibilidad de esas subjetividades, que no solo resultan universales, sino que también se objetivan y se corporizan en la sociedad, y en la coyuntura existente en la comunidad de los barrios, en particular, de aquellos vulnerados, donde ancora el territorio de la extensión.

En esos barrios, que esconden una desaprensión histórica, es donde el trabajo con el otro se potencia y adquiere relevancia para la práctica extensionista. En el reconocimiento de los sujetos que constituyen ese escenario y en el vínculo que media en esa constitución, en la que se injertan nuevos sujetos que provienen de la academia, es posible reconocer a la extensión como una práctica relevante en su propósito. En ese vínculo entre el barrio y la universidad, que intenta trascender la percepción primera de lo ajeno para consolidarse como cercana, aparecen también nuevas construcciones de sujeto, muchas de ellas atadas a una sintáctica que describe el contexto y las categorías que son propias de la hermenéutica que subyace en su lectura.

Algunas adjetivaciones en relación con el sujeto como ignorado, sujetado, histórico, de derecho, colectivo y político, entre otras, no solo se constituyen en clases en las que es posible encasillar al otro, desde uno u otro paradigma de la práctica extensionista, sino también en sustantivos que describen, desde la subjetividad del/la extensionista, tanto las particularidades de las trayectorias y las singladuras de esos otros (Casal y otros, 2006),

como las trayectorias, los posicionamientos y los modos de concebir la práctica de los/as extensionistas.

Un sujeto ignorado suele ser aquel que usualmente pasa inadvertido para un modelo de extensión transferencista, cuando el propósito radica en el objeto de la práctica misma, es decir, en la transmisión de un saber sabio que ilumina al otro sin reparar en aquel a quien va dirigida la prédica (y enfatizo el término), porque ese sujeto es pensado como un colectivo sin rostro. Más allá de la existencia de un mosaico de posibilidades en el que se objetiva la extensión, desde un modelo crítico el sujeto no solo es reconocido por ese rostro que lo distingue y que interpela, sino que es un otro con quien es posible dialogar y, en ese diálogo, compartir subjetividades y construir intersubjetividades.

El rostro de ese sujeto también da cuenta de su biografía, de su historia de vida, constituyéndose en sujeto histórico tanto desde lo individual como desde lo colectivo. Esa historia, que involucra coyunturas y singladuras, es la que lo ha condicionado y lo ha sujetado no solo al discurso de los otros –y al modo en que estos lo perciben– sino también a sus circunstancias y a la rutina que lo constriñe desde un discurso que lo sujeta a la dependencia de aquellas formas de poder desde donde ha sido definido (Foucault, 1994) y desde donde –a menudo– le ha sido inculcada una noción de fatalismo que le imposibilita trascender sus circunstancias. El sujeto sujetado no solo comparte las circunstancias que lo sujetan con otros sujetos a los que se sujeta, sino que a menudo estos se encuentran sujetos a las mismas circunstancias, en una suerte de retroalimentación que contribuye a forjar una subjetividad desde la que lee el contexto y lo decodifica.

Este sujeto atado, que es hablado por quienes, en gran medida, son responsables de la desigualdad que lo condena, es capaz de trascender en tanto logre percibirse desde lo colectivo y encuentre en la colectividad la historicidad que lo aúna con esos otros sujetos en los que converge y en los que puede reflejarse. El sujeto colectivo (Retamozo, 2006), en cambio, es constituido por una diversidad de historias convergentes que logran encontrarse en el propósito de transformarse, y en ese proceso no solo es capaz de decolonizar el pensamiento que lo ha atado a esas circunstancias, sino que en esa decolonialidad se reconstituye en sujeto de derecho (Guzmán Brito, 2002), capaz de organizarse, de emanciparse y de luchar para intentar acceder a los derechos que la desigualdad le ha negado, una temática en la que la extensión crítica encuentra terreno fértil en relación con la construcción colectiva de experiencias y de demandas.

La práctica: sujetos y demandas

El territorio supone, entonces, el trabajo con una variedad de sujetos y con una multiplicidad de demandas. Bajo un paradigma transferencista, los sujetos (individuos o colectivos específicos) son elegidos en atención a los propósitos del proyecto y, en la mayoría de los casos, la demanda es concebida en función de diagnósticos generales realizados sobre la base de las representaciones que operan en el imaginario social en relación con la situación existente en los barrios emergentes. A menudo, esto suele reproducir la descripción y los contrastes descritos al inicio de estas líneas, aunque también se recurra a diagnósticos previos que son resultado de informes provenientes de otras intervenciones.

Desde el paradigma crítico, en cambio, la elección de los sujetos no es imaginada desde la academia, sino que es una elección mutua y se constituye como parte de la construcción de los vínculos con el territorio y de su historicidad, por ser una construcción que se consolida con el tiempo y, fundamentalmente, que prioriza el trabajo con instituciones o con sujetos colectivos, ya sean constituidos en torno a un interés o a una identidad que los aglutina o que se encuentra en proceso de conformación y de consolidación. En esa construcción de sentido se apuesta a un diálogo que fomenta la circulación y la democratización de la palabra en torno a la demanda, siendo esta una elaboración colectiva mediada por el análisis crítico y por diagnósticos participativos que terminan por identificar las necesidades concretas y las carencias existentes, demandas que, además, son identificadas como relevantes por quienes habitan el territorio.

Si bien en ese escenario muchas de las demandas responden a carencias estructurales –vinculadas al acceso a una vivienda digna, a un hábitat sustentable, a una salud igualitaria y a una educación equitativa– o a situaciones concretas –relacionadas con la violencia física o simbólica, entre otros aspectos– que suelen ser inabordables por proyectos o por programas de extensión como vehículos para lograr una solución definitiva, sí es posible, a través de la gestión que impregna ese modo de concebir la extensión, lograr la articulación de colectivos y de organizaciones sociales radicados en el territorio con colectivos de profesionales y con equipos de especialistas que puedan ser convocados a trabajar como parte de un vínculo que se gesta permanentemente y que se retroalimenta en esa gestación.

Como rasgo interesante, es oportuno destacar que algunas de esas iniciativas pueden abreviar en una posibilidad que permita constituir formatos a los que también se integren las prácticas docentes y de investigación como camino hacia la legitimación de las prácticas integrales en la concepción de la formación académica y de la formación

de sujetos comprometidos con la comunidad y, a su vez, de una comunidad más comprometida con su entorno (Zavaro Pérez, 2020b). En ese proceso, las universidades, además de contribuir al abordaje de los problemas desde diferentes perspectivas disciplinares con sujetos formados o en formación, aportan recursos y capacidades instaladas, pero, sobre todo, el compromiso de sostener el trabajo territorial y de profundizar la gestión de ese vínculo a través del tiempo, reafirmando la perspectiva de que la práctica extensionista es y debe ser entendida como una práctica, particularmente, política.

La extensión crítica como pedagogía emancipatoria

Si desde la perspectiva crítica la extensión constituye una práctica política, y siendo que muchos de los escenarios donde este tipo de experiencias se desarrolla son las barriadas habitadas por los sectores más vulnerados por la sociedad –barriadas pobladas por una clase trabajadora que muchas veces es estigmatizada por ser pensada desde las clases dominantes como un sector marginal de la sociedad de la que, a su vez, es excluida–, entonces, uno de los propósitos centrales del trabajo extensionista debería estar encaminado a la construcción de la demanda social desde la organización comunitaria.

En esa construcción es posible aportar categorías de análisis que posibiliten la problematización de los contextos en los que se configuran las demandas, tanto las más inmediatas y urgentes como aquellas que interpelan problemas estructurales, que constituyen la causa de las primeras en sentido histórico y que son el resultado de la construcción de un sentido común en torno a la desigualdad que impone el sistema capitalista: un sistema que convierte a un sector de las clases populares en marginadas y oprimidas, y que se expresa en la naturalización de una sociedad profundamente desigual, no solo respecto de la distribución de los bienes materiales sino también de los culturales; una desigualdad que es reproducida por la maquinaria mediática (Rodríguez, 2016) e, incluso, por los sistemas de educación, lo que genera en ese sector una aceptación pasiva de las diferencias.

La relación de asimetría que anida en el saber-poder como forma de dominación suele liderar la construcción de sentido en la sociedad, socavando derechos y profundizando desigualdades sobre la base de la instalación de discursos hablados y de representaciones que terminan conformando una mirada colectiva sobre el otro, considerado como ajeno, que muchas veces se construye formateando a los sujetos bajo una pedagogía que Paulo

Freire (1975) denomina como bancaria. Algo al respecto tiene para aportar el pedagogo en su crítica al capitalismo, ya que el modelo de educación que impera en este sistema constituye una pieza clave para el mantenimiento de lo que da en llamar «las viejas sociedades» (Freire, 1976, p. 54) que, basadas en relaciones de opresión, son diseñadas para resguardar los intereses de una clase dominante que, a su vez, boceta el sistema de reproducción en el que se sustenta el modelo.

Bajo ese modelo, indudablemente hegemónico, se prioriza la transmisión de contenidos como saberes incuestionables. A partir de la metáfora de recipiente vacío que debe ser llenado de contenido, se entiende a los sujetos como individuos-objetos a los que se les inculca un conocimiento que se supone es aceptado de forma acrítica sin que ese saber promueva la reflexión. No hay modo de escapar intelectualmente a la aceptación incondicional de la realidad si aquello que es enseñado no puede ser cuestionado por provenir de quienes parecieran ser los únicos con credenciales para representar el saber. De este modo, los sujetos no solo acaban por internalizar las ideas que sobre ellos ha elaborado el sistema, sino por albergar en sí a sus opresores y, en consecuencia, por reproducir sus pensamientos. Tal como sostiene Andrea Barrera (2015), la alteridad, en este caso, no solo es una relación en la que los oprimidos son definidos por sus opresores sino, ante todo, una relación en la que los oprimidos se definen a sí mismos con las palabras con las que sus opresores los definen al haberse hospedado en ellos. Esta perspectiva reconoce por opresor, en términos freireanos, al sistema dominante y a las clases sociales que lo comandan.

El gran problema radica, entonces, como sostiene Freire (1975), en entender «cómo podrán los oprimidos como seres inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar de la elaboración de una pedagogía para su liberación» (p. 26). Y en tal sentido, se responde: «Solo en la medida en que descubran que alojan al opresor, podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora» (p. 26) y, de esa manera, a la conversión radical del hombre/mujer objeto en hombre/mujer sujeto (Díaz Ramírez & Sanabria Téllez, 2016). En ese sentido, la pedagogía de Freire desarrolla la idea de que un modelo dialógico y reflexivo, en contraposición a la educación bancaria, puede contribuir a fomentar el pensamiento crítico a través de un aprendizaje que permite socializar el conocimiento a partir de la experiencia y del intercambio de subjetividades sobre una realidad. Un modelo que, por dialógico, es profundamente humano, puesto que no persigue únicamente el aprendizaje de conceptos considerados relevantes por otros, sino de un aprender que está basado en el intercambio de experiencias que son relevantes en sí mismas.

No obstante, en ese modelo bancario y transferencista, que es también un modelo pedagógico que alcanza a algunos modos de objetivar la práctica extensionista en el territorio, la explicación es una necesidad que estructura, desde lo didáctico, el nexo entre la realidad y la construcción de sentido sobre esa realidad. La imagen de una maestra que en medio de un bosque les explica en una pizarra a un grupo de alumnos las partes de un árbol, ilustrada por el pedagogo italiano Francesco Tonucci,¹ nos enfrenta a la paradoja de ese modelo en el que pareciera que la explicación es la única posibilidad de enseñar a comprender el mundo.

Al respecto, Jacques Rancière (2002) enfatiza:

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía (p. 8).

La necesidad de explicar al otro lo que podría comprender por sí mismo bajo otros modos de aprendizaje, no solo constituye un modelo vetusto que deposita el prejuicio de la ignorancia en quienes son pensados como receptores de información, sino que constituye un canal que facilita la imposición de visiones sobre el mundo que son aceptadas de manera pasiva y acrítica. Un modelo, en cambio, sustentado en la pregunta y en la indagación como concepción pedagógica del aprendizaje hurga en las representaciones de los sujetos y rastrea sus experiencias, promoviendo la reflexión y la posibilidad de contrastarlas con nuevos saberes o con aquellos acumulados, pero lo más importante: de compararlas con sus experiencias y con las experiencias de otros, de cuestionarlas y de debatirlas, dejándose interpelar por la opinión de los demás y construyendo en esa dialéctica sentido y compromiso con la confrontación de ideas cuando esta es dada de forma respetuosa y colaborativa.

Un aprendizaje bajo ese paradigma es también un aprendizaje situado (Ortega, 2017), significativo y, por lo tanto, relevante. Es un aprendizaje emancipatorio, porque no solo permite intercambiar pareceres y modos de concebir la realidad, sino también adquirir herramientas para comprenderla e, incluso, para entender los modos en que muchas veces es manipulada por quienes, arrogándose la capacidad de describirla, instalan una perspectiva subjetiva como si fuese objetiva y, por ende, inapelable. Ese saber construido

es, además, un saber colectivo, forjado en el debate, y es el debate, en tanto espacio en el que se conoce al otro de manera empática, lo que posibilita generar vínculos y fortalecer los procesos de organización comunitaria como eje de la transformación social.

De la emancipación a lo inédito

Un modelo que supera la transmisión acrítica del saber y la imposición de ciertas ópticas como verdades universales permite transformar a los sujetos sujetos a la realidad que les es contada –y que es aceptada como si fuese la única–, en sujetos críticos y emancipados, gracias a ese saber desde donde es posible decodificar la matrix que los sujeta, posibilitándoles transformarse en sujetos políticos capaces de modificar también, con su práctica y su decir, a aquellos sujetos que les rodean con el propósito de transformar entre todos «su realidad».

De la pedagogía del oprimido, Freire (1975) encuentra una salida que transforma la situación de opresión en un escenario de esperanza. En esa mediación, el rol de la extensión crítica, de los/as extensionistas, en particular, y de los/as académicos/as, en general, es sumamente relevante al constituirse en vínculo. Una pedagogía cargada de subjetividades, donde las experiencias colectivas cohesionan y se aglutinan en una identidad que colectiviza la antinomia, es el sustrato idóneo en el que ambas comunidades pueden convergir y encontrarse en una única comunidad –integral e integrada– que sea capaz de transitar conscientemente un camino hacia el encuentro de lo posible.

No obstante, lo posible siempre está por concretarse, aun cuando no siempre es factible concretarlo. La posibilidad de superar escollos y de transformar no es una entelequia; es más, si no fuese viable pensar –como hipótesis, al menos– que los contextos pueden ser transformados conscientemente, no tendría sentido la propuesta crítica, dialógica y emancipatoria de la extensión y de esta bajo formatos que contribuyen a la integración de las prácticas académicas (Zavaro Pérez, 2020c). Aunque también es cierto que la emancipación del otro es factible cuando aquellos con quienes se interactúa son también sujetos emancipados.

De esta manera, la emancipación es posible en tanto sea resultante de una mirada crítica acerca de lo cotidiano, que, por otra parte, suele ser el mundo que otros –los dominadores– pintaron como inalcanzable. Esa tangibilidad se torna cercana cuando se concibe colectivamente un diseño sobre aquello que se pretende conseguir y cambiar, porque en la concepción colectiva anida la posibilidad de concretar lo planificado. Planificar implica

reconocer un punto en el horizonte que define el sendero a transitar, los diversos modos de recorrerlo y el sentido de aquello que es imprescindible para alcanzarlo. El proceso implica definir actores y aliados para el camino, organizar las ideas en proyectos a desarrollar e identificar objetivos y estrategias concretas para conseguirlo, pero, sobre todo, supone comprometerse con una acción que, tal como plantea Osvaldo Fals Borda (2009), es transformadora en sí misma por ser sentipensante.

El compromiso permite transformar el sentido común, equívoco, multiforme y adoptado (Bravo, 2006) en un «buen sentido» (Gramsci, 2003), que sea fruto de la reflexión mancomunada y del propósito de transformar colectivamente al mundo, a partir de construir sentidos contrahegemónicos para descalificar el sentido colonizado e instalado como consenso colectivo bajo la falacia de lo común. En este camino el otro es un igual y en tanto sea posible reconocerse en él, y reconocernos en ese proyecto que es forjado en el debate en torno al saber resignificado por la realidad, no solo será posible constituirse en sujetos emancipados sino propiciar lo inédito como posibilidad. De este modo, el concepto de inédito viable que constituye una categoría del pensamiento freireano no se inscribe en la perspectiva trascendental de una utopía que se imagina como posibilidad de escapar de la realidad mágicamente, sino todo lo contrario: implica reconocer en la realidad dada y en los obstáculos existentes una potencialidad (Zemelman Merino, 2010) para la transformación y para la modificación, en ese proceso, de las condiciones de existencia (Rojo Ustaritz, 1996).

De esta manera, existe un nexo intrínseco que conecta a la educación, como camino de formación y de reconstitución de sujetos críticos, con la comprensión de la «realidad» y del lugar que los sujetos ocupan en ella. Esto es lo que les permite comprenderse a sí mismos como individuos y, a la vez, como colectivo y como comunidad organizada, acercándolos al reconocimiento de lo viable y a la oportunidad de concretar lo imaginado, aun cuando esa posibilidad constituya un inédito. El éxito de esa articulación, profundamente pedagógica, radica en la posibilidad de lograr fisurar las tradiciones transferencistas para producir rupturas en las que la extensión constituya una práctica que, al transformarse, transforme las demás prácticas e inaugure una articulación entre academia y sociedad en la que esa conversión de la praxis genere situaciones que permitan objetivar una praxis inédita.

La posibilidad de lo inédito deja de ser una utopía cuando el propósito de la organización es la transformación social, cuando en esa empresa la extensión se inscribe como articulación entre la comunidad y la academia; en particular, de una academia y de una universidad signada por un propósito común: una sociedad menos desigual y más equitativa, más crítica y comprometida con el cuidado del entorno, con el acceso a los

recursos y capaz de garantizar los derechos humanos. Entonces, aquello que parecía imposible se torna cada vez más tangible y en esa posibilidad lo inédito –tal como lo concebía el gran pedagogo– se objetiva como viable.

Conclusiones

A lo largo de su historia, la academia ha constituido una identidad basada en las tradiciones disciplinares y en la diversidad de subjetividades que confluyen en la comunidad que conforman los sujetos que habitan las universidades. Entre sus funciones, ha sido la extensión –en gran parte de las universidades argentinas– la que ha establecido nexos sostenibles con la comunidad que se asienta en aquellos barrios más vulnerados que, como marca de agua, constituyen el territorio en el que esta se objetiva como práctica académica.

Transitar las calles de esas barriadas contribuyó a recorrer un proceso de transformación que ha comenzado a superar el modelo difusionista-transferencista en favor de la gestión de un vínculo que aparece como sostenible en el tiempo y en cual la ajenidad implícita en la alteridad de las relaciones entre los sujetos implicados en esa práctica ha comenzado a mutar en un vínculo empático en el que aflora la otredad como expresión de un otro que es reconocido en su diversidad, pero que contribuye a conformar una identidad colectiva.

Ese esfuerzo de deconstrucción de la extensión también ha posibilitado la reconstrucción de una práctica crítica y problematizadora que ancora en la pedagogía dialógica del encuentro y en la lectura crítica de la realidad, que no se restringe al diálogo de saberes, sino que comienza a reconocer en ese diálogo a aquellos sujetos y otredades que, como portadores de esos saberes relevantes, se constituyen en un sujeto colectivo capaz de socializar la práctica y de entender intersubjetivamente como posible la transformación de la realidad desde una pedagogía emancipatoria que se traduce en una épica del esfuerzo colectivo como horizonte y que orienta un camino en el que la utopía se transmuta en la certeza de lo inédito como posible.

Referencias

Aguilar Rivero, M. (2005). *Diálogo y alteridad: trazos de la hermenéutica de Gadamer*. Ciudad de México, México: Paideia.

Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión. Integralidad: Tensiones y Perspectivas*, (1), 9-18.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/168>

Aurfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Aurfuch (Comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Barrera, A. (2015). La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire. *Ciencia Política*, 10(20), 177-200. <https://doi.org/10.15446/cp.v10n20.53918>

Barrio Maestro, J. M. (2003). Tolerancia y cultura del diálogo. *Revista Española de Pedagogía*, (224), 131-152.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4158>

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.

Beller, W. (2012). Teorías en tensión: sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, (65), 30-37. Recuperado de
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/813>

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5(2), 11-17. Recuperado de
<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 131-159.
<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

Chihu Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista Polis*, 1(2), 179-200. Recuperado de
<https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345>

Bravo, N. J. (2006). Del sentido común a la filosofía de la praxis: Gramsci y la cultura popular. *Revista de Filosofía*, (53), 1-17. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/40191>

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22), 9-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715249003>

Cisneros, I. (1995). Tolerancia y democracia. *Ecuador Debate*, (35), 91-103. <http://hdl.handle.net/10469/6092>

Díaz Ramírez, W. J. y Sanabria Téllez, Y. P. (2016). Paulo Freire, fruto y semilla de la educación emancipadora. En W. J. Ramírez Díaz y Y. P. Sanabria Tellez (Comps.), *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire* (pp. 21-42). Bogotá, Colombia: Editorial UD.

Dussel, E. (1998). *Deconstrucción del concepto de «tolerancia» (de la intolerancia a la solidaridad)*. Ciudad de México, México: UAM Iztapalapa.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Fernández Guerrero, O. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (39), 423-443. <https://doi.org/10.18172/brocar.2902>

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La Piqueta.

Giaccaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Cabrera, P., Barzola, P., Maldonado, M. y Farneda, P. (2012). Razón moderna y otredad. La interculturalidad como respuesta. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 23(44), 111-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14523080004.pdf>

González Ochoa, C. (2020). Las disciplinas académicas. *Elementos*, (114), 11-18. Recuperado de <https://elementos.buap.mx/post.php?id=516>

Gramsci, A. (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Guzmán Brito, A. (2002). Los orígenes de la noción de sujeto de derecho. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (24), 151-247. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552002002400007>

Jaramillo, L. G. y Aguirre, J. C. (2010). Lévinas y las Ciencias Sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*, (31), 3-19. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios3.19>

Kandel, V. (2010). Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. *Propuesta Educativa*, (34), 97-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705010.pdf>

Leff, E. (1994). Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E. Leff (Coord.), *Ciencias Sociales y Formación Ambiental* (pp. 17-84). Barcelona, España: Gedisa.

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.

Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro. Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (13), 177-194. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1600>

Navarro, V. (2020). *Neoliberalism, globalization, and inequalities: Consequences for health and quality of life*. London, United Kingdom: Routledge.

Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.157>

Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. *Redes de Extensión*, (3), 1-6. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3814>

Pozo, C. (2012). Nuevos desafíos en un escenario de emergencia social: la extensión universitaria y la otredad. *Extensión en Red*, (3), 1-7. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/1248>

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.

Retamozo, M. (2006). Esbozos para una Epistemología de los Sujetos y Movimientos Sociales. *Cinta de Moebio*, (26), 207-218. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/26/retamozo.html>

Rodríguez, M. G. (2016). Las huellas del sentido común. Diferencia cultural y desigualdad(es) en los medios. *Questión/Cuestión*, 1(52), 232-248. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3519>

Rojo Ustaritz, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, (74), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207402.pdf>

Sousa Santos, B. de (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/395>

Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-127.

Vaccarezza, L. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario. *Redes*, 7(15), 15-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/907/90701501.pdf>

Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista Latinoamericana*, (27), 1-12. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/943>

Zavaro Pérez, C. (2019). Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión*, (5), 7-22. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6159>

Zavaro Pérez, C. (2020a). Hacia una taxonomía de las prácticas extensionistas en perspectiva histórica. *Universidad en Diálogo. Revista de Extensión*, 10(2), 97-124. <https://doi.org/10.15359/udre.10-2.5>

Zavaro Pérez, C. (2020b). Saberes ambientales y extensión como sustrato de las prácticas integrales. *Revista EXT / SEU-UNC*, (12), 1-15. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/30566>

Zavaro Pérez, C. (2020c). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. *Masquedós*, 5(5), 1-9. Recuperado de <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/69>

Nota

1 En referencia a la obra «La escuela de la naturaleza», publicada por Francesco Tonucci (Frato) en *La maquinaria escolar* (2008). Madrid, España: Centro de Documentación Crítica. Edición de Teresa García Gómez.