

Generar conocimientos y
enseñar extensión, desde los
postulados de la Extensión
Crítica.





Generar conocimientos y enseñar extensión, desde los postulados de la Extensión Crítica.

Knowledge production and education precesses, from de notions of the critical extension

Cervera Novo, Juan Pablo: CIDAC, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. de Buenos Aires;
Argentina

jpcerveranovo@gmail.com

Lischetti, Mirtha: CIDAC, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. de Buenos Aires; Argentina

melische@gmail.com

Petz, Ivanna: ICA/SEUBE, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. de Buenos Aires. Argentina

ivanna_petz@hotmail.com

Mesa de trabajo: PROGRAMA 6. Integración de las funciones sustantivas de la universidad y relación Universidad-Sociedad-Estado

EJE 2: Enfoque territorial; Extensión Crítica; Abordaje desde la
Interdisciplina; Diálogo de saberes

Resumen

Desde los fundamentos y principios de la Extensión Crítica, realizamos un análisis teórico-empírico de algunas dimensiones de las prácticas de extensión entre las poblaciones de los territorios del sur de la ciudad de Buenos Aires, Nos referimos a la generación de conocimiento que se produce cuando se trabaja con situaciones histórico - concretas. La oportunidad que tienen los estudiantes de experimentar estas situaciones se posibilitan ante la emergencia de una innovación pedagógica, los Seminarios de Prácticas Socio-Educativas Territorializadas, que desde hace unos años forman parte de los requisitos para obtener el título universitario en la Universidad de Buenos Aires, a la que pertenece nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Asimismo, incluimos las reflexiones que les merecen a profesores y estudiantes estos tipos de aprendizajes, que como dijimos al principio se fundamentan en los postulados de la Extensión crítica: trabajar con compañeros de otras carreras, hacerlo también con organizaciones e instituciones territoriales, lo que pone en práctica el diálogo de saberes. Atender a lo que las poblaciones demandan y encarar, en términos generales, el conocimiento de determinadas realidades sociales.

Palabras clave.

Generar conocimiento; curricularización de la extensión; extensión crítica; interdisciplina



Abstract — Taking under account the basis and principles of Critical Extension, we shall carry out a theoretical-empirical analysis regarding a number of dimensions in extensions practices among southern Buenos Aires city territory population. We are referring to the knowledge production generated in working on historical-concrete situations. The opportunities presented to the students to experience these situations are enabled by the emergence of an educational innovation: Territorial Socio-Educational Practices' Seminar, which has been a degree requirement at the Faculty of Philosophy and Humanities of University of Buenos Aires for a few years now. Additionally, we shall include the reflections of teachers and students regarding these means of learning, which -as we have mentioned before- are guided by the principles of Critical Extension: to work with colleagues of different disciplines, to do so also with territorial organizations and institutions, achieving in this way a learning dialogue. To attend to population's demands, and, in general, to face knowledge of certain social realities.

Keywords.

knowledge production; education precresses; critical extensión; interdiscipline

I. INTRODUCCIÓN

Hace más de diez años que en el ámbito de la Secretaría de Extensión de nuestra Facultad (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), existe un Centro de Extensión, situado en el barrio de Barracas de la ciudad de Buenos Aires. El mismo se organiza a partir de equipos de trabajo con distintas temáticas, integrados por profesores, docentes, graduados y estudiantes. Estos equipos vienen generando instancias de formación a través de los proyectos y programas que tienen que ver con prácticas de cada especialidad de las distintas carreras que se cursan en la Facultad. Esas prácticas las realizan en los lugares donde se producen los problemas y trabajan con los sujetos que los padecen y que intentan resolverlos y/o con quienes trabajan profesionalmente para resolverlos. En ese qué hacer, las reflexiones en torno a 'la entrada al campo', las construcciones de los vínculos, la importancia del registro y la objetivación de la práctica, los sentidos acerca de investigar en situaciones histórico concretas, el trabajo con el saber de otros, cuestiones con las que estamos ciertamente familiarizados los antropólogos y los extensionistas críticos han sido fundamentales aportes disciplinares a estos espacios ciertamente interseccionales. Hemos generado distintos ámbitos para intercambiar sobre dichas cuestiones, quizás los más significativos hayan sido las reuniones de coordinadores de equipos del CIDAC, los Consejos Consultivos de



convocatorias anuales, con distintas frecuencias (entre una y tres veces por año); las sucesivas jornadas de reflexión sobre la práctica, el seminario de abordajes comunitarios, entre otros. En estas instancias que fueron y son de cruces disciplinares, las dimensiones epistemológicas y pedagógicas cobraron alta relevancia al pensárselas en lógicas en uso y en procesos de enseñanza.

II. ENUNCIADO DEL PROBLEMA

Nuestra preocupación estuvo en sistematizar los procesos de conocimiento que se producían en el trabajo territorial con la interacción interactoral entre poblaciones con problemas y estudiantes, graduados y profesores de la facultad en la co-construcción de la demanda ante determinadas necesidades y en la búsqueda conjunta de soluciones para esas necesidades

Lo más importante que nos interesa destacar acerca de este trabajo conjunto es que son prolongados los tiempos necesarios para las construcciones de los vínculos interactorales y que respetarlos es lo que da factibilidad al establecimiento de marcos de trabajo común que permitan el abordaje colectivo de los problemas identificados a tratar. Asimismo, la necesaria objetivación, a partir del uso del registro etnográfico, es una práctica que deviene necesariamente colectiva.

Entonces el problema a tratar es el de explicitar las condiciones de posibilidad de un trabajo colectivo interactoral, que conlleva investigación e intervención sobre la realidad social que se propone transformar a nivel local.

Y ese proceso lo estamos llevando a cabo, sostenido por los fundamentos de la Extensión Crítica y analizando los conocimientos que se generan en la situación histórica concreta y los contenidos de extensión pasibles de ser enseñados y aprendidos.



III.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL PROBLEMA- SOLUCIONES Y PROPUESTAS

A. *Las dimensiones teóricas que se interceptan en la producción de conocimientos y en los procesos formativos*

Producción de conocimientos a partir de trabajar en / con situaciones históricas concretas.

La realidad se nos presenta en toda su complejidad fenoménica, el parcelamiento de esa realidad que quedó expresado en la división decimonónica de las ciencias, tomando para sí cada ciencia una parte del campo científico, siempre resultó insuficiente, pero recién empezó a cuestionárselo a mediados del siglo pasado, y cada vez más, obteniendo en el trayecto de ese cuestionamiento diversos o divergentes resultados.

Para encarar la producción del conocimiento de la realidad, la división de las ciencias en campos científicos que la sectorizan presentan diferentes obstáculos epistemológicos; es que nos enfrentamos a la indisciplinarietà de la realidad. Aunque la captación del todo no es metodológicamente posible (Zemelman, en Retamozo, 2011,44), podemos pensar esa totalidad como un sistema de relaciones que realiza una serie de transformaciones en los términos de reciprocidades o de oposiciones con síntesis, y, que pueden objetivarse hacia lo real. La totalidad no son todos los hechos, no se trata de entenderla sólo desde lo ontológico, sino que se trata de una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los que permiten descubrir la articulación en que los hechos asumen su significación específica. Cuando hablamos de observables nos estamos refiriendo a las relaciones que se pueden establecer entre procesos históricos y políticos. En una dimensión diacrónica, pero sin dejar de lado el análisis de lo sincrónico (tiempos íntimos, biográficos, epocales, comunitarios, sistémicos).

Tener en cuenta la totalidad dialéctica supone tener en cuenta la historia concreta, el momento concreto y el espacio, o la coyuntura histórica por la que se atraviesa: “la necesidad de realidad se refiere al mundo como riqueza potencial que desafía al contorno organizado” (Retamozo, 2011). Entender el momento histórico es entender la lógica constructiva del poder que es la lógica de crear corrientes de ideas y de prácticas, en una dinámica donde es posible identificar aquellas que oprimen y aquellas que, en proceso instituyente, asumen características emancipatorias. Y, además, es necesario transformar esa historia concreta en experiencia. Es desde la experiencia desde donde podemos apreciar las distintas perspectivas de la historicidad de los sujetos sociales.

B. *Producción de conocimientos y Subjetividad:*



El desarrollo del conocimiento es indisociable del desarrollo de la conciencia y autoconciencia de los sujetos, por ese motivo se recurre a que vayan juntas la crítica de la realidad con la autocrítica de los sujetos. Además es importante asumir la dimensión colectiva de los sujetos, es decir, sujeto social de la historia y no en tanto individualidad. El sujeto humano está en la historia, en la sociedad, sometido a la incertidumbre y tiene la necesidad de construir realidad estableciendo vínculos en cuya trama al mismo tiempo va formándose. Tanto los Sujetos de la investigación con los que pretendemos hacer co-investigación, como los sujetos del aprendizaje, que realizan el mismo, recorriendo estos procesos, son portadores de “saberes socialmente productivos” en el decir de Puiggrós y Gagliano (2004), son saberes que producen, que procrean, en los que la razón deja de ser patrimonio del saber científico y hace además fecunda en significado a toda actividad que procure una pericia productiva. Los sujetos nos involucramos con nuestra subjetividad, la que además de expresar nuestro modo de ser en el mundo es la que contiene esos saberes.

C. Producción de conocimientos e Interdisciplinariedad:

Algunos autores resuelven las dificultades que presenta la complejidad de la realidad, esgrimiendo que la solución se encuentra en la interdisciplina para encararlas, o sea que para abordar la problemática de la totalidad en la multicausalidad fenoménica se requeriría hacer uso de la interdisciplinariedad.

Lo que supone que para poder contribuir con nuestro supuesto saber a la posibilidad de intervenir sobre ese conocimiento que contuviera los saberes de todas o de una cantidad importante de disciplinas, tendríamos que tener en cuenta, justamente, el abordaje fenoménico desde distintos saberes. Por qué consideramos que no se nomina bien a ese proceso de conocimiento cuando se lo llama interdisciplinar? Aquí nuestro objetivo sería el de dejar de hablar del ‘sentido común’ de la interdisciplina y poder reflexionar sobre él. Se puede hacer todo un derrotero en la historia de las disciplinas buscando cómo en cada momento se planteó la tensión entre la complejidad de la realidad, por un lado, y la división del trabajo científico necesario, por otro lado. Esto requiere partir de la totalidad, pero además, basarse en la especificidad de cada disciplina. Y para eso debe trabajarse en las correspondencias estructurales, en las intersecciones y límites y en los vínculos entre las disciplinas.

En el debate actual sobre lo interdisciplinario, se superponen con una cierta yuxtaposición dos tipos de prácticas: la de la investigación interdisciplinaria y la de la configuración de equipos interdisciplinarios para atender problemas de la sociedad. Esta yuxtaposición es esperable dado que la diferencia es de énfasis en cuanto al producto. En el caso de la investigación el énfasis es la producción de conocimientos. En el caso de los equipos para resolver problemas el énfasis está en la producción de acciones, y de intervenciones. Nadie, no obstante, podría separar de manera absoluta la investigación de su efecto en las prácticas y nadie podría suponer que el desarrollo de acciones no produzca, o deba producir, simultáneamente, conocimientos. Más aún, sería esperable un futuro en que esta diferencia se redujera a su mínima expresión.

Hecha esta salvedad, habría que señalar algunos niveles en que se puede plantear el análisis y la polémica sobre esta temática:



Un primer nivel, el epistemológico y de historia del conocimiento: el simple planteo de la interdisciplina implica un cuestionamiento a los criterios de causalidad, básicamente a los de causalidad lineal, y atenta contra la posibilidad de fragmentación de los fenómenos a abordar. Implica también el reconocimiento que los campos disciplinares no son un «reflejo» de distintos objetos reales sino una construcción históricamente determinada de objetos teóricos y métodos. Más aún, en momentos en que las mismas disciplinas difieren en su interior en cuanto a la definición de su objeto, se puede afirmar que una disciplina, por lo general, no es una, es decir no es unívoca y sin fragmentaciones en su mismo seno. En nuestro caso, podría ejemplificar con la disciplina que ejercemos, la antropología, y todos lo podríamos hacer sobre la de cada uno.

Un segundo nivel metodológico: tanto en el campo de la investigación, como en el de la búsqueda de solución para problemas concretos a través de intervenciones, sería pensar en un desarrollo interdisciplinario en el que se programen cuidadosamente la forma y las condiciones en que el mismo se desenvuelve. Ya es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo que busca intervenir sobre la realidad y que se compone por sujetos que ejercen distintas disciplinas requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios. Hay un tiempo que tiene que ser dedicado a la realización de este trabajo; cuestión que debe tenerse en claro, especialmente quienes programan acciones interdisciplinarias desde los niveles decisorios, ya que para lograrlas se requiere algo más que un grupo heterogéneo de profesionales.

Una diferencia entre equipos interdisciplinarios de investigación y equipos interdisciplinarios de intervenciones, es que estos últimos se constituyen por distintas profesiones (y se da por supuesto que cada una representa una disciplina). Este deslizamiento (de disciplina a profesión) es un claro deslizamiento hacia el campo de las prácticas.

Una pregunta que los equipos de intervención deben también formularse es cómo incorporan una amplia gama de saberes que no son disciplinares. Esto es particularmente notable en el caso de equipos que trabajan con poblaciones, pero es igualmente necesario en todos ellos, a menos que aborden su práctica desde una representación fuertemente tecnocrática.

El cómo se desarrolla lo interdisciplinario es un debate fundamental, e incluye necesariamente el nivel de análisis siguiente:

Un nivel referente a lo subjetivo y lo grupal: las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. También es evidente, que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente.



En lo individual, la participación en un equipo de esta índole implica numerosas renunciaciones, la primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema. Reconocer su incompletud.

Y, además, reiteramos, requiere que se pueda diferenciar entre lo que es interdisciplinar y lo que es trabajo interprofesional. Cuando se produce el abordaje de un problema social, económico o político, como los problemas no reconocen la división de trabajo entre campos del conocimiento, se presentan en toda su complejidad, la misma requiere ser tratada en todas sus dimensiones, por lo que se requiere y convoca a distintos especialistas de diferentes profesiones. Cada uno va y dictamina, según su campo de especialización. A esto se le suele llamar interdisciplinar. Lo más correcto es que lo llamemos trabajo interprofesional. Como dijimos, cuando en el trabajo con poblaciones se plantean actividades intersectoriales, los miembros que los integran puede ser que no representen una disciplina científica, sino otro tipo de saberes (saberes no disciplinares: provenientes de los campos del arte, saberes populares, experiencias en actividades, como por ejemplo, la de operadores de calle). Estos equipos así integrados, con miembros que representan inter-saberes tienen que formular un Programa y fijar objetivos para su quehacer. El marco referencial común implica, entonces acuerdos básicos ideológicos: por ejemplo, qué tipo de relación se intenta reconstruir entre el equipo de intervención y las poblaciones, qué metodología se elige utilizar: verticalista o participativa. Sabiendo, además que la autonomía del equipo va a depender del marco institucional en el que se trabaje. Estas prácticas encaran una dimensión política, conceptual y práctica. (Stolkiner, A., 1987,1999)

La visión interdisciplinaria aplicada a fenómenos complejos, como son los problemas de la realidad social, sólo puede darse por un trabajo que se plantee desde un inicio como una tarea interdisciplinaria, en la que se imbriquen las epistemes de las distintas disciplinas.

El quehacer interdisciplinario está tanto basado en la elaboración de un marco conceptual común que permita la articulación de ciencias disímiles como en el desarrollo de una práctica convergente.

La tensión permanente que se establece entre la formación especializada y la tarea interdisciplinaria puede resultar fructífera, pero también puede conducir a meras generalidades. Por lo tanto se requiere del equipo interdisciplinar que se concilie en cada momento unidad y diversidad, especialidad y universalidad. El camino por el cual se logra la interrelación no es arbitrario y supone la puesta en acción de un proceso que constituye uno de los mecanismos básicos del desarrollo cognoscitivo: el proceso de diferenciación de una totalidad dada y de integración o reintegración de una totalidad conceptualmente enriquecida.



Cuando un problema surge por diferenciación de problemas lleva consigo una perspectiva diferente de lo que hubiera tenido si se lo hubiera enfocado a partir de una sola disciplina (Bioquímica, Economía Política). O sea, cada disciplina ha elaborado su propio nivel de análisis, para que haya que hacer interdisciplinar tiene que organizarse un nivel de análisis ad-hoc, o sea, interdisciplinario. (García, Rolando, 1986). Según Rolando García un sistema complejo es una “representación de un recorte de la realidad compleja, conceptualizado como una totalidad organizada en la cual los elementos no son separables y por lo tanto no pueden ser estudiados separadamente”.

Los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos de interacción, y de allí su denominación de complejos, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los dominios materiales de muy diversas disciplinas.

El punto de partida de un sistema complejo está dado por el marco epistémico que establece el tipo de pregunta o conjunto coherente de preguntas que especifican la orientación de la investigación.

La investigación interdisciplinaria exigida por la metodología de sistemas complejos, supone la integración de diferentes enfoques disciplinarios, para lo cual es necesario que cada uno de los miembros de un equipo de investigación sea experto en su propia disciplina, y supone también la integración de esos enfoques para la delimitación de una problemática, es decir que esto se tiene que hacer previamente. En definitiva, la investigación interdisciplinaria implica la existencia de un marco conceptual común entre los investigadores.

Esto en cuanto a las investigaciones interdisciplinarias. Es diferente en las multidisciplinarias, en estas se suman los aportes de cada investigador desde su disciplina en torno a una problemática compleja.

D. La formación de estudiantes en situaciones históricas concretas

La formación en contextos situados para los que ejercemos la antropología, tiene una dimensión muy conocida, el trabajo de campo antropológico, y otra no tan habitual, aunque posible y que se ha dado en el caso de muchas investigaciones antropológicas, la intervención.

A continuación recuperamos fragmentos de entrevistas realizadas en el año 2016 en el marco de un trabajo de investigación que tuvo como objetivo aproximarnos a las representaciones respecto de los procesos formativos habilitados en marcos de proyectos de extensión universitaria que confrontan con realidades histórico concretas, dando cuenta de los sentidos que asumen para los sujetos involucrados directamente en los dispositivos de enseñanza y aprendizaje. La coordinadora del Equipo de Psicopedagogía del CIDAC nos decía:



“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.

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 que 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”. Coordinadora del Equipo de Psicopedagogía del CIDAC (Registro de campo de campo, Buenos Aires, 16 de marzo de 2016.)

A su vez, la coordinadora del Equipo Formación para el Trabajo sostenía:

Es bueno 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 saberes de los libros y que pueden ser legítimos, en primer lugar hablo de lo que Boaventura de Souza Santos 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. (Registro de campo, Buenos Aires, 20 de marzo de 2016).

El poder descubrir que se pueden generar nuevos conocimientos, que no están en los libros, que incluso, esos conocimientos pueden interpelar y discutir a los ya instituidos como válidos y legítimos. El darse cuenta que hay otros saberes además de los académicos, que pueden legitimarse como útiles y válidos, produce un descentramiento en la formación exclusivamente académica.

Por su parte, uno de los estudiantes de Antropología sostiene que:



“como parte de ese aprendizaje, de entender que la gente, el campo, el territorio te va a estar siempre interpelando y que vas a tener que modificar esa práctica o esa idea previa que vos tenías, la noción de alteridad, redescubrir permanentemente todo. Esta repregunta te la tenés que generar a partir de estar haciéndolo, porque desde la academia únicamente, quedás un poco vacío, en ese sentido. Te hacés de armas, el contacto con la gente te foguea, eso para mí es indiscutible. (Registro de campo, Integrante del Equipo de Educación y Diversidad Cultural, Buenos Aires, 30 de marzo de 2016)

Una estudiante de Ciencias de la Educación considera:

Para mí fue una formación totalmente diferente a todas las que ofrecían todas las materias hasta donde yo llegué a cursar. Y fue un trabajo de reflexión que tenía la pata en la acción, porque bajábamos a terreno, participábamos en los cursos, documentábamos todo, tomábamos registro, y de ahí íbamos a estos talleres y los docentes a cargo, reflexionábamos sobre lo que estábamos documentando y volvíamos al terreno, y así fuimos construyendo cómo es el perfil o las tareas que iba a hacer este acompañante pedagógico que es el que hoy por hoy se está trabajando en los cursos efectivamente después de que se implementó el IFP (Instituto de Formación para el Trabajo). Así que para mí como formación me cambió mucho la mirada, porque tiene que ver con cómo diseñar un perfil, con cómo diseñar un instituto, con cómo formar en base a las demandas de la gente, es otra mirada de formación. (Registro de campo, integrante del equipo de Formación Para el Trabajo, 28 de marzo de 2016)

Después de estos diez años de experiencias de trabajo en territorios diversos, orientadas desde una modalidad de construcción colectiva de conocimiento, llegó el momento ya enunciado de enseñar a trabajar de esa manera en una escala que incluye, ya de modo obligatorio, a la totalidad de los estudiantes de la UBA y bajo el formato de Seminarios y/o materias .

En el decir del Bombini, profesor de la carrera de Letras: “Curricularizar la extensión o extensionar el curriculum de la formación” (Bombini, et al. 2019) son dos expresiones que nombran a esos procesos formativos. En relación a los procesos formativos que se dan en el marco de los equipos del CIDAC (Centro de extensión), este formato de adecuar las intervenciones a los tiempos académicos insertos en la programación de materias, presentó múltiples interpelaciones y nuevas aristas, las que van siendo elaboradas en el desarrollo de constitución del CIDAC también como centro de prácticas de PST.



A partir de la experiencia realizada desde el 2017 rescatamos que los estudiantes que cursan estos Seminarios de Prácticas Socio Educativas Territorializadas, hacen sus primeras experiencias en trabajo de campo. El asombro, el descubrimiento que esto supone y que los antropólogos conocemos muy bien, va a producir una transformación importante en ellos y va a pasar a ser constitutivo de su formación. Pongamos por caso la carrera de Letras que ha propuesto y sigue proponiendo muchos Seminarios de este tipo. Entre ellos, algunos han sido sistematizados, pasando a formar parte de materiales bibliográficos, de los que nos valemos a continuación, como testimonios de lo que acontece en estos procesos innovadores.

Reproducimos una cita del artículo “Dentro/Fuera: Oralidad, Lectura y Escritura como Prácticas Inclusivas” de Gustavo Bombini (2019: 31):

Con respecto al encuadre teórico propuesto, Chu Young Ha (Lydia), en la devolución que escribe terminar la cursada, analiza el rol decisivo que juega el abordaje bibliográfico al momento de visitar en clase los registros de la práctica:

El aula no era tal porque en lugar de una sola maestra, había una pareja pedagógica; El alumno no era tal porque los chicos tenían edades y niveles educativos diferentes y vivían en contextos de alta vulnerabilidad (...). Si los inicios en el centro educativo fueron para mí de confusión, los momentos finales fueron de frustración porque no había podido teorizar sobre la leyenda como género ni tampoco había logrado concretar el proyecto final de escritura (que surgiría a raíz de las leyendas trabajadas en clase). Pero la frase de Calvo en un artículo suyo, dice que lo que hace a un buen etnógrafo (según Geertz) es describir la vida cotidiana y descubrir lo invisible de la misma revirtió por completo mi experiencia en el Isauro. Había estado tan anclada en lo visible (evidente), sea la confusión inicial o sea la frustración final, que no había podido ver que durante el proceso había operado en mí un cambio enorme: que dejándome atravesar por el Isauro había ido deconstruyendo mis nociones acerca de la escuela, el aula, la maestra y el alumno que por clásicas pecaban de obsoletas y he ido construyendo nuevas nociones para encontrar mi lugar en esa institución.

Seguimos recurriendo al último artículo mencionado (Bombini, 2019: 31):

En el aula de Puán (Puán es la calle de la sede central de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA), adónde volvíamos estudiantes y docentes desde la virtualidad del campus y desde las intervenciones en territorio, al comentar los textos arreciaban los interrogantes en torno a una modalidad de intervención y de escritura que generaban curiosidad e inquietud.

El mundo que me encontré estaba a millones de años luz de la facultad de Filosofía y Letras. En ambas instituciones (se refiere a los centros de prácticas) todo me era desconocido; la población poseía trayectorias que orbitaban fuera de mi saber. Yo sabía y conocía teóricamente las experiencias en la Isla Maciel, había leído sobre prácticas territoriales, pero nunca había estado en ese lugar. (Mariano).



Lo que me resulta de vital importancia es destacar cómo los cambios en esta persona narrativa se producen a partir de la experiencia, y sólo pueden producirse en ella. Mis registros funcionaron como registros de la experiencia y como evidencia del cambio de quien vive la práctica. Los registros son documentos que posibilitan la construcción de conocimiento, que nos permiten reflexionar sobre el peso de las instituciones hegemónicas que nos formaron en tanto sujetos y que, de muchas maneras, construyen nuestra forma de mirar, de aproximarnos a espacios que no nos resultan familiares. Y sólo son posibles en el fulgor de la práctica, del “estar ahí”. Los cambios en el narrador se producen (solo pueden producirse) a partir de la experiencia. Y son cambios a los que uno se expone, de los que no es consciente. Sólo el hacer de la práctica permite este redescubrimiento.

V. CONCLUSIONES

La antropología viene otorgando fundamentales herramientas para relacionar las prácticas de docencia con las de investigación y las de extensión, los tres pilares de la Universidad Pública argentina y latinoamericana desde la Reforma del 18, y que, pasados más de 100 años buscamos asumirlos desde el paradigma de la “Integralidad de prácticas”.

Dicho paradigma ha orientado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA ciertas definiciones sobre política académica que constituyen ‘alternativas pedagógicas’ (Rodríguez: 2013), las que fueron permitiendo que diferentes disciplinas científicas recurran a y encuentren en el registro etnográfico un importante potencial para avanzar en los procesos de objetivación respecto de la propia práctica y de lo que se produce en los territorios donde institucionalmente se decide involucrarse.

En términos de intercambios disciplinares, esto no es nuevo, comienza a producirse después de la Segunda Guerra Mundial cuando se redefinen los campos científicos de las ciencias sociales, dejando de lado los recortes decimonónicos de las mismas. En esos momentos unas a otras son dadoras de métodos y categorías generadas en su trayectoria formativa como ciencias. La Antropología va a ser dadora, entre otras cosas, de la metodología cualitativa y de la etnografía, tal como la entendemos en la actualidad.

Lo nuevo es ver todos estos procesos, plasmados en un formato pedagógico (un seminario), integrado por estudiantes de trayectorias diversas (universitarias y no universitarias) que



contiene la enseñanza de lo teórico y de lo práctico en disciplinas no profesionales como son las que constituyen las distintas carreras que integran la Facultad de Filosofía y Letras. Una mirada atenta desde la antropología sobre lo que se genera en esta novedad, consideramos será un aporte importante hacia la propia disciplina en esto que se ha dado en llamar 'el giro colaborativo'.

Constatamos que, desde la mitad de la década del 90 del siglo XX, aparecen colaboraciones de investigación implicada, con cierta productividad en términos políticos, pensamos en el Programa Permanente de Investigación, Extensión, Capacitación y Desarrollo en Comunidades Indígenas de la República Argentina.

En las últimas dos décadas se viene avanzando mucho en las reflexiones que motivan este escrito. En especial en torno a la asignación de dispositivos institucionales que permiten la validación del conocimiento de sectores populares, de sectores extrauniversitarios. Dispositivos que habilitan y legitiman los 'otros saberes', y no sólo los entienden a partir de su propio sentido, sino que los ponen en paridad pedagógica.

Acostumbramos a decir que hay muchas maneras de hacer Antropología Social. Entendemos que nos debemos un debate necesario con aquellos antropólogos que practican una mutua reflexividad con los sujetos con los que 'trabajan en el campo', y los abordajes ya señalados de la producción de conocimientos, acompañados de acciones transformadoras, que está llevando adelante la extensión universitaria.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Bombini, G. et al. (2019): Dentro/Fuera: Oralidad, Lectura y Escritura como Prácticas Inclusivas, en Revista Redes de Extensión, N° 5. Buenos Aires: Ediciones Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires..
- [2] Cano, A. (2014): La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Disputas y desafíos, Buenos Aires: CLACSO.
- [3] Dagnino, R.: (2011) Ciencia y Tecnología, Conferencia dictada en el Gremio Adulp, Universidad de La Plata, Argentina, 11 de Junio.
- [4] Dagnino, R. (2015): La universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo, en Cuestiones de Sociología, N° 12, La Plata, fecha de consulta: 2/11/2020, <http://www.cuestionesdesociologia.hahce.unlp.edu.ar>
- [5] Elias, N. (1990): Compromiso y Distanciamiento. Barcelona: Península.
- [6] Elichiry, N. (1987): Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de las metodologías transdisciplinarias, en N. Elichiri (comp.) El niño y la escuela. Buenos Aires: Nueva Visión.



- [7] García, R. (1986): Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos, en: E. Leff. (comp.), Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del Desarrollo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- [8] Kpsik, K. (1967) La dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
- [9] Krotz, E. (1991): Viaje. Trabajo de campo y conocimiento antropológico. En Alteridades, VOL.1, N° 1. México: Universidad Autónoma de México.
- [10] Lischetti, M. y Petz, I. (2009): Universidad y Sociedad. Breve Historia de un vínculo. Revista Espacio, vol. 41, Buenos Aires: Ediciones Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- [11] Puigross, A. y Gagliano, R. (2004): La Fábrica del conocimiento. Buenos Aires: Appeal, Homo Sapiens.
- [12] Rebtamozo, M. (2015): La epistemología crítica de Hugo Zemelman, política y metodología, o una metodología política, en Estudios Políticos n° 36. México: Centro de Estudios Políticos, Universidad Autónoma de México.
- [13] Rinesi, E. (2020): Universidad y Democracia. Buenos Aires: PDF (Red CLACSO de Posgrado), Libro Digital.
- [14] Rodrigues, L. (2013): Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Appeal.
- [15] Stolkiner, A. (1987): De Interdisciplinas e Indisciplina, en N. Elichiri (comp.) El niño y la escuela, Buenos Aires: Nueva Visión.
- [16] Stolkiner, A. (1999): La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas en Revista campo-psi-Revista de Información especializada, Año 3, N° 10. Rosario.
- [17]