

Sección Episteme

LAS DISPUTAS POR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN EL CHILE ACTUAL: LA PROPUESTA DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA Y EL APORTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Autores

DANIEL FAURÉ POLLONI*

LORENA GONZÁLEZ FUENTES **

DANIEL FAURÉ POLLONI*

Chileno, doctor en Historia (Universidad de Chile) y educador popular. Académico del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Coordinador del programa de vinculación con el medio “Memorias de Chuchunco”.

Correo electrónico: daniel.faure@usach.cl.

código ORCID 0000-0003-3909-609X

LORENA GONZÁLEZ FUENTES**

Chilena, doctora en Estudios Americanos en la especialidad de Pensamiento y Cultura (Universidad de Santiago de Chile) y Educadora Popular. Académica de las carreras de Pedagogía en Filosofía (Facultad de Educación) y Trabajo Social (Facultad de CC.SS., jurídicas y económicas) de la Universidad Católica Silva Henríquez. Integrante del Colectivo de Sistematización Militante Caracol – El apañe de los piños. Correo electrónico: lorena.gonzalez.f@usach.cl.

*Artículo recibido el 17 de mayo 2018/
aprobado el 10 de diciembre 2018*

Resumen

El ensayo que se presenta a continuación busca problematizar alternativas de superación a la crisis de sentido que experimenta el sistema educativo formal universitario en el Chile actual. Para ello se presenta y analiza el proyecto ético-político de la *extensión crítica* y se reflexiona en torno a los aportes de la *educación popular* en la tarea de rearticular los mutilados vínculos entre la institución universitaria y la sociedad civil –y en particular con las clases populares–, con el objetivo de construir nuevos sentidos que permitan la regeneración de una universidad pública acorde con las necesidades y utopías de la sociedad en la que se sitúa.

PALABRAS CLAVE

extensión crítica, educación popular, universidad pública, crisis de sentido.

Abstract

This essay seeks out to problematize alternatives for overcoming the crisis of meaning experienced by the formal higher education system in Chile today. For this purpose, the ethical-political project of the 'critical extension' is presented and analysed and the contributions of popular education are reflected in the task of rearticulating the damaged links between the university institution and civil society - and in particular with the working classes-, with the aim of building new meanings that allow the regeneration of a public university according to the needs and utopias of the society in which it is located.

KEYS WORDS

critical extension, popular education, public university, crisis of meaning.

INTRODUCCIÓN

En marzo del 2018 la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria publicó una Declaración conmemorando los 100 años del Manifiesto Estudiantil de Córdoba, señalando cómo la extensión universitaria fue “a la vez, antecedente y producto de la Reforma de Córdoba” (ULEU, 2018). Antecedente, en tanto la radicalidad reformista de las y los estudiantes se nutrió de las múltiples escuelas y universidades populares que levantó la juventud del continente, con el objetivo de apoyar los procesos de asociatividad y organización de las clases populares, generando con ello una vía concreta de “democratización de la cultura, generalización de la educación y compromiso de las universidades con los pueblos americanos y sus problemáticas específicas” (*Ibíd.*); y consecuencia, en tanto el movimiento reformista latinoamericano logró una “apertura general de las universidades hacia una orientación latinoamericanista y popular de su quehacer educativo, científico y cultural” (*Idem*), entrando la extensión a la “tríada misional de las universidades, junto a la enseñanza y la investigación” (*Idem*).

Al cumplirse un siglo de dicha gesta estudiantil, las movilizaciones de las y los jóvenes no se han detenido. Al contrario, perviven cuestionando nuevamente el sentido en su conjunto del sistema educativo formal y buscando hacerse cargo de sentidas problemáticas sociales desde la institución universitaria –como las movilizaciones contra la violencia patriarcal, que atraviesan las universidades chilenas en el momento que escribimos estas líneas–.

Ahora, ese protagonismo juvenil ha chocado, en ambas ocasiones y con un siglo de distancia, con una institucionalidad educativa que, en términos generales, ha sido refractaria al cambio. Es ahí donde buscamos insertar nuestra reflexión: ¿de qué manera podemos transformar a las instituciones de educación superior en Chile en organismos capaces de captar las necesidades sociales para darles respuesta desde las especificidades de nuestras disciplinas profesionales?

A partir de esta provocación que emana desde el movimiento estudiantil en su tránsito histórico de un siglo es que proponemos en este ensayo, desde nuestra condición de académicas/os, investigadoras/es y extensionistas, una reflexión en torno a las formas en que las universidades públicas chilenas están procesando las problemáticas sociales, las estrategias de vinculación que están construyendo con la sociedad civil y el rol que tiene en estas tareas la *extensión universitaria* –o *vinculación con el medio*–. La tesis que sostenemos y que guía las palabras que siguen es que, frente a la progresiva separación que se ha experimentado entre las universidades públicas y la

sociedad civil, debido a las presiones que el mercado ha generado en las primeras y que las ha llevado a redirigir la producción y circulación de saberes según las necesidades de los procesos de acumulación de capital, es fundamental que las ciencias sociales y las humanidades que se posicionan desde una perspectiva liberacionista vuelvan a articularse y disputar los sentidos de la producción y socialización de dichos saberes. Para ello, sostenemos que la disputa en torno al rol de la extensión universitaria puede ser estratégica, en tanto en esta se percibe mayor potencialidad de retomar el diálogo con sectores organizados de la sociedad civil que, con sus procesos autónomos de producción de saberes, pueden generar un diálogo mutuo enriquecedor y concordar agendas comunes de acción y reflexión en torno a las necesidades de dichos sectores. Finalmente, se propone que en esa disputa de sentidos y las discusiones sobre el rol de la extensión universitaria en el Chile actual, puede ser clave el reposicionamiento al interior del debate académico del acumulado político-pedagógico de la educación popular y de la investigación militante.

2. EL PUNTO DE PARTIDA: EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL CHILENO Y SU CRISIS

La crisis del sistema educativo chileno –diagnosticada por el movimiento estudiantil secundario desde el *Mochilazo* de 2001 y denunciada de forma creciente por las y los jóvenes hasta el estallido general de 2011–, ya no es la crisis de *crecimiento* que marcó parte importante de su devenir en el siglo XX. El avance arrollador del Mercado en dimensiones de la vida social que antes estaban fuera de su alcance por ser considerados derechos –donde la educación es ejemplo paradigmático–, ha hecho ampliar el sistema de educación superior a límites nunca antes vistos (pasando de los 452.325 estudiantes en el año 2000 a 1.262.771 en 2018) sobre todo a partir de la proliferación de instituciones privadas (mientras en 1989 existían en el país 16 universidades públicas y 17 instituciones privadas, hacia el 2009 la cifra de universidades privadas subió a 44, mientras las estatales se mantuvieron en 16, superando desde ese año en cantidad de matrícula total las universidades privadas a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Cruch).

Con la varita mágica del crédito, la ganancia empresarial aumenta progresivamente mientras importantes franjas de jóvenes de las clases populares ingresan en masa a la educación terciaria persiguiendo un esquivo sueño de ascenso social. Así, mientras en 1990 solo un 4% de los jóvenes del primer quintil accedía a la educación superior, esa cifra ha crecido exponencial-

mente hasta un 26,9% en 2013, siendo el quintil con mayor crecimiento en ese período. Cifras que tienen correlato en el caso de la educación superior universitaria. En este ámbito el crecimiento ha sido igual de exponencial, mostrando que mientras en 1990, los jóvenes entre los 18 y 24 años de edad pertenecientes a los tres primeros quintiles de la población mostraban un ingreso marginal a la formación universitaria, con un 1,7%, un 2,6% y un 4,2% respectivamente, para el año 2013 esas cifras habían crecido hasta un 16,1%, 17,3% y 22,2% (Lavados, 2016, pp. 18-19).

Pero ese crecimiento exponencial, importante como nicho de acumulación mercantil, no se ha traducido en un cambio estructural del sistema educativo en su conjunto, ni en la orientación sociopolítica de la educación superior en específico. Dicho de otra forma, la universidad no se ha *vestido de pueblo*. Tal como sentenció el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2004 –dictamen que se mantiene hasta nuestros días–, el sistema educativo chileno está conscientemente estructurado según clases sociales (OCDE, 2004, p. 277).

Lo anterior incubó una crisis de nuevo tipo, macerada con calma en el tedio transicional de la década de 1990, pero que brotó con fuerza desde las movilizaciones estudiantiles sobre todo en el ciclo 2006-2011: *la crisis de sentido*.

Para Sánchez y Santis (2009) la mercantilización de la educación provocó un distanciamiento entre el Estado y la sociedad civil que repercutió con especial fuerza en la juventud popular. Esto se materializó en una crisis de sentido compuesta, a su vez, por tres crisis particulares que golpean a estos sectores: la crisis de calidad de la educación que se les ofrece –refrendada en los magros resultados en los índices de medición aplicados en los establecimientos educacionales municipales–; la crisis de inequidad, al constatar las diferencias de rendimiento con los otros sistemas de educación privados o semiprivados; y la crisis de segmentación social de los establecimientos, o lo que denominan el *apartheid educativo chileno*, basado en políticas de diferenciación, exclusión y selección de estudiantes (pp. 444-447).

Esa crisis también repercute en las franjas de estudiantes de las clases populares que ingresan a la universidad. En este nivel, sin embargo, esta crisis de sentido adopta nuevas formas. Una de ellas, es la decepción al ver que su formación, en muchas ocasiones, no es más que una amplia capacitación técnica, sin espíritu crítico ni sentido social. Traspaso de cuotas mínimas para una precaria acumulación individual de capital cultural. La figura del profesional integral, que piensa y trabaja por el desarrollo del país y las necesidades sociales, es cambiado por la del cuadro técnico capacitado y listo para competir en el Mercado.

Diagnosticar una crisis de sentido implica, por una parte, recapitular y analizar cómo se perdió el sentido anterior. Por otro lado, y buscando ir más allá de la *denuncia* de la situación actual para *anunciar* o proyectar una salida posible, también exige pensar las alternativas de (re)configuración de un sentido futuro.

Sobre el primer punto es bueno recordar que la instalación del *Mercado Docente* en Chile, cuyo comienzo se remonta a fines de la década de 1970, aseguró su hegemonía actual al desbancar la idea básica de que las universidades producen y socializan saberes en función de las necesidades e intereses nacionales, instalando la idea de la formación como acumulación de capital cultural individual. Vuelta la democracia, las universidades públicas se encerraron en una triste e infértil lógica académico-desarrollista (Tommasino y Cano, 2016) que plantea la investigación al servicio de los problemas internos de la misma academia, y mostraron poco interés en reconstruir los vínculos de diálogo y trabajo conjunto con organizaciones sociales que la Dictadura Cívico-Militar les había cercenado. Todo esto las dejó sin redes que le permitieran repensar y recordar su rol social o que, desde la otra vereda, salieran en su defensa frente a los avances de las políticas neoliberales en educación. Así se fraguó un escenario que dejó el camino abierto para el crecimiento descontrolado del Mercado Docente, configurando la crisis actual del sistema en su conjunto. Como resultado, aunque parezca absurdo, hoy debemos defender la existencia de las universidades públicas frente a un Mercado Docente que las acusa de poseer privilegios por parte del Estado, reduciendo la acción universitaria a la acumulación de capital –vía *voucher*– y desconociendo en la praxis universitaria el resguardo de un derecho, que genera un bien público, y donde la producción de saber(es) tiene un sentido social que se materializa a partir de la retribución a la misma sociedad que se da a través del trabajo de profesionales integrales y comprometidos con el desarrollo colectivo.

Sobre el segundo punto, creemos que la corriente que hoy se denomina *extensión crítica* puede ser una potente alternativa de reconfiguración.

3. EL ROL DE UNA EXTENSIÓN CRÍTICA EN LAS DISPUTAS POR EL SENTIDO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

La mercantilización educativa acelerada que experimentamos desde inicios de la década de 1980, hizo retroceder y desdibujó los límites del otrora fuerte Estado Docente, inaugurando un amplio Mercado Docente en todos

los niveles del sistema educativo formal. Además, dicha mercantilización redefinió las tres áreas de trabajo de las universidades llevándolas a una pendiente catastrófica, donde –en sus versiones extremas– la docencia se ha transformado en una extendida y despersonalizada capacitación técnica, la investigación ha devenido en una compra y venta de la capacidad instalada de las universidades para producir saberes según criterios mercantiles, y la extensión se ha remitido a cumplir el rol de responsabilidad social empresarial, pero en el campo académico.

No obstante la fuerza e intensidad con que este modelo se ha ido instalando, ha encontrado en diversos rincones de América Latina una resistencia propositiva dentro del espacio universitario –fundamentalmente en las instituciones público-estatales–, que ha asumido como guía política de esa resistencia el ejercicio y validación de lo que se ha denominado *extensión crítica* (Tommasino y Cano, 2016). Esta práctica se ha planteado como objetivo resituar la discusión en torno al rol social que las instituciones universitarias públicas tienen, a saber, la producción y socialización de saberes en torno a las necesidades e intereses nacionales; y, junto con ello, se ha desarrollado un amplio abanico de prácticas destinadas a recomponer los desmembrados puentes entre la universidad y la sociedad civil, como paso fundamental para cumplir con dicho papel social. Sin embargo, la apuesta de esta extensión crítica no necesariamente apunta a reconstruir el sentido de la producción de saberes de la etapa anterior al giro al neoliberalismo, sino más bien gestar una versión mejorada de este sentido anterior, donde la recomposición de la relación entre universidades y sociedad civil se genere a partir de una ética de los vínculos y el diálogo de saberes (Fals Borda, 1998), donde lo solidario y comunitario funcionen como ejes articuladores de esta práctica extensionista.

Ahora, si bien esta noción de extensión no es nueva en nuestro continente –de hecho, tiene antecedentes claros en la conocida crítica desarrollada por Paulo Freire en su trabajo *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* de 1973–, sabemos que su presencia y praxis en la universidades de Nuestramérica es marginal y, en muchos casos, casi anecdótica para las estudiantes y colegas académicos, de la misma forma en que la extensión en su conjunto ha perdido protagonismo desde la arremetida neoliberal. En ese sentido, su menor peso –comparado con el que se le asigna a la docencia o a la investigación– solo se revierte temporalmente en los momentos en que se debe posicionar a las instituciones de educación superior frente a los *rankings* internacionales de gestión que obligan a mostrar resultados en toda la tríada misional de nuestras universidades. Es en esa situación donde los proyectos de extensión son valorados, aunque se realicen como actividades acotadas en el tiempo o

con visión cortoplacista, con escaso presupuesto y la mayoría de las veces concursable y centrados en la transferencia más que en el diálogo de saberes –o bajo una política de *invasión cultural*, si es que recogemos el concepto acuñado por Freire (1973)–. Es decir, una preocupación momentánea por la extensión o vinculación con el medio, en tanto es necesaria para acrecentar los indicadores que se consideran en dichos *rankings* y/o en los procesos de acreditación asociados.

De igual manera, y como si lo anterior no fuese suficiente, esta propuesta de extensión crítica debe hacerse cargo de un fenómeno que, si bien no es nuevo, sí se ha visto reforzado por la mercantilización de la producción de saberes y de la relación con la sociedad civil. Este es el *extractivismo académico*. Tal como señala Fonseca (2017), en nuestra condición de economías periféricas, las universidades latinoamericanas han terminado subordinadas al poder del empresariado extractivista, quienes tratan de satisfacer su demanda de complejización productiva con investigación y desarrollo tecnológico financiado con recursos públicos. Un fenómeno que ha derivado en una forma original de *extractivismo epistémico* donde, como señala Grosfoguel (2016), se ha configurado un sistema de producción de saber colonial y racista, donde el Sur global se limita a producir insumos y experiencias que luego son apropiadas por el Norte global, para ser devueltas como teorías elaboradas que se dicen originales (pp. 133-134).

Ambas formas de extractivismo han mellado las confianzas con la que diversos sectores de la sociedad civil se vinculan con las instituciones universitarias, ya que miran ahora con reticencia los proyectos que emanan desde estos espacios, en tanto su propia experiencia los alerta de que el interés en trabajar con ciertas comunidades es una fachada que oculta una posible usurpación de información que, luego, el investigador procesará autónomamente en su propio beneficio. Es decir, el extractivismo epistémico y académico se ha internalizado en franjas importantes de investigadores/as, al punto de desplegarlo ahora hacia la sociedad civil y, en particular, con las clases populares.

Y entonces ¿qué hacer? ¿Acaso no nos queda más que aceptar la derrota y remitirse a revincular la universidad con la sociedad aceptando todas estas lógicas extractivistas y asumiendo que la construcción de una nueva universidad pública debe hacerse *en la medida de lo posible*? Y, relacionado con ello, ¿cómo evitar que las prácticas de extensión no se transformen en otro insumo instrumentalizado por las lógicas de extractivismo académico que se expanden por nuestras universidades?

Es en ese escenario donde la propuesta de la recuperación de la extensión –desde una perspectiva crítica– vuelve a ganar sentido, por ser la

dimensión desde la cual se puede redefinir la agenda política de una nueva universidad pública. Las razones, creemos, son simples y, por lo mismo, poderosas. En primer lugar, la extensión es la dimensión donde la universidad puede volver a retomar el diálogo con la sociedad civil, en general, y con las clases populares, en particular. Sin ese diálogo es muy poco probable que la universidad sepa leer las necesidades sociales para darles respuesta.

En segundo lugar, este diálogo permitirá que las y los estudiantes, que han sido durante los últimos 20 años los actores y actrices más dinámicas en la defensa de la educación pública, sean partícipes de procesos integrales de formación (que incluyan docencia, investigación y extensión), permitiéndoles entender, a partir de esto, la relación entre producción y socialización del saber vinculados con necesidades concretas y, de paso, fortalecer sus propuestas políticas (Fauré, 2017, pp. 112-115).

Finalmente este diálogo permitirá hacer visible la *historicidad* de la academia, extraviada en un eterno presente neoliberal que, nos dicen, es irreversible. Dialogando con los sujetos históricos reales en sus contextos reales, entenderemos que somos –tal como ellos– tributarios de este momento histórico y que los desafíos de la universidad deben ser acordes a los que la sociedad posea.

4. EL PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA Y SU CORRELATO EN LA PRODUCCIÓN DE SABERES

En relación con lo que se mencionaba recién, pero haciendo hincapié en la dimensión específica de la producción, socialización y recuperación de saberes que se produce en el espacio universitario, cabe mencionar la importancia que tiene la dimensión ético política de la extensión crítica y cómo a partir de ella es posible construir una propuesta que transforme las lógicas de extractivismo académico antes aludidas.

En primer lugar hay que poner atención a cómo se ha instalado y se ha vuelto deseable la neutralidad y asepsia política en el campo académico e investigativo chileno. Frente a ello es indispensable hacer notar que dicha actitud está lejos de ser imparcial. Al contrario, elegir la ambigüedad ética, es posicionarse en el bando del opresor. Cualquier indiferencia o indeterminación en un contexto de deshumanización como este, es sadismo. Como otrora establecía el poeta e intelectual salvadoreño Roque Dalton, “toda piedad *aquí* es cruel si no incendia algo” (Dalton, 1969, p. 11).

De ahí es fundamental hacer explícito que la apuesta y trabajo en vinculación con el medio, desde la perspectiva de la extensión crítica, no es por curiosidad o interés de conocer *lo distinto*, sino porque existe una intencionalidad ético-política que persigue la transformación de las lógicas de funcionamiento opresivas y desiguales. Hacer extensión implica aceptar y asumir nuestras necesidades, deseos, luchas y aspiraciones. Poniendo en evidencia que no somos solo estudiantes o docentes, sino también actores y actrices sociales.

Por ello el ejercicio de extensión crítica debe tensionar los modos de articulación del sistema que habitamos y reproducimos. Debe buscar constituir un reflejo de nuestra realidad, de manera que podamos vernos en ella, al mismo tiempo que vamos siendo capaces de captar cómo se despliega en las vinculaciones, roles y condicionamientos que están implícitas. A partir de la toma de conciencia de estas tensiones es posible trazar –o imaginar al menos– rutas que transformen aquello que nos deshumaniza y que potencien las gestas de resistencia comunitarias.

La universidad como institucionalidad convergente de múltiples realidades –sobre todo en la actualidad chilena donde, como se especificaba recientemente, el Mercado Docente ha permitido, a través del endeudamiento, el ingreso de sujetos y sujetas para quienes el acceso antes era privativo– se vuelve un suelo fértil para la concientización. A través del policlasismo que está presente en ellas, podemos aspirar a que los jóvenes de clase alta y media asuman que los privilegios que poseen se sostienen a costa del trabajo –y, en muchos casos, de la miseria– de muchos y muchas; y, como contraparte, construir herramientas para que los estudiantes provenientes de las clases populares fortalezcan su identidad de clase y potencien la convicción de que la humanización del mundo, partiendo por la humanización de los espacios académicos y sus vínculos comunitarios, puede volverse un inédito viable (Freire, 1975).

Mediante el reflejo concientizado de nuestra realidad, es posible lograr que los hombres constaten que la deshumanización patriarcal los favorece y posiciona en el lugar preferente que tanto les cuesta reconocer; y que, por otro lado, las mujeres se atrevan a *acuerparse* y emanciparse en la construcción colectiva. Del mismo modo, debemos apostar a tomar conciencia de cómo el colonialismo, a través de la *nordomanía* (Rodó, 1910) y el *eurocentrismo racista*, cala no solo en las disciplinas, sino también en nuestros cuerpos y subjetividades (Fanon, 2009); vale decir, en las formas de crear, pensar, hacer y sentir que tenemos. *Des-cubrir* esta lógica en clave liberacionista engendra la construcción de reciprocidad y diálogo entre nuestras culturas ancestrales, afros, mestizas y múltiples (Fornet-Betancourt, 2009).

De la mano del ejercicio de concientización, la extensión crítica va desma-
dejando la tríada que oprime y explota nuestras razones, emocionalidades y
colectividades, para construir nuevos sentidos que se vuelvan fundamento
de acción social (Freire, 1984).

Teniendo como antesala esto, se vuelve ineludible el desafío que ya Marx
enunciaba: no basta con solo conocer y comprender el mundo, lo imperativo
radica en su transformación (Engels y Marx, 2006). Y en esto, el ejercicio
de concientización es fundamental, ya que en él nos damos cuenta que la
realidad se construye así no por azar ni designio divino, sino por las volun-
tades y acciones de hombres y mujeres concretas. Es decir, el patriarcado,
el capitalismo y el colonialismo existen no como abstracciones platónicas,
sino que se encarnan y perpetúan en la medida en que nosotras y nosotros
cotidianamente los reproducimos.

Ante esto no hay espacio ni tiempo para la autoflagelación. Al contrario. Si
somos responsables del funcionamiento perverso de la realidad, también
somos artífices de su obsolescencia, en la medida en que nos recono-
cemos como actores y actrices protagonistas de un proceso de liberación
que apunte a forjar un modelo otro, dejando de reproducir el hegemónico.
Tal como indica John Holloway (2012) cuando nos menciona que el capi-
talismo no va desaparecer de una gran puñalada en el corazón, sino que
va a dejar de existir en la medida que dejemos de reproducirlo. Y dicha
tarea, cabe recordar, no se logra desde la individualidad, sino a partir de
una construcción política que exige una colectividad que se entreteja, se
fortalezca y potencie a partir de la acción colectiva.

Así, la extensión crítica no solamente será una aduana entre dos realidad
distintas –las universidades y las clases populares–, sino que incentivará
la praxis organizativa y la participación, promoviendo con urgencia que
docentes y estudiantes nos avoquemos a la (re)construcción comunitaria
en los territorios que habitamos, dialogando nuestros saberes –y difun-
diendo otros como contrabando–, compartiendo capacidades, reinventando
sueños y recreando, en un gerundio liberacionista, los infinitos procesos
de humanización que forjamos a diario.

Ahora, no podemos olvidar que la tarea anterior se da en un marco de en-
señanza-aprendizaje. Es decir, en un proceso de producción y socialización
de saber. Por ello, debemos partir de la base de que producir saberes es
crear y reconfigurar sentidos. Es entregar formas de comprender la reali-
dad. Y a pesar de lo que se nos ha inculcado, los sentidos, conocimientos
y comprensiones no se inscriben exclusivamente en nuestras mentes rati-
onales. Al contrario, se plasman en todo lo que somos. Sin ir más lejos,
nuestra *e-moción* -aquello que nos pone en movimiento- ha sido permeada

por ellos. Por eso, a partir de los saberes, establecemos también las *posibilidades de acción* que tenemos en el mundo (Roig, 1998).

Saber es la síntesis entre el pensar y el hacer, una amalgama indisoluble entre teoría y acción, es reflexión sobre lo experimentado. Es praxis que se proyecta y reinventa. Por ello, es capacidad. Y, entonces, es construcción de poder (Equipo de Educación Popular ECO, 2012, pp.15-16). Por lo mismo, no es casual que, desde la concepción moderna colonial, se haya subyugado la acción a la teoría, desterrando de nuestras cotidianidades la posibilidad de producir autónomamente conocimiento.

En términos generales, la esfera docta e intelectual hegemónica –y con ello la institución universitaria–, esperan que las clases populares trabajen, se diviertan, se evadan, sobrevivan, pero la producción de saber no es un rubro que se les reconozca. Una minusvaloración de su capacidad autónoma de producir saber que viene precisamente de las instituciones que tienen la potestad de certificar, a través de grados académicos y formatos específicos de investigación y socialización de sus resultados, lo que es o no una teoría válida (Santos Herceg, 2012), ejerciendo con ello un proceso de apropiación social del saber (Equipo de Educación Popular ECO, 2012, p. 15).

La construcción de una nueva universidad pública no puede eludir este problema central, en tanto la apropiación social –que encubre otras formas de usurpación del saber y extractivismo intelectual– no es solo un problema académico sino que se inserta en una relación social mayor, donde solo ciertos sectores sociales se ven favorecidos con esta manera de construir *sapiencia*, que elitiza su producción y garantiza la perduración de lo hegemónico. Como menciona Wallerstein (2001), la negación de la producción y/o visibilización de las ideologías y saberes sociales populares, es parte de la estrategia que las clases poderosas utilizan para neutralizar los alzamientos populares. De ahí que el autor establezca con vehemencia que “la racionalidad incluye la elección de una política moral” (Wallerstein, 2001, p. 169).

Desplegar una extensión crítica implica hacer especial hincapié en que, para conseguir un proceso de transformación social en clave liberacionista, la creación de saberes no puede dejarse de lado. En ese sentido, debemos superar la división actual en que se asume que los investigadores producen saber y las y los extensionistas simplemente reproducimos dichas teorizaciones, reduciendo la labor de vinculación con una correa transmisora unidireccional, desde las universidades a las comunidades.

La labor extensionista produce saberes que nacen del diálogo y se insertan en una diversidad epistemológica propia de lo que De Sousa (2010) ha denominado una “ecología de saberes”. En ella no se niega la producción

académica, pero se le coloca en igualdad de condiciones con otras formas de producción, con otras epistemes y cosmogonías. Y precisamente por ese hábitat de producción, dichos saberes –dialógicos y alimentados de otras prácticas y concepciones– pueden ser más pertinentes a la hora de dar cuenta de la realidad social que aquellos que se producen solo en el diálogo académico interno, la mayoría de las veces, autorreferido.

Negar la condición de producción de saber de las prácticas extensionistas, corre el riesgo de ceder este lugar a la casta de académicos extractivistas y a los intelectuales desafectados e hiperestetizados que, precisamente por su desvinculación con las comunidades, poseen el tiempo y los grados para producir y patentar sus saberes. Con ello, corremos el riesgo de que nuestros sentidos comunes como sociedad se configuren a partir de sus reflexiones tan desafectadas y menospreciadoras de la realidad. Cabe mencionar que este tipo de teorizaciones las realizan no porque sean personas intrínsecamente *malvadas*, sino porque –como todos y todas– no son capaces de comprender lo que no viven ni experimentan. Entonces malinterpretan tanto nuestros modos o ensayos como extensionistas, como los saberes y procesos de las comunidades, pues los buscan hacer calzar, a toda costa, en el molde teórico importado que esté en de moda, y si algo no cabe ahí, amputan o subestiman el hacer de las comunidades por no adecuarse a la conceptualización aludida. Incluso se aventuran haciendo las críticas y recomendaciones que ellos como *expertos*, tras su divanes y cálidas bibliotecas, han logrado identificar en las experiencias ajenas.

Más allá de la soberbia de esta casta intelectual, creemos que la propuesta de la sistematización de experiencias de cuño latinoamericano (Jara, 2015) y los planteamientos de la investigación militante latinoamericana –heredera de la investigación-acción participativa de Fals Borda y reactualizada por múltiples colectivos en el presente¹–, pueden mostrarnos caminos de salida a este atolladero intelectual desde una apuesta ético política. Recuperar nuestra capacidad de producir saberes implica reapropiarnos del derecho a la palabra. Y esto nos potencia en la medida en que podemos representar y ver nuestro territorio, experiencias y apuestas, a través de la mirada propia. Volver a narrarnos, a pensarnos, nos permite aprender de nuestra práctica para transformarla. Nos posibilita apropiarnos del pasado para proyectar el futuro. Y esa tarea es compartida tanto para las y los académicos, investigadores/as, extensionistas, como por las comunidades.

1. Para el caso chileno, destacamos iniciativas como el Núcleo de Historia Social y Autoeducación Popular y el Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, de la Universidad de Chile, así como la Cooperativa Centro Alerta y el Colectivo de Sistematización Militante Caracol – El apañe de los piños.

Etimológicamente la noción de conocimiento alude a un co-nacimiento. Conocer el mundo, es parirnos con otros y otras a esa realidad (González, 2017). Es una acción esencialmente comunitaria, integral (no solo nace una mente o racionalidad, sino una subjetividad sentipensante) y situada. Si ese co-nacimiento surge de las experiencias organizativas que forjamos, la lucha de liberación se vuelve su centro. Es desde ella, a partir de su ejercicio y construcción, que podemos comprender las formas de despliegue que tiene y cómo en ese hacer vamos constituyéndonos, nombrándonos, repariéndonos, re-creándonos, co-creándonos. En el hacer vamos constituyendo una cosmovisión pactada que genera identidad y fortalece nuestro andar.

A partir de estas apuesta epistémicas –la investigación militante y la sistematización de experiencias– la lucha colectiva se vuelve la levadura que fomenta o potencia esas ansías, esa búsqueda incansable por desplegarlos, por recuperar nuestras capacidad creadora, revirtiendo las lógicas de deshumanización. Si apostamos a este ejercicio praxiológico, la universidad dejará de buscar comunidades a quienes asistir, porque serán las colectividades mismas quienes utilicen esas herramientas para el fortalecimiento de su práctica. Entonces la institución universitaria ya no apostará a estar al *servicio de la sociedad*, sino, en un contexto como este, sus conocimientos y saberes emanarán de la participación que tenga en los procesos de humanización; es decir, surgirán de las diversas luchas de liberación que se gestan desde las clases populares.

5. EL APORTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR PARA EJERCER UNA EXTENSIÓN CRÍTICA

Como último apartado, y en directa relación con lo que se ha explicitado acá, nos parece relevante posicionar algunas consideraciones que a partir de la Educación Popular enriquecen la práctica de la extensión crítica, no solo como una herramienta de denuncia, sino también buscando anunciar la reconstrucción de una universidad pública.

Cabe mencionar que, en el contexto chileno, la educación popular ha estado ausente de este debate o disputa. Su presencia, extendida en organizaciones populares de base y en una franja crítica de organizaciones no gubernamentales, no ha impactado aún en el aparato estatal y solo ha establecido algunos precarios puentes (más de carácter individual que institucional) con propuestas de pedagogía crítica al interior del sistema universitario. Sin embargo, en su acumulado histórico existen ciertos elementos en su propuesta político-pedagógica que se espejean con la propuesta de la extensión crítica, cuyo reencuentro, creemos, se ha vuelto una necesidad en

nuestra actualidad. En particular nos referiremos a cuatro ideas-fuerza de la Educación Popular que pueden ser de utilidad para repensar la Extensión Crítica en tiempos de un neoliberalismo maduro. Estas son: la concepción de sujeto, su condición de *sujeto histórico*, su forma de entender la lucha y el poder. Cuatro hebras de una misma urdimbre, pero presentadas por separado.

5.1. NO HAY EXTENSIÓN CRÍTICA SIN VEMOS AL OTRO/A COMO SUJETO/A

Propiciar instancias de diálogo para que nuestras/os estudiantes se vinculen con la clase popular requiere saber generar las condiciones para que se produzca, precisamente, un diálogo y no un monólogo. Y la primera condición es reconocerse en igualdad. Solo existe diálogo si hay sujetos. Dicho de otra forma, si no concibo al otro como sujeto o sujeta, solo pueden haber beneficiarios, receptores, asistidos. Es decir: objetos. ¿Cómo le enseñamos eso a nuestras/os estudiantes si se han formado en un modelo antidialógico?

La propuesta de la educación popular tiene un enorme acumulado teórico, metodológico y técnico que permite construir diálogo entre sujetos, donde se propicia el reconocimiento del otro y en el otro.

Debemos construir los puentes para que ese acumulado inunde nuestras universidades. Eso permitirá formar desde una postura donde nuestras/os estudiantes se sepan y se asuman incompletas/os, predispuestas/os a la escucha activa, a ser modificadas/os por otras/os, como condición básica para el aprendizaje colectivo (y no solo una transferencia de saberes). Solo desde ahí verán al otro y la otra como sujetos pedagógicos.

5.2. NO HAY EXTENSIÓN CRÍTICA SIN ENTENDER AL OTRO/A COMO SUJETO/A HISTÓRICO/A DINÁMICO/A

Entender a la otra y al otro como sujeto no implica solo relacionarse con él como sujeto-capaz-de-decidir sino, también, sujeto-capaz-de-cambiar. La propuesta político-pedagógica de la educación popular, sobre todo la de cuño freireano, parte de la base de asumirnos como sujetas y sujetos incompletos y que, conscientes de esa condición, luchamos por humanizarnos permanentemente. Esto, llevado al plano de la extensión, implica asumir que las comunidades, como sujetos activos de aprendizaje, son también sujetos incompletos que se van modificando a medida que avanza el proceso. Eso implica pensar un modelo de extensión donde importen los resultados pero, sobre todo, el *proceso* de aprendizaje, que es la instancia

donde nos transformamos. Así podemos dejar de ver a las comunidades como objetos estáticos o desconflictuados, y entenderlas en su condición histórica: cambiante y consciente de ese cambio.

Todo esto implica realizar el ejercicio de redefinir y renegociar los objetivos, tiempos y resultados de los proyectos constantemente. Al mismo tiempo exige que nuestras/os estudiantes sean capaces, por una parte, de escuchar y de aprender de la comunidad; y, por otra, tengan la disposición de preguntarle e interpellarla –con humildad– cuando sea necesario. Esta, la comunidad, no es un ente estático que se quiebra por la crítica, sino sujetos que se cuestionan su presente, que cambian de ser y de parecer y, en todo ese proceso, la crítica fraterna siempre es bienvenida como provocación y motor del cambio.

5.3. NO HAY EXTENSIÓN CRÍTICA SIN PODER

No existirá una propuesta de extensión crítica si no redefinimos lo que entendemos por participación. El punto de partida es asumir que en el contexto del avance del Mercado y el retroceso del Estado con modelos de democracia representativa y restringida, la proliferación de políticas públicas que se declaran *participativas* tienden más a confundir que a aclarar el concepto. Esto porque desde esas trincheras la participación es entendida como consulta u opinión no vinculante de la sociedad civil en los proyectos; es decir, sin participación en la gestación, decisión y gestión de los mismos. Dicho de otro modo, una concepción bancaria, iluminista, transferencista o consultiva de la participación.

Desde la vereda de la educación popular la propuesta tiende a ser opuesta, ya que la participación se vincula estrechamente con el poder. No el poder entendido como coerción del otro -el poder como potestas-, sino como capacidad de acción -el poder como potencia- (Benasayag y Sztulwark, 2000). De ahí que se afirme que la participación implica, ineludiblemente, decidir, influir en el curso de las acciones. Sin capacidad de decisión, no hay participación ya que, simplemente, no se desarrolla el poder como capacidad de hacer, generando dependencia, no aprendizaje significativo. Ello implica pensar proyectos de extensión donde progresivamente las decisiones de qué hacer, cómo hacer, para qué y para quién hacer, dejen de ser tomadas por la academia (aunque sea desde las y los estudiantes) y sean decididos por la asamblea. Un proceso donde puede ser que avancemos más lento (ya que todo debe ser construido en conjunto, y no sirve una universidad con recetas prehechas), pero donde se puede dar un diálogo de saberes y experiencias verdadero y fecundo. Un aprender-haciendo colectivo.

5.4. NO HAY EXTENSIÓN CRÍTICA SIN RECONOCER QUE LA EDUCACIÓN ES PARTE DE LA LUCHA

Las concepciones de extensión –incluidas muchas que se definen desde el pensamiento crítico– tienden a asumir que una tarea fundamental para desarrollar proyectos exitosos pasa por diagnosticar los problemas de la comunidad para, desde ahí, definir los saberes a producir y/o compartir. Sin embargo, ello encubre el peligro de infantilizar a las comunidades asumiendo que, por sí mismas, estas no tienen capacidad de hacer esos diagnósticos y producir esos saberes. La literatura actual sobre los nuevos movimientos sociales latinoamericanos ha demostrado, ampliamente, la capacidad de los movimientos –desde abajo y a la izquierda– de formar a sus propios intelectuales, producir sus propios saberes y socializarlos, todo esto de la mano de la educación popular. Es por ello que lo educativo es una dimensión más de su lucha².

Entender este punto es clave para asumir dos cosas. La primera, que lo que puede aportar la universidad es *una* instancia dialógica de compartir saberes (¡no vamos a salvar a nadie!). Ni la única ni necesariamente la mejor, y donde lo más probable es que la universidad pueda aprender más de lo que es capaz de enseñar. El segundo aspecto que se debe tener en consideración nos obliga a asumir una posición ético-política. Es decir, si las comunidades necesitan producir y compartir saberes en función de sus procesos de lucha, es necesario que las universidades se posicionen en esas luchas, que las compartan, y que, entonces, acepten correr la suerte de esas luchas. Es necesario derribar el mito liberal de la neutralidad académica, develando y asumiendo el carácter ideológico y político del Mercado Docente, de nuestras propias universidades y de las organizaciones populares; y la extensión crítica –siguiendo el ejemplo de la educación popular– puede ayudarnos a mapear el terreno y asumir nuestro necesario posicionamiento en este, dotando a la producción y socialización de saberes de una proyección política.

Así se podría facilitar el camino de establecer alianzas y tejer redes entre movimientos sociales comunitarios, ONG's de carácter crítico, instituciones abiertas al cambio y universidades con sentido público y social, para definir una agenda común que apunte a la superación de las situaciones de explotación y opresión que caracterizan a nuestro presente.

2. La literatura sobre este punto es abundante. En particular, recomendamos revisar las investigaciones recientes de Raúl Zibechi, Alfonso Torres, Marina Ampudia, Roberto Elizalde, Norma Michi, María Mercedes Palumbo y Hernán Ouviaña.

REFLEXIONES AL CIERRE

A lo largo de este ensayo se ha abordado la posibilidad de reconstruir los puentes entre universidad y sociedad civil, poniendo énfasis en que dicha escisión no solo alberga la instalación de una serie de políticas económicas –que hoy tienen devastada a la universidad pública–, sino que además engendra un crisis de sentido, donde el horizonte y rumbo de la institución ha quedado a merced de las propuestas de neoliberalización en curso. Frente a esto sostenemos que la (re)construcción de sentidos pasará por una nueva forma de apertura que la universidades tengan con las comunidades, a partir de las prácticas de extensión crítica –alimentadas por la impronta praxiológica de la investigación militante y por la dimensión ético y metodológica que entrega la educación popular– que seamos capaces de desarrollar.

Es decir, creemos firmemente que la posibilidad de recuperar una universidad pública con sentido de acción social en nuestro contexto, depende de la vinculación recíproca y solidaria que se establezca entre la institución y colectividades organizadas. En la extensión crítica radica la alternativa para sortear los embates mercantilizantes que asolan a la universidad. Dicho de otra manera, en el diálogo de saberes y acción mancomunada con las comunidades se arraiga la posibilidad de reconstruir colectivamente un sentido que vaya a contramano del instalado por el Mercado Docente.

Sin embargo, esta propuesta y apuesta tiene riesgos y desafíos que no se pueden obviar. Uno de los riesgos es creer que la simple adopción de los sentidos que portan las comunidades al momento de producir sus propios saberes puede ser mecánicamente aplicado a nuestros espacios académicos. Este atajo puede ser contraproducente, porque implica una nueva versión *progresista* de la usurpación o extractivismo intelectual, que pasa por alto las especificidades de cada uno de estos espacios sociales (la universidad y el territorio) y rompe con la idea de la convivencia propia de una *ecología de saberes*.

Ahora este riesgo alumbró, a su vez, el desafío próximo: la necesaria asociatividad y organización de aquella franja de académicos/as, investigadores y extensionistas con sentido crítico que puedan hacerse cargo de la especificidad de sus roles –y sus privilegios asociados– y, desde ahí, sumado al diálogo que se genere con los sentidos que se configuran por fuera de las aulas universitarias, configurar propuestas que puedan disputar la hegemonía al discurso del extractivismo académico y la “tiranía de los *paper*” (Santos Herceg, 2012).

Las movilizaciones estudiantiles han abierto una enorme fisura en el muro del modelo universitario del Mercado Docente. Es deber nuestro seguir profundizándola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benasayag, M. y Sztulwark, D. (2000). *Política y situación. De la potencia al contrapoder*. Buenos Aires, ARGENTINA: Ediciones De mano en mano.

Dalton, R. et al. (1969). *El intelectual y la sociedad*. México: Siglo XXI.

Da Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Engels, F. y Marx, K. (2006). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Y otros escritos sobre Feuerbach*. España: Fundación Federico Engels.

Equipo de Educación Popular ECO. (2012). La Educación Popular en Chile Hoy. Elementos para definirla. En *ECO, Educación y Comunicaciones. La Educación Popular bajo la Dictadura*. Santiago de Chile: ECO.

Fals Borda, O. (1988). *Participación popular, retos del futuro*. (O. Fals Borda, Ed.) Bogotá, Colombia: Procesos Editoriales, ICFES.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.

Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Revista de Educación de adultos y procesos formativos*, (3).

Fauré, D. (2017). De los nuevos enfoques sobre la pobreza a la necesidad de una nueva universidad pública en clave freireana. En *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, año 15, (17), pp. 99-120.

Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización*. En P. Freire. *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina.

Freire, P. (1973). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural. Concordia*. Reihe Monographien, Band 49. Verlag Mainz, Aachen, 131pp.

Gonzalez, L. (2017). La creación de saberes y su correlato político: urgencias y desafíos en la gestación de un conocimiento transformador. Entrevista a Raúl Fornet-Betancourt. En *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*, 27, pp. 171-190.

Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. En *Tabula Rasa*, (24), pp. 123-143.

Holloway, J. (2012). *Acerca de la revolución*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Capital Intelectual.

Jara, O. (2015). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú-Colectivo Caracol.

Lavados, H. (2016). *Cambios en las universidades en los últimos 35 años: el aporte de las universidades privadas*. Santiago de Chile: CIES-Universidad San Sebastián.

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París, Francia: OCDE-BIRD/Banco Mundial.

Rodó, J. (1910). *Ariel*. Montevideo, Uruguay: Librería Cervantes.

Roig, A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.

Sánchez, R. y Santis, J. (2009). Educación, juventud y mundo popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora. En *Observatorio de Políticas Educativas de Chile. Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: OPECH.

Santos Herceg, J. (2012). Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo de discurso. En *Revista Chilena de Literatura*, 82, pp. 197-217.

Tomassino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el Siglo XXI: tendencias y controversias. En *Universidades*, 67, pp. 7-24.

Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (2018). *Declaración de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria en conmemoración de los 100 años de la gesta y el Manifiesto estudiantil de Córdoba*. Recuperado de http://www.uleu.org/uleu_wp/

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de los aprendidos. Una ciencia social para el siglo XXI*. Traducción de Stella Mastrangelo. México: Editorial Siglo XXI.