

GRUPO DE TRABAJO 2

UNIVERSIDAD, TERRITORIO Y DESARROLLO. UNA PREGUNTA POR SUS (DES)BORDES

Coordinadoras:

- Bilański, Gisele
- Del Campo Castellano, Julieta Wanda
- Roig, Anaïs

Fundamentación:

La discusión sobre la Universidad emerge, para el mundo occidental, con El conflicto de las Facultades de Kant en el siglo XVIII. En esa “universidad de sabios” la controversia versaba sobre los límites del poder político y religioso en los asuntos académicos, esto es, el problema de la autonomía. Hacia el siglo XIX, la reforma humboldtiana desatada por la crisis del sistema heredado del Medioevo, significó la re-edificación sobre bases laicas de una enseñanza universitaria con perspectiva “práctica”: un pasaje del saber de sabios al saber de masas; reforma que plantearía nuevos desafíos para la relación universidad-Estado. En Argentina, dicha discusión se reedita y cristaliza en la “Reforma del 18”, trayendo a la escena el problema de la democratización y, una vez más, el de la autonomía.

La pregunta por el rol de la universidad cobra nueva relevancia, si consideramos que, desde 1990, asistimos a un proceso de creación de universidades alejadas de “los centros”. Este contexto actualiza viejos tópicos –referidos a la autonomía, el mercado y el poder político-institucional–repensados, ahora, incorporando nuevos interrogantes. Estos abarcan ejes como, por ejemplo, la relación de la universidad con la comunidad y/o el “territorio”; la discusión sobre la ampliación de derechos (sus posibilidades y límites); la pregunta por la democratización; la interpelación del desarrollo a la universidad, un desarrollo irreducible a su dimensión científico-tecnológica o económica. Sin restringir la dimensión territorial a una determinación topológica, invitamos a reparar en los límites y (des)bordes de la universidad. Este grupo de trabajo se ofrece así como espacio de intercambio para problematizar, confundir y distinguir lenguajes de la universidad, de la comunidad, del territorio y del desarrollo.

Índice de trabajos

1.El territorio, las fronteras políticas y culturales de la universidad: reforma y democratización.....	3
2.Ciencia y saber como valor público: comunidad científico-académica y desarrollo	25
3.Afrodescendientes y educación superior en Buenos Aires. Antiguas experiencias, nuevas perspectivas.	46
4.La experiencia del Programa Fals Borda de Investigación y Extensión en el IDAES	68
5.Nuevos actores en la universidad argentina: estudiantes latinoamericanos. El caso de la Universidad Nacional de Avellaneda.	85

1. EL TERRITORIO, LAS FRONTERAS POLÍTICAS Y CULTURALES DE LA UNIVERSIDAD: REFORMA Y DEMOCRATIZACIÓN

Julieta W. Del Campo Castellano
julietawanda@gmail.com
SEPTESA-Lectura Mundi – IDAES – UNSAM

Mario Cruz
Marioacruz83@hotmail.com
SEPTESA-Lectura Mundi – IDAES – UNSAM

Resumen

Esta ponencia se propone interrogar la universidad desde las transacciones entre saber académico y saber de la experiencia. Suponiendo que esos intercambios configuran territorios discursivos y prácticos cuyos contornos en ciertas circunstancias aparecen indeterminados. Indagaremos por la universidad como comunidad de vida en función de las preguntas: por la independencia o instrumentalidad del conocimiento, por el intercambio de valor entre la universidad y su “entorno-territorio”; por la práctica universitaria democrática y su espacio comunitario en el contexto de una “virtualización deslocalizadora” (Derrida). El problema de las fronteras territoriales de la universidad será abordado desde la relación entre especialización del conocimiento y demanda de “apertura” a la cultura general en virtud de un proceso de democratización con pretensión igualatoria. Nuestro desarrollo se orientará hacia el análisis de la relación entre Estado y universidad, y sus grados de autonomía. Tomaremos como referencia *El conflicto de las facultades* de Kant y el interés del gobierno sobre las acciones del pueblo, con una inquietud subyacente por la libertad interpretativa, la autenticidad y la moral práctica. La deliberación común, conflictiva pero reglamentada entre legos y eruditos llevaría a un perfeccionamiento de las facultades y a una inversión de poder entre las mismas, que no obstante no abrogaría el enfrentamiento ineludible entre Estado y universidad. La reforma de la universidad en relación con la cultura se abordará entonces en la transición entre un ethos teológico y una filosofía de la historia como principios de producción de conocimiento en el contexto de la modernidad.

Entender el gobierno de la comunidad desde su posibilidad de autodeterminación emancipadora lleva a pensar a la dirigencia y al modo de

estructuración social más allá de su dimensión elitista, como razón de Estado. La idea de emancipación podrá imaginarse entonces a partir de un entendimiento en el cruce entre universidad, Estado y sociedad de la relación asimétrica y de cosificación presente en la universidad y, más en general, en el mundo de la vida jugando su componente trascendental entre una quimera y una utopía racional.

Palabras clave:

*Universidad *Estado *Fronteras territoriales *Democratización *Reforma
*Cultura *Emancipación

Las fronteras de la universidad como comunidad de vida, su indeterminación territorial

Las limitaciones de la ley nunca son por entero salvaguardas confiables contra la acción dentro de un cuerpo político, de la misma manera que las fronteras territoriales no lo son contra la acción procedente de afuera. La ilimitación de la acción no es más que la otra cara de su tremenda capacidad para establecer relaciones, es decir, su específica productividad [...] mientras las varias limitaciones y fronteras que encontramos en todo cuerpo político pueden ofrecer cierta protección contra la inherente ilimitación de la acción, son incapaces de compensar su segunda importante característica: su inherente falta de predicción.

Hannah Arendt¹

En este apartado profundizaremos en la idea de un conocimiento que se quiere “independiente”, entendido como instrumento de gobierno y que se confunde en las múltiples relaciones entre universidad y comunidad de vida. Desde una perspectiva instrumental, el problema de la reproducción de las estructuras de dominación, es leído muchas veces como una característica inherente al sistema, como deformación funcional y no como una responsabilidad de aquellos actores que cuentan con los medios para imponer “agenda”. Las pretensiones de colonización de una elite que juega en las fronteras de la universidad se encuentran con una estrategia de resistencia que basa su acción en la creatividad y la experiencia. En esa pugna que aparece en la definición de límites permeables de una universidad entendida como comunidad de vida, es donde se hacen evidentes las responsabilidades de los actores en juego. Indagaremos en esos

¹ Arendt, Hannah, *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005. pp. 218-219.

límites, siempre conflictivos, en donde puede producirse una ampliación del horizonte universitario, donde la universidad se piensa como un territorio y se permite también ser afectada por un diálogo con saberes que parecen ajenos a ella. Si sus alcances e incumbencias se extienden podemos preguntarnos entonces por las posibilidades de ampliar su capacidad de acumulación de saber y, por tanto, de su valor. La indeterminación de las fronteras en las que se produce la disputa por el saber se hace más compleja si pensamos, al modo de Derridá, en la idea de una “Virtualización deslocalizadora”² concepto que tal vez nos servirá para situarnos en ese espacio comunitario donde el lazo social no se construye de modo unívoco sino que encuentra múltiples canales y medios de configuración que juegan entre la técnica y la experiencia.

En tiempos de demanda y carencia de definiciones sobre el rol y responsabilidad de cada actor, nuestra pregunta será entonces por un quehacer universitario que se pretende democrático.

En un primer matiz de la lectura aparece el concepto de un conocimiento independiente-instrumental que, simulando neutralidad, actúa como obstáculo a la politización del conflicto por la definición de atribuciones y responsabilidades entre la universidad y el pueblo. Tal conocimiento se presenta en el espacio público con un discurso experto que corre el riesgo de reproducir la invisibilización de aquellos grupos sociales marginados de modo sistemático por el discurso político de la elite. Siguiendo a Catanzaro³, la concepción de un *conocimiento independiente*, que considera con *indiferencia* que todos los intereses no surgidos en el seno de la ciencia son marginales a la misma; como también una concepción completamente *instrumental* de la ciencia, esto es, aquella que se ofrece como mera herramienta y que ya no pone en cuestión su intervención y utilidad social, conforman dos alternativas de lo que, en otro momento histórico, se conocía como “positivismo”. Bajo la apariencia de un reemplazo, ambas alternativas logran instalar al positivismo de modo continuo, como el punto de llegada indiscutido del conocimiento y la *universidad*. El positivismo, satiriza Catanzaro, puede pensarse de modo análogo al dicho popular sobre las brujas: “no existen, pero que las hay, las hay”. Si la cuestión no es la independencia ni la subordinación o la *confusión entre la universidad y la sociedad*, tampoco lo es la persecución de un buen punto medio entre esas presuntas alternativas extremas que no son tales en tanto se imitan una a la

² Derrida, Jacques: *La universidad sin condición*. Trotta: Madrid, 2002, pp. 23-24.

³ Catanzaro, Gisela: “Políticas del conocimiento: autonomía y compromiso, una nueva vez” en Dossier. Universidad, humanidades y nación. Revista El Río sin Orillas, nº 7, 2013, pp. 255-256.

otra. Ciencia independiente, racional, que se mantiene pura, alejada de las arbitrariedades que llegan desde el agitado mundo externo y que posee métodos que elabora como exclusivos y excluyentes. Ciencia esta sin aparentes relaciones que la comuniquen con los modos de *producción dominantes* en la sociedad, que se sitúa en uno de los polos de la serie, que se vincula con “el formalista mundo de la inmanencia lógica” (ídem.). En el otro polo de la serie se sitúa el empirismo, ciencia funcional de los grupos más fuertes, preocupada sistemáticamente por su “desempeño” (que evidencia ante el mundo) y los recursos que atrapa pero jamás tan rápidamente como se requiere. Siempre preparada para juzgar y sentenciar como *deformación funcional* las preguntas (¿metafísicas?) que no puedan traducirse a términos medibles o cuantificables. Una ciencia que no puede ser actuada por la sociedad en tanto como lenguaje matemático, como código de unos pocos, no puede ser experimentada por el sentido común del pueblo. Se advierte aquí una tentativa de desposesión del habla.

Ese intento de dejar sin capacidad de hablar y actuar a una gran parte de la sociedad puede advertirse cuando, en la lucha por definir la jurisdicción de la universidad, se entrecruzan en el espacio público argumentos que defienden demandas y obligaciones de cada uno de los actores en juego haciendo evidentes sus posiciones: una elite experta y letrada, un pueblo y su sentido común y un gobierno con ánimos de legitimidad. En su misma estrategia de defensa frente a la amplitud de fuerzas contrapuestas que buscan asediarla, la universidad se expone a la crítica, da cuenta de sus restricciones y contabiliza sus recursos y capacidades frente a aquellos grupos que pretenden dominar la palabra. Como nos sugiere Derridá⁴, es en la *frontera* del discurso sobre aquello que no tiene posibilidad, sobre aquello que tal vez ocurra y de lo que sólo es potencial, en donde la *universidad*, en sus partes, se muestra al mundo. Se encuentra así con intenciones que no son suyas, que proceden de la cultura, de las ideologías políticas, de la economía, entre otras. En ese límite la universidad intenta reflexionar sobre el mundo en que está. Intersecciones en las que disputa y cede, pero también ha de medirse, de organizarse, de elaborar su *estrategia de defensa* y de reconocer como propios sus compromisos y *responsabilidades*. No se trata de un repliegue sobre sí misma, tampoco del ilusorio intento de creerse en posesión de la potestad de la decisión, ilusión que tal vez haya comenzado a deconstruir empezando por interrogar sus

⁴ Derrida, Jacques: *op. cit.*, p. 76

connotaciones religiosas y humanistas. Antes bien, de lo que se trata es de contraponer su fuerza de un modo concreto, real, en connivencia con otros modos de resistencia cuyos conocimientos no son reconocidos por la propia institución académica. El objetivo es el despliegue de una estrategia de contraataque basada en la *creatividad y en la praxis*, capaz de refrenar no sólo los *intentos de colonización* por parte de las lógicas del dinero, el poder, el derecho, sino también la imposición de otras formas de concebir la soberanía. Una alternativa de este llamado a ocupar otra posición, lugar, función, consiste en afirmar que la “universidad sin condición” no se reduce, de modo natural o fatal, a los intramuros de lo que en la actualidad llamamos universidad. Tampoco es la imagen del profesor la que ha de erigirse en ejemplo, al menos no de modo exclusivo. Esta universidad no procura su sitio en ningún lugar específico sino en todos aquellos lugares donde esa “incondicionalidad” pueda declararse.

A su vez se presenta para nosotros la necesidad de tener en cuenta, en tiempos de globalización pero también de una creciente tecnificación de la vida cotidiana, la presencia de nuevos modos de interacción entre los actores. Como nos sugiere Derridá situarnos en el escenario de la lucha por las necesidades requiere considerar la aparición de una “Virtualización deslocalizadora” cuyo principal efecto es el de un descentramiento de los puntos de referencia de un espacio comunitario antes enmarcado. Es de actual conocimiento que una de las transformaciones que influyen tanto en la actividad como en el ámbito del trabajo universitario es, en cierta medida, una “virtualización *deslocalizadora*” que disocia el espacio de diálogo, de problematización, sistematización, discusión y edición, de todo tipo de territorialidad. No es de novedad absoluta la virtualización en la estructura universitaria. Desde que se produce una huella, se inicia algún proceso de virtualización: éste es el supuesto fundamental de la “deconstrucción”. Lo nuevo, en términos cuantitativos, estriba en la mayor rapidez, alcance y capacidad de apropiación de tamaño “virtualidad espectralizadora” (Derrida, 2002: 23-24), es decir, poder volver virtual algo que no lo es. Por ello, la necesidad de replantear y cuestionar las categorías de lo que se puede o no hacer, de la factibilidad. Este inédito proceso de virtualización en la era técnica (digitalización, codificación numérica, traducibilidad virtual y global, trabajo telemático, entre otros) desequilibra la vida universitaria, tal como todos hemos experimentado. Desdibuja y altera su topología, hace móvil toda referencia de ordenamiento, a saber, tanto la localización de sus campos y de sus distinciones disciplinares como también sus ámbitos de problematización, su

territorio de lucha, su *Kampfplatz*, su *battlefield teórico*, así como la organización y el orden comunitario de su “campus”. ¿Dónde está dado hoy el *espacio comunitario* y el *lazo social* de un campus en un periodo de virtualización computarizada y trabajo telemático, de la red? ¿Dónde está emplazada, en lo que Mark Poster llama la “*CyberDemocracy*”, la práctica democrática, o al menos, una *práctica universitaria democrática*?

Entendemos que el discurso universitario puede extenderse a un territorio más abarcativo, que no es mero “entorno” o aquél sitio que los expertos entienden como cuantificable sino a la idea de una acción comunicativa siempre situada que incorpora nuevos saberes producidos en el “entre”. Para Rinesi⁵, es la idea de un proceso de consolidación del *vínculo entre la universidad y múltiples territorios* que los aproxima y los vuelve interlocutores toma fuerza en la actualidad. En términos materiales, específicamente en Argentina, cabe destacar la cantidad de universidades que se construyeron durante la última mitad de siglo, lo que se puede interpretar como *ampliación del horizonte universitario*. Como nos sugiere Horacio González, estas universidades integran experiencias de prácticas universitarias en los núcleos familiares de las metrópolis del conurbano. Transformaciones que en el discurso político se refieren como descentralización y conquista de derechos⁶. Esto implica una discusión sobre el “entorno” de la universidad, sobre su “*territorio*”, su *jurisdicción* y sobre la relación entre universidad y territorio. Es una discusión localizada y que se inscribe en una *práctica comunicativa* que rechaza definiciones metafísicas. Una forma geográficamente determinada, susceptible de crítica y operacionalizada de entender la *universidad-territorio*, el “*territorio*” y su mutua relación. Y es por esto que el *plus-saber* que elabora la universidad, la agenda que la inquieta, y las investigaciones que lleva a cabo, son *afectadas* de modo más directo por lo que las organizaciones sociales, políticas o culturales de ese territorio conciben como prioridad.

Una universidad que se pretende democrática se preguntará entonces por las posibilidades de cohesión social y solución de demandas en un contexto de un desenmarque e indeterminación de la crítica, de la práctica cotidiana y de las demandas y necesidades de los actores en juego.

⁵ Rinesi, E.: “Encuestas (que no son tales)” en *Dossier. Universidad, humanidades y nación. Revista El Rio sin Orillas*, n° 7, 2013, pp. 217-218.

⁶ González, Horacio: “Las universidades viven perdiendo su autonomía” Página /12 Martes, 26 de noviembre de 2013, Buenos Aires.

Grados de autonomía: Relación entre Estado y universidad

Por todo esto podemos afirmar que este es un gran momento para la universidad pública argentina. Una universidad que pone a los jóvenes en el centro de sus ambiciones y en el mismo rumbo que el proyecto nacional en marcha. Correr las fronteras físicas, sociales y políticas del conocimiento y ponerlo al servicio del desarrollo nacional es definitivamente apostar a un proceso de democratización creciente, cuyo norte es el de una Argentina con Justicia y Libertad, la Argentina del Bicentenario; la que nuestro pueblo sueña y merece.

Alberto Sileoni⁷

Haremos aquí algunas reflexiones sobre la compleja relación entre la universidad y el Estado a partir del análisis de diferentes autores que se han propuesto indagar en el par conceptual autonomía-heteronomía. Estos conceptos, muchas veces entendidos de modo dicotómico, requieren ser problematizados matizando argumentos: la frontera Estado- universidad puede ser entendida de modo situado, relevando para su análisis fragmentos de la improvisación estratégica de los actores para cada momento de su desarrollo histórico.

En Kant⁸ leemos que la lucha por el poder de crítica, decisión y gobierno sobre las prácticas universitarias –sus límites– se da en tres campos: la legitimidad, la legalidad y su naturalización. Esa lucha se ha dado en la historia de modo que la pregunta central para nosotros es por la capacidad del pueblo de ganar espacio y territorio en una universidad que parece sacralizada. La posibilidad de hacerse visible como actor político puede darse, decimos con Habermas, pero también con Kant si se produce un acuerdo en el espacio público en el que tanto los intelectuales como el pueblo puedan decidir acerca de los alcances del gobierno en la institucionalización de normas y valores de la universidad. Para Kant esa mediación entre universidad y gobierno debería estar a cargo de la Facultad de Filosofía. De todas formas, aunque exista esa mediación, entendemos que entre Estado y universidad hay un conflicto que no puede ser superado: si el trabajo de la universidad es, por definición, preguntarse

⁷ Cuadernillo “Una década ganada para la universidad pública”, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, p. 6.

⁸ Kant, Immanuel [1798]: El conflicto de las facultades. Losada: Buenos Aires, 1ra edición, 2004.

acerca de la verdad, el objetivo del Estado es el de lograr legitimidad y ejercer su legalidad en la mayor cantidad de espacios posibles.

En un primer nivel de análisis es posible advertir, al modo kantiano, que la capacidad de crítica de las Facultades depende de su injerencia sobre las prácticas populares. Esto es, siempre que el pensamiento de una Facultad tenga efecto directo sobre el quehacer social cotidiano, la misma será más importante para el gobierno. Los conflictos que se produzcan por el interés del soberano sobre esas Facultades se ubicarán, decimos, en las esferas de la gobernabilidad, la adaptabilidad y la naturalidad. En esta disputa de saber-poder las preguntas que nos planteamos y que atañen a los diferentes actores en juego serán ¿qué es aquello aceptado por todos? ¿cuáles son las leyes vigentes que afectan y median las relaciones sociales? ¿qué sentido común tiende a rutinizar la acción?

Desde la conceptualización kantiana, lo que define a las facultades superiores es que estas, por diversas razones, son objeto del *interés del gobierno* en tanto afectan las *acciones del pueblo*, al que involucran en cuestiones variadas. Además, su propia práctica es heterónoma, en tanto sus propósitos son externos a sí mismas, se hacen cargo de reclamos que competen al gobierno, motivo por el que tienen que ser controladas y reguladas por él. En un breve repaso del texto de Kant, podemos decir que son tres las facultades superiores: las de teología, derecho y medicina. La facultad de teología no tiene como propósito realizar una interpretación de la Biblia, en términos políticos ni tampoco morales. Se fundamenta en una cuestión de fe, por lo que no cuenta con el mandato de esclarecer o demostrar la existencia de Dios, ni de exhibir al público sus tentativas de hacerlo. Cuenta con la suerte de tener un objeto inmutable. Por tanto, esta facultad interesa al gobierno en tanto la teología tiene el poder de aumentar la *gobernabilidad*. Esto podemos verlo en la lectura que hace Habermas⁹ de Weber acerca de ciertas figuras que producen y crean valor en base a su *personalidad* y que tienen a su favor, por esto, en un alto grado la *capacidad de producir sentido*. Las religiones universales más reconocidas se originaron todas ellas a partir de la acción de iniciadores que hacían uso inteligente de la *palabra mesiánica* y que, a partir de su ejemplo de vida, animaban y daban fuerza a las nuevas ideas. Luego fue necesaria la tarea de *intelectuales*, de integrantes de base de la comunidad religiosa, de sabios, para

⁹ Habermas, J.: "Teoría de la Acción Comunicativa", Trotta, Madrid, 2010, p.235

transformar esas ideas en dogma, para codificarlas y volverlas *doctrina* pasible de convertirse en hábito y acervo de la cultura.

Aún así, siguiendo con nuestra lectura, podemos decir que la facultad de derecho goza de mayor libertad que la de teología, en lo que refiere a sus posibilidades de comprender el mundo sin tener en cuenta la visión del gobierno, de abordar una porción más extensa de él. En este caso, el objeto de la interpretación será todo el conjunto de doctrinas que controlan y ordenan la convivencia de los sujetos. Igualmente, esta libertad es limitada en la medida en que todo experto en derecho debe obedecer una Ley, esté ésta o no en concordancia con la razón. Respecto de la variación del objeto de estudio, aquí los códigos de que se sirve el jurista pueden modificarse en relación con la historia, a diferencia de las Sagradas Escrituras con que trabaja la facultad de teología. Las leyes de esta facultad interesan al gobierno porque tienen algún grado de *positividad* pero, al mismo tiempo, gozan de algún grado de *adaptabilidad*, de modo que otorgan cierta moral.

Por último, la facultad de medicina goza de un *grado de libertad interpretativa* mayor a las anteriores, que se explica por su mayor apego a la razón, esto es, a un objeto que no está restringido ni por la tradición ni por la inasequibilidad de Dios. En este sentido, las normas que rigen la medicina no provienen del gobierno de modo inmediato porque este no cuenta con los conocimientos que se necesitan para regularla según juicios determinantes. Sin embargo, proveen al gobierno de cierta *naturalidad*.

La pregunta por la democracia y sus alcances en esos tres campos de disputa, el de la legitimidad, la legalidad y su naturalización no puede dejar de lado la idea de que en todo momento se pone en juego un saber histórico. Ese saber contempla la idea de una voluntad general, como mediadora entre pueblo y gobierno y a su vez rescata la tradición profética, sagrada de la universidad. Pero entendemos que hay que prestar particular atención al modo en que esos saberes se relacionan y dialogan ya que corremos el riesgo de caer en ciertas afirmaciones que tienden a reforzar o fortalecer prejuicios de ambas partes. Afirmaciones como por ejemplo aquella que sostiene que la universidad debe mirar a la sociedad o descender hacia el pueblo no son más que las variantes societalistas de una expresión tan repetida como ingenua y compleja, en tanto presuponen que, de modo inherente, los conocimientos académicos se sitúan más arriba que la vida popular, ignorándola. Este supuesto, como señalamos, al querer ser sorteado o remediado, acaba siendo fortalecido. Lo contrario es más esperanzador, esto

es, que el pueblo acceda y colme la universidad porque es resultado de su *lucha histórica*. Esto podría ocurrir sin que la universidad perdiera o recortara su autonomía, podría incluso ratificarla.

De todos modos, tenemos en cuenta lo paradójico de la cuestión: si pretendemos que haya una relación de correspondencia mutua entre *democracia* y *autonomía universitaria* esto significa, entonces, que dicha autonomía jamás es completa, como tampoco es totalmente soberana la democracia o la *voluntad del pueblo*.

Kant nos diría que esa paradoja entre democracia y autonomía se mantiene vigente en la práctica universitaria aún cuando entre el pueblo y los intelectuales logre constituirse y mantenerse un pacto sobre las normativas a respetar y las prácticas de mutua articulación. Es ese conflicto irresoluble en el que se funda y origina la misma idea de universidad. Entendemos con Kant la necesidad de una universidad no sólo para el ejercicio del poder sino también como “consejera” de aquél que tiene el poder. El consejo del saber de la experiencia habilitaría bajo la forma de una deliberación común en el espacio público una ventaja para los invisibilizados de la sociedad, proveyendo a su vez al gobierno de herramientas para alcanzar el objetivo democrático.

A partir de todo lo visto ¿a qué podemos llamar autonomía universitaria?

Horacio González¹⁰ nos indica que es justamente el reconocimiento de ese conflicto originario por la definición de la universidad. Siempre que se pretende hablar de autonomía en términos relativos se cometen errores. Es casi una obviedad decir que hay diferentes grados de autonomía que se cruzan, se articulan o se completan entre sí. Para el investigador el saber verdaderamente productivo es aquel que proviene de una problematización situada y los conceptos que de ella surjan para analizar y categorizar momentos históricos concretos. La autonomía, entendemos con González, en su heteroglosia, que es la propia de la universidad, implica una decisión por su propio discurso. Decisión que por tanto se encuentra eximida del juicio del Estado, que pone los recursos para su funcionamiento. La comprensión de esta peculiaridad crítica constitutiva es lo que parece hacerla verdaderamente innovadora tanto en González como en Kant: la universidad sería entendida como una idea originaria a la vez que reflexiva del Estado.

¹⁰ González, H.: “Autonomía universitaria: problema de viejos” en Página/12 sábado, 21 de julio de 2012, Buenos Aires.

Por el contrario, Jaspers señala que la existencia de la universidad queda al arbitrio de la voluntad de un Estado que le es ajeno: “La Universidad es una corporación que se gobierna a sí misma, una corporación de derecho público, pero a la vez está sometida a la voluntad del Estado, por quien y bajo cuya protección existe” (Jasper, 1959: 503, citado en Vernik, 2007: 76). De este modo, estima que no es posible que una Universidad devenga en una institución independiente, no controlada de modo determinante. A pesar de esto, Jaspers agrega que a raíz de esta intensidad de fuerzas que la caracterizan, la labor de la misma es *investigar y enseñar la verdad* indeterminada en el marco de las facultades que son otorgadas por el Estado. De tal modo, sostiene que es imposible dicho *grado de autonomía*, constituyéndose como un *Estado dentro del Estado*, no obstante, alerta sobre el eventual descenso de la universidad a la condición de organismo estatal, privada de naturaleza y vida propia. Más cercanos a la posición de Horacio González, entendemos que es el desarrollo mismo de la universidad, que es el de la sociedad y, por tanto también el del Estado se disputa en la misma experiencia de aprendizaje. Esa experiencia es la que produce una crítica de sus propios cimientos.

Acordamos con todos los autores con los que hemos trabajado en la idea co-originaria de conflicto subyacente a la de universidad. De este modo, tanto para Kant, para Jaspers como para González, las fuerzas contrapuestas entre los actores que conforman el Estado, la universidad y la sociedad en su conjunto inauguran un proceso de enfrentamiento ineludible y sin fin. Parafraseando a Diego Tatián¹¹ la autonomía no implica indiferencia sino un diálogo y una interpretación entre saberes. Si la entendemos de este modo, no es invisibilizar, ni justificar la validez teórica académica en sí misma, tampoco aislación, sino antes bien articulación, intervención y apertura a todo aquello que no es considerado como academia. Una universidad que se configura a partir de la multiplicidad de discursos, coaliciones políticas e ideológicas entre universidad y organizaciones sociales. Una universidad atenta a los saberes populares y a la construcción colectiva de tramas de poder discursivas contrahegemónicas. No es, por tanto, una decisión que se pretende neutral, objetiva sino “inteligencia solidaria”¹².

¹¹ Diego Tatián: “De la universidad pública a la universidad común” en Página/12 martes, 19 de marzo de 2013, Buenos Aires.

¹² Concepto acuñado por el Rector de la Universidad Nacional de San Martín en ocasión de la Inauguración del Centro de Atención y Orientación Laboral UNSAM-MTSS, el día martes 18 de agosto de 2015.

Podemos entenderla como una extensión en sentido opuesto que integra saberes engendrados en otros territorios y conceptos forjados en la frontera para combinar y crear una lectura del mundo que se descentre y pueda reflexionar del mejor modo posible la relación sistémica capital, mercado, mundo de la vida.

Reforma y democratización de la universidad: la relación con la cultura

La conquista de lo común requiere una tarea de traducción –en el estricto sentido de trans-ducción: llevar de un lado hacia el otro– en la que siempre (como cuando se lleva de una lengua a la otra) algo se pierde para ganar mucho. En este sentido, traducción no equivale a una aplicación inmediata de saberes provenientes de otro lado ni a una recepción pasiva de experiencias, sino antes bien a una actividad de comprensión y transformación. Esa actividad, política en sentido estricto, está destinada a ser interminable debido a una constitutiva opacidad de lo común, que no es algo anterior a lo que se pertenece ni un lastre con el que se carga, sino una dimensión emancipatoria por venir que no sucumbe a las ilusiones de la transparencia

Diego Tatián¹³

Entendemos que la pregunta por la reforma de la Universidad es una pregunta por sus fundamentos teóricos. El estreno de una perspectiva de la filosofía de la historia, de la cual se ha hecho eco la universidad moderna, aparece, desde nuestra lectura, como un ethos diferente al de la Edad Media, ethos no basado en la religión sino en la razón: el hombre es colocado en el centro como principio y fin de la razón humana. Entonces es con el inicio de la modernidad que se inaugura un inédito paradigma sobre la universidad. Veremos, analizando tanto en Francia como en Alemania, como en los dos casos se han ensayado diferentes respuestas a la crisis de la universidad. Soluciones que pueden ser útiles para comprender el rol, los límites territoriales y las posibilidades de cualquier reforma institucional universitaria en una sociedad que se quiere democrática y participativa. Nuestras lecturas acerca del problema nos presentan la necesidad de una formación integrada entre competencias técnico-prácticas y disposición a lo que Alain Renaut llama “cultura general”¹⁴. Una formación que tenga en cuenta las desigualdades culturales e injusticias que todo proceso de ampliación de la democracia enfrenta. Una universidad habilitada a saberes antes desconocidos puede ampliar su territorio de

¹³ Diego Tatián: “De la universidad pública a la universidad común” en Página/12 martes, 19 de marzo de 2013, Buenos Aires.

¹⁴ Renaut, Alain: *¿Qué hacer con las universidades?* UNSAMedita: Buenos Aires, 2008, p.67.

injerencia y, por tanto disponerse a una democratización, en nuestros términos, una ampliación del territorio de saber de la academia.

Desde un nivel de análisis más específico, el texto de Ringer sobre el “Ocaso de los mandarines”¹⁵ nos lleva a interrogarnos por el modo en que los protagonistas de las transformaciones entre comunidad y academia jugaron un rol político dirigente en la reforma a partir de una mediación entre los saberes de la modernidad y los saberes de la tradición. Podemos decir que estos actores intentaron rescatar una imagen del pasado y dibujarla en la modernidad como un ordenamiento de la experiencia que diera forma y planificara las prácticas universitarias.

En una primera aproximación al problema de la reforma de la universidad nos situamos, con Castro, en el proceso de transición desde una perspectiva que pone en el centro a Dios a una visión en la que prima la razón humana y el bien moral como eje de todo posicionamiento. Para el autor, la concepción de universidad, junto a la de su reforma y su filosofía están sujetas a una mirada de la historia que oscila entre una visión teleológica que pone al hombre como *finalidad de la ratio humana* (identificando al bien que todo lo decide en la combinación de virtud y felicidad) y una concepción de la esencia natural del hombre a la que subyace la *idea kantiana del mal radical*. Para Kant es de esta *concepción de la historia* de donde se derivan los criterios que han de orientar el modo en que la universidad se da su orden, esto es, instituir al filósofo como aquel que hace las leyes. No nos encontramos aquí con el contenido que informaba el espíritu/ética académica propio de las universidades del medio evo, más próximas a una teología de la historia, sino, antes bien, nos hallamos frente a una visión secular de ella y de la universidad. En otros términos, nos encontramos ante una idea de historia y de universidad concebida en los confines de la mera razón.

Como se refirió en otra oportunidad, *El conflicto de las facultades* es, al menos parcialmente, un escrito de transición. De una parte, retiene en sus términos y en sus nociones el legado de la Edad Media y, de otra, se adelanta a las discusiones modernas en torno a la *reforma de la Universidad* inaugurando así, un nuevo punto de vista: el de la *filosofía de la historia*.

Como ejemplos relevantes de la metamorfosis universitaria podemos situarnos en el análisis de Francia y Alemania, donde la crisis institucional habilitó a pensar nuevos diseños que combinaban la herencia de la tradición y su componente académico con los

¹⁵ Ringer, Fritz: El ocaso de los mandarines alemanes. Pomares: Barcelona, 1995.

finés implícitos y determinados de democratización y ampliación participativa en una sociedad que se pretendía moderna. En Francia, directamente la decisión fue la de suprimir la institución universitaria por parte de la Revolución y, en Alemania, por el contrario, la de crear de un inédito paradigma de universidad: el de Berlín, el cual ya no estaba constituido al modo de la Edad Media, como “una *communitas scholarum* (comunidad de profesores y estudiantes), sino como una *communitas scientiarum* (comunidad de saberes)”¹⁶. En este último caso la crisis de la universidad habilitó a la primer gran discusión filosófica sobre sus objetivos y su organización. En ese debate tuvieron participación varios distinguidos intelectuales del periodo como Hegel, Schelling, Fichte y Schleiermacher. Ellos fueron quienes pensaron y operacionalizaron la filosofía política inaugural de la universidad. Si el paradigma de Berlín contribuyó a orientar el desarrollo de la modernización universitaria tanto en Europa como en América durante todo el siglo XIX y también del XX, ello es consecuencia del modo en que fue abordado el problema universitario: siempre en vinculación con la perspectiva y el destino de la razón, del Estado y del hombre. O, en otras palabras, es porque pudieron reconstruir, ilustrados por el concepto moderno de razón y de Estado, la tradición y la práctica universitarias.

Renaut considera que el *contexto de la modernidad* no implica fatalmente el abandono del elemento académico tradicional. Por el contrario, piensa que éste último, reelaborado a partir de los fundamentos y estructuras de la modernidad, puede ayudar – en combinación con otros elementos¹⁷ – a restituir las fuerzas de oposición del mundo moderno frente a sus propias crisis y transformaciones. Por ello, nuestro autor considera central establecer los ejes de una *nueva concepción sobre la universidad*, diferente de aquellas que la precedieron. Una concepción que disientiría, al menos en parte, con las nociones fundamentales de la filosofía tradicional y pre-moderna de la universidad, pero que también se esforzaría por mantener vigentes, frente a las formas contemporáneas de la crisis, las recetas que habían habilitado, en otros momentos históricos como la Alemania del siglo XIX, la postergación de la modernización. Desde esta perspectiva, se plantea que, considerando lo anterior y de modo paradójico, es posible que la impotencia

¹⁶ Castro, E.: “Para una filosofía política de la universidad” en Revista Ñ, 26 de enero de 2008, Buenos Aires.

¹⁷ Nuestra lectura nos sugiere pensar, sobre todo, en elementos tales como el saber de la experiencia común no sistematizada, como diría Shutz un saber extranjero. Shutz “El extranjero: sociología del extraño”, Sequitu, 2012.

de Francia, desde el siglo XVIII, para dar soluciones efectivas a la *crisis de la universidad* (que otros países habrían solucionado al menos temporalmente) se transforme en algo positivo. La extraordinaria secuencia de decisiones, que ha hecho de la crisis francesa una de las más agudas, puede conducir a que en un determinado momento histórico, y a pesar de lo absurdo de la situación, se reavive una pregunta que retome desde su raíz el problema en torno a los fines de una institución que ninguna *sociedad democrática y participativa* puede desconocer. Las ideas de justicia, igualdad, libertad y derecho a la palabra ampliadas al nivel del espacio público.

Poner en práctica esos grandes principios en el cruce entre universidad y sociedad nos lleva a la pregunta más específica sobre los modos de debatir y construir legitimidad y legalidad en torno a los mismos. Para esto, entendemos con la lectura de algunos autores como Habermas y Fraser, se hace necesario un debate, una puesta en escena del conflicto en el espacio público. En ese acto diferentes grupos parecen poner en juego un conjunto de saberes que pretenden lograr hegemonía. El efecto, podríamos pensar, es confuso en tanto conservación y modernización se integran en un conjunto de valores y reglas entre experiencia y proyecto. Como nos propondría Gramsci¹⁸, un movimiento filosófico no es sólo aquél que se ocupa de configurar un conocimiento experto para una elite intelectual sino aquél que trabaja en la producción de un cuerpo de ideas superior, organizado de acuerdo con los estándares de la ciencia pero sin dejar de lado en ningún momento el diálogo con “los más”¹⁹, con el sentido común. Incluso encuentra en esta interacción la inspiración de las cuestiones a analizar y solucionar. Para el autor, estas relaciones son las únicas que pueden hacer que una filosofía se transforme en tradición de lucha. Se libera de influencias individualistas y sistémicas, se vuelve “vida”.

¿De qué modo se puede pensar en una ampliación del territorio, las fronteras de la discusión y por tanto en una integración entre saber experto y saber común? Una aproximación a esta pregunta podemos encontrarla en el texto de Ringer “El ocaso de los mandarines alemanes”, donde se asoma la idea de la construcción colectiva de una

¹⁸ Gramsci, A.: *Cuadernos de la cárcel III*, Ediciones Era, México, 1984, p.327.

¹⁹ Entendemos al saber antes como experiencia que como ciencia, siguiendo a un reconocido intelectual argentino, entonces, usamos esta idea de “contacto” con “los simples” de Gramsci como identificación con los “intereses de los más” de Cooke. Así, Cooke señalaría que: “el peronismo es fundamentalmente una experiencia de nuestro pueblo y lo que nosotros hacemos ahora es descubrir que siempre habíamos estado integrados a ella [...] en el sentido que está integrado a la experiencia de su pueblo todo hombre que se identifica con los intereses de los más.” John W. Cooke, citado en “Prólogo a la edición de 1973 de “Apuntes para la militancia”. Ver J. W. Cooke: Obras completas. Tomo V, Colihue, Buenos Aires, 2011, p. 247.

tradición cívico-intelectual. El investigador nos habla del modo en que diferentes actores han contribuido a moldear una “tradición intelectual” y sus posicionamientos dentro de la misma durante la década del 30’. Nuestra interpretación nos hace suponer que los principales exponentes del ala más conservadora de los mandarines, entre los que contaban Kahl, Wilamowitz y Spranger, objetaban las posiciones referidas a la transformación en el orden interno de las instituciones, a la igualdad o a la preeminencia del criterio técnico en el sistema educativo alemán. Fue así que las propuestas de estos incluían iniciativas como reavivar las dinámicas internas de la academia, la disposición a formalizar un tipo de *código normativo experiencial* fundado en los logros de la pedagogía clásica, o que un anhelo comunitario se alojara en las prácticas de las academias. De esta forma el ala conservadora llegó a concordar con los sectores modernizantes, como mínimo, en dos posiciones: ambos sectores intentaron acrecentar el peso que ejercía el *saber de los mandarines* en los temas y decisiones nacionales, y de la misma forma estos coincidían en que la cuestión del *empobrecimiento de la cultura* también encontraba en este influjo su solución. Pero mientras los sectores conservadores pretendían transformaciones acotadas a la modificación en el contenido y alcance de la formación, los *sectores modernizantes* apuntaban a iniciar un nuevo ordenamiento del sistema educativo. Fue así que los *sectores conservadores* buscaron movilizar nuevamente los principios fundantes de la ideología de esta comunidad intelectual, intentando además destacar todas sus improntas contrarias a los *valores de la modernidad*. Su reflexión se orientó a reactivar estos valores con vistas a restablecer un orden perdido, entretanto los sectores modernizantes pretendieron alcanzar una sintonía con las nuevas condiciones. Pese a esto, se dio alguna concordancia entre los proyectos de ambos bandos enfrentados. Los sectores modernizantes compartían la pretensión de renovar los valores culturales en el sistema educativo, motivo que los llevo a dialogar en torno a la necesidad de un consenso superador. El diálogo entre ideas de modernidad, esto es, la habilitación a la idea de un saber profesionalizado y el pensamiento de conservación del sentido común de la cultura, venía a inaugurar una tradición que actualizaba sus cimientos y horizontes.

Los diferentes énfasis que hemos encontrado a partir de la lectura de los autores señalados durante esta ponencia nos indican la necesidad de pensar la reforma de la universidad y su relación con la cultura a partir de una integración entre competencias especializadas y la problematización de otros saberes que exceden al académico.

Entendemos que quizá sea un primer paso para reconocer las desigualdades sociales vigentes. A su vez esta reflexión puede contribuir a configurar políticas públicas entre universidad y Estado con miras a fortalecer un proceso de ampliación de las prácticas democráticas que atienda a las demandas de la mayor parte de la sociedad.

Como señala Renaut, frente a la tendencia de los primeros ciclos de la educación superior a fomentar la adquisición de *destrezas técnico-prácticas* –profesionalización– se demanda, sin ambigüedad y con rigurosidad, una mayor “*apertura*” a la cultura general de la propia disciplina. El autor sugiere que en lugar de una creciente especialización, la universidad debería en la actualidad, junto a esas instancias de formación técnica y focalizada de los primeros ciclos, tener como proyecto prioritario una política orientada a combatir las *desigualdades culturales* a las que se enfrenta todo *proceso de democratización*. A su vez, el aprendizaje de destrezas técnico-prácticas en los siguientes ciclos de estudio –aún más profesionalizantes– tiene un objetivo distinto (además de tener requisitos de acceso diferenciados), al que también contribuiría un primer ciclo más “general”. Todo docente podría dar cuenta de esto. Una de las demandas más urgentes en la actualidad es, entonces, la de facilitar una formación general en la cultura tanto de la disciplina como de la especialidad (esto es, subsanar los conocimientos diferenciales con los que se llega a la educación superior con el objetivo de favorecer un mejor y más equitativo rendimiento o desempeño) en la mayor parte de los estudiantes que ingresan a la universidad.

Pensar la reforma de la universidad implica entonces pensar en clave de una traducción permanente entre las prácticas sociales del pueblo y las de la academia. Actualizar los modos de producción del conocimiento requiere una problematización de las prácticas universitarias y su vinculación con la cultura.

Un proyecto universitario territorial que juega entre el gobierno de la comunidad y su autodeterminación emancipadora

La universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba, y si este pueblo que hoy está aquí y cuyos representantes están en todos los puestos del Gobierno, se alzó en armas y rompió el dique de la reacción, no fue porque esos diques no fueron elásticos, no tuvieron la inteligencia primordial de ser elásticos para poder frenar con esta elasticidad el impulso del pueblo, y el pueblo que ha triunfado, que está hasta malcriado en el triunfo, que conoce su fuerza y se sabe arrollador, está hoy a las puertas de la

universidad, y la universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la universidad con los colores que le parezca.

Ernesto “Che” Guevara²⁰

A través de todas las lecturas que hemos realizado podemos decir que la herencia del pensamiento universitario se fundó en sus comienzos, durante el periodo que podemos denominar de la “universidad kantiana”, en un modo de dirigir la sociedad sostenido sobre la base del gobierno mesiánico, un código de comportamiento basado en la razón práctica y la idea de autenticidad en la comprensión del mundo. Luego, con la crisis de la universidad aparecería una nueva forma de pensar la configuración de la sociedad: la elite entendida no en términos de una dominación hereditaria sino como representante de los más altos valores del espíritu de la época. Una formación en la experiencia alejada de aquellos comportamientos considerados como prácticos o utilitaristas.

Entendemos que en su crítica a la forma de dominación vigente los mandarines hicieron visible una pretensión de emanciparse. Esa emancipación fue parcial en tanto que la universidad se convirtió en formadora de ciudadanos y a su vez consolidó, tanto dentro del Estado como de la universidad una dimensión elitista de la cultura: una modernización y un progreso conservadores de la tradición.

En la actualidad la universidad parece muchas veces contribuir a la producción de técnicos especializados para el funcionamiento y la reproducción del Estado en un sistema capitalista “desenmarcado”²¹. Así se cae en el riesgo de consolidar modelos de productivos que refuercen a su vez los patrones de dominación eurocéntricos.

Pensar los modos posibles de dirección comunitaria entre universidad y sociedad es pensar también en formas de autodeterminación que imaginen proyectos comunes entre saber académico y saber de la experiencia. Podemos arriesgar que la crítica comienza por narrar, contar y contabilizar cualquier relación de desigualdad o cualquier hecho de explotación que cosifique e intente colonizar el mundo de la vida. Una

²⁰ Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de las Villas, 28 de diciembre de 1959.

²¹ Usamos este concepto en el sentido de Nancy Fraser. La autora nos sugiere que los procesos de globalización, en los que las fronteras que dividían las demandas sociales comienzan a difuminarse, abren un escenario en el que no basta con entender las instituciones según una norma local/territorial, sino que hay que problematizar una cuestión más profunda que suele pasar desapercibida: la de la práctica de la sociedad y su alcance público social. Cf. Fraser, N.: “Escalas de justicia”, Herder, Madrid, 2008.

universidad que se pretende democrática no puede dejar de lado aquellas voces de la calle olvidadas o silenciadas.

La transición de una universidad medieval a una universidad humbolditana ha tenido algunas particularidades que es necesario resaltar para comprender ese cambio que señalamos en el modo de entender la dominación de las elites intelectuales en ella formadas. Como sugerimos en otras partes de esta ponencia, en sus orígenes, la dirigencia universitaria se entendió a partir de una idea de gobierno de la razón y su ejercicio se presentó como basado en la práctica de un código moral. La autenticidad en el entendimiento de la acción era entonces entendida como una competencia de la razón y no de la dominación.

Leyendo a Kant, podemos decir que en lo que refiere a la religión del hombre común educado en la observancia de un Código Divino, la lectura y el sentido de las doctrinas, que interesaban moralmente al pueblo –a su consolidación, desarrollo moral y, luego, a la expectativa de una salvación divina– eran simultáneamente, su lectura y sentido originario. En otras palabras, es de este modo como, de acuerdo con el autor, Dios deseaba que se entendiera su intención dada a conocer en la Biblia. Kant sugería que el modo de dirección de la comunidad se sostenía en un gobierno divino orientado hacia lo más profundo de la conciencia moral. El Dios era aquél que encontraba en la razón, entendida como *moral práctica*, un lugar privilegiado de expresión, un lector cuya comprensión no fallaba y que volvía accesible a todos su Palabra. De este modo, no había ni podía haber mejor intérprete que le disputara *autenticidad* (ni siquiera el histórico), pues la religión era competencia de la razón.

Paralelamente a la transición a una universidad Humboldtiana o como la denominó González, a una “comunidad de saberes” la forma de constitución y ordenamiento social se modificó pero sin perder su dimensión elitista. Los sectores dominantes comenzarían a guiarse y conformar su identidad no ya a partir de una razón aristócrata sino basándose en una razón instituyente de Estado. Institucionalización cimentada en un aprendizaje del acervo cultural y su saber histórico (*Bildung*). Con respecto a esta cuestión Ringer señala que a la ideología de los mandarines subyacía desde todos los tiempos una dimensión elitista. Ellos reflejaban los deseos más propios de quienes habían sido formados en la “alta cultura” y tenían por ideal un tipo de enseñanza desligada o no contaminada por fines que no fueran teóricos. No obstante, ellos pudieron extender sus perspectivas en dos sentidos divergentes. El primero,

afirmando que el estatus aristocrático –no formal– no era suficiente para concentrar puestos de la administración pública, y que el gobierno tendría que servir al *Geist* antes que dominarlo. Se trataría, en este último sentido, de un gobierno que se presenta y auto-comprende como *razón de Estado*. El segundo, re direccionando su ideología hacia quienes poseían una *formación meramente práctica*, u orientada por valores sencillamente utilitarios, sea en el ámbito de la producción industrial, sea en el de la acción política. El concepto según el cual una auténtica “*formación en y de la cultura*” (*Bildung*) puede modificar sustancialmente el modo de ser del estudiante, desplazó a los valores de la tradición y los derechos adquiridos por nacimiento como determinaciones del *modo de estructuración social*. Este doble sentido reimpreso en la ideología de los mandarines –razón histórica y cultura como *Bildung*– contribuyó a dar argumentos que tornaran racionales los reclamos y reivindicaciones de la incipiente aristocracia de la cultura.

Comprendemos que en su cuestionamiento al modo de dominación imperante, los mandarines pusieron en la escena pública una tentativa de liberación. Esa liberación no fue completa debido a que la universidad pasó a producir subjetividades civiles, dependientes de un poder de Estado y simultáneamente reforzó un aspecto elitista centrado en el cultivo, actualización y legitimación de un espíritu de Estado histórico.

Tomando como referencia el breve análisis histórico de las diversas transformaciones de la universidad y su modo de producción de poder, podemos hacer una reflexión sobre la actualidad ¿cuál es el rol de esta institución en los tiempos que corren? ¿qué papel y que responsabilidad tiene en la formación de las nuevas elites dirigentes?

Desde una perspectiva quizá un tanto pesimista, podemos pensar que hoy día la universidad es puesta muchas veces al servicio de los propósitos del Estado pero como herramienta funcional al sistema de dominación vigente. Walter Mignolo²² hace referencia a como esta institución trabaja para producir técnicos especializados que sostienen un saber-poder, como diría Anibal Quijano; un conocimiento y una forma de producirlo que reflejan la posición de la matriz de poder que dirige el mundo: colonial/moderna capitalista y eurocentrada. Esta visión, forma específica y material de elaborar conocimiento se denomina por lo general “eurocentrismo”. De acuerdo con

²² Mignolo, W.: “El control de los cuerpos y los saberes” en entrevista Página/12_Martes, 08 de julio de 2014.

esta visión, hoy los Estados necesitan de las universidades no tanto para formar subjetividades ciudadanas, como era el caso de la universidad kantiana-humboldtiana, sino para preparar expertos que les permitan “estar a la altura” de los tiempos, y los tiempos marcan otro tipo de educación: la reproducción de la colonialidad del saber adaptada a tecnologías para acrecentar la producción y las ganancias, administración de empresas para incrementar el lucro, ingeniería y geología para expandir el extractivismo, investigaciones para aumentar los agronegocios. En fin, se trataría de impulsar investigaciones que promuevan el “desarrollo” y de desautorizar aquellas que muestren la colonialidad del saber agazapada debajo de la retórica desarrollista.

En un tono más alentador, González²³ entiende que la universidad parece cada vez más abierta a aquellos saberes que muchas veces se originan a partir de una crítica de la misma. La universidad estaría entonces cada vez más inclinada a dejar de lado la estructuración del lenguaje académico. Dialoga de un modo que hay que valorar, ya que integra saberes antes marginales. Aún así debemos estar alerta debido a que esta integración tiene un profundo énfasis “asimilacionista”, esto es, reduce a los conocimientos más globales a una jerarquía de subordinación y a su vez los inhabilita para reflexionar y producir nuevas realidades. Entendemos entonces con González que esta es la “gran paradoja” universitaria en la actualidad: la necesidad de sostener y abarcar sus normas, niveles, distinciones, acreditaciones y lenguajes como reconocimiento -lo cual implica una conquista pero también un costo- y, a su vez, admitir la falta de respeto por sus propias reglas. La utopía es entonces la de una universidad abierta, con conocimientos inciertos, una universidad que decide y acepta la transformación permanente de sus matrices de producción de conocimiento.

A partir de todo lo leído, nos hacemos la pregunta por las posibilidades de emancipación en las fronteras entre universidad y territorio. Pensar en esa liberación es pensar en una práctica de estudio, análisis e investigación que recorra, como sin querer, partes de discursos, fragmentos de la historia configurando una “constelación” que juegue entre creación de la experiencia del pueblo y precisión de la ciencia: una *fantasía exacta*.²⁴ Una paráfrasis cuyo objetivo central es el de producir una teoría práctica de los hechos sociales. Ubicamos el énfasis de la traducción en el sistema, la mimesis y el

²³ Gonzáles, Horacio: “Las universidades viven perdiendo su autonomía” Página /12 Martes, 26 de noviembre de 2013, Buenos Aires.

²⁴ Adorno, T.: *Actualidad de la filosofía*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 99.

mesianismo del saber entre la calle y la academia y entendemos que la identidad popular se construye en localizaciones que no son evidentes, sistematizables y traducibles de por sí al lenguaje académico. El valor del discurso interpretativo se encontrará en su posibilidad de reconstituir la lógica histórica de la conversión de la teoría en mercancía, y de las relaciones de dominación y hacerlas visibles, criticarlas. Fabricar una utopía racional es construir una ilusión que se pregunta por sus posibilidades, pues la misma es la que hace factible a la universidad.

2. CIENCIA Y SABER COMO VALOR PÚBLICO: COMUNIDAD CIENTÍFICO-ACADÉMICA Y DESARROLLO

Gisele Bilański
giselebilanski@yahoo.com.ar
SEPTESA-Lectura Mundi – IDAES – UNSAM / UNLaM

Anaïs Roig
anaisroig@gmail.com.ar
SEPTESA-Lectura Mundi – IDAES – UNSAM

Esta ponencia se propone realizar un primer acercamiento, sin pretensiones de exhaustividad, ni de ser concluyente, a las diversas configuraciones que puede adoptar la relación entre comunidad científico académica y desarrollo, indagando en cuestiones vinculadas al saber y al conocimiento/ciencia. En este sentido, la pregunta por el valor público de estos últimos será central a fines de desentrañar la dimensión común y compartida del conocimiento científico y su relevancia social. Indagaremos así en los usos públicos y privados del saber, como también en una razón política que hace jugar la relación entre Estado y universidad en falsas dicotomías como soberanía y democracia, meritocracia y democracia, autonomía y heteronomía. Asumiendo la importancia del saber y la ciencia para un proceso de democratización y para un desarrollo “nacional”, interrogaremos posibles configuraciones de la relación entre comunidad académica y nociones de desarrollo, ahondando en diversos modos, clásicos y contemporáneos, de pensar esa vinculación. Así, veremos que cuestiones como la voluntad política y la experiencia común, no pueden estar ausentes de un necesario debate público tendiente a pensar un proyecto nacional de universidad. Discusión cuyo componente ideológico será abordado para matizar la relación entre universidad y desarrollo.

Relevancia social del saber y valor de uso público de la ciencia

En este trabajo entenderemos a la ciencia como un valor de uso público que tiene la especificidad de que su relevancia social se hace plausible en cuanto es

comprendida. Por ejemplo, recuperando la propuesta de Richard Sennett –con resonancias en la sociología comprensiva weberiana– tanto en su sentido etimológico primario de exposición a las pasiones y afectación (*emphatés*), como en su sentido posterior, la empatía supondría dejarse afectar por el otro y afectarlo por la acción con otro.¹ En los términos de nuestra investigación, esta acepción de empatía puede entenderse como intercambio entre subjetividades, si no entre sujetos.² Esta puede ser vista como compromiso subjetivo con el “objeto” de conocimiento, relación de la que emerge un saber que tiene impacto en la formación y, de modo más general, en todas las formas de vida. Puesto en perspectiva con la problemática que buscamos desarrollar aquí, podría aseverarse que el uso público de la ciencia, es decir, la disputa por su interpretación entre academia y sociedad y/o entre academia y política, pondría en juego distinciones tradicionales entre universidad erudita y autónoma y –mirado desde la filosofía política– entre potencia y disciplina. En la esfera de debate entre ciencia y sociedad, en aquello que suele entenderse en términos de una *traducción política* de la ciencia en la sociedad, lo que aparece es un modo de apropiación del conocimiento, de su potencia o, en otras palabras, una idea de ciencia como valor de uso o, directamente, como valor.

La primera idea que nos surge entonces cuando se trata de pensar el carácter público del valor de uso de la ciencia, es la dimensión común y espontáneamente compartida de dicho acervo de conocimiento. En este sentido, podemos pensar el saber como una dimensión que es constitutiva del sujeto, quizás de modo similar al de los

¹ Richard Sennett plantea (2012a; 2012b) que en una relación de investigación el “objeto” de conocimiento debe ser tratado como sujeto, alega que para garantizar un vínculo comprensivo entre investigador y actor es menester establecer una relación empática y no simpática. Esto sería buscar ser afectado por el otro de uno modo que el otro sea afectado por uno, lo cual descartaría una idea objetivista de la relación sujeto-objeto.

² Estas reflexiones obligan a referir a la *Teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas, quien nos enseña que cualquier tipo de relación del sujeto con el mundo se inscribe en el horizonte del mundo de la vida, desechando posibles posturas contemplativas, o “trascendentalistas”. “Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de intersubjetividad del entendimiento posible” (Habermas, 2010: 604). El saber de trasfondo, para esta teoría de la acción, vendría a ser el lugar trascendental en que hablante y oyente tratan de converger; en que se plantean mutuamente la aspiración a que sus elocuciones y manifestaciones estén en adecuación con el mundo (objetivo, subjetivo y social) y que puedan también criticar y dar justificaciones de esas voluntades de aval, resolver sus disensos y llegar a un acuerdo. Por lo tanto, en la perspectiva comunicativista descripta aquí, las relaciones sociales son relaciones intersubjetivas lingüísticamente mediadas que ponen en juego pretensiones de verdad, pretensiones de corrección (adecuación a la norma) y pretensiones de autenticidad. La producción de conocimiento, en tanto práctica social, no escaparía, por consiguiente, a estas formas de cooperación social.

llamados mandarines alemanes,³ para quienes conocer implicaba una carga normativa. La figura del mandarín expresaba básicamente una preocupación por el efecto moral del conocimiento académico, sus valoraciones y consideraciones sobre el bien y el mal, y las huellas que dejan en la estructura personal de los implicados en él. Tanto por medio de alegorías platónicas como a través de conceptos propios de lo que la filosofía designa como idealismo alemán, los mandarines entendían toda acción del saber como un compromiso intersubjetivo del sujeto cognoscente con su “objeto” de conocimiento,⁴ que designábamos recién como acto de *empatía*. Tal relación intersubjetiva tiene lugar, por ejemplo, cuando el investigador o el estudiante lee. Por más que a primera vista pueda no parecerlo, el sujeto, al entrar en contacto con el libro, entra en diálogo con su autor, con las obras que él menciona, incorpora a sus acciones –de modo consciente o no– las ideas y categorías aprendidas y apropiadas en ese encuentro. En este sentido, entendemos el saber de modo similar al del pragmatismo, para cuyos autores las ideas se producen cuando un actor interviene con otros en la experiencia del mundo.

La relevancia social del saber, dotada de valores de empatía, comprensión y efecto de poder, puede ser tratada también desde un punto de vista más sociológico y, en este sentido, pensando en los caracteres de la dinámica social. En esta línea, la experiencia en la que se inscribe nuestro trabajo aprende del pragmatismo estadounidense la idea de que el saber es algo que ocurre en un proceso de sociedad, en el vivir juntos y en la interacción colectivamente dirigida. Como bien sintetizan Eduardo Rojas y Micaela Cuesta, cuando tiene pretensión práctica, el saber “no

³ Fritz Ringer utiliza el término “mandarines” para construir una tipología ideal que recuerda a la de la tradicional élite china de funcionarios cultivados. Lo que el autor identifica como “mandarines alemanes” es una élite cultural y social cuyo estatus no se funda en fortunas o derechos heredados, sino en sus calificaciones académicas. Son fundamentalmente catedráticos universitarios que han servido a las necesidades educativas de la élite gobernante y mantienen un criterio meritocrático y cualitativo para determinar la pertenencia al grupo (Ringer, 1995: 22-23). Como sostiene el autor, “el propósito del modelo mandarinal consiste en relacionar las opiniones de los humanistas académicos y los científicos sociales con la totalidad de la clase instruida alemana” (ibíd.: 23)

⁴ La discusión sobre la relación entre sujeto cognoscente y objeto por conocer es sin duda epistemológica, y en este sentido excede nuestro propósito. Sin embargo, la mención al compromiso intersubjetivo puede conectarse constructivamente con el concepto weberiano de comprensión y con la perspectiva pragmatista estadounidense, que le añade un notorio componente político. Toda relación entre conocimiento y experiencia es una pragmática del lenguaje, es decir, es simultáneamente actuar y pensar. Otro paralelo genérico del pragmatismo con nuestra teoría política se encuentra en el pensamiento de Hannah Arendt. Recuperaremos aquí las reflexiones de Claude Giraud al respecto, que buscan vincular autonomía y compromiso. En esta ocasión, el autor retoma los aportes de esa teórica para puntualizar que “el compromiso es este compromiso con el mundo que proviene de la única actividad, aquella del ‘verbo y del acto’, por los cuales ‘nos insertamos en el mundo humano’ [...] la acción es un compromiso que da cuenta de nuestra autonomía y responsabilidad, nuestra igualdad y alteridad en la diferencia de lo que hacemos para estar en el mundo.” (Giraud, 2013: 17-18)

responde a una lógica formal interna al individuo que le daría coherencia, pertinencia, significación o sentido, sino que es acción del agente o el actor en una circunstancia siempre particular e irrepetible” (2015a). De este modo, la inter-relación sujeto cognoscente - “objeto” conocido no es otra cosa que interpretación y acción de y en el mundo, en tanto todo lo que ocurre en él está dotado de sentidos y valoraciones, a las que a su vez confiere y de las que recibe sentido. Al respecto, en sus contribuciones sobre la esfera pública y el debate social, Nancy Fraser plantea que lo que estaría en juego allí es la pugna de y por la interpretación hegemónica de las necesidades entre sociedad, economía y Estado.⁵ De este modo, la dinámica multi glosada y pública, atravesada estructuralmente por una dimensión de poder, hace emerger a su vez nuevos saberes que son producto de dicho intercambio. Nuevas interpretaciones que no se reducen a la mera formación de opinión pública, sino que pretenden tener injerencia en la decisión de política democrática. En ese proceso se validará la legitimidad de determinadas demandas y discursos por sobre otros. Podemos avanzar entonces que, desde esta perspectiva, quedan invalidadas las posibilidades de pensar la producción de saber sin puesta en discusión, al menos en contextos que se quieren democráticos. Así, no sería posible concebir un saber cuyos títulos de nobleza le atribuirían un lugar incontestado y una incuestionabilidad de sus pretensiones de verdad.

El historiador alemán Fritz Ringer aporta precisiones relevantes sobre este punto, en su ya mencionada indagación sobre los mandarines alemanes. La inquietud de estos intelectuales de la disciplina del poder por la relevancia social del saber, los llevó a formular cuestionamientos al lugar que ocupaba el conocimiento en su propia doctrina. El autor recuerda que el pensamiento de estos funcionarios del estudio estaba en sintonía con la concepción que comúnmente se daba a la formación en Alemania, incluso en sus definiciones más enciclopédicas. Allí, el estudio adquiriría el sentido de “«formar el alma por medio del ambiente cultural», a través de la «comprensión empática [*Verstehen und Erleben*] de valores culturales objetivos»” (en Ringer, 1995: 111). Posteriormente, esta cuestión se manifestó y materializó en propuestas específicas, que impulsaban que la erudición tuviera la capacidad e incluso el deber de encauzarse

⁵ Estas ideas surgen de un diálogo reflexivo de la autora con el equipo de investigación SEPTeSA, en el marco de un workshop del que resultaron artículos que invitan a repensar las ideas de Fraser y su utilidad para la actualidad argentina. Cf. Rojas, E. y Cuesta, M. (Dirs.), 2015b.

hacia una “visión del mundo”.⁶ Es decir, había una especie de sentido común o espíritu de época que consideraba que la formación debía ser entendida como un activo cultivo de sí, capaz de crear vínculos y funciones sociales. Era una formación que debía exceder las fronteras institucionales del aprendizaje formal: debía desbordarlo, sembrar el mundo de la vida en su totalidad y, a la vez, nutrirse de él. Es decir, el estudio era entendido como *formación en y de la cultura (Bildung)* (Koselleck, 2012).

Uso público y privado del saber

Esta discusión sociológica y política sobre los alcances y modos de validación del saber está presente también en el ya ineludible libro de Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*, publicado en 1798, con un despliegue de tinte filosófico. Como se sabe, este texto fue escrito a raíz de la contienda provocada por la censura y la intimación que el autor recibió al tematizar públicamente la relaciones y límites recíprocos entre *religión* y *razón*. La autoridad real de Prusia acusó a Kant de abusar de la filosofía con el objetivo de tergiversar y desacreditar “diversos dogmas capitales y fundamentales de la Sagrada Escritura y del Cristianismo” (Kant, 2004: 10). En respuesta a dichas acusaciones, y con el subterfugio de escribir un libro para evitar la evaluación arbitraria que podrían sufrir sus ensayos, Kant reunió una serie de intervenciones en las que expuso y analizó las facultades –inferior y superiores–⁷ entendiéndolas, desde nuestra perspectiva, como combinatoria de *potencia*, delimitada en función de los alcances y efectos de su saber, y de *disciplina*, es decir, delimitación de un campo según discursos, prácticas y saberes aplicados a distintos objetos, que supone reglas procedimentales y regímenes de validación propios.⁸ Siguiendo las

⁶ Para una definición más comprensiva de la distinción entre filosofía y visión del mundo, nos parece útil recurrir a los trabajos de Wilhelm Dilthey: “la primera destaca el aspecto subjetivo de la captación de la vida, pero conduce al escepticismo histórico; la segunda ofrece el carácter de cientificidad a la labor filosófica, pero la establece como una filosofía absoluta y, en ese sentido, no se construye como ciencia crítica” (Álvarez Solís, 2009: 47). Es para superar este problema que Dilthey ofrece una “filosofía de las *Weltansschauung*”, que sería algo así como una “filosofía de la filosofía”, cuyo propósito es analizar los distintos modos de concepción del mundo y la relación entre ellos.

⁷ Las facultades superiores (medicina, teología, derecho) son aquellas que, por alguna razón, interesan al gobierno y, en consecuencia, responden a las demandas que es función de este atender. En ese sentido, su práctica es heterónoma, porque su objetivo está fuera de ellas. Por facultad inferior (filosofía) Kant entiende a aquella “que sólo se ocupa, o en la medida en que sólo se ocupa, de doctrinas que no son aceptadas como normas por orden de un superior” (2004: 34).

⁸ Para una distinción más fina entre *potencia* y *disciplina* véanse los aportes de Baruch Spinoza y Michel Foucault al respecto. La idea spinozista de *potencia* remite a la posibilidad de afectar y ser afectado por el otro. El poder, desde esta perspectiva, es la realización en acto de dicha potencia inmanente. Por consiguiente, este sentido de poder se aleja un tanto de su definición foucaultiana, al menos en su versión

reflexiones de Kant y la distinción introducida entre potencia y disciplina, la idea es que la facultad inferior (cuya figura es la filosofía) podría asociarse en mayor medida a la primera, en tanto se interroga con un otro sobre su propia jurisdicción. En cambio, la facultad superior (cuya figura en este caso es el gobierno), supondría una normalización y sistematización coercitiva de sus modos de acción.

En el escrito kantiano, la universidad es entendida como una institución erudita y autónoma en tanto “sólo los sabios pueden juzgar a los sabios” (ibíd.: 19), sólo ella tiene la prerrogativa de decidir quienes ingresan y quienes pueden formarse como “doctores”. Insiste además en una diferenciación categorial entre sabios y letrados. Estos últimos son concebidos como hombres de negocios o técnicos de la ciencia; son aquellos que, luego de estudiar, se orientan a trabajar como hombres de Estado y no como académicos. De acuerdo con Kant, estos letrados, en tanto instrumentos del gobierno, poseen una influencia legal sobre el público por la que, paradójicamente, no son libres de hacer uso público de la ciencia o, incluso, del saber. Deben velar, en alguna medida, por el buen orden del gobierno, garantizando que los “legos” a los que se dirigen en su labor no se coloquen por encima del poder estatal. En suma, la responsabilidad de un letrado es política, ejercida según una función pública y orientada por lógicas que restringen un uso “desinteresado” y “autónomo” de la ciencia, como el que haría el sabio, no sometido a norma o instrucción alguna y libre para dedicarse a ampliar o difundir el saber (ibíd.: 20-21). Por lo tanto, esta figura del letrado suscita mayor interés en vistas de vincular universidad y desarrollo, aun cuando siga pendiente la interrogación sobre los términos de dicha relación. En este punto del recorrido, nos interesa resaltar la dimensión colectiva y pública del saber, una concepción de saber que sería más de letrados que de sabios, un conocimiento del laboratorio que se piensa desde sus alcances y efectos: ¿Es este un saber que se asemeja más a la definición de saber práctico que a la de saber erudito o teoría? Dejamos pendiente, por ahora, la respuesta a esta pregunta.⁹

más económica de hacer hacer a otro. A su vez, la noción de *disciplina* agrega para nosotros el régimen de validación exclusiva que le es inherente.

⁹ La mención a un *saber práctico* remite a un esfuerzo por comprender y distinguir competencias y destrezas cuyo proceso de aprendizaje no responde a principios científicos o técnicos, sino que se trata de un aprendizaje de la experiencia y de la práctica en el mundo de la vida. Este concepto nos remonta al pensamiento griego, particularmente al de Aristóteles, cuando diferencia *phronesis*, *tekhné* y *praxis*. En palabras de Franco Volpi, “la *praxis* es la actitud descubridora que actúa en las acciones que tienen su fin en sí mismas, cuyo éxito no reside en algo que se encuentra por fuera de ellas; la *phronesis*, la prudencia o sabiduría práctica es el tipo de ‘saber’ que la orienta hacia el éxito” (1994: 344-345).

La referencia a Kant, respecto de la validación social y política del saber, se ha traducido así a una referencia sobre la universidad y el desarrollo del saber en la sociedad. Recordemos que la cuestión de la autonomía respecto del Estado, sin respuesta de la sociedad por ahora, refleja en Kant una tensión entre una *autonomía* “autónoma” y una *autonomía heterónoma*. Esto es, por un lado, una autonomía decidida por la comunidad académica con el fin de garantizar su capacidad de pensamiento crítico, aun cuando esté inscripta en y vinculada con el Estado; y otra impuesta “desde afuera”, es decir, por el gobierno del Estado. Sin embargo, nos interesa destacar otro aspecto de la autonomía, referido a los usos de la ciencia. Se diferencian así un *uso privado de la razón* que, en sintonía con la denominada autonomía “autónoma”, alude a una razón que define sus propias reglas, y un *uso público de la razón*, vinculado a modalidades de intervención en y de la sociedad. En la distinción kantiana entre sabio y letrado, donde este último ya no puede hacer un uso público de la razón dada su posición en el gobierno, estas tensiones políticas y potencialmente ideológicas se evidencian con claridad.

Mirando el desarrollo desde el punto de vista del uso público de la razón y de las modalidades de intervención de la ciencia en la sociedad, algunos autores sostienen que sin publicidad es imposible la problematización del para qué se aplican las ciencias y cuál es el escenario propicio para la apropiación del trabajo y el conocimiento por parte del pueblo. Llegado este punto es preciso notar que, en Argentina, dicho debate se articuló mayormente en torno a la discusión sobre el modelo de desarrollo que, supuestamente, caracterizó el proyecto de país post-crisis del 2001.¹⁰ De acuerdo con el investigador argentino Luis García, la misión de responder a los interrogantes del para qué estaría particularmente encomendada a las ciencias sociales y humanas, que poseen la importante función de determinar a partir de qué parámetros y con qué fundamentos se puede establecer la distinción entre “la relación ciencia/desarrollo nacional y ciencia/negocios” (2013: 186). Esto es, dichas ciencias tienen el cometido de dar lugar a un conocimiento *orientado por el interés público* y por una mejor distribución de bienes económicos y simbólicos, diferenciándolo de uno *orientado por el interés privado* y especulativo, que buscaría aumentar sus ganancias tras un uso instrumental de la ciencia. En otros términos, ciencia como valor de uso o ciencia como valor de cambio.

¹⁰ Con “crisis del 2001” referimos a la que estalló en Argentina el 19 de diciembre de ese año, fecha tomada como hito inicial de una serie de manifestaciones públicas.

Surge entonces un interrogante propiamente político sobre la utilidad social de la ciencia y su profesionalización, cuestión a menudo relegada en las ciencias sociales. Para este investigador, es un problema decisorio de la Argentina actual el que algunas de esas temáticas científicas no estén instaladas como prioritarias para su tratamiento público. En otras palabras, para el desarrollo, la no tematización del *cómo* de la aplicación de la ciencia a las prácticas políticas y saberes sociales, es un problema clave. El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación creado en diciembre de 2007 ocuparía, según García, el rol de mediador u organizador de la traducción en sociedad de un modelo de desarrollo calificado por el investigador como extractivista y cada vez más unilateral.

El problema con la noción de *traducción* en la ciencia es que muchas veces conlleva implícita la idea de que hay algunos que saben y otros que no, y que los primeros deben simplificar el contenido a transmitir para que los segundos sean capaces de entenderlo. Los trabajos sobre divulgación científica y comprensión pública de la ciencia caen con frecuencia en la perspectiva que algunos autores han denominado “del déficit” (Vara, 2007; Cortassa, 2010). Entendido así, el Estado tendría como función dirigir al científico para que la ciencia sustente un modelo de desarrollo que sitúa a la sociedad como beneficiaria o receptora de sus efectos. No es nuestro objetivo, como se supondrá, establecer juicios morales o de veracidad/falsedad de estas tesis, pero sí ensayar una crítica que, por un lado, entienda la centralidad de la universidad en la modelación y modulación del desarrollo nacional y, por otro lado, comprenda en el saber su valor público. En este sentido, entendemos que no hay sujeto desprovisto de saber sino que, como afirmamos al comenzar este trabajo, el saber se produce –al igual que la política en su concepción arendtiana– “entre” sujetos; el saber es siempre y por definición social y colectivo. Se nos revela entonces la necesidad de repensar una ciencia tradicionalmente despolitizadora en favor de una que no pierda de vista los asuntos de la polis y el necesario dialogo entre ciencia y sociedad.

Uso de la razón política: democracia y legitimidad del saber

Si hasta ahora hemos ahondado en el valor social del uso público de los saberes, debemos agregar aquí la relevancia de la razón política, que es la relevancia de la vida en común. El valor de la política es un valor común: incluye y excluye. Con razón política referimos a las racionalidades o lógicas que subyacen y orientan el “estar

juntos”, recuperando la terminología arendtiana. A menudo, los intentos por extender o democratizar los saberes pueden, paradójicamente, redundar en una exclusión, sea de saberes, actores o grupos sociales. Veremos un ejemplo de esto con el texto de Ringer, quien al trabajar en la relación entre intelectuales, tradición y política, específicamente en la dicotomía “*Kultur* vs. *Civilization*”, nos da indicios de cómo una instrucción –para el caso, universidad– puede funcionar como exclusión.

Sabemos que el gobierno de un Estado goza, en su relación con la universidad, de la prerrogativa de autorizar o desautorizar saberes. Generalmente recurre a esta potestad de un modo más cercano al ejercicio de la soberanía que al de la democracia, esto es, anteponiendo el uso de su facultad de decisión antes que la palabra del pueblo. Veremos que el uso público de la razón puede manifestarse, según Kant, cuando el Estado ejerce su potestad de autorizar determinados saberes y conocimientos en la universidad. Lo que en términos más actuales mediaría la relación entre universidad y Estado es una tecnociencia, que estaría “tironeada” entre la autonomía universitaria y el interés estatal. Veremos también cómo esta autonomía, evocando la memoria de una tradición reformista, encierra una relación paradójica entre meritocracia y democracia, al menos si se la entiende como mera ampliación del acceso a la universidad.¹¹ Lo que se pone en juego en esta particular forma de relación es un intento de monopolización o privación de la tecnología y del saber que llamamos “sabio”. En la “universidad sabia” no existe sólo una comunidad científica, sino también una comunidad política y una que llamaremos “de prácticas”. Esto supondría pensar la pertenencia a una comunidad universitaria conlleva también el ser parte de una comunidad científica –avocada a la producción del conocimiento–, una comunidad política –orientada a la pregunta por la organización de la diferencia– y también una comunidad de prácticas –dirigida al dialogo entre saber maduro y saber experiencial–.

Ringer, en su estudio sobre los mandarines alemanes, distingue y combina de diversas maneras, mundo intelectual, procesos y desarrollos sociales de estratificación y proyectos intelectuales. A él debemos el gesto de haber explicitado el concepto de tradición intelectual. Esta orienta, moldea, y establece las coordenadas de acción de los sujetos. Recordemos que en la Alemania de la que se ocupa Ringer, los actores políticos

¹¹ La pregunta por el sentido de la democratización de la universidad excede la propuesta de nuestro trabajo, su respuesta solo puede ser empírica. Pero no por ello podemos desconocer, por ejemplo, que un aumento en la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad puede no corresponderse con forma alguna de inclusión democrática.

preponderantes eran dos: nobleza y monarquía. Entre estos se situaba una clase media intelectual de extracción socio-económica modesta si se la compara con la de origen francés o inglés. La movilidad ascendente de estos grupos, en sentido económico pero también político, está ligada al despliegue de la *Kultur*, indisociable de la noción de *Bildung* antes mencionada. Karl Mannheim había advertido ya la importancia de la competencia entre grupos para la conformación de tradiciones intelectuales (1993: 10-11), resultado de una disputa por la hegemonía de una experiencia paradigmática: aquella que logra subordinar experiencias alternas existentes en la sociedad, de modo que toda tradición se funda sobre la exclusión o subordinación de experiencias. El caso alemán ilustra de qué modo la génesis de una tradición de pensamiento que se vuelve cultura, por más democrática y pública que sea, y justamente porque lo es, supone siempre una exclusión o subsunción de otros saberes. Dicha “selección” nos interroga por la monopolización legítima de criterios y el establecimiento de fronteras que definen, por ejemplo, la pertenencia a una comunidad de pensamiento determinada.

Como vimos, Kant distinguía entre facultad inferior y facultades superiores. Respecto de la prerrogativa de autorizar o desautorizar saberes de que gozan una u otra, el autor afirma que la facultad inferior sólo existe para resguardar los fines de la ciencia, en tanto detenta la potestad de hacer uso discrecional de sus postulados o enunciados. A pesar de esto, el gobierno se inclinaría más a ocuparse de aquello que le provee una mayor y más perdurable influencia sobre la población, y es precisamente de esto de lo que se ocupan las facultades superiores. Esto explica, al menos para Kant, que el gobierno guarde para sí la prerrogativa de autorizar o desautorizar los saberes que deben transmitirse en las facultades superiores, mientras que aquellos impartidos en las inferiores son dejados a juicio de sus expertos. Sin embargo, que sea el gobierno quien apruebe o desapruebe los sistemas de ideas y valores de la universidad no implica un efecto de instrucción. De este modo, el gobierno no ejerce un control directo sobre la transmisión de saberes y conocimientos, sin importar cual sea el contenido de verdad de los mismos, sino que se limita a dirigir a los que lo hacen. Estos, al desempeñar su rol, asumen así un compromiso con el gobierno, que se materializa en un contrato. En síntesis, el gobierno haría uso de su prerrogativa de modo indirecto, mediante la dirección de quienes ocupan los puestos de transmisión de saber, esto es, ejerciendo un control técnico-administrativo sobre los docentes, investigadores y becarios.

El problema de la relación entre autonomía universitaria y desarrollo de la sociedad puede ser tratado en términos menos históricos. Al respecto, Alejandro Kaufman sostiene que, en la actualidad, la noción de autonomía responde a presupuestos ilustrados de pensamiento, ciencia, cultura y conocimiento más cercanos al modo en que los concebía Kant en el *Conflicto de las facultades* que a la idea de “ciencia normal” desarrollada por Thomas Kuhn, de uso común y extendido en el ámbito de las ciencias sociales. Esta se sitúa, por cierto, en otro nivel de análisis, centrado en la consolidación sistematizada de la hegemonía de determinado paradigma en una estricta “comunidad de científicos”. Se señala que el concepto acuñado por el epistemólogo estadounidense durante la década 1960 coincidía con momentos de auge y de hegemonía de las modalidades tecnocientíficas.

“autonomía no es sólo protección del juicio de pares frente a la administración estatal, justo cuando es el corazón de la administración estatal el que parece estar unívocamente interesado en el dominio de la tecnociencia, articulado con la administración y el mercado, en tanto es de ahí y hacia ahí adonde orienta sus afanes” (Kaufman, 2013: 209).

Autonomía, entonces, sería también proteger la producción de conocimiento de una posible penetración de las lógicas mercantiles. El autor señala que uno de los límites de la acción estatal en la Argentina de la última década es que “la apuesta sin reservas a modalidades de la tecnociencia asociada con programáticas de tipo desarrollista es aquello frente a lo cual la autonomía se yergue como garantía del conflicto de las facultades” (ibíd.: 210). Según Kaufman, la autonomía universitaria en Argentina sería, también, memoria de su tradición reformista, fuente de la que extrae su fuerza: es gobierno conjunto de la universidad con representantes estudiantiles, pero también co-gobierno configurado de acuerdo a una noción de meritocracia que se ve limitada por el ingreso a la universidad, público y sin restricción. Es allí, y no tanto en el acento tecnodesarrollista del saber, donde radica el valor máspreciado y reconocido de la autonomía: la pretensión de garantizar la meritocracia, protegiéndola del gobierno y del Estado, se transformó paradójicamente a lo largo de la historia en una limitación en potencia para la autonomía, “al dotar de porosidad a la universidad frente a la sociedad y a la política” (ídem).

En línea con esta paradoja, nos atrevemos a plantear aquí un desplazamiento desde aquellas tradicionales formas de referir al desarrollo hacia una menos

convencional, centrada en la pregunta por los saberes y su dimensión común. Cuando hablamos de democratización de la universidad, no pensamos estrictamente en una ampliación del acceso a la formación, como tampoco en desmedro de ésta, sino que referimos a un aprendizaje que es intercambio entre saberes maduros y saberes experienciales (comunes). Retomamos esta idea del pensador ruso Lev Vigotski, quien acuñó el concepto de *zona de desarrollo próximo* (2012). Para el caso que nos ocupa aquí, saber “maduro” puede ser parafraseado por uno de tipo sistematizado o formalizado, que refiere al tipo de conocimiento paradigmático, mientras que los saberes experienciales remiten a aquellos que no han sido sometidos a dicho proceso de codificación. El intercambio lingüísticamente mediado entre ambas formas de saber, es fuente de desarrollo y aprendizaje, en la medida en que una se retroalimenta de la otra. Así, hacer un uso público de la razón política no implica, desde el punto de vista que buscamos esbozar aquí, que la universidad ponga sus conocimientos al servicio de un desarrollo decidido heterónomamente. Tampoco supone que el conocimiento busque, apelando a sus propias lógicas, idear un proyecto de desarrollo para el país. Se trata, más bien, de que la democratización incorpore, siempre conflictivamente, saberes heterogéneos y exógenos a la institución universitaria. Con estas incipientes reflexiones, esta perspectiva no pretende aportar soluciones o respuestas sino, por el contrario, sentar las bases para nuevas preguntas acerca del dialogo entre disciplinas y saberes.

Desarrollo, ideología y comunidad académica

Ahora bien, para una mirada como la que sugerimos aquí, la pregunta o la preocupación por el desarrollo no es ni puede ser nunca universalizable, sino situada. Por eso apela a una dimensión ideológica siempre específica, en tanto sus sentidos juegan entre *enunciado* y *visibilidad*.¹² En este apartado, intentaremos pensar la ciencia y la universidad como una comunidad académica, cuya acción, discurso y claridad, siempre excede las fronteras entre ella y la sociedad. El propio desarrollo de la universidad aportaría al de la sociedad, dando un cierto sentido a lo que el lenguaje político, al uso, llama “proyecto nacional”. Como nos insinúa Jacques Derrida, por el solo pensarse afirmativa y performativamente, la comunidad académica contribuiría a perfilar una noción compleja y difusa de desarrollo social. Sin embargo, en Argentina, la literatura científica especializada tiende a concebir el modelo de desarrollo como una

¹² Para un tratamiento pormenorizado de los conceptos citados, ver: Deleuze, G. (2013: 142 y ss).

imposición “externa” al tipo de saber y conocimiento que lo define. Imposición que, para el caso, provendría de las exigencias de competitividad e inserción en el mercado global, dando lugar a un modelo que llama extractivista. No es nuestro propósito objetar este discurso, sino dialogar con él sobre la relación entre universidad y desarrollo.

Otros discursos, incluso algunos clásicos que han determinado el modo en que se piensa y se habla del desarrollo “mercantil” capitalista en América Latina, enfatizarán, mirando la Argentina de mediados del siglo XX, la especificidad nacional de la cultura política en tanto valor desarrollista, y también su ambivalencia. Albert Hirschman, por ejemplo, al discutir la posibilidad de transformar en “ventaja” elementos que parecen “obstáculos” en ese plano, recupera un estudio sobre el espíritu de empresa en la Argentina, que muestra en rol positivo no a la cultura individual, sino más bien a la social. Observación que podríamos poner en consonancia con una, más precisa, de Max Weber, según la cual el desarrollo del mercantilismo industrial encontró impulsos en la gran fuerza política que ejercía el Estado en competencia y equilibrio con el exterior, antes que en el tipo de cultura individual dominante (1984: 288).¹³ Para Hirschman:

Aquellos que han analizado el espíritu de empresa tienen por demostrado que ciertas características latinoamericanas son perjudiciales para el desarrollo de la industria. Dado que él (Di Tella, fundador de la empresa considerada) no podía ni quería romper el esquema emocional de un individualismo introvertido, ni el rol preponderante del *personalismo*, ni las obligaciones respecto de la familia...neutralizó hábilmente estos elementos considerados como nefastos o los transformó en factores positivos. Él explotó temas y sistemas de relaciones como el *personalismo*, la *dignidad*, la *simpatía*, la *confianza*, y el vínculo *patrón-cliente* para la expansión de [su empresa].¹⁴ (Cochran, T. y Reina, R., 1962: 262-263 citado en Hirschman, 1966: 293-294)

Esta reflexión abona la idea de que es inevitable considerar la dimensión ideológica y el carácter situado de toda reflexión y proyecto de desarrollo, y de que es en esa misma característica donde reside su *potencia*. Discutiremos una sugerente propuesta de los investigadores Javier De Angelis y José Hage (2013) para pensar algunos aspectos político-ideológicos del cruce entre investigación universitaria y la noción de “proyecto nacional”. Dicha aspiración política parece responder a una pretensión de garantizar la autonomía universitaria en un contexto en que la afirmación de la soberanía nacional se ve proyectada, según los autores, en un modelo cuya

¹³ Sobre la ambivalencia potencial de los valores del desarrollo y su carácter fundamentalmente político, que llama “desarrollo no equilibrado”, ver: Hirschman A. (1973: 207-208).

¹⁴ Las cursivas son del texto original, y se encontraban en español allí. La traducción es nuestra.

ideología es fundamentalmente extractivista y de transferencia. Así, en torno a la idea de autonomía universitaria, cuando se entiende que dicha institución produce un bien común y además depende financieramente del Estado, problematizaremos el vínculo público y político entre este y la universidad. De allí la pertinencia de la pregunta por el obrar público y responsable que, en algún punto, afecta todo interrogante respecto de la autoridad profesional, la profesión académica, la calidad educativa y, de modo más abstracto, la vida universitaria, especialmente, como veremos, con el advenimiento de la democracia y los cambios ocasionados por las reformas de orientación neoliberal. Dialogar críticamente sobre una idea de “proyecto nacional” desde la universidad supone, entonces, una específica noción de desarrollo, como así también de toda una serie de temas que la significan, como el de la transferencia tecnológica y las oportunidades de financiamiento o, en una dimensión más determinante, las formas de vida en común.

Jacques Derrida hablaba de “la universidad sin condición”, aquella en la cual el habla no encontraba restricción y gozaba de la prerrogativa de “decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (2002: 14). En los términos de Deleuze (2013), una analítica de la universidad en la cual la búsqueda de *visibilidad* tiene clara primacía sobre la de *enunciación*. En ese marco, Derrida podía afirmar que ser docente es ejercer la profesión de modo público en la comunidad: un ejercicio responsable del saber, “saber profesar o profesar un saber”. Saber sistematizarlo o formalizarlo no es elaborar una obra, crear un producto, sino un obrar. La potestad o autoridad del profesor no proviene del hecho de que sea el creador de su obra o de que la firme, sino de algo que está en proceso, es decir, en construcción constante, expuesto permanentemente a la crítica pública. De este modo, la obra académica deja paso al obrar académico, siempre en desarrollo. Dijimos que la universidad sin condición requiere del despliegue ilimitado de su derecho a pensar, que es derecho a un pensar constatativo y performativo. Lo primero significa que la universidad puede realizar, hacer acontecer de un modo práctico, material, más inmediato, como puede ser mediante la escritura o la creación de espacios para obras singulares, o incluso la propuesta de nuevos modos de comprensión e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en la sociedad. El pensar performativo, en cambio, implica realizar en el decir, hacer advenir el acontecimiento,

no necesariamente una obra, incluso cuando tenga que responder a normas propias de la comunidad en la que se inscribe (ibíd.: 39-40).

Ahora bien, si de lo que se trata es de pensar cómo puede la universidad – afirmativa y performativamente– participar de o contribuir a un desarrollo nacional, será ineludible considerar el potencial de contraposición que implica el ejercicio de la soberanía de la administración estatal y el de la autonomía universitaria. Dicho de otro modo, no puede ignorarse el hecho de que, al menos en países como el nuestro, el Estado goza de la potestad de decidir en la universidad, mediante mecanismos de financiación o por vía legal, de modo que la pregunta por la autonomía de la universidad es reactualizada permanentemente. En este sentido, De Angelis y Hage señalan que en situación de ejercicio de algo como una decisión soberana, se podría intervenir la vinculación entre actores, a fin de modificar la ecuación entre extracción de recursos naturales y transferencia de renta en favor del “pueblo” y de la “nación”. En este sentido, para las humanidades y las ciencias básicas se trata más que de sobrevivir, se trata de repensar la configuración histórica del *ethos* universitario, la reconstitución del lazo con la comunidad en el seno de la institución universitaria misma y, así, de trazar lineamientos políticos que anuden la investigación a un proyecto nacional de universidad. Tal vez haya que producir esa convergencia, la de una idea de universidad nacional orientada y aplicada a la elaboración de lo científico y lo técnico con una necesaria referencia a la razón política (De Angelis y Hage, 2013: 164).

Los autores hacen hincapié en que el núcleo de esta cuestión radica, de modo primordial pero no exclusivo, en el problema de la autonomía de la universidad y, en paralelo, de la soberanía nacional. Pero la cuestión es que tanto autonomía como soberanía no son términos susceptibles de enunciación accesibles a cualquiera, no cumplen la exigencia de entendimiento propia de todo enunciado. En nuestros términos deleuzianos, por consiguiente, el de De Angelis y Hage es un proyecto de universidad en el que prima la visibilidad por sobre la calidad de su enunciación, una universidad que es moderna porque se ilumina desde, e ilumina sobre, lo nacional y lo popular. Con un énfasis diferente al de estos autores, Miguel Blesa¹⁵ plantea una composición ciencia-desarrollo que concede a las ciencias sociales un papel primordial. Según este doctor en química,

¹⁵ Miguel Blesa es director del doctorado en Ciencia y Tecnología de la UNSAM y uno de los principales impulsores del Encuentro Permanente de Asociaciones Científicas (EPAC).

“implementar cualquier tipo de tecnologías implica pensar en escenarios sociales y, en efecto, son temas que requieren saberes que provienen desde ese campo de conocimiento y desde ese agrupamiento de disciplinas y no desde otros. La economía, la antropología, la sociología y la comunicación juegan un rol fundamental. En este momento, ya no es posible diferenciarlas y apartarlas. Pienso que cualquier proyecto científico de envergadura las debe considerar” (2015).

Así, la aplicación de tecnología supondría la elaboración de un proyecto y la convergencia de disciplinas.

Voluntad política y experiencia común

Siguiendo las indicaciones de De Angelis y Hage, así como las de Blesa, podemos decir entonces que se requiere de cierta *voluntad política*, modernista, que algunos llamarían desarrollista, para el diseño de un proyecto nacional de una universidad que es también institución-Estado. La comunidad “del saber” que constituye la institución universitaria desborda así, política y epistemológicamente, sus fronteras visibles.¹⁶ Podríamos ampliar la reflexión metodológica recuperando ciertas enseñanzas de la teoría pragmatista ya evocada. Con John Dewey, podemos introducir la pregunta por la *eficacia social* como fin de un saber producido, léase traducido, en el intercambio entre universidad y sociedad. Desde este punto de vista, la eficacia social no reviste un sentido estrictamente económico sino que, por el contrario, alude a

“la capacidad de participar en el toma y daca de la experiencia. Es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para los otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en las experiencias valiosas de los demás. [...] En su sentido más amplio la eficacia social es nada menos que la socialización del *espíritu* que está activamente interesado en hacer más comunicables las experiencias; en romper las barreras de la estratificación social que hace a los individuos impenetrables a los demás.” (Dewey, 1995: 108)

Traducido a la problemática tratada, la configuración de un proyecto de universidad nacional habría de estar mediada por una comunicación productiva de

¹⁶ A este tipo de comunidad le llamamos “comunidad de prácticas” siguiendo ciertas investigaciones realizadas por Jean Lave y Etienne Wenger (1991) sobre los modos de generación de poder y de saber en comunidades de Centroamérica. Estos estudios han sido aplicados a la investigación de los procesos de productividad, tecnología y aprendizaje por integrantes de la denominada economía institucionalista estadounidense. En este caso, el acento de la comunidad científica universitaria estaría puesto en un particular concepto de aprendizaje o de innovación que, a partir de los trabajos de Vigotski, los comprende como interacción o transacción entre experiencia social y conocimiento técnicamente experto. Sin dudas, surge aquí una veta interesante para analizar los procesos de desarrollo y sus conceptos político-técnicos fundamentales. Cf. Spender, J.C. (1998).

experiencia común, orientada a la aceptación de la responsabilidad de los efectos futuros de una acción presente. De lo que se trata es de crear modos *inéditos* de vinculación, formas alternativas en que la sociedad pueda pensarse más densamente como *comunidad* o, como explicita el investigador Julián Ferreyra, pueda concebir “nuevos imaginarios sociales comunitarios” (2013: 171), modelos distintos de producción que no estén sujetos exclusivamente a la comercialización y al lucro privado, en suma, a la lógica del mercado.

Como vemos, la relación entre universidad y desarrollo desafía los límites instituidos de la producción de conocimiento y de la pretendida autonomía universitaria, o de su delimitación estatal, en el sentido de exigir nuevos modos de la voluntad política. Así, la universidad, pensada como una comunidad de pensamiento al interior de una comunidad nacional, invita a repensar un contrato entre instituciones que, en el caso argentino, según varios analistas, conservaría fuertes tradiciones de diseño y de evaluación caracterizables como “neoliberales”. El Estado no sólo funciona como un regulador externo a la academia, sino que la somete a evaluación desde una perspectiva de gobierno tecno-económica, indicadores de valor agregado y productividad según criterios de matriz insumo-producto. Ese Estado calificaría, sometería a juicio, dictaminaría e instituiría en la universidad valores “meritocráticos”, cuyo supuesto es el bien común. La pregunta es, entonces, ¿cuál es el signo (negativo o positivo) de la correlación entre autonomía universitaria, saber académico y evaluación “meritocrática”?

Para pensar esta pregunta desde un punto de vista crítico al paradigma neoliberal-neoclásico, recuperamos un breve repaso, realizado por Eduardo Rinesi (2007), de la situación docente en la Argentina reciente. En 1983, dice este, a partir de la ostensible decisión del gobierno de democratizar la educación superior, la cantidad de profesores universitarios creció de modo considerable. Entre los años 1982 y 1992 se duplicó el número de docentes, permaneciendo la “dedicación simple”, es decir *part-time*, como modalidad predominante. Este es el estado de situación de la profesión académica nacional en el momento en que se llevan adelante las reformas neoliberales de los 90, que generaron impactos trascendentes en el ámbito académico, al menos al nivel de la profesionalidad y en la lógica mercantil. Si se acordara en señalar el periodo de la universidad moderna como momento de la génesis de la profesión académica en nuestro país, afirma Rinesi, podríamos contraponer dicho período con el que dominó la

última década del siglo XX, en su dimensión modernizante y globalizada. El inicio del periodo presidencial de Carlos Menem en 1989 inauguró, según el autor, una serie de decisiones políticas que afectaban la vida universitaria y ponían el acento en el rendimiento evaluado económicamente de las instituciones. Lo cual redundaría en un supuesto aumento de la calidad educativa.

Esta orientación “mercantilista” hacia el final del primer mandato de Menem, en 1994, toma cuerpo cuando el gobierno anuncia una política educativa tendiente, dice, a reformar la condición de la docencia universitaria mediante la descentralización (del nivel nacional al nivel provincial) del destino y uso de los fondos para la remuneración docente. Estas políticas aspiraban a mejorar la calidad de la producción e incentivar la investigación y la docencia en la educación superior a través de un instrumento técnicamente simple: el uso del financiamiento. Todas estas transformaciones, orientadas por la lógica del rendimiento y la optimización, impulsadas por un Estado guiado por principios fuertemente economicistas mediante la implementación de políticas neoclásicas, habrían llevado, según el razonamiento de Rinesi, a que instituciones como la universidad hayan reorientando criterios usualmente cualitativos hacia modelos de incentivo, evaluación y certificación de la educación superior e investigación que se centran primordialmente en pautas de eficiencia.

Las categorías derridianas que planteamos anteriormente pueden servirnos también para pensar la relación entre universidad y proyecto nacional, preocupación presente en la escena pública argentina de los últimos años. El actual proyecto nacional, usualmente delimitado por el inicio del mandato presidencial de Néstor Kirchner en 2003 y continuado por Cristina Fernández de Kirchner desde 2007, promueve la articulación entre Estado, universidad y empresa teniendo como horizonte el desarrollo. Este, según el investigador Ezequiel Adamovsky, pareciera ser concebido casi exclusivamente en términos de crecimiento económico, de modo que no se distanciara tanto como sus discursos públicos afirman del modelo economicista del gobierno de Menem (2013: 195). En este sentido, el gobierno ha implementado e incrementado la transferencia de recursos hacia la investigación en números considerablemente mayores a los existentes en años previos. De esta transferencia, movilizadora a través de instituciones como CONICET, se han visto favorecidas también las humanidades, obteniendo más oportunidades de financiamiento. Así, este proceso podría ser pensado,

en términos de Derrida, como acción afirmativa, plausible de ser traducida en la apertura de espacios, posibilidades de investigación y otorgamiento de becas.

No obstante estas considerables mejoras, para Adamovsky se torna cada vez más visible que, como sabemos, crecimiento económico no es equivalente a desarrollo (ídem). Más aún, sostiene, toda proyección orientada al “bienestar social” pareciera conllevar, la mayoría de las veces, una merma en la dinámica del crecimiento económico y, en consecuencia, a una confrontación con los sectores empresariales que verían afectados sus intereses más elementales. Dicho de otro modo, no siempre el crecimiento económico deriva en desarrollo, como no toda mejora o incremento cuantitativo deviene mejora cualitativa. Esto permite comprender situaciones como las que veíamos con Rinesi, en referencia a un gobierno que, habiendo creado programas de estímulos a la investigación supo mandar a sus investigadores a “lavar los platos”.¹⁷ De este modo, se evidencia la imposición a la universidad, por parte del gobierno, de un modelo economicista de producción que, paradójicamente, no conlleva efectos de crecimiento económico y mucho menos de desarrollo. Así es que, como precisa Adamovsky, es necesario repensar y reconfigurar las estructuras sobre las que se asienta nuestra actual forma de vida en común o, dicho en nuestro términos, discutir el lugar de la comunidad académica en la comunidad nacional, pensando en lo que con De Angelis y Hage llamamos proyecto nacional de universidad.

A modo de cierre no conclusivo, podemos decir que este trabajo buscó reabrir problemáticas clásicas que parecían resueltas, e introducir nuevos despliegues sobre el vínculo entre universidad y desarrollo. Pretendimos incorporar así una noción de desarrollo, que es proceso de aprendizaje de algo que se sabe a algo que no se sabe, y una de conocimiento, que no desconozca su carácter socialmente constituido. Esto nos condujo a plantear los problemas de *traducción* entre ciencia y sociedad que implican repensar los modos de autorización del saber y su interrelación con la democratización de la universidad. Así, también recuperamos una discusión acerca de un proyecto nacional de universidad que pone en tensión el desarrollo y la comunidad académica, así como la voluntad política y la experiencia común.

¹⁷ Referimos a los dichos del ex Ministro de Economía Domingo Cavallo quien, en 1994, mandó a una científica “a lavar los platos”. Sobre este dicho, tomado como ofensa a toda la comunidad científica, Jawtuschenko, I. y Moledo, L. (2009) sostienen que respondería a un momento de recomposición de las ciencias sociales y su capacidad de diagnóstico, luego de la desarticulación provocada por el último golpe militar. Dichos diagnósticos, argumentan, habrían empezado a dar cuenta de los efectos negativos de las políticas neoliberales implementadas por el gobierno de Menem.

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.
- Álvarez Solís, Á. O. (2009). Antinomias de la razón histórica. Recepción y crítica de Husserl a la obra tardía de Wilhelm Dilthey. *La lámpara de Diógenes*, (18-19): 45-63.
- Blesa, M. (2015). Comenzar de cero no haría más que perjudicarnos. Entrevista realizada por Pablo Esteban. *Página/12*, 26 de agosto.
- Cochran, T. y Reina, R. (1962). Entrepreneurship in Argentina culture: Torcuato Di Tella and S.I.A.M. Citado en Hirschman A. (1966). Classification et quasi-démantèlement des obstacles au développement. *Tiers-Monde*, VIII (26): 285-300.
- Cortassa, C. (2010). Del déficit al diálogo, ¿y después?: Una reconstrucción crítica de los estudios de comprensión pública de la ciencia. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, V(15): 47-72.
- De Angelis, J. y Hage, J. (2013). Pensar la universidad. Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.
- Deleuze, G. (2013). Relación entre enunciados y visibilidades. La revolución kantiana. *El saber. Curso sobre Foucault*. Cactus: Buenos Aires.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta: Madrid.
- Dewey J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata: Madrid.
- Ferreira, J. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.
- García, L. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.
- Giraud, C. (2013). *¿Qué es el compromiso?*. UNSAMedita: General San Martin.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta: Madrid.
- Hirschman A. (1973). *La estrategia del desarrollo económico*. FCE: México.
- Jawtuschenko, I. y Moledo, L. (2009). Lavar los platos. *Página/12*. 26 de septiembre.
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Losada: Buenos Aires.
- Kaufman, A. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.
- Koselleck, R. (2012). Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*. *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje*. Trotta: Madrid.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Mannheim, K. (1993). *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. FCE: México.
- Rinesi, E. (2007). El conflicto de las facultades y la tradición del pensamiento crítico moderno. En Rinesi, E. y Soprano, G. (Comp.). *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las facultades, de Immanuel Kant*. Prometeo: Buenos Aires.
- Ringer, F. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes*. Pomares: Barcelona.
- Rojas, E. y Cuesta, M. (2015a). *Crítica y crisis en América Latina. Aprender a leer, aprender a hablar*. Prometeo: Buenos Aires. En prensa.

- Rojas, E. y Cuesta, M. (Dirs.) (2015b). *Justicia, crítica y política en el siglo XXI. Trabajar con Nancy Fraser*. UNSAMedita: General San Martín. En prensa.
- Sennett, R. (2012a). En Greco, M.; Rojas, E. y Gago, V.: *Entrevista a Richard Sennett*. Disponible en <http://www.unsam.edu.ar/lecturamundi/sitio/wp-content/uploads/2013/04/Entrevista-a-Richard-Sennett.pdf>
- Sennett, R. (2012b). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama: Barcelona.
- Spender, J.C. (1998). The Geographies of Strategic Competence: Borrowing from Social and Educational Psychology to Sketch an Activity and Knowledge-Based Theory of the Firm. En Chandler Jr., Alfred D.; Hagström, Peter y Sölvell, Örjan (eds.). *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization, and Regions*. Oxford University Press: Oxford.
- Vara, A. (2007). El público y la divulgación científica: Del modelo de déficit a la toma de decisiones. *Revista Química Viva*, (2): 42-52.
- Vigotski, L. (2012). *Pensamiento y habla*. Colihue Clásica: Buenos Aires.
- Volpi, F. (1994). La existencia como praxis. Las raíces aristotélicas de la terminología de Ser y Tiempo. En Vattimo, G. (Comp.). *Hermenéutica y Racionalidad*. Grupo Editorial Norma: Santafé de Bogotá.
- Weber M. (1984). *Economía y sociedad*. FCE: México.

3. AFRODESCENDIENTES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN BUENOS AIRES. ANTIGUAS EXPERIENCIAS, NUEVAS PERSPECTIVAS.

Prof. Viviana Parody.
GEALA (UBA)
viviparody@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo sintetiza una serie de ensayos que he realizado en el marco institucional de IESALC/UNESCO, junto a tres colegas postulados por cada país latinoamericano que partimos del análisis de experiencias locales para abordar los seminarios específicos referidos a educación superior y poblaciones afro e indígena que imparte este organismo. En dicho transcurso, a lo largo de 2011, he problematizado las posibilidades que la perspectiva intercultural propuesta por IESALC /UNESCO puede brindar en materia de Educación Superior para afrodescendientes específicamente, en relación al contexto particular de Argentina. Siendo que en esta latitud la población afrodescendiente no cuenta con el reconocimiento que otros pueblos afrolatinoamericanos ya han conseguido¹, puede parecernos innecesaria la articulación de la perspectiva intercultural aquí para con dicha población, presuntamente “inexistente”. Es a partir de tal formación nacional de alteridad² que en nuestro país se desarrollaron propuestas educativas interculturales (Educación Intercultural Bilingüe, en adelante EIB)³ dirigidas exclusivamente a poblaciones indígenas. En consecuencia, la perspectiva intercultural –circumscripita al modelo de EIB- es asociada en nuestro contexto únicamente con dicha población.

¹ Nuestra Constitución de 1994, solo asume el aporte de los pueblos indígenas, y no así de los descendientes de africanos. De este modo, la situación de los afrodescendientes en Argentina dista profundamente de asemejarse a la realidad de esta misma población en otros contextos latinoamericanos. El alto índice de mestizaje, la falta de georreferencialidad y autopercepción, hacen motivo a estas particularidades que referimos. El proyecto ideológico de la *blanquedad* ha actuado con la necesaria eficacia como para prolongar aún actualmente mecanismos históricos de invisibilización como la extranjerización, estereotipación, estigmatización, y/o exotización de esta población.

² Ver Briones, 2005; Segato, 1998.

³ En Argentina, de todos modos, las experiencias de EIB han contado con muy poca continuidad y sistematicidad (ver Novaro. G., 2004).

Basándose únicamente en este modelo (EIB), puede presumirse que grupos poblacionales sin “una lengua y/o territorio propio” que los diferencie del resto de la sociedad, no requerirían educación intercultural. Demostraré aquí lo contrario, y me serviré para ello del abordaje de tres situaciones seleccionadas que, siguiendo a Daniel Mato (2008), ubicamos como interculturales “de hecho”. El término es utilizado por Mato, D (2008:24) para referir a “aquella situación de diversidad presente en la vida social, que aún negada e invisibilizada se encuentra en interactividad continua y permanente”. Siendo que el tema que nos convoca en este caso es la Educación Superior, estas experiencias se remiten a este nivel educativo. Propondré así mismo, siguiendo las perspectivas dadas por IESALC /UNESCO, un tipo de educación intercultural dirigida a la sociedad en su conjunto, y no a grupos étnicos específicos y restringidos.

En el primer apartado, siguiendo un orden cronológico, me serviré de dos experiencias -de entre las seleccionadas- que relacionaron a los afrodescendientes con la Universidad de Buenos Aires. Ambas se corresponden con los espacios denominados como de “extensión universitaria”. La primera de ellas tuvo como protagonistas a *trabajadores culturales afroamericanos*⁴ que, en situación migrante, desarrollaron propuestas artístico-culturales hacia fines de los años '80 en el Centro Cultural Ricardo Rojas de la UBA, en plena reapertura democrática. Consideraré estos aportes como un claro antecedente en materia de afrodescendencia e interculturalidad. De dicha labor hoy da cuenta la (re)emergencia de un *acervo cultural afro* claramente manifiesto en la *cultura juvenil porteña*. La segunda experiencia a la que referiré, tiene lugar en otro momento coyuntural: la crisis económica e institucional de 2001. Hacia tal fecha, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, comenzó a dictar cursos de capacitación para organizaciones socio comunitarias con el fin de dar respuestas a la crisis social –o herramientas para enfrentarla- desde la Universidad. Estos cursos, se caracterizaron también por una situación “intercultural de hecho” (Mato, op.cit.), es decir una situación intercultural no necesariamente identificada como tal ni atendida específicamente. A diez años del inicio de este Programa, se integraron al mismo –durante 2011- *activistas afrodescendientes*.

⁴ En su estudio sobre “Lo *afro* en Buenos Aires”, Domínguez (2004) utiliza la denominación “trabajadores culturales” al referir “a un segmento de inmigrantes, que a través de su trabajo en actividades artístico-culturales, difunden una imagen que les simboliza pertenencia”.

Si bien estas dos alternativas de extensión universitaria no representan la totalidad de las experiencias relevadas en materia de afrodescendencia y Universidad, su recorte nos permite examinar este tipo de interculturalidad que ubicamos como más frecuente en nuestro contexto (“interculturalidad de hecho”). La contrastación de estas experiencias nos permite establecer al menos dos modelos implícitos de articulación entre Universidad y Sociedad, y dos modelos –como mínimo también- metodológicos y epistemológicos que, de manera desafortunada, suelen entenderse como excluyentes entre sí. Me refiero al tipo de conocimiento que desarrollan los actores sociales (trabajadores culturales afroamericanos y activistas, citados en estos dos casos), y al tipo de conocimiento socialmente legitimado e instituido académicamente. Afirmo que esta concepción dicotómica de la cognición, entre otros factores, establece y/o recrudece la brecha social existente entre actores y agentes (activistas / académicos) de un mismo campo (afro) en Buenos Aires. Entre otros factores que también inciden reforzando la exclusión, claramente se observa que esta brecha –cultural, social, cognitiva- finalmente atenta contra el pleno desarrollo de este sector poblacional históricamente subalternizado.

En el segundo apartado, la inserción de los jóvenes afrodescendientes en la Educación Artística Superior nos brinda la oportunidad de revisar como las nuevas generaciones se desenvuelven entre estas antiguas fronteras del conocimiento, presentando demandas que también entendemos como interculturales, aunque relacionadas específicamente a la cuestión de contenidos y programas. Si bien el tema de la elaboración de contenidos interculturales se propicia desde 2001 (ONU), a diez años de tal impulso esto no se ha concretado de manera efectiva en ningún nivel educativo en Bs.As., siendo aún la Educación Artística específicamente un bastión colonial, con las excepciones que mencionaremos. Superando las distancias entre activismo y trabajo cultural, y entre conocimiento formal (o formalizado) y no formal, estos jóvenes construyen paulatinamente nuevos espacios de inclusión y de ejercicio de la ciudadanía. En un tercer apartado, se exponen experiencias recientes llevadas adelante por otros grupos afrodescendientes de tercera y cuarta edad en pos de la inclusión social de sus familias, bajo el marco dado por el modelo de las nuevas “Universidades del Bicentenario”. Este (nuevo) modelo nos presenta una (nueva) concepción de la “extensión universitaria”, y nos enfrenta con aciertos y discrepancias

donde las distancias intergeneracionales y de clase tienen lugar con una mayor preponderancia que las distancias fenotípicas o raciales.

Para el análisis de todo lo planteado, utilizaré parte del material bibliográfico puesto en circulación por IESALC/UNESCO referido específicamente a la Formación Superior de Indígenas y Afrodescendientes, es decir una selección de dichos marcos conceptuales de análisis que evalúo como acordes con las problemáticas locales –a diferencia de otros que claramente se corresponden en mayor medida con otro tipo de realidades latinoamericanas referidas a estas poblaciones-. Hacia las conclusiones, propongo como ejes futuros de trabajo los principios que Gasché (2008) postula como “fuentes” al colocar “la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales” dentro de aquello que denomina como “modelo sintáctico de cultura”. Entre estas cuatro fuentes que propone el autor, se encuentran precisamente “la comunidad” o “los comuneros⁵” y “los escritos antropológicos”. Veremos como estos principios propuestos por Gasché se ajustan a las situaciones que hemos presentado, propiciando lo que aquí denominaremos como *lazo social intercultural*. Siendo que los nuevos modelos de extensión universitaria y de políticas educativas locales se encuentran en mayor coherencia con el paradigma que Dubet (2011) denomina como de “igualdad de posiciones” –y no así con el paradigma de “igualdad de oportunidades” que se implementa en otros países, generalmente en paralelo con un marco más general determinado por las “políticas de identidad”-, incorporo también sus estudios.

Siendo que aún en nuestro contexto estamos asistiendo a una serie de contradicciones, producto de la conjunción de las fragmentaciones disciplinares con los recientes y descontextualizados intentos de multiculturalismo tardío, tendrá este trabajo la clara intención de lograr una mayor aproximación en lo que respecta a afrodescendientes y educación superior. La perspectiva intercultural, a diferencia del multiculturalismo acrítico, promueve la *interacción operativa* entre los distintos sectores *en pos de objetivos comunes*. Consideramos aquí como muy necesaria y adecuada la implementación de acciones que se correspondan con esta perspectiva, ya que la misma no se postula exclusivamente para el sistema educativo formal, no se

⁵ No utilizamos aquí “comunidad” para definir el tipo de organización social de los grupos, sino para referir a la metodología de trabajo “sociocomunitaria” aplicada a la relación entre Universidad y Sociedad. El término utilizado por Gasché originalmente es “comuneros”, y nos es útil para referirnos de otro modo a los *trabajadores culturales afroamericanos* que convocan por medio de sus actividades a un colectivo amplio de sujetos (negros y no negros) llegando o bien a conformar cierto tipo de red social, o bien a integrar un *círculo de actividades afro* (Domínguez, 2004) dentro del cual son “referentes”.

reduce al bilingüismo⁶, acota las clásicas distancias entre “modernidad” y “tradición”, y no tiene como destinatarios exclusivos a los “grupos étnicos”, sino que se la evalúa como propicia para toda la sociedad en su conjunto –es decir, para nuevos posibles modelos de sociedad-.

Trabajadores culturales, activistas y Universidad: dos modelos posibles de relación.

Bajo marcos multiculturales neoliberales (John y Jean Comaroff, 2009), donde el operador de los intercambios es la cultura, según se concibe la misma como “recurso” (Yúdice, 2002), puede sernos útil analizar las interacciones sociales desde una perspectiva *intercultural*. Tal como refiere Grimson, A (1993:1) al analizar el caso de los migrantes bolivianos en Buenos Aires, “frente a la ausencia de propuestas del Estado argentino para la integración de los inmigrantes contemporáneos” es propicio relevar “las propuestas de inserción en la sociedad que realizan los propios inmigrantes”. Las distintas relaciones cotidianas que estos individuos en situación migrante mantienen “con la sociedad receptora”, son también definidas como “interculturales” por el autor, y es así como coincidimos en entenderlas para el caso de los *trabajadores culturales afroamericanos* en Buenos Aires. Estos actores sociales, a partir de los ´80, introducen en la escena porteña una serie de prácticas performáticas de las que se encontraba desprovista la ciudad (“significantes negros”, en términos de Stuart Hall). Aún sin legitimación, estos migrantes llevaron adelante, por varias décadas, propuestas donde se hizo posible un intercambio de saberes , en sus clases, entre ellos como docentes y artistas, y distintos sectores y generaciones con la *cultura juvenil porteña* principalmente. En algunos casos, esta interacción o intercambio significó disputas, y en otros afortunadas multiplicaciones. De manera sistemática o asistemática, para que esto ocurra es necesario establecer mecanismos de “transmisión” y/o de comunicación. Es decir, estas prácticas artístico-culturales tienen determinados contenidos –que en muchos casos sirven para dar cuenta de su “autenticidad”-, y estos contenidos o saberes son enseñados y aprendidos dentro de los márgenes de acción alternativos en los que los migrantes se desempeñan, y a su modo, con mayor o menor reconocimiento, y en

⁶ Para profundizar sobre los distintos modelos de Educación Intercultural desarrollados en Latinoamérica, véase López, L. 2009.

principio con objetivos laborales o socio económicos –y posteriormente “culturales”⁷-. Siguiendo la propuesta que Domínguez (2004) señala como superadora de los “fines comerciales”, podemos afirmar que muchos de los *trabajadores culturales afroamericanos* a los que referiremos en este apartado han tenido siempre la clara intención de difundir los valores culturales referidos a su grupo de pertenencia por medio de “una ligazón histórica al pasado local”, dando forma a cierto “activismo cultural”, poniendo en relación al presente con el pasado bajo un trabajo de memoria histórica, superando la asociación primordial entre economía y cultura que pudiera impulsarlos a estas actividades en primer término. Esta apuesta por “la cultura” –en un país que se define como “blanco” y/o “europeo”- les requirió no pocas negociaciones de sentido y modelos de relación. Según se refiere quien estamos citando (Domínguez, 2004:41), la circulación de actividades y bienes culturales de mano de estos trabajadores estableció un circuito⁸ de “espacios y equipamientos caracterizados por el ejercicio de determinada práctica u oferta de determinado servicio, por ello no contiguos en el paisaje urbano, siendo reconocidos en su totalidad apenas por los usuarios...”. La antropóloga hace referencia a este circuito de trabajadores culturales migrantes, según realiza su etnografía entre 2001 y 2003. Aquí resalto, en cambio, una experiencia que resulta absolutamente previa y fundante para lo que luego encontrara Domínguez, instituida por los *trabajadores culturales afroamericanos* hacia fines de los ‘80 y principios de los ‘90 dentro del espacio denominado como de “extensión universitaria”, que ha sido mencionada solo fugazmente en los estudios locales (Frigerio, 2000; Frigerio-Domínguez, 2002; Frigerio-Lamborghini, 2009; entre otros)⁹: el Área Afro del Centro Cultural Ricardo Rojas.

Tal como refieren los trabajos científicos citados, hacia 1988, en las *Jornadas de Arte Afroamericano* llevadas a cabo en el Centro Cultural Ricardo Rojas, “se dictaron talleres de percusión y danza... [...]... entre los cuales el candombe ocupó junto con la capoeira brasileña un lugar central”. A la fuerte presencia de profesores afrobrasileros y afrouuguayos, posteriormente se incorporaron afrocubanos y afroperuanos. Esta sumatoria de actividades, dio como resultante la conformación del “Área afro” que

⁷ Isa Soares, y el conjunto de los facilitadores que desde hace décadas se desempeñan en este circuito, en diferentes oportunidades clarificaron sobre este punto. Hacia los inicios de sus clases, “no estaban preocupados por difundir la cultura”, sino por “insertarse” en el mercado de trabajo local.

⁸ María Eugenia Domínguez (2004:41) utilizó el término siguiendo a Magnani (1996:45).

⁹ Los antropólogos argentinos Alejandro Frigerio y María Julia Carozzi tomaron amplio contacto con estos trabajadores culturales, para entonces.

mencionamos, que finalmente -con la recualificación del centro cultural- tuvo su desaparición hacia mediados de los '90. La tarea que estos *trabajadores culturales* llevaron a cabo debe considerarse *educativa*, y no solamente “artístico – cultural”. En muchas de las clases de danza o capoeira de entonces, se presentaron estrategias de enseñanza-aprendizaje absolutamente correspondientes con lo que hoy se denomina “pedagogía intercultural”¹⁰. En estas actividades, no han sido solamente “bienes culturales” / “fetiches transnacionales” (Carvalho, 2004) lo que se puso en circulación. En la experiencia referida, se pudo *cargar de sentido* a estos *significantes negros* (volviendo a Stuart Hall le da al término) que a posteriori resultaron (re)apropiados por los jóvenes porteños fundamentalmente, en un proceso de *resignificación* difícil de reproducir en condiciones más estandarizadas de enseñanza-aprendizaje. Las actividades artístico-culturales de extensión universitaria constituyen verdaderos espacios plurales e interculturales cuando “los saberes” pueden transmitidos “de primera mano” (de mano de actores sociales “nativos” idóneos). Estas experiencias presentan tanto para quien enseña como para quien aprende una serie de desafíos cognitivos – y socio afectivos-, correspondientes con *la alteridad*, es decir, con *las diferencias* – sociales, culturales, lingüísticas-. En experiencias posteriores, alumnos argentinos de estos primeros migrantes afroamericanos, han podido también dedicarse a la enseñanza de danzas y/o músicas afro(latino)americanas, ofreciendo a las nuevas generaciones de alumnos o aprendices, como un *plus* que caracterizara a sus clases, el “no tener que lidiar con la diferencia”, es decir: la enseñanza de estos *contenidos interculturales* (performáticos y performativos) dados a partir de una tarea de traducción, evitando al aprendiz el trabajo -o el desafío- que pueden presentar los *lazos interculturales*¹¹ - fundados sobre *alteridades*-. La ampliación de este *circuito afro* –configurado por la circulación de sujetos en clases, *performances*, talleres, conciertos-, se produjo a partir de entonces en concomitancia con la conformación (prolífica y creciente) de

¹⁰ Malgesini y Giménez (2000) refieren a la pedagogía intercultural como “una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales, en los que la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única”. Por su parte, diversos autores, entre ellos Schmelkes (2004), refieren a la educación intercultural como un campo de conocimientos en consolidación, destacando como las migraciones multiplican los espacios de coexistencia multicultural, a menudo de manera conflictiva, aunque la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad. El caso más claro de inserción de migrantes afro(latino)americanos en calidad de trabajadores culturales con una clara intención pedagógica es el de las clases de danza afro yoruba dictadas por la Sra. Isa Soares, quien coordinara el Área Afro del Rojas –con particular perseverancia también- hasta su desinstitucionalización.

¹¹ Diferencias raciales, de género, generacionales, y sobre todo de clase son inevitables en estas interacciones sociales en las que “todos enseñan y todos aprenden” –palabras de Isa Soares-.

organizaciones sociales afrodescendientes correspondientes con las diásporas de distintas procedencias, a las que se sumarán formalizando sus asociaciones los grupos afroargentinos con ya cierta trayectoria. Espacios como “el Rojas”, o así mismo El danzario americano, nuclearon a estos migrantes, que hoy han en algunos casos fallecido, en otros casos se han trasladado hacia el interior del país, y en la mayoría de los casos se encuentran dictando clases y desarrollándose profesionalmente de manera individual –compitiendo por los mismos recursos en un mismo mercado con sus ex alumnos-.

La segunda experiencia que vamos a referir tiene en realidad su inicio hacia 2001, en la Facultad de Cs Sociales de la UBA, donde comienza a gestarse el *Programa de Capacitación para organizaciones sociales y comunitarias*. El mismo depende -nuevamente- de una Secretaria de “Extensión Universitaria”, y nos es de utilidad aquí para presentar un segundo modelo factible de relación entre Universidad y Sociedad. En tanto iniciativa de la carrera de Trabajo Social, dicho programa fue fundado con la explícita intención de otorgar herramientas para el desenvolvimiento social de aquellos pequeños grupos que con un mínimo de organización supieran hacer frente a “la crisis del 2001”. Desde entonces, este programa ha apuntado al fortalecimiento de una vasta cantidad organizaciones comunitarias, por medio de cursos de capacitación que se realizaron siempre *en la Universidad*, buscando a su vez generar en estos *nuevos* asistentes a la Universidad pública (actores sociales de sectores populares) un sentido de pertenencia a la misma. Hoy, estos cursos cortos “destinados a miembros de organizaciones comunitarias con inserción real en el territorio, que desarrollan estrategias para el sostenimiento de las familias y el desarrollo de sus comunidades”, ya no presentan contenidos meramente instrumentales. Los contenidos que se abordan, están “dirigidos a analizar el contexto nacional y local en donde actúan las organizaciones y a desarrollar herramientas para el trabajo comunitario”, y se realizan con el aporte de docentes de la Facultad¹². Entre los contenidos más destacados de estos cursos podemos mencionar: Transformaciones del Estado y la Sociedad; Conflicto Social; Derechos Humanos y Organizaciones; Diagnóstico Social; Planificación de Proyectos; Comunicación Comunitaria; Desarrollo Local; Economía Social.

¹² Relevamiento realizado en la Facultad, y en las organizaciones de activistas afrodescendientes que han participado. Los principios citados se encuentran en los documentos de difusión para “Promotores Territoriales para el Cambio”, Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.

Este programa, que no está destinado específicamente ni a descendientes de indígenas ni a afrodescendientes, atiende de todos modos a estos grupos -sin percibirlos como tales ni propiciar su marcación, sino en realidad evitando esto-, y les facilita herramientas específicas para llevar adelante sus propias “propuestas de inserción en la sociedad” (volviendo a los términos de Grimson, 1993). Durante el trayecto de los cursos, sin embargo, los activistas afrodescendientes (desprovistos del tipo de auto-marcación que otorga la exclusividad del fenotipo) sintieron que los factores étnicos y culturales estaban invisibilizados en la tratativa de los temas, razón que los llevó a insistir como “descendientes de esclavizados” sobre su coyuntura histórica cada vez que los contenidos del curso así lo ameritaban. Aunque no lograron “sembrar la pregunta” por “la etnicidad”¹³, en el transcurso de los talleres se vieron fortalecidos, y a posterior del trayecto formativo pudieron gestionar y obtener –por medio de la presentación de proyectos- fondos para el desarrollo de algunas de sus actividades. A su vez, los vínculos establecidos con otras organizaciones comunitarias presentes en estas capacitaciones –no afrodescendientes ni indígenas-, favorecieron cierta *desencialización* en las propuestas de los activistas que se definían como “negros” y/o “afrodescendientes” alternativamente.

Como podemos ver, estas dos experiencias descriptas remiten a dos modelos de articulación entre Universidad y Sociedad que responden a la definición de cada Facultad, siendo estas Humanidades y Sociales. La segunda facultad, impulsa junto a las denominadas universidades nacionales periféricas o “Universidades del Bicentenario” la investigación-acción participativa (IAP), que en nuestro país tiene mayor desarrollo a partir de la crisis¹⁴ mencionada. Esto es así especialmente en disciplinas como Trabajo Social. La primer facultad, en cambio, presenta una extensa trayectoria en la investigación científica, es decir en la producción teórica/escrita sobre sus distintos objetos de estudio, destinando a las “ciencias aplicadas” –como la “antropología aplicada”- cualquier tipo de dinámica o producción vinculada a la intervención social o

¹³ En referencia a ello podemos citar los trabajos de Restrepo (2004), Sansone (2004), entre otros, aunque venimos siguiendo el cuestionamiento de John y Jean Comaroff (2009:9): “sucede algo extraño con eso que llamamos etnicidad, esa suerte de subjetividad colectiva que todos damos por sentada y que se ubica en la intersección de la identidad y la cultura...la etnicidad es y ha sido una y varias cosas a la vez...[ya que] la etnicidad también va adquiriendo características de empresa...”.

¹⁴ En muchos países latinoamericanos, la IAP cuenta con varias décadas de desarrollo disciplinar, en coincidencia con la implementación de políticas sociales. Los países que se reconocen como pluriétnicos, han sido los pioneros en estas perspectivas.

la planificación política¹⁵, y a la *praxis* del arte –por ejemplo- espacios *externos*, como el Centro Cultural Ricardo Rojas¹⁶. Los “saberes” o conocimientos que allí se imparten, son los no comprendidos dentro del espectro de “objetos de estudio” que abarca esta facultad, también especializada igualmente en las humanidades –entre ellas, la historia y teoría del arte-. Adjudico a esta histórica dicotomía entre los distintos tipos de “saberes” o conocimientos la principal causa de la tensión que actualmente se manifiesta entre el *activismo afro* y la *academia* en Bs.As. A su vez, el “trabajo en territorio” –tal como lo definirán los nuevos modelos de universidades- reviste, necesariamente, características de trabajo científico –es decir, de etnografía-. Hemos de retomar esto último hacia las conclusiones.

Hay un espacio que opera como eje, en estas experiencias –principalmente en las primeras experiencias de enseñanzas performáticas, y que refiero también como performativas-, necesario de resaltar, que es el cuerpo. Es decir, *el lugar* de la experiencia performática –o el lugar de la experiencia afro- es el cuerpo, ya que muchas de estas experiencias transitan *en y con* los *cuerpos*. Tal como expresan Carozzi M.J., Calmes D., Citro S., Matoso E., entre otros, el cuerpo es un espacio de construcción de conocimiento, y en tanto tal suele no encontrarse contemplado en la educación academicista. Quizás la excepción, o una de las excepciones que podríamos mencionar, es *la curricularización de las expresiones danzarias*¹⁷ en las universidades bolivianas como parte de la formación de los profesionales.

De manera diametralmente opuesta al paradigma científicista o academicista que en muchos casos ha caracterizado a las primeras universidades, los grupos afroamericanos presentan una *cosmopraxis* y un tipo de *ontología* fundada en el lenguaje corporal-sensorial y sonoro (Quintero Rivera, 2009)¹⁸. A pesar de estas salvedades críticas que puede hacerse al modelo clásico o enciclopedista de universidad, considero necesario confrontar toda apreciación que vea únicamente como

¹⁵ Es poco común en Argentina el desempeño laboral de los antropólogos en estas áreas, a diferencia de otros países donde es inconcebible la planificación política sin su inserción en los equipos interdisciplinarios ministeriales o departamentales.

¹⁶ Con el término *praxis* os referimos a aquellos conocimientos que requieren de un *hacer* para la construcción conceptual. De este modo, teoría y práctica no se encuentran escindidos, como si ocurre en la formación del cientista social.

¹⁷ En este paradigma, se entiende que lo que se curriculariza es el patrimonio, de manera que médicos, abogados, ingenieros –y también alcaldes, gobernantes- en su formación universitaria deben cursar materias de práctica e investigación danzaria, entendida la danza como acervo cultural nacional.

¹⁸ Recientemente Quintero Rivera ha mencionado en sus conferencias algunos de estos contenidos y conocimientos –performáticos, performativos- como fuentes de “afro-saberes” –conferencia dictada en el GEALA (UBA), el 14 de Abril de 2015.

“positivista” al saber académicamente producido, ya que como afirma Lins Ribeiro (1989) se requiere de cierto nivel de “extrañamiento” y distancia en la tarea científica que se ocupe de “descotidianizar lo obvio” para “desnaturalizar” las relaciones sociales. Complementariamente con esto, y no en oposición, las políticas sociales requieren para su planeamiento de saberes y diagnósticos específicos referidos a la realidad social. Bajo los estándares teoricistas, por su parte, la academia no necesariamente está preparada para articular su valiosa producción teórica con los sectores de planeamiento y de trabajo social¹⁹. Homi Bhabha, en *El compromiso con la teoría*, ubica nuestro problema precisamente en el antagonismo:

“Existe una asunción peligrosa y derrotista de que la teoría es necesariamente el lenguaje elitista de lo social y culturalmente privilegiado. Se dice que el lugar del crítico académico está inevitablemente en los archivos eurocéntricos de un occidente imperialista o neocolonial. El reino olímpico de lo que erróneamente se califica de «pura teoría» se asume que está aislado de las exigencias históricas y de las tragedias de los condenados de la tierra. ¿Tenemos siempre que polarizar para poder polemizar? ¿Estamos atrapados en una política de la lucha donde la representación de los antagonismos sociales y las contradicciones históricas no puede tomar otra forma que la de un binarismo teoría vs. política?”.

Recurrimos aquí a “la construcción de un modelo de educación superior intercultural” (González Ortiz, 2004) porque entendemos junto a este autor que la misma consiste en “un procedimiento político pertinente, orientado a la resolución de un problema fundamental [como lo es] la fragmentación social”. Según Ortiz, dicha política es sumamente operativa cuando “se ha instaurado en la Universidad”, y pretendemos que este ensayo sea de utilidad para aquellas propuestas de formación universitaria que sepan ser reflexivas desde este mismo eje de análisis. Aun advirtiendo que entre las distintas poblaciones afrodescendientes de Latinoamérica existen “experiencias históricas y organizativas particulares, ...y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países” (ibídem), Daniel Mato (op.cit.) hace mención a la necesidad de “convocar a las universidades *convencionales* a reconocer y fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad como ejes

¹⁹ Esta es la radical diferencia –metodológica, y epistemológica, por ejemplo- entre la trayectoria del psicoanálisis en la Argentina –especialmente en la formación de psicólogos profesionales en Buenos Aires-, y la denominada Psicología Social Comunitaria –de reciente inserción en nuestro país, y de importante desarrollo en países como Venezuela y/o Colombia, y actualmente Bolivia, entre otros-.

transversales de sus planes de estudio y [también de] modalidades de la vida universitaria”. Observamos que en Buenos Aires, a pesar de las tensiones existentes entre los distintos agentes y actores sociales referidos, tiende a lograrse lo que Francisco Hincapié Zapata (en Daniel Mato, 2009:143) define como “concepción de comunidad académica plural”. En dicha configuración, la “comunicación es acción” (ibídem, 152) y a la vez “proceso intercultural” (“comunicación intercultural”). Tal proceso “tiene impacto en las relaciones humanas”, y no solamente en la producción de conocimiento. Quienes más van a actualizar el sentido de estos enunciados en la escena local, son algunos *jóvenes* afrodescendientes, al insertarse en los IES (Institutos de Educación Superior), como veremos en el siguiente apartado. Posteriormente, daremos cuenta de las experiencias más recientes llevadas adelante en universidades “periféricas” o “Universidades del Bicentenario” que propician la curricularización de la extensión universitaria –es decir, el “trabajo y aprendizaje en territorio” como parte de la curricula profesional-.

Las fronteras del conocimiento (artístico) y las nuevas generaciones.

Me referiré ahora únicamente a las experiencias de *algunos* jóvenes *artistas* afroporteños, hijos de trabajadores culturales afroamericanos, insertos en un tipo particular de Educación Superior, como lo es la Educación Artística. Durante este apartado, podremos revisar tanto las propuestas educativas como las posibilidades de integración e inclusión social que estos jóvenes afrodescendientes presentan respecto de las generaciones anteriores, según referimos a las mismas previamente. Para ello, me serví de los relatos de las experiencias de algunos jóvenes estudiantes afrodescendientes, y de la revisión de los contenidos y programas de estudio de tres carreras de Educación Artística Superior en las cuales estos jóvenes están insertos. Examinaremos si la perspectiva intercultural en la Educación Artística es necesaria para estos jóvenes únicamente, o si acaso existe una demanda más amplia.

A diferencia de la generación anterior, los jóvenes afroargentinos hijos de migrantes afro(latino)americanos²⁰, próximos a sus “comunidades” y al *trabajo cultural* de sus padres, registran en el Arte y en la Educación Artística de Nivel Superior una posibilidad de formación y de estudio legítimos, factibles de acreditarles titulaciones y

²⁰ Esto no significa que sean los únicos jóvenes afroargentinos que estén atravesando por dicho proceso. Sin embargo, atendemos particularmente sus casos porque presentan una relación de continuidad (directa o indirecta) con la trayectoria de sus padres en las disciplinas artísticas.

de garantizarles ciertas herramientas para el trabajo. Así es que, la Escuela Nacional de Danzas (Esmeralda 285) o las Escuelas de Bellas Artes (Villafaña 1342, Patricios y Pinzón / Barracas) o la Escuela de Música Popular de Avellaneda (Belgrano 581), se vuelven espacios elegidos por estos jóvenes para su formación superior. Siendo instituciones algo más pequeñas y contenedoras respecto de lo que es la universidad tradicional –o incluso la actual UNA²¹–, las instituciones terciarias de Arte presentan dispositivos educativos que alternan además la formación teoricista con la praxis artística. Sin embargo, cuando estos jóvenes –con experiencias artísticas previas ligadas al ámbito comunitario de sus padres– ingresan a estas instituciones, se encuentran con que *la cultura afroamericana y africana* no forma parte de los aprendizajes que se les proponen ni de los contenidos que allí se imparten: “no entiendo por qué, a pesar de que lo he sugerido.... a profesores..., no vemos pintura africana en nuestra carrera, aunque si se sigue mencionando la influencia de las máscaras africanas entre los artistas cubistas, por ejemplo” (Joven afroargentina, hija de trabajadores culturales, estudiante de Artes Visuales).

En las Instituciones de Música Popular, a pesar de las iniciativas, la Música Afro(latino)americana no está incluida como especialización –aunque afortunadamente si como materia, pero en el ante último año en el caso pionero de la EMPA²²– de modo que los jóvenes que desean formarse en tales conocimientos deben hacerlo en espacios no formales y resignarse a no adquirir una titulación, o bien llevar adelante ambos procesos de aprendizaje y estudio paralelamente. Los músicos afroamericanos, con excepción del caso de Cuba, no tienen posibilidad de contar con instituciones universitarias de estudios en música basados en los géneros musicales que los mismos cultivan, de modo que la falta de estudio “oficial” y la falta de posibilidades de adquirir entonces un mínimo de lectoescritura musical los limita luego para su desarrollo profesional y para su inserción laboral como músicos dentro del circuito musical profesional –porteño, en nuestro caso–. Es, sin embargo, la música afrolatinoamericana,

²¹ La UNA mantuvo el formato y los contenidos de sus institutos terciarios de origen, dejando escaso espacio en la curricula, por ejemplo, para la música popular. La música “étnica”, por otro lado, se correspondería con la “etnomusicología” y/o con el “folklore”. Es decir, quienes desearon formalizar sus prácticas en aerófonos latinoamericanos, por ejemplo, han tanto más asistido a institutos municipales de arte que a formaciones en arte o música en la UBA, o el UNA (ex Conservatorio Nacional López Buchardo).

²² Escuela de Música Popular de Avellaneda. La misma incluye dos años de teoría y práctica de Música afrolatinoamericana dentro de la carrera de Folklore, gracias a la iniciativa fundante de Miguel Tallo y Toro Staforini.

uno de los productos culturales con mayor índice de ventas en el mercado de la industria discográfica.

De manera similar a como ocurre en la música, en el Instituto Universitario Nacional de Artes en Danza parece haber logrado ampliar los principios que lo originaron -y lo sostuvieron por muchísimas décadas- en el campo de la danza clásica europea, aunque igualmente las danzas “de matriz afro” no tienen un espacio institucional claro tampoco en esta disciplina. Dentro de las carreras de danza hemos ubicado a ex alumnas (activistas culturales) del *Area Afro del Rojas* de los años ‘80, dictando hoy talleres de capoeira²³. Pero también ubicamos las voces de adolescentes y jóvenes afroargentinas –hijas de *trabajadores culturales* afroamericanos- desmereciendo prácticas de su entorno familiar o “comunitario” en pos de la práctica de danzas legitimadas bajo el paradigma nacionalista –como “el folklore” o “el tango”-, a la vez que manteniendo su asiduidad en *circuitos underground* de socialización para el consumo de determinadas músicas y performances “negras” o afro no necesariamente reconocidas o auto-marcadas por los mismos jóvenes como tales -en lo local: “...hace rato ‘me retiré’ del candombe!!... estoy bailando tango y folklore... a fin de año bailamos en el Broadway... aunque lo que yo escucho es reguetón...” (afrodescendiente de 14 años, alumna de la Escuela Nacional de Danzas)

Estos géneros musicales y coreográficos a los que estos jóvenes refieren, no son entendidos necesariamente como espacios de herencia africana –o como músicas “negras”- por ellos mismos. Principalmente el tango y el folklore, a pesar del trabajo iniciado por las nuevas corrientes musicológicas que reivindican la presencia africana en tales géneros de la música nacional, en las instituciones resultan estilizados –y blanqueados-.

Más allá de las voces relevadas de los jóvenes afrodescendientes, el altísimo grado de participación de los jóvenes porteños – y argentinos en general- en las *performances afro*, y la profesionalización de los mismos (como músicos, bailarines, performers, luthiers) da cuenta que la demanda de inclusión de contenidos correspondientes con la cultura africana y afroamericana no es exclusiva de los jóvenes afrodescendientes ni de los hijos de *trabajadores culturales* migrantes. A ésta situación descripta, dado que excede a este ensayo citar más ejemplos, debemos sumarle la desvalorización que el arte, históricamente, como campo de conocimiento, ha tenido

²³ Me refiero a los talleres de capoeira que dicta el el IUNA la Sra. Pía Rillo.

frente a la solvencia de las Ciencias, hecho que se traduce en la reducción del capital simbólico que un joven puede obtener cuando no elige una carrera socialmente reconocida. Siguiendo las ideas de Felipe González Ortiz en “La construcción de un modelo de Educación Superior” (2004:4) coincidimos con que “el reto de esta nueva oferta educativa²⁴ [residiría] no solamente en abrir las posibilidades de inserción de los egresados al mercado de trabajo ...[...]. sino también en ...[...].disponer, revalorar y revitalizar” la inclusión con legitimación para estos jóvenes afrodescendientes (y no afrodescendientes), especialmente para aquellos con menores accesos o con deseo de dar continuidad a la labor y la trayectoria artística de sus antecesores o de su “comunidad” de sentido. En ninguna de estas carreras de Arte se han incluido contenidos referidos a la cultura africana y afroamericana en las últimas reformas (a pesar de los requerimientos de ONU, 2001), con excepción de la Escuela de Música Popular de Avellaneda, que los incluye solo en una materia de un año de algunas carreras. Tampoco se ha articulado suficientemente con los artistas afrodescendientes próximos a los sectores en los que están ubicadas estas Instituciones en la ciudad (micro centro, Barracas y La Boca, Avellaneda). Siendo que en las Instituciones de Educación Superior no se percibe la afrodescendencia de estos estudiantes, ni aun cuando los mismos la explicitan para sugerir la inclusión de contenidos correspondientes con su “matriz cultural”, coincidimos con el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992), según lo cita Ortiz-Guzmán (2008:6), cuando afirma que:

“ Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de estos estudiantes”.

Afrodescendientes e inclusión social en el modelo de “Universidades del Bicentenario”.

Hacia 2013, diversos *músicos y trabajadores de la educación* nos acercamos a una universidad local-regional que, entre las actividades que proponía, se encontraba el vínculo con politólogos africanos –más precisamente del Congo- bajo una expectativa renovadora que imparte su Ciclo Complementario Curricular de Licenciatura en Historia. Desde esta perspectiva Sur-Sur, esta universidad incluye a su vez -desde una

²⁴ Estamos proponiendo formaciones dentro de las Instituciones Superiores de Educación Artística que contemplen tanto contenidos como orientaciones y especializaciones en Música y Danza afroamericana.

mirada “descolonizadora”- contenidos relacionados a una “nueva geopolítica del conocimiento” en lo que denomina como la *curricularización de la extensión universitaria*. Esta curricularización abarca los cuatro años de todas las carreras, e introduce estos contenidos mediante las cátedras de Trabajo Social Comunitario I, II, III y IV²⁵.

En principio, en este acercamiento a los nuevos modelos de universidad, fueron convocados funcionarios afrodescendientes –correspondientes con el sector de “cultura”-, sin embargo su posición frente a la solicitud de capacitaciones que hiciera todo un sector de *trabajadores culturales afrodescendientes*- fue negativa, ya que dio en considerar que “los afrodescendientes aprenden hasta incluso las cuestiones políticas *por tradición familiar*, y no porque *los blancos* se las enseñen”. Esta inicial dificultad no mermó las iniciativas, de manera que en 2014, dada la *configuración identitaria racializada* de esta universidad ubicada en las inmediaciones del Riachuelo²⁶, se llevaron adelante algunas actividades que articularon *universidad, territorio, “comunidad” y sociedad*, de manera inversa a la modalidad originalmente propuesta por la institución con su *curricularización* : no eran los cursantes los que se aproximaban a los sectores “comunitarios” en territorio, sino que estos sectores – particularmente, los afrodescendientes, muchos residentes en los alrededores de esta universidad- fueron convocados a “entrar en la universidad” por medio de múltiples dispositivos, entre ellos un proyecto finalmente avalado y solventado por un organismo internacional²⁷.

Algunas de las acciones llevadas adelante, se supieron ubicar con justa medida *entre* universidad y sociedad, teniendo como herramienta de mediación a la *cultura afro* y el *acervo cultural* de los afrodescendientes. Se pudieron concretar así –y con el apoyo de un organismo internacional dedicado a la “salvaguardia del patrimonio inmaterial” dada la falta de respaldo a nivel local-, un programa radial que favoreció la comunicación y sistematización de las narrativas de los afrodescendientes mayores, principales interesados en la legitimación de sus conocimientos y en una mayor

²⁵ Estas cátedras revisten carácter obligatorio y se cursan de manera no disciplinar, es decir, con grupos constituidos por estudiantes de todas las carreras.

²⁶ La universidad se encuentra frente al antiguo predio del frigorífico “La Negra”, y sobre esta *identidad racializada* heredada del movimiento obrero y/o peronista afianza su propia identidad.

²⁷ Me refiero al CRESPIAL, Centro Regional para la Salvaguardia del patrimonio Inmaterial de América Latina, organismo al que los afrodescendientes recurrieron frente a la no respuesta de los funcionarios afro locales, aunque en principio con su aval o acuerdo.

inclusión social para sus familias. También clínicas y talleres de *candombe* y su ejecución específica *para instrumentistas*, resultaron convocantes tanto de las nuevas camadas de estudiantes de música de las instituciones mencionadas en el apartado anterior –como la EMPA-, como de miembros de la “comunidad afrodescendiente” aledaña a la universidad, y de estudiantes de distintas carreras. Tras estas actividades –entre las cuales algunas aún presentan continuidad a pesar del cierre del proyecto tras su cronograma planteado para un año de duración-, algunos afrodescendientes de diferentes edades se vieron motivados a iniciar o retomar sus estudios, en esta u otra universidad, estimando que a sus *saberes performativos* era lícito incorporar *otro tipo de conocimientos*²⁸.

La conjunción de saberes –conceptuales y performativos- estuvo dada en todas las actividades iniciales realizadas gracias a la integración dada en las distintas actividades entre músicos, educadores, y distintos profesionales y “portadores de saberes”²⁹ afrodescendientes. Estos vínculos, en realidad, habían sido establecidos décadas atrás, en un marco pre-multiculturalista –como de algún modo describimos en el primer apartado-.

Con algunos sectores afrodescendientes juveniles, se presentó la particularidad de que la *socialización primaria* no había puesto en valor “al estudio”, muy a pesar del valor que si le otorgaban sus padres. En dichos casos, observamos que la *precariedad laboral* y la *violencia familiar* -incluida la misoginia- finalmente conseguían respuestas de auto-exclusión, es decir, de “rechazo” de los actores en relación a estos circuitos “más formales” de interacción. El pre concepto de que los espacios “auténticos” para el aprendizaje de las performances son los “barriales”, también produjo procesos de *retraimiento* basados en la concepción de oposición entre Universidad y “comunidad”³⁰, entre conocimiento formal y saberes artísticos, entre razón y corporalidad, etc. A tal medida pesan las marcaciones heredadas de la socialización primaria –no atendidas en

²⁸ Es el caso de Claudio Artigas Martiarena –estudiante de gestión cultural en CABA-, Fabián Pintos, y otros jóvenes afrodescendientes que en esta universidad pueden concluir sus estudios secundarios. También el caso de afrodescendientes mayores que siendo migrantes optaron por talleres para obtener en Argentina su titulación de estudios primarios.

²⁹ UNESCO (2003) define así a los actores sociales que son artífices principales de “la transmisión” del patrimonio inmaterial en cuestión, en este caso el *candombe*. La cátedra de Patrimonio Cultural presidida por María Isabel Descole brindó su apoyo, y la Cátedra “Carnaval porteño” en alguna oportunidad, además de compartir tareas, cuestionó la legitimidad del *candombe* como acervo cultural local por tratarse de una expresión “uruguaya” –me refiero a la postura de Ariel Prat y Leticia Maronesse que colocan en dicho caso a la expresión en cuestión en primer plano, y no a los actores que en su mayoría son *ciudadanos afroargentinos*, aunque muchos de ellos hijos de afrouruguayos radicados en Buenos Aires-.

³⁰ Es propio este tipo de respuesta o conductas defensivas y/o regresivas, frente a nuevos desafíos.

territorio por ninguna institución-, que a pesar de la mirada amplia y “no discriminatoria” de este modelo inclusivo de universidad, las *subjetividades* dadas a partir de las *diferencias de clase* –y la identificación con la situación histórica de exclusión, sumada a la *inmovilidad* socioeconómica- en algunos otros casos supo generar cierto “rechazo” a la formalización de las prácticas que los encuadres universitarios proponen.

Ha sido, sin embargo, precisamente, este *encuadre*, absolutamente favorecedor para la “transmisión” y para la inclusión en un marco de propuestas de *mejora de la calidad de vida* que desde la universidad se intentó articular. Distintas organizaciones afrodescendientes supieron o pudieron comenzar entonces también a acercarse, ya sea para generar convenios y/o proyectos de investigación específicos para sus organizaciones, como para articular su presencia en capacitaciones ofrecidas por la universidad –abiertas a la comunidad y para toda la población- en áreas de interés, como “formulación de proyectos” o perspectivas de género. Dada también su “cosmovisión”, esta universidad propuso igualmente “articularse a organizaciones con personería jurídica”, poniendo en gran parte en contradicción instrumentalidad e ideología, pero otorgando posibilidades de inclusión finalmente.

Del mismo modo que la tarea de los *trabajadores culturales afrodescendientes* entre los `80 y los 2000 cumplió con *sensibilizar a la sociedad mayor* respecto del valor legítimo de la *cultura afro* –tarea que aún merece continuidad por parte de las organizaciones afro y los funcionarios afrodescendientes- , esta tercer experiencia universitaria –en este caso bajo un nuevo modelo de universidad con fuerte anclaje en territorio- dejó como principal aporte la necesidad de *concientizar y/o sensibilizar a la población afrodescendiente* sobre los aportes que la formación superior, en un marco de “igualdad de posiciones”, les puede a futuro representar. Existe una fuerte tendencia a interpretar en la difusión informal de los autores decoloniales latinoamericanos, *la declinación de las instituciones*, y no así la necesidad de “luchar” por su *transformación*. Esta representación, es compartida actualmente por gran parte de la cultura juvenil asidua a las performances afro. En tanto, la preocupación de las organizaciones afrodescendientes sigue estando puesta mucho más en relación a “la inclusión de contenidos de matriz afro en la curricula escolar” –sin demasiadas

propuestas concretas³¹-, que a la inclusión educativa de los afrodescendientes; o al “empoderamiento” de los afrodescendientes negros más que a la acción intercultural o a su integración social.

Conclusiones

Siguiendo la línea de trabajo que Daniel Mato desarrolla en IESALC / UNESCO, aquí pudimos en el primer apartado “identificar y caracterizar las principales modalidades de *colaboración intercultural* que diferentes tipos de IES desarrollan con ‘comunidades’, grupos y/u organizaciones afrodescendientes”. Según hemos mencionado, las principales actividades que hemos expuesto –aquellas que tienen lugar en la Universidad- aún se identifican con las “actividades de extensión”. Para nuestra desazón, el autor indica que hoy ya “no se trata de [dar continuidad] a las ‘experiencias de extensión’ en el sentido más convencional”, tal como observamos que se presentan en nuestro contexto, sino de “aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural” en la producción intelectual (2008:38). Por esto afirmamos que las posibilidades de articulación entre Universidad y grupos afrodescendientes deben ser múltiples, y postulamos también los principios que Gasché (2008) refiere como “fuentes de contenidos”. Para el autor, *alumnos, profesores, comunidades (o grupos) y producción académica*, operan en la construcción del saber y es necesario apelar a los mismos *de manera conjunta*. Aunque su trabajo no refiera a la población afrodescendiente específicamente (por las razones que adelantamos en nuestra introducción), nos permite adoptar “una reflexión crítica sobre las fuentes del conocimiento”, ya que su propuesta pretende evaluar “además de la función pedagógica, el alcance político y social” de las iniciativas curriculares interculturales. Siguiendo su línea, aquí sugerimos que “la explicitación y revaloración” de la cultura africana y afroamericana en el plano de los contenidos debe ir “*junto a* la adquisición de conocimientos convencionales”, junto al desarrollo de competencias para el trabajo y “para el ejercicio del pensamiento científico”, dentro de marcos que posibiliten un “hacer pedagógico” que no deje de tener en cuenta “todo lo que sabe el cuerpo” (2009, pp.11), siendo este último una herramienta de mediación por excelencia en la experiencia (afro)americana. El sentido gnoseológico de la corporalidad que podemos

³¹ En varias oportunidades las organizaciones han rechazado las propuestas de trabajo conjunto que tuvieron trabajadores de la educación de distintos sectores.

encontrar como común denominador en los distintos pueblos de tradición afroamericana, resulta un vital aporte para las Instituciones de Educación Superior que siempre se han caracterizado por no tomar como “seriamente productivas” a “las acciones del cuerpo” (Gasché, 2009). En esta *concepción sintáctica* de la cultura (Gasché, 2008), la misma “no consiste en una yuxtaposición de elementos culturales inventariados...como ocurre tan a menudo en los currículos interculturales”.

A fin de articular “provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos grupos con la generación de conocimiento” (Mato, 2008:19), tanto alumnos como profesores, organizaciones afrodescendientes y grupos académicos, pudieran entonces hacia la actualidad llevar adelante acciones conjuntas que superen la sola acción de exigir al Estado el cumplimiento de los pactos internacionales. Cuando estos se cumplen, sin embargo, en lo local, se observa un retraimiento por parte de esta población –acostumbrada a la confrontación o el acomodamiento- y no así un “empoderamiento”. Tener “la actividad como punto de partida” para la interacción de los grupos afrodescendientes con los circuitos de producción académicos, dentro de la Universidad y los Institutos de Educación Superior (Gasché, 2008), puede resultar una alternativa para ello, frente a la sola propuesta de realización de “debates” o “eventos” como únicas opciones de acción conjunta. Consideramos aquí oportuno construir nuevas propuestas en tanto se intensifican los reclamos por los derechos, y a su vez proponemos que el espacio de intersección social para la elaboración de las mismas puede ser la Universidad, en tanto la misma responda a un proyecto inclusivo. Pensamos en Instituciones de Educación Superior terciarias y universitarias que puedan presentar -en los sentidos aquí descriptos- una curricula y *un tránsito* intercultural, y en grupos y organizaciones afrodescendientes que puedan ganar espacios y perder prejuicios, siendo que asistimos a una realidad privilegiada –en relación con otras realidades de la educación latinoamericana- al contar con una educación superior *no arancelada*. Finalmente, y bajo los estándares de la tendencia nacional-popular local, hemos de prever que aquella universidad que esté dispuesta a sostener un tipo de propuesta para afrodescendientes que exceda a la lógica de los eventos y que sea inclusiva e integral, obtendrá mayores resultados en esta última dirección que aquí se socializa.

Bibliografía:

- BHABHA, H. 2002 *El lugar de la cultura*. Ed. Manantial. Buenos Aires
- CAICEDO ORTIZ-CASTILLO GUZMÁN. 2008 “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”. *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, año/vol. 6, número 010. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile pp. 62-90.
- CARVALHO, J.J. 2004. “Las tradiciones musicales afroamericanas: de bienes comunitarios a fetiches transnacionales”. En: Arocha (ed.). *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional.
- DOMÍNGUEZ, M. E. 2004 *O “afro” entre os imigrantes em Buenos Aires: reflexiones sobre las diferencias*. Tesis de Maestría. Universidades Federal de Santa Catarina.
- DOMÍNGUEZ, M. E. & Frigerio, A. 2002. “Entre a brasilidade e a afro-brasilidade: Trabalhadores culturais em Buenos Aires”. En *Brasileiros e Argentinos: Encontros, imagens, estereótipos*. Frigerio, Alejandro & Ribeiro, Gustavo Lins (Eds.), 2002, Petrópolis: Vozes. Pp. 41-70.
- FRIGERIO-LAMBORGHINI. 2009. El candombe (uruguayo) en Buenos Aires: (Proponiendo) Nuevos imaginarios urbanos en la ciudad “blanca”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 30, pp. 93–118, FFyL.UBA.
- GASCHÉ, J. 2008. “Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad Como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico De Cultura”. En: *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. BERTELY, M.; J. GASCHÉ & PODESTA, R. (Coordinadores). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala (Ecuador); CIESAS (México); IIAP (Perú).
- GASCHÉ, J. 2009. De *hablar de* educación intercultural a *hacerla*. Antropólogo, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos (Perú), Programa Sociodiversidad.
- GONZÁLEZ ORTIZ, F. 2004 “La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural” en: *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre, año/vol. 11, número 003. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México pp. 303-307.
- LINS RIBEIRO, G. (1989) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica”. *Cuadernos de Antropología Social*, ICA-FFyL. UBA. V2, N°2: 65-70.
- LÓPEZ, L. 2009. “Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. Págs 129-220. In: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Editores Plural/FUNPROEIB Andes. La Paz-Bolivia.
- MATO, D. 2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. 2000. “Interculturalidad” en *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata-Comunidad de Madrid. págs. 253-259.
- NOVARO, G- BORDEGARAY, D. 2004. “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, en *Cuadernos de Antropología Social* Nro. 19, pp 101-120. FFyL.UBA.

- QUINTERO RIVERA, A. 2009. *Cuerpo y cultura, las músicas “mulatas” y la subversión del baile*. Ed. Iberoamericana. Madrid.
- RESTREPO, E. 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán. Colombia.
- SANSONE, L. 2004. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).
- SCHMELKES, S. 2004. La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 (20), 9-13.
- YÚDICE, G. 2002. *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Ed. Gedisa. Barcelona.

4. LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA FALS BORDA DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN EL IDAES

Natalia Gavazzo (CONICET-IDAES/UNSAM)

Catalina Arango (IDAES-UNSAM),

Rosario Espina (IDAES-UNSAM),

Sabrina Gonzalez (IDAES-UNSAM)

Dolores Canuto (IDAES-UNSAM)

1. Introducción: la extensión como diálogo de saberes

Desde una perspectiva antropológica, es quizás más sencillo entender de qué hablamos cuando hablamos de investigación que de extensión. ¿A qué se refiere esta función de la universidad? ¿Se extiende hacia quiénes, hacia dónde y por qué? La Extensión surge hacia fines del siglo XIX como una política de acercamiento de las universidades hacia la sociedad que la circunda, especialmente como una forma de incluir en el mundo académico a aquellos que normalmente están excluidos de él. De alguna manera, el Extensionismo (que es la denominación del movimiento humanista que surgió en algunas universidades del mundo) buscaba democratizar la cultura, la ciencia y la tecnología que en su seno se producía y circulaba para ponerla al servicio del “pueblo”.

Estas ideas fueron criticadas a lo largo del tiempo y en la actualidad se manejan otras formas de entender a la Extensión (como la de diálogo de saberes, Freire 1973), algunas de las cuales hemos recogido para problematizar las experiencias que analizaremos a continuación.

Las mismas se enmarcan en el Programa Fals Borda, que funciona desde el 2014 como primera política propia de la Secretaría de Extensión del IDAES creada ese mismo año y que busca:

- 1) fomentar la formación de investigadores con capacidad de combinar esa actividad con experiencias de extensión,
- 2) problematizar la formas posibles de realizar investigación,
- 3) repensar el rol de la extensión en la universidad y de la universidad en la sociedad.

Este Programa parte de una concepción de la Extensión que se aleja de aquella idea clásica de que la universidad tiene la obligación de aportar a los procesos de transformación social simplemente debido a la “deuda” que tiene con la sociedad adquirida por el hecho de ser pública y gratuita. La Extensión no es para nosotros una “devolución” sino una manera de instaurar un diálogo de ida y vuelta entre universidad y sociedad, entre los saberes académicos que se enseñan, aprenden y producen en la primera y los otros saberes derivados de la experiencia que circulan en la segunda. Un diálogo que se da en la articulación entre ellas mediante el desarrollo de actividades y procesos de intercambio, eventos dirigidos a integrar al conocimiento con problemáticas sociales diversas. Un diálogo caracterizado por la participación de conocimientos disímiles, que se complementan, enriquecen y desarrollan en un intercambio, en un intento por establecer una mayor simetría, especialmente entre saberes académicos y otros saberes. Mediante el reconocimiento de su especificidad y valor, los portadores de esos saberes –o sea, los distintos grupos sociales con los que interactuamos- tengan un rol activo en el proceso de intercambio. Incluso se trata de que la Extensión ayude, mediante esta tarea, a la redefinición de fronteras entre universidad y sociedad, con el fin de enriquecer y adecuar nuestras herramientas pedagógicas y de investigación en la UNSAM, y especialmente en el IDAES, a las realidades sociales en las que nos vemos involucrados en estas actividades. ¿Qué rol nos cabe a los educadores y a los educandos en la “construcción de una sociedad más justa”?

Algunas respuestas a estas preguntas puede observarse en el trabajo colectivo de articulación que realizamos desde la Secretaría de Extensión del IDAES con la comunidad UNSAM y con diversos agentes en el territorio en donde investigadores, docentes y estudiantes desarrollan algunas de sus actividades académicas, de investigación y de extensión. De ese modo se construye el diálogo que facilita una comunicación necesaria para que se construyan relaciones de transformación en vez de subordinación, desvalorización o incluso de “conquista” o “invasión” cultural.

De ese trabajo de articulación, se destaca la experiencia de las Becas Fals Borda como propuesta de investigación-acción para los estudiantes de las maestrías del IDAES, una iniciativa que combina la realización de tesis con actividades de articulación junto con organizaciones sociales del área geográfica de San Martín en el que esos trabajos de tesis se insertan. Analizaremos estas experiencias para examinar las posibilidades, desafíos y potencialidades de combinar Investigación y Extensión en el

seno de una universidad pública mediante la construcción de espacios colectivos e igualitarios tendientes a la transformación de ciertas situaciones que -junto a diversos actores sociales con los que interactuamos- nos interpelan como institución.

2. El programa Fals Borda: una experiencia y un experimento

Durante el mes de mayo de 2014, el Instituto de Altos Estudios Sociales y el Rectorado de la Universidad Nacional de San Martín convocaron a concurso por tres (3) becas para estudiantes de las distintas Maestrías dictadas en el IDAES.

Estas becas retoman el legado del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien fundara la primera Facultad de Sociología del continente, y fuera un ferviente defensor de la necesaria convergencia entre la investigación de más alto nivel con la justicia social, necesaria para la transformación de nuestras realidades. Su propuesta de Investigación- Acción-Participativa en la que la universidad no podía estar ajena a las apremiantes problemáticas sociales, generó una metodología capaz de integrar conocimiento, compromiso y transformación como una opción válida para investigadores y comunidades. Se trató de una propuesta latinoamericana relevante para confrontar algunos postulados como el de la neutralidad con los de transformación social sin renunciar a la investigación académica.

El fin de estas Becas ha sido entonces que la investigación para la tesis pudiera aportar tanto al conocimiento general de la sociedad como a la acción territorial que lleva adelante la Universidad y que pretende de este modo profundizar. En función de esto, se seleccionaron aquellos proyectos que estuvieron orientados hacia las líneas temáticas que detectamos como prioritarias, a saber: Género, Medio Ambiente (específicamente residuos) y Educación.

Al cierre de la primera convocatoria, se habían recibido numerosas postulaciones que fueron evaluadas en dos instancias en las que se consideraron tanto el rendimiento académico de los postulantes como su experiencia de trabajo territorial y la pertinencia del proyecto de tesis de Maestría en función de las líneas temáticas. Como resultado, se eligieron a las tres primeras estudiantes beneficiarias de las Becas Fals Borda: Catalina Arango de la Maestría en Sociología Económica, Sabrina González de la Maestría en Historia y Rosario Espina de la Maestría en Antropología.

A continuación analizaremos las experiencias resultantes de esta primera edición de las Becas -a un año del inicio del Programa- para evaluar hasta qué punto este experimento nos ayudó a alcanzar los objetivos propuestos desde la Secretaría de Extensión del IDAES.

2.1. La Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM (por Sabrina González)

Durante el año transcurrido de la Beca Fals Borda, fueron varias las actividades realizadas en la tarea de investigación. Desde un comienzo, en línea con la perspectiva político-metodológica de lo que consideramos extensión, el trabajo de investigación se llevó a cabo no como observadores en el aula, sino participando y formando parte de la vida cotidiana en la Escuela Secundaria Técnica UNSAM. Fue así como nos incorporamos al funcionamiento de la escuela a partir no solamente de los intereses como investigadores sino también ocupando roles que desde la dirección de la escuela se consideraron necesarios. Por esta razón, comenzamos a acompañar como docentes en la materia de Ciudadanía y en el Taller de Radio realizado en el Barrio Independencia, en la Radio FM Aire Libre. Este taller se transformó en un mini universo para rastrear las trayectorias de los estudiantes, las expectativas de ellos y sus familias e incluso las miradas que desde las organizaciones sociales se tenían de la escuela. También comenzamos a pensar en las dinámicas y las lógicas que tiene un espacio de enseñanza aprendizaje en el barrio, no sólo en un sentido geográfico, sino también porque parte de los docentes del taller eran miembros de la organización social de la que la radio formaba parte. Además, formamos parte de dos encuentros con estudiantes mujeres de la escuela, de todos los cursos, en los que se comenzaron a trabajar diversas problemáticas vinculadas al género tales como la violencia, la sexualidad, la relación con el cuerpo. En estos encuentros también participaron estudiantes de la escuela, miembros de organizaciones sociales formados en el tema, docentes de la escuela e investigadoras del Programa Fals Borda del IDAES.

A partir de estas experiencias fue posible hacer coincidir en la práctica concreta dos de las líneas de investigación de la Secretaría de Extensión del IDAES, como lo son género y educación. A su vez, como parte del plantel docente, formamos parte de las instancias de reunión y balances entre docentes y directivos. También en calidad de investigadores y docentes de la Escuela Secundaria Técnica, formamos parte de las

reuniones de la Mesa Reconquista, un espacio en donde confluyen distintas organizaciones de la localidad de José León Suárez.

En cuanto a los conocimientos con los cuales se dialoga, el trabajo de investigación llevado a cabo surge del interés que tenemos en pensar los procesos de educación que tienen como destinatarios a los sectores populares y parten de una crítica a la escuela “tradicional” o “formal”. La investigación en curso de la tesis de maestría se propone indagar las experiencias educativas anarquistas de Buenos Aires a fines de siglo XIX y principios del siglo XX. En esta línea, nos interesamos en la complejidad de una propuesta pedagógica como la de la Escuela Secundaria Técnica, en el marco de una institución educativa como la Universidad Nacional de San Martín con una cantidad de actores que tienen diversas miradas acerca de lo que la Escuela Técnica Universitaria es y lo que debería ser, a quién está dirigida, qué contenidos y metodologías debe priorizar, cuál es la relación que tiene con otros actores sociales, cómo aborda la aparente dicotomía entre la exclusión y la calidad académica, etc.

Las preguntas que intentamos responder no están, ni podrían estar, al margen de un interés más general acerca de la educación, los movimientos sociales y la Universidad pero tampoco partieron únicamente de nuestros interrogantes como investigadores. Las relaciones entre la escuela y el barrio forman parte de una de las preocupaciones más presentes en la Escuela Secundaria Técnica por parte de directivos, docentes y miembros de organizaciones barriales. A lo largo del año trabajado en la escuela, estas relaciones (que no estuvo exenta de tensiones y posicionamientos diversos) fueron parte central de reuniones de profesores, charlas de pasillos, clases, reuniones con los padres, etc.

El relevamiento de fuentes anarquistas desarrollado durante la beca Fals Borda permitió complejizar e historizar una serie de discursos que circulaban (en torno a la educación, la universidad y la escuela) ya a principios de siglo XX, pero al mismo tiempo, la experiencia de investigación llevada a cabo en la escuela complejizó las preguntas de investigación a un objeto de estudio histórico.

Con respecto a cómo nuestro trabajo ayuda a pensar la extensión, El proceso de construcción de la Escuela Secundaria Técnica se inscribió, precisamente, en el debate acerca del rol de la universidad y su relación con la sociedad. Ninguno de los sujetos que fueron parte de la comunidad educativa, estaba desprovisto de alguna de las representaciones de clase, de género y generacionales que atravesaban el mundo de la

universidad, la escuela y los barrios de los sectores populares del conurbano bonaerense.

Si bien la relación entre universidad y sectores populares ha sido ampliamente debatida y por muchos años llevada a cabo a partir de diversas experiencias, este vínculo sigue constituyendo un problema central que preocupa tanto a docentes, directivos, investigadores de la universidad, y referentes barriales. Desde fines del siglo XIX, al interior de las universidades europeas había comenzado a proclamarse la necesidad de que las casas de altos estudios respondieran a las necesidades de los jóvenes y adultos de la clase obrera que no lograban acceder a la educación superior. En nuestro país desde comienzos del siglo XX, y específicamente desde la Reforma Universitaria de 1918, la extensión se ha constituido como el sector de la universidad que realiza un contacto con el “pueblo”. Sin embargo, aún es relativamente reciente la apuesta por pensar a la extensión como un encuentro de saberes académicos y populares que permitan aportar a los procesos de transformación social así como también a la construcción de conocimiento desde una lógica que ponga en diálogo los conocimientos teóricos y experienciales.

2.2. Género (por Catalina Arango)

La convocatoria de la Secretaría de Extensión del IDAES tenía entre sus ejes el de género con el fin de trabajar esta temática desde las organizaciones sociales para las que fuera transversal y desde el proyecto de investigación para la tesis de maestría que en mi caso se ocupa del Régimen saber-poder en la vida reproductiva de las mujeres en Colombia, es decir, las implicancias en la agenda política de los discursos médicos, políticos, demográficos, religiosos y feministas.

Desde un inicio participé en una serie de lugares tales como el penal 47, el Centro Comunitario 8 de mayo, la cooperativa Bella Flor, la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM, el espacio de mujeres de ESA y el Centro de Madres del Barrio Independencia, con actividades específicas que aludían a la problemática de género. A diferencia de las otras áreas de extensión, mi experiencia se desarrolló en varios espacios ya que la problemática era transversal a varias organizaciones y uno de los objetivos era sumarse a la agenda de las mismas. En este sentido participé de múltiples encuentros en diferentes espacios con el objetivo de reflexionar con las mujeres de las organizaciones mencionadas, acerca de las dificultades que se nos presentaban en torno

a los temas que ella privilegiaron, buscando las estrategias para sobreponernos a dichas dificultades desde nosotras mismas o utilizando las herramientas garantizadas desde el Estado. Este trabajo se realizó acompañando la iniciativa de referentes artísticas o académicas como en el caso del penal, o por iniciativa propia como en los encuentros semanales de mujeres en el Centro de madres del barrio Independencia, con el fin de reflexionar acerca de las problemáticas que atañen a las mujeres desde sus experiencias más cotidianas.

Esta propuesta se convirtió en un reto ya que desde un inicio afloraron las resistencias y prevenciones que se habían dado ante los discursos de género que habían llegado al barrio desde la universidad u otros espacios feministas de una manera colonizadora generando rechazo ya que no habían contado con las narraciones más personales de las mujeres.

Algunas de ellas narraron sentimientos de abandono o se sentían utilizadas cuando finalizaba una intervención. En este sentido mi trabajo en extensión se orientó a recuperar los relatos de las mujeres participantes de los encuentros para construir una agenda propia sin olvidar las reivindicaciones más representativas de los movimientos de mujeres. Así “sobreponer a ellos otra forma de pensar, que implica nuestro lenguaje, nuestra estructura y nuestra manera de actuar, despierta una reacción natural. Una reacción de defensa ante el “invasor” que amenaza romper su equilibrio interno” ¹.

De esta manera temas como la violencia de género, el abuso sexual, el trabajo, la soledad, la drogadicción y la maternidad han venido haciendo presencia en el proceso desarrollado por la Secretaría de Extensión desde esta área.

Recuperar estas problemáticas recurrentes en las reivindicaciones feministas con relatos propios que más allá del formato conferencia o taller han cobrado la forma de diálogo propuesta por Paulo Freire y de construcción colectiva, permiten repensar el rol de la extensión y cuestionar su propia categoría, tal como lo hiciera Fals Borda. Éste emprendió una crítica a la posición de la universidad como ámbito por excelencia productor de conocimiento, para hacer partícipes a las experiencias sociales que emanan saberes transformadores que merecen ser expresados, compartidos y narrados, no solo desde la lógica del investigador que va al terreno para apropiarse del conocimiento, sino para iniciar un proceso de ida y vuelta, de aprendizaje compartido, a la vez que se

¹ FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. México. 1973 pág.32

repiensa el rol de la universidad como “Universidad Participante” -a la manera de Fals Borda- más que un extensionismo que se piensa en un lugar privilegiado de conocimiento“... la esencia de la investigación participativa no radica necesariamente en la acción, como lo enfatizan las definiciones, sino en la naturaleza y el contenido del lenguaje empleado en la vivencia realizada, esto es, en la información, el diálogo y las modalidades que toma el contacto intersubjetivo del proceso creador.”²

A la vez en el ámbito de la investigación de la tesis de maestría, la experiencia con las mujeres con las que compartí me permitió reflexionar permanentemente sobre la influencia de diferentes discursos, como el de la Iglesia Católica, que todavía tiene un papel fundamental en los imaginarios colectivos de las mujeres, representados en la sexualidad, el perdón ante el abuso sexual, la naturalización de la violencia, etc. o el desconocimiento de derechos sexuales y reproductivos. Este tipo de narraciones reviven las preguntas fundamentales del tema de tesis en torno a las decisiones que toman las mujeres, las disposiciones que las potencian y los discursos instalados de los que provienen algunas de nuestras representaciones. Es un amplio ámbito de reflexión que nutre constantemente la tesis de maestría y abre nuevas preguntas a la agenda de género por la variedad de temas que entran en conexión: drogadicción, violencia, amor, etc.

Es este un proceso inacabado, en construcción y que deberá instalarse dentro de las lógicas universitarias, de seguro fundamental para nutrir los espacios de debate universitarios en los que se re-incorpora una categoría propia como la de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) como metodología válida para la investigación.

2.3. Derecho a la basura (por Rosario Espina)

La Beca Fals Borda propone la integración de un proyecto de investigación y extensión en función del tema de interés del becario y en relación con alguna organización social del Área Reconquista en José León Suárez, Partido de San Martín.

Participación ciudadana en situaciones de conflictividad ambiental es el tema de interés que en general me ocupa, soy licenciada en ciencias ambientales y durante 15 años trabajé en torno a situaciones de conflictividad ambiental desde organizaciones no gubernamentales, y desde el Congreso Nacional como asesora de la Comisión de

² FALS BORDA, Orlando. *IV Ciencia y praxis*. Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del hombre editores. Bogotá. 2009. Pág.316.

Recursos Naturales y Ambiente Humano. Mi idea original era trabajar sobre los mecanismos de participación ciudadana en el proceso de saneamiento de la Cuenca Matanza-Riachuelo.

Con la Beca Fals Borda surgió la posibilidad de trabajar con una organización comunitaria cuyos miembros viven y trabajan en torno al basural de José León Suárez, el relleno sanitario más grande del país. La organización *8 de mayo* a través de la *Cooperativa Bella Flor* gestiona un modelo de Planta Social de Trabajo en la que alrededor de 80 personas separan y clasifican residuos para su recuperación y reciclaje dentro del predio de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). Esta organización comunitaria surgió como tal en el año 1989 (el 8 de mayo de ese año, fecha en que se toman los terrenos para la construcción del barrio en José León Suárez) Trabajan desde un Centro Comunitario en donde funciona un comedor y diversos talleres para los vecinos del barrio y desde la Planta de Reciclaje, resultado de un largo proceso de organización que continúa en la actualidad en el área reconquista.

A partir del trabajo de campo, mi tema de interés, tal como lo había pensado en general y para trabajar en el Riachuelo, se fue modificando. La política, en este nuevo campo, no aparecía de la misma manera que en el contexto del plan de saneamiento de la cuenca, aparecía más solapada y diluida, los mecanismos de participación no aparecían tal como los pensaba, es decir como “propuestas políticas desde el estado para la habilitar espacios de participación de las personas afectadas por las decisiones políticas asumidas o a asumir”. En este nuevo campo la participación funciona más bien al revés, la participación surge como resultado de la presión de algunas algunas personas (y no tanto de organizaciones) al CEAMSE y a otros agentes estatales. Aunque los encargados de la planta repitan que “*la política acá no llega*” pude observar que llega, es constante y atraviesa todo, pero de maneras menos institucionalizadas, es decir, no como “programas de gobierno” sino más bien a través de las relaciones interpersonales entre algunos funcionarios y algunos integrantes de la Cooperativa. Así fue que descarté esta idea de participación ciudadana y me propuse observar la *agencia* y *creatividad social* de las personas con las que trabajaba.

En el mismo sentido llegué al campo asumiendo que la “conflictividad ambiental” iba a ser un tema central, pensé que por el hecho de estar viviendo sobre un basural y de la basura el problema de investigación iba a tener que ver con eso. El

primer día que fui al campo, ingrese caminando al predio del CEAMSE y con mi cabeza formateada iba identificando contaminantes a cada paso del recorrido, haciendo estimaciones de riesgos para la salud, de impacto ambiental, etc. Eso era lo que yo traía como consecuencia de mi formación profesional. No obstante, en el día a día en la planta, lo “ambiental” no era un tema, nadie comentaba ni se preocupaba por eso. Sólo si uno indagaba podían haber menciones de algunas reacciones cutáneas al contacto con la basura, o comentarios acerca del agua que consumen, que la trae el CEAMSE embotellada porque el agua que sale de la canilla no se puede tomar. Es decir, lo ambiental existe pero no es prioritario.

Una de las primeras reuniones que tuvimos con los encargados de la Cooperativa consistió en definir un lugar para construir una guardería destinada a los hijos de las trabajadoras de las plantas. En esa reunión la mayoría de las personas marcaban sitios dentro del relleno como sitios idóneos para la guardería por la cercanía, la comodidad para dejar y retirar a los niños, o estar cerca por cualquier cosa. Sorprendida por la ausencia de noción acerca de la contaminación propuse pedir los muestreos de tierra, agua y aire al CEAMSE para poder establecer el lugar para la guardería por fuera de las zonas de contaminación. Después de un tiempo puede comprender la mirada de extrañeza de los otros ante mi propuesta.

Ya con más confianza, uno de los trabajadores me dijo un día, en tono de chiste como gastándome, cuando yo le hacía algunas preguntas sobre antecedentes de enfermedades, etc: *“...en la realidad no es tan grave, yo soy la prueba viviente de que acá no hay contaminación, vivo y como de la basura hace años, yo y mi familia y acá estoy: vivo y coleando”*.

Con esto no quiero decir que no hay contaminación ni que no sea un sitio de vulnerabilidad ambiental y riesgo a la salud, el Barrio *8 de mayo* está construido sobre una laguna que se rellenó de basura por las descargas clandestinas que recibió durante años, y que luego los vecinos alisaron con tierra para construir encima. Literalmente viven sobre la basura, y de la basura. Para ellos no hay zonas contaminadas y zonas no contaminadas, la presencia de la basura está tanto en el relleno como en los barrios. Para los hombres y mujeres de *la 8 de mayo* lo ambiental no es prioritario, no tiene la dimensión que yo creí que tenía en sus vidas.

De los rellenos sanitarios del CEAMSE, el de José León Suárez es el único que no tiene oposición vecinal, los rellenos situados en Villa Dominico, González Catán y

Punta Lara tuvieron reclamos y protestas por parte de las poblaciones aledañas exigiendo su cierre y denunciando al CEAMSE por contaminación. En Suárez, por el contrario, el reclamo es por el “derecho a la basura”, el acceso a las descargas y a los materiales, y las mejoras en las condiciones de seguridad para los cientos de personas que viven de la basura.

En un segundo momento de mi aproximación al campo pensé que el trabajo podría ser entonces el tema para trabajar allí. Lo que prima es el intento para cubrir las necesidades básicas y diarias, y al ser una cooperativa, el trabajo debía ser lo principal, tendría que abordar mi campo desde la antropología del trabajo o la antropología económica. Al poco tiempo me di cuenta que tampoco era lo central, el trabajo en la planta y la planta misma eran parte de algo más amplio, lo que algunos llaman la “organización”, no es solo trabajo. Este grupo de personas se junta mucho antes de que surja el proyecto productivo, en un primer momento para tomar las tierras, para construir el barrio, para activar el centro comunitario, y luego para emprender el trabajo en la planta de reciclaje. Incluso en el día a día de la planta, las cuestiones que ocupaban tanto a la coordinadora como a los encargados, no eran principalmente cuestiones de trabajo. Me dice una de las encargadas cuando discutimos algunos criterios para elegir nuevos encargados: *“el trabajo acá es fácil, no es ninguna ciencia, llegan los camiones, descargan, se sube la basura a la cinta se separa y se guarda en los bolsones, alguna se prensa. Lo complicado acá de nuestro trabajo es atender los quilombos diarios por la carga con la que viene la gente a trabajar, cada uno viene acá con cada historia, cada problema, eso es lo complicado”*.

Tras este recorrido terminé considerando que lo central es cómo estos hombres y mujeres viven, piensan y hacen, resolviendo e ingeniandoselas en lo cotidiano para mejorar sus condiciones de vida. El tema de investigación se fue convirtiendo en *Agencia y creatividad social de un grupo de hombres y mujeres que viven y trabajan en torno al basural (relleno sanitario Norte III del CEAMSE en José León Suárez)*.

El trabajo de campo territorialmente está comprendido principalmente entre la planta de reciclaje de la Cooperativa Bella Flor en el predio del CEAMSE, y el Centro Comunitario de la Organización 8 de mayo en el Barrio 8 de mayo, de los que participan, principalmente, los hombres y mujeres integrantes de la Organización 8 de mayo y los trabajadores de la Cooperativa Bella Flor.

El trabajo de investigación y de extensión fue integrado desde el principio, durante el 2014 realicé mi trabajo de campo realizando diferentes tareas para el “fortalecimiento de la organización” que detallo más adelante. Mi presencia en el campo fue más intensiva (3 veces por semana) entre junio y diciembre de 2014. Desde 2015 trabajé en la sistematización de los registros de campo y mi colaboración con la organización se orientó al seguimiento de algunas cuestiones que habían quedado pendientes del año anterior, iba al campo una vez por semana. A partir de julio me dediqué a la escritura de la tesis por lo cual mis visitas al campo fueron más esporádicas e informales (una o dos veces por mes).

Me propuse hacer un trabajo etnográfico a través de la observación participante, estando, acompañando y participando de las tareas y actividades cotidianas en la planta y en centro comunitario, además de las tareas específicas que me iban proponiendo o que iban surgiendo. No usé grabador ni tomé notas en el momento, los registros de campo los realizaba en el camino de regreso a mi casa.

En una primera reunión de trabajo con la Coordinadora de la Planta definimos conjuntamente como objetivo para mi trabajo de extensión “colaborar con el fortalecimiento de la organización”. Este horizonte bastante amplio permitió que mis tareas sean varias y variadas, la mayoría fueron propuestas por la Coordinadora, otras por los encargados de la planta, otras por la Universidad, y algunas otras por mí, enumero algunas a continuación:

- Colaboración para la participación de los encargados de la Planta en el Seminario “(el) derecho a la Basura³” organizado por la Universidad Nacional de San Martín.
- Acompañamiento en los encuentros de Mates con Mujeres - Reuniones quincenales de conversación y reflexión con las mujeres trabajadoras de la planta sugeridas por Catalina Arango, compañera de la Beca.
- Contenido y diseño de una carpeta institucional, un blog y una cuenta de Facebook de la Cooperativa Bella Flor⁴, con el objetivo de presentarse ante las

³ Seminario (el) derecho a la basura, organizado por LecturaMundi, para más información: <http://www.unsam.edu.ar/lecturamundi/sitio/cartografias/seminario-anual-el-derecho-a-la-basura/>

⁴ Página web de la Cooperativa Bella Flor: <http://www.coopbellaflor.org>

empresas privadas que estén buscando proveedores para el reciclaje y la disposición final de sus residuos⁵.

- Colaboración en la realización del trámite administrativo ante el Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible (OPDS) para la inscripción de la Cooperativa como ente, requisito necesario para otorgar certificados de gestión de residuos a las empresas privadas.

- Colaboración en la creación y el diseño de propuestas para la generación de convenios con empresas e instituciones privadas para la recepción del material reciclable.

- Colaboración en el proceso de formulación del proyecto de “Agregado de Valor” y la definición de criterios para la selección de nuevos encargados para la planta, en miras a la incorporación del “agregado de valor”.

- Acompañamiento en la reactivación del centro comunitario, a través del funcionamiento del comedor y la propuesta de talleres (baile, arte, reuniones de mates con mujeres).

- Asesoramiento en los trámites para obtención de los DNI de algunos integrantes de la Organización.

3. Conclusiones: el lugar de la experiencia en el conocimiento y la transformación

A partir del relato y análisis de estas experiencias pretendemos postular un tipo específico de relación entre la investigación y la extensión en el contexto del IDAES. Creemos que la experiencia de “estar ahí” y de “poner el cuerpo” junto con los actores sociales de las problemáticas sobre las cuales enfocamos nuestro trabajo, es la que habilita un verdadero diálogo de saberes entre académicos y sus “otros”.

Sin dudas esta es una línea de trabajo que aún precisa desarrollarse, pero que en este primer año demuestra tener un enorme potencial para lograr los objetivos que nos hemos propuesto:

- 1) Realizar una tarea de creación y reflexión constante que sin dudas ha fomentado la formación de las 3 estudiantes como investigadores con capacidad de combinar esa actividad con experiencias de extensión,

⁵ La gestión de residuos de las empresas privadas empieza a ser obligatorio desde el 2014 en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires.

2) Contribuir, además a cuestionar algunos de los supuestos e hipótesis con los cuales las becarias construyeron sus proyectos de investigación en las tesis, lo cual permite repensar las formas posibles de realizar investigación a partir de un trabajo territorial sostenido, por último

3) Repensar el rol de la extensión en la universidad y de la universidad en la sociedad, en tanto nos proporciona nuevas preguntas respecto de los modos en que entramos al campo o al territorio, en que nos relacionamos con quienes interactuamos, y en que incorporamos los “otros” saberes en nuestros trabajos académicos.

El programa de Becas Fals Borda continúa este año con la incorporación de una nueva estudiante-investigadora-extensionista, María Dolores Canuto de la Maestría en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano.

Aunque no era el objetivo de este trabajo, es interesante pensar el modo en que estas experiencias sirven no sólo para repensar la función de la extensión universitaria sino también para repensar las currículas y el modo en que enseñamos/aprendemos en el IDAES. Justamente entre todas hemos decidido armar el primer Seminario Fals Borda de Investigación y Extensión, que servirá para seguir reflexionando sobre estas experiencias de trabajo. Es una materia optativa para los alumnos de grado de Sociología y Antropología de la UNSAM, para el segundo semestre, cuyo objetivo es abrir a los alumnos otra forma posible de investigación que implique, además, acción.

Finalmente, si como decíamos al inicio, redefinimos a la extensión como una función sustantiva de la universidad que –sin ser extensionista en el sentido de “invasor”- vincula a la universidad con la sociedad. Eso se logra mediante el desarrollo de actividades y procesos de comunicación e intercambio dirigidos a integrar al conocimiento, la cultura, la ciencia y la tecnología con problemáticas sociales diversas. Con este objetivo, la Secretaría de Extensión del IDAES seguirá realizando un trabajo de articulación entre la comunidad de la UNSAM (que está compuesta de diversas partes que asimismo busca conectar) y el territorio en donde los investigadores, docentes y estudiantes del IDAES desarrollan sus actividades académicas, de investigación y de extensión, con un énfasis especial - aunque no de modo exclusivo- en el área geográfica de San Martín en el que la UNSAM se inserta.

Así la Secretaría de Extensión del IDAES busca por un lado canalizar los aportes de los sectores sociales con los que interactúa para la investigación científica (o sea,

para comprender y explicar mejor las preguntas que nos formulamos respecto de la sociedad); y por el otro fortalecer los procesos de construcción colectiva que desarrollan los grupos sociales –especialmente los más desfavorecidos- a partir de una labor académica que dialoga permanentemente con ellos en la búsqueda constante de más y mejores conocimientos.

Bibliografía

- ABADÍA BARRERO, César Ernesto, et al. *Etnografía, Activismo Político y Movilización Social en Salud. Reflexiones sobre el Trabajo Académico en Momentos Neoliberales*. (En prensa).2015.
- ARIAS, Liliana y CEBALLOS, Janeth. *No sólo el amor te salva: una experiencia de intervención para el abordaje de la salud sexual y reproductiva con adolescentes y jóvenes*. Universidad del Valle. Cali. 2003.
- BARALDO, Natalia, *Educación en y desde los movimientos sociales: ¿Nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?*. Cuadernos de educación, año VIII, N° 8. Octubre de 2010.
- BARTOLOMÉ, Miguel. *En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural*. INAH: México. 2005.
- Comité Organizador del Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y Política en Ciencias Sociales*, tomo I y II. Editorial Guadalupe. Bogotá. 1978.
- BONILLA, Víctor Daniel. *Resistencia y luchas en la memoria Misak*. Capítulo 4 en "Nuestra Vida ha sido Nuestra Lucha, Resistencia y Memoria en el Cauca Indígena".(Páginas 121 a 166) Centro de Memoria Histórica. Bogotá. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *Pensamiento y acción*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2002.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Silgo XXI Editores. Argentina. 2002.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo de México. 1995.
- CARENZO, Sebastián, Fernández Álvarez, María. "Ellos son los compañeros de CONICET": *El vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico*. Buenos Aires. 2012.
- CAYON, Luis. "Creciendo como un pensamiento jaguar. Reflexiones sobre el trabajo de campo y la etnografía compartida en la Amazonia colombiana". (En prensa). 2015.
- CUNIN, Elisabeth, et.al. *Entrevista a Luis Guillermo Vasco Uribe*. Antípoda. Bogotá. 2006.
- FALS BORDA, Orlando. *IV Ciencia y praxis. Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del hombre editores. Bogotá. 2009.
- FALS BORDA, Orlando. *Socialismo Raizal y el ordenamiento territorial*. Editorial Linotipia Bolívar. Bogotá. 2013.
- FALS BORDA, Orlando. *IV. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. La sociología en Colombia: balance y perspectivas. Editora Guadalupe. Bogotá. 1980.
- FALS BORDA y RAHMAN. *La situación actual y las perspectivas de la investigación acción participativa en el mundo*. Análisis político. num. 5. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1989.

- FONSECA, Claudia. *La clase y su recusación etnográfica*. En: Etnografías Contemporáneas, (1): 117-137, Escuela de Humanidades / UNSAM, Buenos Aires, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Verdad y poder*. Diálogos sobre el poder y otras conversaciones. Alianza editorial. Madrid. 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educación y participación comunitaria*. Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós. Barcelona. 1994.
- FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. México. 1973
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2010 (1970)
- FRESÁN OROZCO, Magdalena. “La Extensión Universitaria y la Universidad Pública”. En: *Revista Reencuentro*. número 39 pp. 47-54. México. 2004.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores. Madrid. 2011.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Paidós. Buenos Aires. 2014.
- GADOTTI Moacir, Gomez Margarita, Freire Lutgardes (comp.) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO. Buenos Aires. 2006.
- GAVAZZO, Natalia; TAPIA MORALES, Consuelo. “El uso de la investigación en la gestión cultural: la puesta en valor de “lo boliviano” en un museo de Buenos Aires”. En : *Revista Temas de Patrimonio Cultural. Buenos Aires Boliviana*. N° 24. pp.357-386. Argentina. 2009.
- GAVAZZO, Natalia; ARANGO, Catalina; ESPINA, Rosario; GONZÁLEZ, Sabrina. “La experiencia del Programa Fals Borda de investigación y extensión en el IDAES” *Ponencia presentada en: 1º. Jornadas de Antropologías ¿Aplicadas?* Instituto de Altos Estudios Sociales. Buenos Aires. 2015.
- GUBER, Rosana. *La autonomía etnográfica. El trabajo de campo de los antropólogos sociales argentinos, 1965 - 1975*. Buenos Aires. 2010.
- JARA Oscar. *Educación Popular y cambio social en America Latina*. Oxford University Press and Community Development Journal. 2010.
- MURCIA FLORIÁN, Jorge, *Investigar para cambiar*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá. 1992.
- NOVARO, Gabriela. “Intersecciones entre la investigación y la gestión. Avances en el campo de la antropología y la educación”. En: *Revista Publicar*. Año VIII. N° IX. Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina. pp.49-74. 2010.
- OBANDO, Olga. *Opciones cualitativas en psicología política y género. La investigación acción participativa en estudios sobre maltrato y formas de violencia política que afecta niños, niñas y jóvenes*. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 27. Medellín. 2009.
- ORTIZ, Marisela y BORJAS, Beatriz. *La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. Espacio Abierto, vol 17. Venezuela. 2008.
- PARDO ROJAS, Mauricio. *El Construir Andando del Vasco*. Tábula Rasa. Bogotá. 2007.

- RABOSSI, Fernando. “Acerca de la “cultura” de las “políticas culturales”. En: *Revista Publicar*. Colegio de Graduados en Antropología. Año VII, N° VIII.pp.117-134. Buenos Aires. Noviembre 1999.
- ROTUNNO, Catalina; DÍAZ DE GUIJARRO, Eduardo.(comp.) *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2003.
- URIBE, Luis Guillermo Vasco- *La Investigación Social ¿Para Quién? ¿Para qué? ¿Cómo? . Apuntes de clase*. Bogotá.
- YÚDICE, G; MILLER, T. “Introducción: Historia y teoría de la política cultural”. En: *Política Cultural*. Editorial Gedisa. Barcelona. 2004.
- WRIGHT, Susan. “La politización de la “cultura””. En: *Anthropology Today*. Vol 14. N°1. (7-15).1998.
- ZIBECHI, Raúl. *La educación en los movimientos sociales*. Programa de las Américas (Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005.

5. NUEVOS ACTORES EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA.

Leticia Marrone (UNDAV)
Ana Lucía Olmos Álvarez (CONICET/UNSAM - UNDAV)
Fiorella Wernicke (UNDAV-UNSAM)
Sabrina Molnar (UNDAV)
Blanca Sonia Lescano (UNDAV)

Introducción

El proyecto de investigación tomó como punto de partida el Informe de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este señalaba que para el año 2007 el sistema universitario argentino contaba con 23.737 estudiantes extranjeros, una tasa cercana al 1,6%. Durante el transcurso de nuestra investigación, el mencionado ministerio dio a conocer datos actualizados a 2014. La tasa de los estudiantes extranjeros inscriptos a las carreras de grado y que realizarán sus estudios completos en Argentina, aun siendo estimada, muestra un índice de importante crecimiento: asciende al 2,7%. En las universidades argentinas se calcula una presencia numérica de 50.000 casos sobre 1.800.000 estudiantes universitarios.

La Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) se encuentra por encima del promedio nacional estimado. A fines de 2014 cuenta con 601 estudiantes extranjeros inscriptos en carreras de grado, lo que da aproximadamente un 6,7% del total de estudiantes. La base de datos provista por la Secretaría Académica permitió un primer acercamiento al fenómeno en cuestión. El análisis de los datos cuantitativos nos proveyó de un panorama inicial y, a nivel global, de nuestro universo de estudio.

Con estos datos de la comunidad educativa a nivel nacional y local abordamos nuestro objetivo general, que era indagar sobre las trayectorias educativas de los estudiantes extranjeros que eligen la UNDAV para su formación superior.

El proyecto se estructuró sobre la base de cuatro objetivos específicos:

- 1- Estudiar las características sociodemográficas de los estudiantes extranjeros (país de origen, situación migratoria, contexto familiar, etc.) y su trayectoria educativa en la UNDAV.

- 2- Indagar cómo se articula la construcción y reconstrucción de redes sociales, dentro y fuera de la UNDAV, con las trayectorias educativas que desarrollan estos estudiantes.
- 3- Conocer las características de los proyectos migratorios de estos actores (su carácter familiar o personal, las trayectorias desplegadas, la antigüedad de la migración, etc.) y cómo se vinculan con su proyecto educativo.
- 4- Comprender qué rol juegan las diferencias culturales en las dinámicas que adquieren las trayectorias educativas, en particular cómo se construyen diferencias y desigualdades en los procesos de interacción con pares y docentes.

La hipótesis inicial de trabajo se compuso de dos proposiciones, organizadas en orden deductivo. La primera: la presencia de estudiantes extranjeros en la UNDAV implica desafíos y dinámicas específicas que inciden en las trayectorias educativas que esta población desarrolla. En consecuencia –segunda hipótesis–, las redes sociales, los proyectos migratorios y la construcción de diferencias culturales en las interacciones cotidianas tienen un rol fundamental en las dinámicas que adquieren las trayectorias educativas de los estudiantes extranjeros.

Desarrollo

El primer paso de la presente investigación consistió en una búsqueda bibliográfica sobre sus dos tópicos centrales. Respecto a los antecedentes referidos a investigaciones sobre “estudiantes extranjeros en la universidad”, identificamos que constituye un área de vacancia incipientemente explorada. Los estudios más afines a nuestro proyecto, efectuados tanto en América Latina como en Europa, son aquellos que consideran a los estudiantes extranjeros y la diversidad cultural concomitante como un fenómeno en aumento.

Podemos mencionar el análisis de Cárdenas Rodríguez (2002), de la Universidad de Sevilla, quien se refiere a los pronósticos de aumento en la diversidad cultural para los próximos años. Menciona que la sociedad debe estar preparada para responder a las nuevas demandas y necesidades que esta realidad plantea. En este contexto, toma el concepto de “educación intercultural” como una “exigencia” de la sociedad, por la necesidad de provocar cambios de actitud tanto en la sociedad de acogida como en los inmigrantes y minorías étnicas. Otro estudio del caso español, centrado en la creciente presencia de alumnos extranjeros en Galicia, es el emprendido por Goenechea Permisán

(2005). Dicho trabajo buscó identificar en qué situación se encontraban estos alumnos, del nivel secundario, tratando de señalar las dificultades que pudieran aparecer en su escolarización, para posteriormente buscar modos de prevenirlas o solventarlas.

Para el caso latinoamericano, Siufi (2009) señala la escasez de datos respecto de la atracción y recepción de estudiantes extranjeros por las universidades. No obstante, las tendencias indican que América Latina será un destino cada vez más atractivo para estudiantes de otros países, debido a la estabilidad lograda, a su belleza y sus paisajes, al atractivo cultural, a la gratuidad o los aranceles accesibles para el estudio de carreras de grado y posgrado, como así también al interés por el aprendizaje del español. Agrega también el rol protagonista de las instituciones de educación superior para contribuir a la integración y a la profundización de la ciudadanía y de la democracia; y en un marco de una verdadera cooperación.

Para el contexto local, Riveros y Luque (2008) centran la mirada en los estudiantes extranjeros que eligen carreras de grado en nuestro país. Estos autores sostienen que, si bien existe un programa para atraer estudiantes extranjeros, son pocos los análisis exploratorios realizados sobre las actividades llevadas a cabo en las distintas universidades del país, así como sobre sus resultados. Es en este contexto de incipiente interés por la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades nacionales argentinas donde se insertó la presente investigación acerca de sus trayectorias educativas. En torno a estas efectuamos también la búsqueda bibliográfica para definir la perspectiva teórica desde el cual nos posicionamos.

Por ello, partimos de la premisa de que lo social prefigura lo educacional; concebimos la trayectoria educativa como un proceso que va incorporándose al sujeto/persona y que puede ser analizado a la luz de tres dimensiones: en primer lugar, la dicotomía éxito-fracaso educativo como forma de discurso sociocultural constituido; en segundo lugar, los elementos intervinientes en la elección de una trayectoria educativa; y, por último, las tensiones entre la vida social y las trayectorias educativas concretamente (Terigi, 2007).

Si bien las trayectorias teóricas toman los rasgos vinculados con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción, a los fines de esta investigación nos hemos basado en las *trayectorias no encauzadas o trayectorias reales* (Terigi, 2007, p. 4), que consideran los modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar dicha trayectoria, sin limitarse a los

procesos de escolarización y valorando las distintas vías de construcción de aprendizajes socialmente valiosos.

La identificación de las trayectorias educativas reales implica la búsqueda de reconstrucción de las trayectorias de los sujetos a través de sus historias de vida. Su relevancia radica en la posibilidad de alcanzar una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles como una construcción no lineal (Lera *et al.*, 2007).

“Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1989, p. 31).

Siguiendo a Bourdieu en su concepción de la *restricción de elección* respecto a las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases menos favorecidas, se trata de una simple y pura eliminación.

Haciéndonos eco de esta perspectiva, tomamos como punto de partida la concepción de la vida social como una trama de sentido interpretable. Por lo tanto, a la hora de plantearnos conocer las trayectorias educativas de los estudiantes extranjeros de la UNDAV, elegimos combinar información cuantitativa y cualitativa, de manera que pudiéramos reconstruir esa urdimbre. Por medio de estas vías pudimos dar cuenta de la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1989, p. 31), como también de los sentidos que atribuyen a esas posiciones.

Respecto a la información de tipo cuantitativo, trabajamos con dos fuentes. La primera, conformada por los datos recabados por la Secretaría Académica de la Universidad. A partir de la recopilación, sistematización y procesamiento estadístico de esta valiosa información reconstruimos las características sociodemográficas de los estudiantes, lo que nos permitió conocer en detalle el volumen y composición de esta

población considerando variables básicas como edad, sexo, país de origen y carrera elegida en la UNDAV.

Este primer acercamiento lo complementamos con una encuesta confeccionada en el marco del proyecto y distribuida entre los estudiantes que participaron en el I y el II Encuentro de Estudiantes Extranjeros. Estas reuniones fueron realizadas los días 23 de mayo y 28 de junio del año 2014, respectivamente, en conjunto con la Secretaría de Bienestar Universitario y el Área de Cooperación Internacional, dependiente de la Secretaría General. Con esta segunda fuente de información indagamos en otros elementos de las trayectorias de los estudiantes de acuerdo con los objetivos propios: motivación/es principal/es para migrar, cantidad de tiempo en el país, con quiénes migraron, actividad laboral, entre otros.

Dado que la encuesta era esquemática y pensada para ser respondida durante el desarrollo de los encuentros, no daba lugar a la obtención de un material *denso* (Geertz, 2001), nutrido por descripciones, valoraciones y explicaciones de los estudiantes sobre sus acciones y las de terceros. Sin embargo, tanto la realización de los encuentros como las encuestas sí nos permitieron establecer contactos para la realización de las entrevistas en profundidad. De esta manera, la voz de los actores cobraría más fuerza.

Por lo tanto, un contrapunto indispensable de los datos cuantitativos lo constituyeron las entrevistas efectuadas. Nuestros interlocutores fueron actores de distintos rangos etarios y sexo –aunque hay un predominio sostenido de mujeres–, de diversos orígenes y carreras. Las realizamos en el ámbito cercano a la universidad o en puntos acordados al efecto. En ellas, nuestra preocupación central era conocer, por medio del relato transmitido, la interpretación que los estudiantes otorgan a sus experiencias personales y a las de otros, las percepciones de la universidad y de la coyuntura histórica que la ha hecho posible, de la carrera en la que están inscriptos, así como su trayectoria migratoria y educativa. En este sentido, permitieron abordar las estructuras conceptuales complejas, superpuestas y entrelazadas que constituyen la trama social. Durante las entrevistas, tal como sugiere Guber, optamos por “ser una guía por área desconocidas” (2004, p. 151). La metáfora es válida ya que el “investigador aprende a acompañar al informante por los caminos de su lógica”. Esto implicó también confiar en que los rumbos elegidos por nuestro interlocutor nos llevarían a buen destino aunque este no apareciera de manera demasiado clara durante el desarrollo de los diálogos.

Considerando la noción de “trayectoria” con la que decidimos trabajar, a partir de las entrevistas buscamos integrar estas dimensiones señalando los elementos comunes de una estructura social, los cuales contienen parte de la historia de una sociedad en un momento determinado y las formas en que una persona particular vive esa misma historia, lo que permite captar los cambios, las ambigüedades y las percepciones que los individuos tienen de sí mismos, de los otros y de los procesos históricos (Bourdieu, 1989; Saltalamacchia, 1992).

Mencionábamos que en el marco del proyecto se realizaron dos Encuentros de Estudiantes Extranjeros, en conjunto con la Secretaría de Bienestar Universitario y el Área de Cooperación Internacional, dependiente de la Secretaría General. Durante dichos encuentros se propuso trabajar con modalidad de taller y en grupo. La primera actividad consistió en la autopresentación de cada participante. De a uno, dieron su nombre, país de origen, carrera elegida en la UNDAV. Contaron también cuáles eran sus motivaciones y su percepción de la vida universitaria en esta casa de estudios. La segunda actividad fue en grupo. Cada equipo debatió acerca de las problemáticas que identificaba con relación a su participación en la universidad y elaboró una propuesta de acción. Una vez concluido el trabajo, se realizó una puesta en común.

Estos encuentros se constituyeron en ámbitos de indagación casi etnográfica ya que observamos las dinámicas de sociabilidad entre los estudiantes y con distintos representantes de la universidad y de qué maneras se tejían en las narrativas de los participantes. En lo concerniente al primer punto, la sociabilidad entre los estudiantes, las formas de autopresentación de cada uno y los criterios en que se organizaron para el trabajo grupal nos permitieron reconstruir las categorías de adscripción y pertenencia de los estudiantes, así como los límites de los intercambios entre ellos. Entre los representantes de la universidad nos posicionamos nosotras en cuanto organizadoras de los encuentros, docentes actuales o pasadas e investigadoras. Incluimos también a las autoridades que estuvieron presentes dando la bienvenida a los participantes, como ser el Rector de la UNDAV, Ing. Jorge Calzoni; la Secretaria General, Mg. Patricia Domench; y el Secretario de Bienestar Universitario, Prof. Ignacio Garaño. A partir de esta instancia, pudimos reponer las percepciones y expectativas acerca de la vida universitaria, principalmente.

En el desarrollo de estos encuentros conocimos a Blanca Sonia Lescano Lugo, estudiante paraguaya de la Licenciatura en Gestión Cultural, quien luego se integró al

proyecto de investigación como estudiante colaboradora. Su doble condición de migrante y estudiante fue un aporte sustancial a la investigación, dado que ofició de nexo con otros estudiantes a la vez que constituía una “voz nativa” dentro del equipo.

Uno de los obstáculos que enfrentamos durante el desarrollo de la investigación fue coordinar con los estudiantes los encuentros para la realización de las entrevistas. A nuestro entender, esto obedeció a varios motivos. En primer lugar, y tal como señalamos en los objetivos alcanzados, estos estudiantes constituyen una población laboralmente activa, cuyas edades comprenden entre los 20 y los 50 años o más, y han venido con sus familias a la Argentina o las han formado aquí. Por lo tanto, entre la cursada de sus respectivas carreras y las dinámicas familiares y laborales, resultaba difícil concertar citas. Sumado a esto, el desarrollo de otras actividades (como la Asociación de Universitarios Extranjeros "unex-Undav", programas de radio, etc.) aparejó problemas de agenda. En muchas oportunidades, las entrevistas fueron reprogramadas una y otra vez hasta poder lograr el encuentro.

Además de los múltiples compromisos de estos estudiantes, no podemos dejar de considerar como posible explicación de este obstáculo al escaso o nulo interés en participar de una investigación que los toma como sujetos a ser indagados. En este sentido, y como un modo de franquear esta dificultad, al momento de invitarlos a los encuentros y convocarlos para las entrevistas señalamos el carácter excepcional de la UNDAV en comparación con otras universidades en lo referido a matrícula de estudiantes extranjeros. Destacamos también que esta particularidad era un rasgo distintivo de la UNDAV y que conocer en detalle a su comunidad educativa la fortalecía.

Primeros avances

Una vez realizadas las primeras entrevistas, podemos alcanzar algunos resultados iniciales.

Respecto a las características sociodemográficas, hallamos que hay una mayoría sostenida de mujeres, lo cual evidencia un proceso de feminización de las migraciones. Los grupos etarios más numerosos son los comprendidos entre los 30 y los 39 años y entre los 40 y los 49 años. Los estudiantes provienen en su mayoría de Perú y Paraguay; en segundo lugar, de Colombia, Bolivia, Uruguay y Chile; y un tercer grupo de países

de origen lo constituyen Haití, Brasil, España, Ecuador, Cuba y Venezuela. Asimismo, emigran tanto desde las ciudades capitales como del interior de los países mencionados.

Las familias de origen pertenecen a diversos sectores económicos. En este sentido, hallamos casos de estudiantes que dejaron sus países de origen buscando mejorar su situación económica y se transformaron en sostén por medio del envío de remesas; y otros casos en los que familias de comerciantes y profesionales contribuyen a la manutención del estudiante migrante.

La carrera más elegida por estos estudiantes en la UNDAV es Enfermería y las mujeres peruanas constituyen la mayoría. Es interesante señalar que uno de los entrevistados, peruano él, esbozó una posible teoría acerca de esta situación. De acuerdo con su punto de vista, este hecho responde a “una cuestión cultural”. Cuando indagamos en este motivo desarrolló su explicación afirmando que “el problema de la madre y de las mujeres peruanas [es que] tienen un sufrimiento de salud desde muy tierna edad. Muchas de las compañeras que conozco son de provincia [...]. Y en provincias siempre ha habido el problema de la sanidad, el problema de las enfermedades infectocontagiosas, descuido por la salud [...]”.

Otro dato importante de este colectivo es que poseen experiencias previas de educación superior (terciarias y/o universitarias), completas o incompletas, en sus países de origen. Entre las carreras cursadas figuran Derecho, Dirección de Cine, Enfermería, Magisterio/Profesorado, Secretariado Ejecutivo, Traductorado. Esta característica se constata particularmente entre los peruanos, quienes constituyen un colectivo migrante altamente calificado. Asimismo, en su mayoría son activos laboralmente. En el caso de quienes estudian Enfermería, su trabajo se encuentra estrechamente relacionado con la carrera elegida, principalmente como acompañantes terapéuticos o especializados en el cuidado de personas mayores.

Una amplia mayoría de los estudiantes arribaron al país en el transcurso de la última década. Entendemos que este dato se vincula con la nueva Ley de Migraciones argentina n° 25871, sancionada en el año 2004, y con el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria “Patria Grande”, destinado a regularizar a los migrantes de países sudamericanos miembros del o asociados al Mercosur. En varias entrevistas emergió una narrativa respecto a las facilidades actuales para la regularización de la situación migratoria en comparación con los migrantes que llevan ya más de quince años en el país.

Monitoreamos la existencia de asociaciones de estudiantes extranjeros que evidencian la articulación de redes sociales, dentro y fuera de la universidad. Entre las diferentes actividades, realizan un programa en Radio UNDAV. Además, el uso de Internet y de las redes sociales, como Facebook, favorece los vínculos con los países de origen, al permitir mantener una comunicación casi diaria y a bajo costo. Estas tecnologías constituyen también fuentes de información de fácil acceso. Constatamos que varios de los estudiantes entrevistados supieron de la existencia de la UNDAV y su oferta académica a través de Internet.

Es menester destacar las redes sociales y familiares previas a la decisión de emprender el viaje. En la mayoría de los casos relevados, al momento de llegar a Argentina, miembros de la familia o conocidos ya establecidos contribuyen en la búsqueda de inserciones laborales y de vivienda ofreciéndoles a los migrantes un lugar para vivir hasta poder mudarse a una casa alquilada o propia.

En lo concerniente a los vínculos entre proyectos migratorios y educativos, la investigación arrojó por resultado que hay una predominancia de proyectos vinculados a la necesidad de trabajo, dato que se verifica en los grupos etarios de 30-39 y 40-49 años, que, como mencionábamos, son los más numerosos. En este sentido, indagamos si la predominancia de estos rangos etarios tiene vinculación con el deseo de concretar un proyecto educativo una vez lograda cierta estabilidad económica; y el hallazgo fue positivo. En entrevistas realizadas a este *target group* varios estudiantes relataron la experiencia de retomar estudios superiores o iniciarlos cuando las cuestiones laboral y habitacional estaban resueltas o, de acuerdo con los casos, cuando los hijos habían crecido. La irregularidad en la situación legal migratoria fue enunciada como un impedimento en el acceso a los estudios y facilitadora de la precarización laboral. Junto con ello, las dificultades para regularizar dicha situación, como los largos tiempos de tramitación, fueron identificadas como obstáculos para la inscripción en la universidad y, en algunos casos, motivo de abandono del “sueño” de estudiar.

Por el contrario, notamos que la vinculación exclusiva del proyecto migratorio con el educativo está presente en los migrantes más jóvenes, cuyas edades no superan los 30 años.

En ninguno de los casos relevados hubo referencias a situaciones de discriminación o de diferenciación por su origen extranjero, a pesar de las dificultades concernientes a la documentación. Por el contrario, prima una narrativa que subraya la

generosidad argentina, atento a que aquí encuentran acceso al trabajo, la salud, la educación (ausentes o esquivos en sus países de origen), lo que les permite componer sus vidas.

Por último, señalaremos las percepciones y los sentidos de estos estudiantes sobre la educación superior en su experiencia en la UNDAV. Entre las primeras características destacan la calidez y accesibilidad de las autoridades y profesores de la universidad, quienes participan activamente de diversas propuestas de esta, y “uno puede encontrarlos en los pasillos y hablar con ellos”. Algunos de los estudiantes entrevistados, previamente a su ingreso a la UNDAV, tuvieron experiencias en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). En esta última “eres uno, uno contra el mundo”, mientras que en la UNDAV “se siente el calor humano del compañerismo”.

Señalaron también que la universidad es un espacio donde priman la confianza, el compañerismo, la familiaridad y la contención. Subrayaron la buena infraestructura, la gratuidad y la facilidad en el ingreso. Las últimas dos características están ausentes en la mayoría de las universidades de sus países de origen (“acá tenemos acceso a algo que no tenemos en nuestro país”). Por ello, terminar la carrera es casi una obligación: “el Estado argentino gastó un dinero por cada estudiante universitario, sea argentino o sea de la Patria Grande. Es triste dejarlo, es la inversión de todos los trabajadores, de los que pagamos impuestos, de todos los argentinos que pusieron un granito de arena para que nos formáramos como universitarios”. En este contexto, la gratuidad y la accesibilidad traducen en acciones concretas la inclusión como proyecto de nación y de Patria Grande. A la vez, encuentran eco en un imaginario acerca del prestigio de las universidades argentinas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia Y Fuente Oral*, 27–33.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2004). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Calzoni, J.F. y Domench, P. (2013). Las políticas de educación superior y la gestión universitaria comprometidas con la igualdad y la inclusión. *Actas del Tercer Congreso Internacional del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario*. Lima, IGLU.
- Cárdenas Rodríguez, R. (2002). *Interculturalidad e Inmigración: Medidas para Favorecer la Integración*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010) Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista*

- Calidad en la Educación*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Educación, pp. 44-76.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goenechea Permisán, C. (2005). Estudio empírico sobre la situación educativa del alumnado extranjero en Galicia. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, n.1, Pp 187-203, 23(1), 187–203.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1a. ed. en Editorial Paidós). Buenos Aires: Paidós.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33–39.
- Riveros, L., & Luque, G. (2008). *Alumnos extranjeros en las Universidades argentinas*. Buenos Aires: Eduvim - Colección cuadernos de investigación.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.
- Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Informes
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior. *Revista Educación Y Sociedad, Nueva Época. UNESCO (IESALC), Gobierno de España, Ministerio de Ciencia E Innovación*, 14 (1), 120–142.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presented at the III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Retrieved from <http://agmerentrieros.com.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>