

INTEGRALIDAD: REFLEXIÓN SOBRE LAS CONDICIONES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS PARA SU REALIZACIÓN

Ricardo Cetrulo

Centro Interdisciplinario de Manejo Costero Integrado

CURE – UDELAR- MALDONADO

“

Resumen

La problematización debe ser constantemente viva, sin lo cual todo se detiene”

Edgar Morin

La presente ponencia es una reflexión sobre las condiciones para que la extensión y la integralidad como instrumentos de transformación sean posibles, situándolas en el contexto de la teoría crítica (marco teórico), de la cultura postmoderna (marco contextual) y de la transición paradigmática (marco epistemológico).

Intenta mostrar a través de sucesivas aproximaciones los diversos tipos de condicionamientos que actúan de modo inconciente y que comprometen la eficacia de las tareas de extensión integralidad.

Mi reflexión va a estar centrada precisamente en desenmascarar algunas falsas naturalizaciones, yendo más allá de las apariencias.

El pensamiento crítico no consiste en criticar sino en descubrir más allá de las apariencias las potencialidades aun no actualizadas. Eso es a mi parecer, la utopía: no lo irrealizable, sino lo aun no realizado. En este contexto la tarea de extensión y la realización de la integralidad suponen transformaciones muy profundas del académico y de los estudiantes, en el modo de concebir la ciencia, el mundo y el hombre mediante la recuperación de la dimensión crítica de las ciencias.

Se procederá por progresivas aproximaciones

1ª Los fundamentos de la teoría crítica: la noción de alienación .

2ª El contexto cultural de la postmodernidad y sus desafíos.

3ª La transición paradigmática: la tensión entre el positivismo y el paradigma de la complejidad.

4ª Las consecuencias de los puntos anteriores en la relación saber académico saber popular.

Palabras claves: relaciones, pensamiento crítico, transición paradigmática

I. Introducción

La Universidad de la República está en transición. Estas jornadas de Extenso la encuentran en pleno proceso de la llamada Segunda Reforma Universitaria. Se podría decir, simplificando mucho, que la primera Reforma de 1917 se centró en los aspectos de democratización del poder a nivel formal de la estructura burocrática: el co-gobierno. Mientras que esta segunda Reforma se focaliza en una reflexión sobre su ser, su forma de redefinir sus tres funciones básicas, revitalizando la extensión e incorporándola a la docencia e investigación a través de la noción de integralidad. (Arocena, 2010: 10)¹

En los últimos años se han producido significativos avances en la formulación y profundización del concepto de extensión y en sus necesarias relaciones con la docencia y la investigación (integralidad).

Entre los múltiples documentos sobre el tema podemos mencionar el excelente trabajo de H. Tommasino y N. Rodríguez "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República" (Tommasino 2010) que, a mi parecer, marca un punto culminante en la evolución del concepto de extensión y de integralidad.

¹ "La noción de Segunda Reforma Universitaria apunta a revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándolo a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo. Por consiguiente, un componente fundamental del programa de la Segunda Reforma en la Universidad de la República es la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades definitorias de nuestra institución."

Tommasino asume la definición de extensión del Consejo Directivo Central en octubre de 2009:

- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos puedan aprender y enseñar
- Proceso que contribuya a la producción de conocimiento nuevo que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social
- Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.
- En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.” (UR, Rectorado: 2010: 15- 16)

O sea, cambian las relaciones de poder, lo cual posibilita la producción de nuevo conocimiento, orientado a superar problemas de la sociedad y que reformula las líneas de investigación y los planes de enseñanza.

Sobre esta base, el mencionado artículo elabora las complejas interacciones entre docencia, investigación y extensión, que se traducen en una innovadora concepción de cada una de esas actividades y en un relacionamiento creativo de la Universidad con el mundo no académico, para la producción de nuevos conocimientos.

Como se ve, la extensión, en la perspectiva de la integralidad es más que una de las actividades de la Universidad: es una nueva forma de concebir la enseñanza (trasmisión vs. producción)² la investigación, (necesidad de incorporar a la agenda de investigación los problemas de los actores sociales)³ y la relación con la sociedad en una perspectiva transformadora.

² “La extensión... al ser introducida en el acto educativo normal, se convierte en un aliado para transformar el modelo pedagógico que, en general ha sido profesionalizante y no integral”. (Op.cit. p.32)

³ Si se apunta a una Universidad que responda a los problemas reales, éstos deberían orientar nuestras agendas de investigación. Procesos intensos de extensión universitaria con esta conceptualización

La Universidad de la República posee, por lo tanto, a un nivel programático, una conceptualización muy profunda e innovadora de lo que podríamos llamar su propio ser y función en la sociedad.

Pero innovar no es tarea simple. Todo proceso de cambio está siempre amenazado de regresiones (Watzlawick et al., 1982) porque actúan en nosotros permanentemente las resistencias de lo "viejo" y los condicionamientos teóricos y epistemológicos que impiden que la innovación formulada como programa, sea posible.

Agréguese a ello que los actores universitarios no hemos sido formados en la perspectiva de la integralidad. No sería temerario decir que los docentes, en una considerable proporción, estamos centrados en avanzar en nuestra carrera de acuerdo a las exigencias con las que seremos evaluados, y profundizar en la especialización de nuestra profesión.

Por su parte, los estudiantes que acceden a la Universidad no tienen mayoritariamente en su horizonte la relación de la profesión elegida con la transformación de la sociedad, es decir, la dimensión política de la profesión, sino el modo de acceder, a través de ella, a un modo de vida exitoso.

Se impone por tanto una reflexión que contribuya a la problematización de la integralidad y de todo lo que ella incluye, en términos de marco de referencia teórico, de metodología y epistemología (incidencia de la transición paradigmática).

La presente ponencia intenta mostrar que cualquiera sea la orientación académica que se escoja, es necesaria una propedéutica o formación específica en áreas de conocimiento que permitan una comprensión crítica del contexto social en que vivimos – qué hay que transformar (aspectos

marcan el desafío de que la Universidad no sólo investigue lo que ella misma prioriza, sino también lo que la realidad está demandando.

teóricos), una reflexión sobre el tipo de conocimiento que se asume desde que racionalidad abordamos la realidad (aspectos epistemológicos) y una formación en la metodología que posibilite el diálogo entre saber académico y los saberes de los actores sociales con los cuales se relacionen cómo nos relacionamos con los actores sociales (aspectos pedagógicos).

II. Marco teórico: la noción de alienación

Un primer desafío que se presenta para la implementación de la integralidad se refiere a los instrumentos para el análisis de realidad desde una perspectiva crítica.

Se nos invita a innovar y para innovar tenemos que empezar por desnaturalizar, por posicionarnos frente a la realidad en una actitud de sospecha crítica.

¿Qué queremos decir con esto?

Con demasiada frecuencia, hechos que son **construcciones sociales** pasan a ser considerados como **naturales**, y en cuanto tales, incuestionables. Las desigualdades son algo natural. Es natural que haya esclavos y hombres libres, decía Aristóteles. Es natural que haya una división del trabajo en manual e intelectual. Es natural que haya dominación de unos sobre otros... etc.

Cornelius Castoriadis diría que todas estas cosas **naturales**, están ocultando su carácter de **autoconstruidas**: " hay autoocultación-dice- de la autoinstitución de la sociedad y esto forma parte de la heteronomía de la sociedad" (Castoriadis, 1984: 82).

La naturalización nos oculta las posibilidades de transformación de la realidad en cuanto producto social. Lo que es natural no se cambia, lo que es producto de la acción de los seres humanos, puede ser transformado por los seres humanos.

Frente a cada cosa que "es" socialmente, podemos preguntarnos si es como quisiéramos que fuera, o si es como otros quisieron que fuera pero nos convencieron que es como nosotros queremos. Como leía en una pared

de, Montevideo: "La imposición es tan sutil que creemos haber elegido el camino". O sea, para innovar tenemos que develar lo oculto y esa es la función de la teoría crítica en las ciencias sociales.

IncurSIONEMOS brevemente en los orígenes de la teoría crítica a través de algunos escritos del joven Marx.

El punto de partida es la realidad de la desigualdad que se ha naturalizado en el imaginario colectivo. Hay desigualdades que no generan dominación: son simplemente diferencias. Pero en las actividades para asegurar la subsistencia, la situación más elemental de la vida, se ha generado históricamente un fenómeno que va a atravesar en adelante la historia de la humanidad: la desigualdad que sanciona la **dominación de unos sobre otros**.

Esa relación se extiende, de la producción, a toda la trama social: relación hombre-mujer, padres-hijos, profesor-estudiante, organización burocrática de toda la sociedad

Marx, en sus escritos de juventud -"Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel" (Marx,1987), "Ideología alemana" (Marx 1968)- analiza la deshumanización que genera esa relación de dominación/dependencia porque contraría radicalmente lo que él llama "la vocación humana": "La vocación del hombre es ser hombre y ser hombre es ser-.en-común-con -los demás".

Pero en la realidad los vínculos que constituyen la trama de relaciones de la sociedad son, como hemos dicho, la negación de ese ser en común. Toda la sociedad en cuanto trama relacional está constituida por un tipo de relación sin la cual no podría subsistir el sistema capitalista y genera un estado de alienación que Marx caracteriza muy gráficamente con la imagen de un "mundo invertido".

Perpetuar tal situación que nos afecta a todos, supone la creación de un mundo de legitimaciones transformado en cultura, que nos permitan mantener en el inconciente la pérdida de nosotros mismos y la invasión de lo "ajeno" asumido como propio.

Esta es precisamente la noción de alienación. El ser invadidos en nuestras formas de pensar y ver la realidad por lo ajeno, que hacemos propio y lo que es peor, que consideramos como la única realidad.

Dentro de los límites de esta ponencia no podemos detenernos a analizar ese mundo legitimaciones que permite la supervivencia del sistema.⁴

Sí interesa señalar que cuando nos referimos a la extensión como relación del mundo académico con los actores sociales, ambos polos de la relación estamos afectados en mayor o menor grado por este fenómeno.

En esta perspectiva, “transformación” significa que cualquiera sea la práctica de extensión, ella debe generar un proceso de cambio de la relación de dominación que supone el poder del saber académico.

Cuando la Universidad define su relación con la sociedad como transformadora nos está convocando para una tarea que no consiste simplemente en brindar a la comunidad nuestros conocimientos en forma diluida sino ayudar a **develar los mecanismos que ocultan nuestra deshumanización**. Pero esto no se realiza “diciendo” a la gente cuál es su situación, sino problematizando la relación académico-no académico.

¿Qué significa esto? Que hay una valoración de superioridad socialmente definida del que sabe sobre el que no sabe.

Superar esa asimetría internalizada supone el aprendizaje de una metodología pedagógica de la cual se hablará más adelante en esta ponencia.

III. Marco cultural: la problemática de la postmodernidad

La práctica de la extensión se realiza, además del contexto general ya mencionado, en un clima cultural de la llamada post-modernidad, que, aunque no se la haya estudiado científicamente, se vive inmerso en ella, y condicionado por ella.

⁴ Para un análisis de la teoría crítica ver “Para una sociología crítica (Bauman 1977)

Importa que el mundo académico se abra, desde las distintas especialidades, a una problemática que desafía el sentido de las prácticas sociales y condicionan, por tanto, las actividades de extensión.

La respuesta de determinadas corrientes de las Ciencias Sociales a los desafíos de la postmodernidad se sintetizan en recuperar la frustrada vocación emancipadora de la modernidad.(Becker 1993).

Por este camino vamos a encontrar nuevamente la centralidad de la noción de “relación”.

Veamos el siguiente texto de un miembro de la 3ª generación de la Escuela de Frankfurt:

“La teoría social postmoderna plantea un provocativo desafío a las otras tradiciones de teoría social y de cambio político. Consiguientemente, si los teóricos contemporáneos quieren seguir siendo relevantes para las preocupaciones teóricas y políticas de nuestra época, deben asumir los problemas planteados por los postmodernistas. Esto significa que la teoría social crítica debe intentar teorizar sobre las nuevas condiciones sociales y sobre los fenómenos analizados por los postmodernistas, y deben demostrar que categorías y teorías desarrolladas previamente continúan siendo aplicables en el teorizar de las nuevas condiciones sociales. Esto requiere repensar corrientes como la Ilustración, el Marxismo, la teoría crítica, el estructuralismo, el feminismo, etc., en los términos de los nuevos problemas que se plantean y de acuerdo a los desafíos presentados por la configuración usual de los medios, el consumismo, las sociedades de información; por la cibernética y el diseño; por la reestructura del trabajo y la producción; por las nuevas configuraciones de clase, y por los nuevos modos de colonización de la vida cotidiana” (Kellner 1990:280)

La corriente postmoderna que se define como un estado de la cultura (Lyotard,1984)⁵ formula algunos cuestionamientos que afectan las formas de conocimiento y las posibilidades de prácticas sociales significativas.⁶ Señalemos los principales :

* cuestionamiento radical de la noción de verdad como absoluta y universal por conducir a las diversas formas de totalitarismos del siglo XX.

⁵ La postmodernidad no connota periodicidad sino “el estado de la cultura después de las transformaciones que ha afectado las reglas de juego de las ciencias, de la literatura, de las artes , a partir del siglos XIX” Op.ci. p. 7

⁶ Dentro de los límites de esta ponencia no es posible desarrollar las ambigüedades de la corriente postmoderna. Seleccionamos los aspectos relevantes para nuestro tema.

* cuestionamiento radical de toda forma de dominación, incluido el poder de la ciencia que objetiva la realidad y genera un poder de manipulación

* cuestionamiento de todo proyecto global sobre la sociedad lo cual plantea el problema del sentido y la orientación de la acción.

La negación de las verdades absolutas y universales no nos deja en el vacío del conocimiento sino que nos incita a la búsqueda de alternativas. Y todas ellas suponen desestructuraciones y reestructuraciones del pensamiento académico; porque las transformaciones epistemológicas comprometen la totalidad del ser humano y no sólo su dimensión teórica. Tal vez sea bueno recordar que no se puede innovar “con más de lo mismo” (Watzlawick 1982).

¿Desde dónde realizar esa reformulación?

Permítaseme acudir aquí a mi experiencia de años en la educación popular. En esa práctica aprendí que:

“cambios en la relación, es decir, la superación de la dominación en el propio espacio de la situación pedagógica profesor-estudiante, coordinador-grupo etc., pueden dar origen a la aparición de lo nuevo, a una nueva visión de la realidad, liberada de las legitimaciones, ocultamientos y deformaciones del ‘discurso oficial’ (Cetrulo 2001: 76).

Frente a los cuestionamientos de la postmodernidad, la ponencia avanza las siguientes líneas pertinentes para la temática de la extensión y la integralidad:

Postula una noción de verdad que se construye en la historia a través de relaciones emancipadoras, mencionadas en la cita anterior, y aporta así un fundamento a ese aspecto de la extensión frecuentemente señalado, de “construir” un nuevo conocimiento en la relación del académico con los actores sociales. Se recuerda aquí la Tesis II de las “Tesis sobre Feuerbach” (Marx ,1992): “La cuestión sobre la verdad objetiva no es un problema teórico sino un problema de la praxis”, vale decir, parafraseando, sólo se produce un nuevo conocimiento si se transforma la cualidad de la relación(praxis).

Es en esta perspectiva que se recupera el sentido de la acción.

“ Y esa nueva visión (o nuevo conocimiento) es generadora de acción. Surge de una práctica y vuelve a ella como por su propio peso. Es la antípoda de la escisión teoría/práctica, propia de las teorías aprendidas, desfasadas de prácticas que las contradicen”(Cetrulo 2001: 76)⁷.

En síntesis, por la mediación de relaciones nuevas se responde a los grandes interrogantes planteados por la postmodernidad: se construye una verdad que no genera totalitarismos, se restituye el sentido de la acción que “no está orientada desde el futuro por un proyecto acabado sino que una nueva realidad se va generando a medida que la acción se desarrolla” (ib.).

IV. La transición paradigmática: entre el positivismo y el paradigma de la complejidad

A los condicionamientos mencionados en las primeras aproximaciones – el condicionamiento global de la trama de la dominación/dependencia y el condicionamiento cultural de la postmodernidad – tenemos que agregar el condicionamiento epistemológico. En efecto, la formulación de la extensión y de la integralidad en este período de renovación de la Universidad encuentra al mundo científico en un proceso de lo que Thomas Kuhn llama revolución científica (Kuhn 1970).

Es el conocimiento científico mismo el que está cuestionado y el tomar conciencia de este proceso es de decisiva importancia para que la propuesta de integralidad sea posible.

¿Qué es lo que está en juego?

La racionalidad instrumental surgida en el siglo XVII (Bacon, Descartes, Newton) como respuesta a la demanda social de una clase emergente, la burguesía, junto con sus grandes logros ha llevado el planeta a dos graves crisis: la sustentabilidad de la naturaleza y la vida, y la

⁷ Para una reflexión más amplia sobre este tema ver el cap. 4 de la obra citada: “Acción cultural y ciencias sociales” pp.61-79

sustentabilidad de la socialidad: las relaciones hombre-naturaleza y de los humanos entre sí.

Importa señalar algunas de sus características, porque en ella hemos sido formados y desde ella se generan nuestras acciones

La ciencia positivista, que sigue siendo hegemónica, nace con una característica señalada por uno de sus iniciadores en los siguientes términos: “Hay que torturar a la naturaleza para arrancarle sus secretos” (Bacon, 1984: L.1. Aforismo LXXIV) y así manipularla a través de la técnica.

Es el inicio de un modo de aproximación a la realidad para dominar la naturaleza cuyo desarrollo en los siglos siguientes iba a constituir el rasgo fundamental de una época.

Lo importante es que las ciencias naturales se constituyen en una forma de poder sobre la naturaleza. Como Bacon mismo lo dice: “conocimiento es poder”. Una nueva lógica basada en la manipulación de la naturaleza generará los desarrollos tecnológicos de los siglos XVII en adelante, y al extenderse a las realidades humanas se convierte en “programación cultural” y se extrapola a la organización social y política como instrumento de dominación y control⁸.

Por otro camino nos encontramos nuevamente condicionados en lo que Morin llama imprinting cultural que a la manera de un software cibernético inconciente nos hace ver la realidad de determinada manera y reproducir en la acción, a menos que haya una toma de distancia crítica, las relaciones de dominación que analizábamos en la primera aproximación.⁹

Desde los comienzos del siglo XX esa racionalidad –que sigue siendo hegemónica a nivel universitario - ha sido cuestionada inicialmente desde la Física (Bohr, Heisenberg). Observemos el siguiente texto de un físico y

⁸ “El método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza, llega a proveer así los conceptos puros tanto como los instrumentos para la dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre a través de la dominación sobre la naturaleza”(Marcuse,1993: 186)

⁹ Puede encontrarse un excelente análisis de la transición paradigmática en las ciencias en Boaventura de Sousa Santos (2001 b)

epistemólogo que aboga por una reformulación radical de la ciencia positivista:

"La incompletud es también una consecuencia natural del enfoque abstracto: los conceptos "objetivos", es decir, independientes de la situación, no pueden captar a los sujetos humanos y el mundo tal como es visto y configurado por ellos" (Feyerabend 1995 p.10).

"¿Podemos continuar aceptando sus proposiciones (Nota: las de los científicos) y sus visiones del mundo que no incorporan a los seres humanos y sí sus caricaturas teóricas de las que han sido eliminadas la parte más importante de la vida humana?"

... "Desarrollemos una nueva clase de conocimiento que sea humano no porque incorpore una idea abstracta de humanidad sino porque todo el mundo puede participar en su construcción y cambio, y empleemos este conocimiento para resolver los dos problemas pendientes en la actualidad, el problema de la supervivencia y el problema de la paz; por un lado la paz entre los humanos y, por otro, la paz entre los humanos y todo el conjunto de la naturaleza" (Op.cit.p.17).

Feyerabend nos abre un panorama crítico respecto al tipo de conocimiento vigente en la ciencia "objetivista". Señala los límites de un conocimiento abstracto, a histórico, que se formula independientemente del contexto, incapaz de captar a los seres humanos en su concreción y en su subjetividad, y nos abre a un nuevo tipo de conocimiento que los incorpore en su elaboración. En la concisión de una frase encierra toda la problemática de la co-producción del conocimiento y de la relación del saber académico con el saber popular. Y finalmente postula una transformación radical de la ciencia que no sea orientada a la pura contemplación o al éxito académico, sino a contribuir a la solución de los grandes problemas del mundo: la supervivencia y la relación de los humanos entre sí y con la naturaleza (los dos problemas que habíamos mencionado).

La transición paradigmática global está contenida en este texto que apunta a los procesos que todo académico, formado en la racionalidad positivista, debe hacer para que la integralidad y la extensión no sean una pura elaboración programática.

Y este proceso se ha ido realizando a lo largo de todo el siglo XX en la búsqueda y formulación de un paradigma alternativo en un amplio abanico de todas las ciencias naturales y sociales.

Mencionemos a título de ejemplo: F. Capra, “El tao y la Física”(1984); Illya Prigogine en Química: “La Nueva Alianza” (1979); Humberto Maturana en Biología: “Emociones y lenguaje en educación y política” (1990); Morris Berman en Historia de la ciencia: “El reencantamiento del mundo” (1987); Boavenatura de Sousa Santos en Ciencias Sociales: “Critica da razão indolente”(2001a); Edgar Morin: “El paradigma perdido” (1992).

Dentro de la diversidad de estos autores existen ciertas convergencias relevantes para nuestro tema que es importante señalar.

Se trata de un posicionamiento cualitativamente distinto frente a la realidad: una nueva concepción del hombre, del mundo y de la ciencia

Mientras el paradigma positivista, también llamado de la simplicidad, fragmenta la realidad y la reduce a sus últimos constitutivos , la racionalidad emergente incorpora una visión de la realidad como sistema complejo, como trama de relaciones mutuamente dependientes. Mientras el positivismo se sitúa frente al mundo como frente a un objeto ya constituido para lograr un conocimiento supuestamente objetivo, libre de valores y explicar sus leyes generando un poder de dominación, el nuevo paradigma concibe un mundo en construcción y al científico como parte de la realidad que es necesario comprender para transformar.

Mientras el paradigma positivista es esencialmente disciplinar, el paradigma emergente es esencialmente interdisciplinario: el todo no puede ser comprendido por la suma de sus partes. Ninguna disciplina particular puede explicar la realidad como totalidad. (R. García, 1994)

Se postula entonces un conocimiento holístico que busca la comprensión de la realidad como sistema, lo cual plantea no pocos problemas a la academia que está organizada en la perspectiva de la especialización

disciplinar. (Max Neef, 2005) “La realidad plantea problemas,-decía Bohr- la Universidad ofrece Departamentos”.

Tal vez, lo más importante para el tema que tratamos, los actores sociales son parte constitutiva del sistema; la relación sujeto- objeto es sustituida por la relación sujeto-sujeto, es decir, la humanización de ambos términos de la relación, lo propio de un paradigma emancipador.

El énfasis que estamos poniendo en la transición paradigmática no significa desvalorizar los aportes y los inmensos logros de las disciplinas positivistas. Simplemente afirma la necesidad de trascenderlas en una perspectiva más amplia, si quieren estar al servicio de una transformación de la sociedad.

Porque este paradigma emergente (con las transformaciones que esto supone para el académico) configura lo que podríamos llamar las condiciones para que una extensión y una integralidad tal como se las postula hoy en la Universidad, sean posibles, es decir, la posibilidad de que el académico pueda aproximarse a los actores sociales con una actitud que posibilite la producción de nuevos conocimientos, y que esta actividad refluya sobre la docencia y la investigación.

Esto nos lleva a nuestra última aproximación.

V. Saber académico- saber popular

Este es el desafío más importante de la tarea de extensión y de la integración de ésta con la docencia y la investigación.

En las aproximaciones precedentes hemos visto la centralidad de la relación, en nuestro caso, del académico con los actores sociales, para que la extensión responda a las formulaciones que la Universidad se ha dado.

En esta aproximación reflexionamos sobre la producción de nuevo conocimiento en la relación saber académico-saber popular.

No se trata de una confrontación abstracta entre dos tipos de conocimiento sino de una relación de personas con subjetividades construidas en contextos diferentes y con saberes producidos en forma diferente. El académico construye su conocimiento en el ocio (sjolé en

griego, de donde escolástica, escuela) mientras que los actores no académicos hacen su aprendizaje en la vida cotidiana, en las luchas por la subsistencia (Bourdieu, 1999).

La responsabilidad mayor para que la relación académico- sectores populares sea fecunda y no una mera imposición del saber-poder, le corresponde al académico.¹⁰

La primera cosa que debe reconocer es la distancia que separa al intelectual del ser humano común y más aun de los sectores populares en el imaginario social, e independientemente de su voluntad o buenas intenciones.

Bourdieu en sus Meditaciones Pascalianas es muy duro en su análisis: él habla de una frontera mágica entre los elegidos y los excluidos. El compara también el título escolar con los títulos de nobleza en cuanto ratificación de la distancia aparentemente insalvable entre el elegido y el excluido¹¹. Pero justamente este es el problema.

El proceso de acercamiento debe comenzar por la toma de conciencia del intelectual –académico de las condiciones de producción de sus propios conocimientos y saberes, y de las condiciones de producción de los conocimientos populares.

El saber académico se ve enfrentado así al problema de superar el paradigma en que se construyó.

En esa relación, le corresponde al académico a la realidad del otro, superar su tendencia a transmitir y comenzar a recibir para procesar.

Bourdieu formula esto de la siguiente manera.

“Regresar al mundo de la existencia cotidiana pero pertrechado con un pensamiento científico lo suficientemente conciente de si mismo y de sus límites, para ser capaz de pensar la práctica sin aniquilar su objeto”

Se trata de comprender, en primer lugar, la comprensión primera de este mundo que va vinculada a la experiencia de la inclusión en este mundo; después, la comprensión, casi siempre errónea y deformada que el pensamiento escolástico tiene de esa comprensión, y, por último, la diferencia esencial entre el conocimiento práctico, la razón razonable, y

¹⁰ Imposición del saber-poder que es la que hemos vivido en todo el sistema educativo en la pedagogía hegemónica del aprendizaje como transmisión –recepción del conocimiento.

¹¹ Diferencia garantizada socialmente... autenticada por el título escolar, sirve como título (burocrático) de nobleza, y fundamenta, como antaño, la diferencia entre el hombre libre y el esclavo, la diferencia de “naturaleza” o “esencia”(…) que el aristocratismo escolástico introduce entre el pensador y el “hombre de la calle” absorto en las preocupaciones triviales de la existencia cotidiana”(op.ci.p.41)

el conocimiento docto, la razón razonante. escolástica, teórica, que se engendra en los campos autónomos. "(Bourdieu 1993:72)

En esa actitud inicial del académico, se trata de posibilitar una relación tal que permita a ambos tomar conciencia de sus propias falsas naturalizaciones, una relación desestructurante de subjetividades construidas, como dijimos desde contextos diferentes. En la relación progresivamente simétrica se van liberando conocimientos reprimidos no formulados.¹²

Lo que se enfrenta son dos modos socialmente construidos de construcción y comprensión del mundo.

Pero hay algo más. Si bien es cierto que los saberes del académico y del no académico se diferencian por el modo en que se construyen, hay algo que los unifica: las subjetividades de ambos están moldeadas por los valores del sistema capitalista.

El aporte de Guattari es muy significativo.

"Existe un nuevo tipo de hegemonía capitalista que por un lado, tiende a tomar el control de todo el sistema de valoración sobre el planeta, coloniza el tercer mundo, los países del este... sin que se le escape el más mínimo rincón de la producción y después coloniza también el alma, el inconciente, acaparando los medios de comunicación de masas, no sólo para comunicar sino también para modelar y manipular la subjetividad. Hoy podemos decir que todas las cuestiones geopolíticas son en el fondo dominadas por las luchas de subjetividades "(Guattari 1998: 71).

"Lo que constituye en la actualidad lo esencial del poder del capitalismo no es tanto su ejército, su policía, su carácter soberano, sino su capacidad mucho mayor que los movimientos progresistas para producir subjetividad, para modelarla" (Guattari 1998: 126).

Por otros caminos y con otras palabras volvemos a encontrar el tema de las aproximaciones anteriores: nuestros conocimientos son condicionados socialmente, nuestras relaciones cotidianas van conformando subjetividades que generan conductas contrarias a lo que formulamos teóricamente.

¹² ." La investigación no se hacía desde el investigador y las preguntas que le interesaban, sino desde la relación , desde lo que una forma pedagógica alternativa iba posibilitando como toma de conciencia. En realidad lo que investigábamos era lo que los propios interesados iban descubriendo sobre sí mismos y sus condicionamientos y su nueva mirada sobre la realidad. Y lo que los coordinadores descubríamos sobre nosotros mismos y las nuevas formas de ver lo que quizá ya sabíamos Porque la nueva relación que intentábamos procesar liberaba la mirada de ambas partes: la gente y nosotros " (Cetrulo. 2010)

Este es el punto clave en la realización del ambicioso programa de la Universidad en su segunda Reforma: construir un futuro desde nuevas relaciones con la sociedad, en que los académicos integren sus actividades de docencia, investigación y extensión, supone tomas de conciencia muy profundas y desestructuraciones siempre dolorosas, que permitan construir nuevos conocimientos desde la relación intercultural. León Rozitchner lo dice en forma muy radical: hay una forma de ciencia que es una técnica para eludir la realidad (Rozitchner 1987)¹³. Este es el desafío de la transición paradigmática.

VI. Conclusión

A través de este breve itinerario se ha intentado mostrar que tanto la extensión como actividad transformadora de la sociedad, como la integración de la extensión con la docencia y la investigación dependen de una **actitud del académico** que responde a un cambio de paradigma científico y supone:

- * un cambio de la metodología pedagógica en la docencia: de la transmisión de conocimientos a la co-producción.
- * una incorporación de la perspectiva sistémica en la investigación que posibilite una apertura a la interdisciplinaridad.
- * un marco de referencia teórico que permita relacionar todas las disciplinas científicas con la tarea de transformación de la sociedad.

En definitiva se trata de restituir a las ciencias una dimensión política transformadora en contraposición a la ciencia como ratificadora del sistema.

¹³ Ciencia como técnica para eludir la realidad: "porque la realidad no es sólo la realidad del conocimiento del mundo en su filigrana racional: es la nueva relación en que un sujeto desarrolla el concepto hasta encontrar la materialidad del obstáculo preciso, porque este proceso no es sino la prolongación del intento de unir la carne a la idea, en la cual poder prolongar la satisfacción de sus impulsos (Op.Cit p.120)

Los desafíos del siglo XXI consisten precisamente en analizar y detectar en medio de este contexto, lo humano rescatable, los futuros posibles a construir.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, Rodrigo (2010) *Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?*? En: *Integralidad, tensiones y perspectivas Cuadernos de extensión N° 1*
- Bacon, Francis (1984) *Novum Organum*. Barcelona, Orbis S.A.
- Bauman, Zygmunt (1977) *Para una sociología crítica*. Buenos Aires Marymar
- Becker, Ernest (1993) *La estructura del ma. Ensayo sobre la unificación de la ciencia del hombre*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre. (1999) *“Meditaciones Pascalianas”*.. Ed. Anagrama, Barcelona
- Castoriadis, Cornelio (1984) *Naturaleza y valor de la igualdad* . En: Varios. *La sociedad contra la política*. Montevideo. Nordan Comunidad
- Cetrulo, Ricardo (2001) *Alternativas para una acción transformadora. Educación Popular, Ciencias Sociales y Política*. Montevideo, Ed. Trilce
(2010) *Los desafíos del siglo XXI*. Conferencia en la Facultad de Ciencias Sociales en la celebración de los 25 años del Instituto del Hombre (Inédita)
- Feyerabend, Paul (1995) *Adiós a la razón*. Barcelona, Altaya
- García, Rolando (1994) *Interdisciplinariedad y sistemas complejos*. En: Leff, Enrique (comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental*. Barcelona, Ed. Gedisa
- Guattari, Felix (1998) *El devenir de la subjetividad*. Santiago de Chile. Dolmen Ed.
- Kellner, Douglas (1990) *The Postmodern Turn: Positions, Problems and Prospects*. En: *Frontiers of Social Theory: The New Synthesis*. New York, Columbia University Press.
- Liotard, Jean François (1984) *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra

- Marcuse, Herbert (1993) *El hombre unidimensional*. Barcelona. Planeta
- Marx, Karl (1992) *Tesis sobre Feuerbach*. En: *La cuestión judía y otros escritos*. Buenos Aires, Planeta-Agostini
- (1987) *Introducción a la crítica de la Filosofía del derecho de Hegel*. En: *Escritos de Juventud*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- (1968) *Ideología alemana*. Montevideo. Pueblos Unidos.
- Maturana, Humberto (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, HaCHETTE- CED
- Max Neef, Manfred (2005) *Foundations of Transdisciplinarity*. En: *Ecological Economics*. 53(2005)5-16
- Morin, Edgar (1992) *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona. Kairós
- Prigogine, Ilya y Stengers, I (1979) *La Nouvelle Alliance: Metamorphose de la Science*. Paris, Gallimard
- Rozitchner, León (1987) *Freud y los límites del individualismo burgués*. México. Siglo XXI
- Santos, Boaventura de Sousa (2001a) *Crítica de Razão Indolente*. São Paulo, Cortez Editora
- (2001b) *Um discurso sobre as ciencias*. Porto, Edições Afrontamento
- Tommasino, Humberto (2010) *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. En: *Integralidad: tensiones y perspectivas Cuadernos de extensión N° 1*.
- Watzlawick, Paul; Weaklan, John; Fisch, Richard (1982) *“Cambio”* Barcelona. Ed. Herder