



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-14 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 12/04/2022 Aceptado: 01/06/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.049>

Extensión Crítica. Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa¹

Critical Extension. Epistemological Approaches to an Alternative University Practice

Viviana Macchiarola

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

macchiarolav@gmail.com

Resumen. El artículo se propone caracterizar la Extensión Crítica, como una alternativa modalidad emergente, desde una perspectiva epistemológica. Caracteriza al conocimiento propio de la misma como orientado por un interés emancipador, lo que supone procesos de autorreflexión, concientización, crítica ideológica y praxis. Es un conocimiento práctico para la acción y que se construye en y desde la acción. Su modo de producción propone una epistemología que reconoce al otro como sujeto cognoscente y legitima reflexivamente sus saberes silenciados, proponiendo incluir el punto de vista de los excluidos y, por lo tanto, una epistemología extendida, que articula conocimientos experienciales, proposicionales, representacionales y prácticos, así como científicos, populares, cotidianos y nativos. La complejidad de los problemas socio-políticos abordados desde la Extensión Crítica interpela a abordajes interdisciplinarios y a la conformación de comunidades de prácticas. Finalmente, se proponen otros criterios de validación de este tipo de conocimiento, diferentes a los considerados en el campo de la extensión clásica: validez comunicativa, operatividad pragmática, empoderamiento, congruencia entre diferentes tipos de conocimiento y credibilidad.

Palabras clave. Extensión Crítica, epistemología, saber, emancipación, validación.

Abstract. The article proposes to characterize the Critical Extension, as an alternative emerging modality, from an epistemological perspective. It characterizes its own knowledge of it as guided by an emancipatory interest, which implies processes of self-reflection, awareness, ideological criticism and praxis. It is practical knowledge for action and that is built in and from action. Its mode of production proposes an epistemology that recognizes the other as a knowing subject and reflexively legitimizes their silenced knowledge, proposing to include the point of view of the excluded and, therefore, an extended epistemology that articulates experiential, propositional, representational and practical knowledge, as well as scientific, popular, every day and native. The complexity of the socio-political problems addressed from Critical Extension calls for interdisciplinary approaches and the formation of communities of practice. Finally, other validation criteria for this type of knowledge are proposed, different from those considered in the field of classical extension: communicative validity, pragmatic operability, empowerment, congruence between different types of knowledge, and credibility.

Keywords. Critical Extension, epistemology, knowledge, emancipation, validation.

¹ Ideas preliminares de este trabajo se compartieron en la ponencia presentada por la autora en el IX Congreso Universitario Centroamericano del CSUSA realizado los días 16 y 17 de junio de 2021 en Tegucigalpa, Honduras (AUTOR, 2021).

La simple observación de la acción humana en la práctica indica modos muy distintos de comprender y explicar el mundo. El hombre práctico, urgido por la acción, no explica de igual modo que el científico desafiado por un problema sin respuesta (...) Hay pues distintos modos de conocer que corresponden a diversos modos de participar en el juego social.
Carlos Matus

Introducción

La epistemología ha discutido los modos de construcción del conocimiento en las prácticas de investigación. Desde el campo didáctico, se han estudiado las particularidades del conocimiento y el pensamiento de los profesores (Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo, 1997; Macchiarola, 1998, entre otros). De Souza Santos (2006) realiza aportes, desde su enfoque de una Epistemología del Sur, acerca del modo de conocer en las prácticas territoriales. En este artículo nos proponemos seguir pensando, desde la perspectiva de la Extensión Crítica (EC), acerca de las características del conocimiento que se construye en las prácticas académicas territorializadas y sus procesos de construcción y validación.

El artículo aborda, en primer lugar, el carácter emancipador y práctico del conocimiento construido en las prácticas de EC; en segundo lugar, sus modos de construcción que suponen el reconocimiento del otro cognoscente y la interdisciplina y, finalmente, sus particulares modos de validación.

1. Un conocimiento orientado por un interés emancipador

Concebimos a la EC como una práctica académica y social con las siguientes notas características: a) formación de los universitarios con compromiso social; b) contribución de la universidad a procesos de organización y autonomía de los sectores subalternos; c) proceso educativo transformador donde todos enseñan y aprenden; d) proceso de construcción de conocimiento nuevo vinculando hacer académico y saber popular a través de formas asociativas de trabajo; e) integralidad o articulación entre las funciones de la universidad donde la extensión y la investigación sean parte de la metodología de enseñanza (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006; Tomassino y Cano, 2015, 2020

En este sentido, a través de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, Habermas (1986) liga el contexto de génesis y constitución de las teorías científicas con su contexto de utilización. Según el autor, los intereses son orientaciones de la especie humana hacia el conocimiento que, a su vez, son constitutivos del mismo. Configuran lo que se considera conocimiento, las categorías para organizarlo y conforman modos de pensar y de actuar sobre la realidad. Por eso, son también intereses constitutivos de la acción. Como dice Habermas, "el interés está vinculado a acciones que, aunque en constelaciones diversas, fijan las condiciones del conocimiento posible a la vez que, por su parte, dependen de procesos de conocimiento" (Habermas, 1986, p. 214).

Este filósofo alemán distingue tres intereses cognitivos básicos: el técnico, el práctico y el emancipador, que dan lugar a tres tipos de ciencias: empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítica. El interés técnico orienta el conocimiento hacia el control y la gestión del medio. El tipo de conocimiento que genera se basa en la observación y la experimentación. Da lugar a una acción instrumental regidas por reglas que se basan en un saber empírico. El interés práctico se orienta hacia la comprensión del medio para poder interactuar con él, basado en la interpretación consensuada del significado. Busca llevar a cabo la "acción correcta" ubicándose en el ámbito de lo moral. El interés emancipador significa independencia de todo lo que es externo al sujeto, liberación de dependencias dogmáticas y compromiso con la acción autónoma. Entendemos que el conocimiento que se construye en las prácticas de EC se orienta por este interés emancipador por lo que nos detendremos en él.

Este interés libera a los sujetos de las falsas ideas, de las comunicaciones distorsionadas y de las relaciones coercitivas. La ciencia y la acción orientadas por un interés emancipador revelan cómo las fuerzas de la dominación política y social y las ideologías tergiversan la comprensión, la comunicación, las percepciones y las acciones de los sujetos al tiempo que intentan crear las condiciones para superar la irracionalidad y la injusticia (Habermas, 1986).

La acción verdaderamente emancipatoria para Habermas es la autorreflexión. Dice: "me refiero a la fuerza emancipatoria de la reflexión que el sujeto verifica en sí en la medida en que se hace transparente a sí mismo en su propia historia genética" (1986: 200). La autorreflexión sigue un interés crítico porque libera al sujeto del dogmatismo, permite el autoconocimiento, vence la falsa conciencia y la coerción. En la autorreflexión, el interés y el conocimiento son una misma cosa ya que el interés por el autoconocimiento empuja al conocimiento analítico. Sin embargo, la autorreflexión puede estar distorsionada por las condiciones socio-históricas y la hegemonía; por lo tanto, la emancipación sólo será posible si se dilucidan tales condiciones y sus posibilidades de eliminación. Es decir, si se hacen visibles y se eliminan las causas de la distorsión del entendimiento; si se explica cómo actúan las restricciones sociales en la inhibición de la libertad y en las injusticias y si se implica al sujeto en prácticas que tiendan a cambiar tales estructuras limitantes.

La reflexión ligada al interés emancipador puede vincularse también con el pensamiento de Freire, más precisamente con su concepto de concientización o concienciación. Freire entiende a la concientización como un "proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad socio-cultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad" (Freire, 1990, p.7). Supone un doble acto de conocimiento: conocimiento del objeto y de la forma en que se conoce ese objeto o conocimiento del proceso de conocer. De este modo, la concientización implica objetivación, toma de conciencia de la realidad que atraviesa al sujeto. Y esta operación es posible cuando la conciencia se vuelve reflexiva. El sujeto, al cuestionar su relación con el mundo y reflexionar acerca de cómo está determinado, puede liberarse y desplegar una acción transformadora sobre la realidad determinante. Así, la concienciación, como acción para la emancipación, no existe al margen de la praxis o unidad dialéctica entre reflexión y acción.

La praxis y la crítica ideológica son medios, entonces, que permiten la reflexión, la concientización y el desarrollo de, en este caso, una práctica extensionista crítica orientada por un interés emancipador en tanto revela cómo la ideología genera autocomprensiones distorsionadas, devela el complejo funcionamiento social del mundo, identifica las contradicciones en el pensamiento, las prácticas y las situaciones y orienta acciones transformadoras. Las ideas de Kemmis clarifican las características, sentido y objeto de la crítica ideológica:

La crítica ideológica consiste en realizar investigaciones que tratan de "cartografiar" nuestras circunstancias históricas y sociales actuales (tanto en el sentido del análisis general de la sociedad y de la cultura, como en el específico de nuestra propia situación social), y de usar el proceso de cartografiado no sólo para identificar los hitos y símbolos claves del territorio social "de afuera" (de nuestro mundo en torno), sino también identificar los correspondientes a nuestro modo de entender el mundo (por ejemplo, nuestro lenguaje, nuestros valores, los significados que otorgamos a las cosas y las formas de producción y de relación social mediante las que interactuamos con el mundo). "Hacia afuera", se trata de iluminar el mundo social, y "hacia adentro", de iluminar la formación de nuestros modos de ver y de estar en nuestro mundo conscientemente. Dado que su objeto propio es la relación entre estos dos órdenes de conocimiento, el objeto de la ciencia crítica social y de la educación es la ideología. (Kemmis, 1993, p.88)

Para el materialismo dialéctico, la praxis significa acción política y unidad entre pensamiento y acción: el hombre reflexiona sobre la realidad para comprenderla y así transformarla. El conocimiento parte de la práctica y vuelve dialécticamente a ella, como criterio de verdad.

Para Freire también "existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría para volver a una nueva práctica" (1990, p. 132). De este modo, el conocimiento se construye sobre la unidad de la reflexión y la acción en torno a la realidad. Según el autor, a través de la praxis, los hombres reconstruyen reflexivamente el mundo social, toman distancia de él y lo objetivan. Este proceso tiene como objetivo comprender el mundo para transformarlo, en interacción con otros hombres. Por eso es acción transformadora, emancipadora y colectiva, o sea es praxis política.

La EC, entonces, está orientada por un interés emancipador ya que constituye una síntesis entre conocimiento y acción orientada a la concientización y a la praxis transformadora a través de la crítica ideológica. En las prácticas de EC sus actores encuentran su propia voz, cartografían y desnaturalizan sus situaciones y los problemas del territorio, analizan el papel de la hegemonía en su pensamiento, lenguaje, acciones y relaciones, reflexionan sobre sus experiencias y emprenden acciones autónomas y transformadoras de las situaciones de opresión.

Cuando estudiantes, docentes y miembros de la comunidad se enfrentan en la EC con problemas reales, pronto son desafiados por situaciones injustas y de opresión. Al respecto dice Freire:

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada. (Freire, 1972, p. 54)

En la EC la producción, control y uso del conocimiento emerge en el grupo promotor de las prácticas con fines emancipatorios con el abordaje de los desafiantes problemas del territorio.

2. Un conocimiento práctico como saber desde la acción

El conocimiento generado en las prácticas extensionistas críticas es un conocimiento práctico para y desde la acción. El acto de conocer tiene una naturaleza pragmática: es un conocimiento para la acción. Se comprende el mundo para actuar en él y sobre él. El conocimiento responde al proyecto de acción de los participantes directamente envueltos en la situación. Por lo tanto, el conocimiento supone un recorte territorial, temporal y social que se realiza en función de los fines o planes de

acción. Asimismo, el alcance o la profundidad del conocimiento depende del tipo de intervención que se pretenda (Uribe Rivera, 1995).

Por otra parte, se trata de un conocimiento desde la acción y la situación en la que se actúa. Siguiendo a Shotter (en Pakman, 1995) sería un conocimiento de tercer tipo, o "conocer desde", al que se tiene acceso sólo cuando se está en el contexto donde se ejerce cierta práctica. El conocimiento de los actores que intervienen se da siempre como participantes y en una interacción con otros. Se conoce desde la acción y desde las tradiciones y los referentes sociales y cognitivos de los actores.

Este tipo de conocimiento está referido a la vida práctica o política y, por lo tanto, al ámbito de las interacciones entre los hombres; es, por ende, una acción entre sujetos que implica interacciones en escala diversa. Opera a nivel del juicio práctico: en los asuntos que tienen el bien como norma general se hace imprescindible la deliberación pública y democrática. El conocimiento práctico nos enseña a conseguir un fin que es inmanente a él y nos dice cómo actuar.

Según Beillerot (1996), se trata de un saber más que de un conocimiento. Para el autor el saber designa "un conjunto de cosas afirmadas en una realidad social y profesional" (1996, p. 88). Es resultado de una actividad, está ligado a la experiencia y se actualiza en situaciones y prácticas. No es un potencial sino que tiene lugar en la realización. A través de él, los sujetos mantienen una relación con el mundo natural y social y lo transforman.

Este autor, en sintonía con Souza Santos (2009), sostiene una concepción pragmática del saber donde no interesa el mismo en tanto representación de lo real sino cómo intervención transformadora que habilita nuevas realidades. El saber no busca la verdad ni la explicación de los fenómenos sino su comprensión para actuar y transformarlos. Este es, pues, el sentido de la EC.

3. Un nuevo modo de conocer: reconocimiento del otro cognoscente

Hasta aquí nos aproximamos a la caracterización del conocimiento construido en las prácticas de EC: un conocimiento emancipador que se construye desde y para la acción. Abordaremos ahora otros aportes epistemológicos que permiten pensar cómo se conoce desde esta perspectiva integrando ideas de Vasilachis de Gialdino, Heron y Reason, Haraway y de Souza Santos.

Vasilachis de Gialdino (2007 a, b) propone un pasaje desde una epistemología del sujeto conocido a una epistemología del sujeto cognoscente. Ubicamos a la EC en la segunda perspectiva.

La epistemología del sujeto cognoscente está centrada en el actor que conoce, en su mirada teórica y en su instrumental metodológico abordando a su objeto en una relación unidireccional. La epistemología del sujeto conocido, en cambio, se resiste a considerar como objeto al sujeto que forma parte del proceso de conocimiento, concibiéndolo como sujeto esencialmente igual al sujeto cognoscente. Desde esta perspectiva, el conocimiento requiere de una interacción comunicativa entre el que conoce y el que es conocido en la cual ambos sujetos se transforman. Ambos tienen igual capacidad para conocer, interactúan y así amplían sus conocimientos acerca del otro, de sí mismos y de la relación cognitiva. Esto supone una construcción cooperativa del conocimiento donde la voz del sujeto conocido no se tergiversa o desaparece bajo los códigos y reglas del discurso científico legitimado. Es un conocimiento que se co-construye con otros, entre otros y no sobre otros, produciendo un saber compartido y colectivo. Es una construcción social y cultural donde quien conoce no lo hace como individuo aislado sino como parte de un grupo, de una comunidad, de una organización, de una cultura y de una sociedad. Dice Vasilachis de Gialdino:

Este sujeto conocido activo y no pasivo, como siendo y haciendo, no como estando y aceptando, como produciendo conocimiento, no como proveyendo de datos útiles para que otros conozcan, ni considerado sólo como un depósito de esos datos es el que marca la diferencia entre una epistemología centrada en el sujeto cognoscente y otra, la que propongo, centrada en el sujeto conocido (2017a. p. 9).

Vasilachis de Gialdino (2019) propone incorporar una epistemología diferente a la occidental y afín al pensamiento poscolonial. En ese sentido, pregunta:

¿No ha sido, acaso, la imposición de formas de conocer, de ser, de ver, de verse, de hacer y de qué, cómo, cuándo y para quién hacer, las claves de los procesos de opresión, ocupación, colonización que persisten, muchos de los cuales se plasmaron en atroces genocidios? ¿No han sido estas formas de conocer formalizadas y esas prácticas las que contribuyeron a olvidar, relegar, suprimir, desterrar el principio ético que supone que toda vida vale igual que otra vida? ¿No han sido todas estas formas de ocupación física y/o simbólica las que han coadyuvado a impedir, obstaculizar, entorpecer el diálogo una y otra vez? (Vasilachis de Gialdino, 2019, p. 35)

El reconocimiento del saber del sujeto conocido converge con el concepto de diálogo de saberes acuñado por de Souza Santos (2009) para referir a la interacción entre diferentes modos o tipos, ya no de conocimientos, sino de saberes: diálogo entre el saber científico con el saber popular, cotidiano, laico, indígena, de comunidades subalternizadas. Este autor reconoce saberes desplazados, ignorados o estigmatizados por el saber científico. El diálogo supone también procesos de traducción recíproca entre saberes buscando lo común o semejanzas entre ellos sin homogeneizar (de Souza Santos, 2009).

La mirada poscolonial de de Souza Santos (2009) propone una epistemología de la visión en oposición a una epistemología de la ceguera, que interroga sobre si es posible conocer creando una solidaridad que reconozca al otro como igual. Este nuevo modo de conocimiento propone la epistemología de los conocimientos ausentes, la epistemología de los agentes ausentes y la revisión de la representación y sus límites. Contempla un conocimiento que incluya realidades suprimidas y marginadas, subjetividades desestabilizadoras y rebeldes que construyen un nuevo sentido común emancipatorio, operando a través de diferentes mapas cognitivos multiescalares y con perspectivas curiosas que subviertan representaciones supuestamente ordenadas, naturales y fieles de lo real.

El desconocimiento de otras formas de conocer, los epistemicidios según de Souza Santos (2006), son algunas de las claves que permiten entender los diferentes modos de opresión y la imposibilidad de diálogo entre las culturas.

Este diálogo entre diferentes saberes y conocimientos supone un intercambio comunicativo pedagógico continuo por medio del cual se logra una aprehensión más completa del mundo, de nosotros y de los demás (Burbules, 1993). La distinción de Burbules (1993) sobre diferentes tipos de diálogo nos habilita para caracterizar el diálogo de saberes de la EC como conversación, indagación, debate y enseñanza. Es conversación, pues busca el entendimiento mutuo, la comprensión y traducción para encontrar un lenguaje y horizonte común; es indagación, ya que busca responder preguntas, resolver problemas o coordinar acciones para lograr propósitos comunes; es debate, dado que contrasta posiciones y argumentos en disputa; y es enseñanza, en tanto su propósito es avanzar hacia nuevas conclusiones y aprendizajes.

Por otra parte, en términos de Habermas (1997), este diálogo está orientado por una racionalidad comunicativa donde priman las estrategias de cooperación o las acciones comunicativas. Los actores, en estas prácticas, no se relacionan por un cálculo egocéntrico de utilidades e intereses sino a través del entendimiento. Este cambio significa que los participantes en la interacción coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción y los ejecutan bajo las condiciones del acuerdo

alcanzado. El mecanismo de coordinación de las acciones es el consenso racionalmente motivado entre los actores. El acuerdo no puede imponerse; por el contrario, tiene fundamento racional y surge de convicciones compartidas sobre la base de una definición común y negociada de la situación. Resulta de la fuerza del mejor argumento. Presupone que el otro no es un oponente al que tengo que vencer o cooptar sino un sujeto capaz de argumentar sus decisiones y con el cual puedo llegar a entenderme.

Esta idea de la argumentación es afín también al concepto de debate práctico de Fenstermacher y Richardson (1998). Este debate consiste en exponer una serie de razones o argumentos considerados como premisas y vinculados con una acción final. Son descripciones de razonamientos prácticos que explican los modos de acción; suponen dar razones de las decisiones y acciones. El papel del otro adquiere notoria importancia en el despliegue y la reconstrucción de los debates prácticos. Se trata de abordar junto con otros actores, las motivaciones, razones y fundamentos para emprender una acción dentro de una relación de igualdad y reciprocidad.

La acción comunicativa busca el logro de consensos. El consenso implica, según Guarro (1990, citado en Moreno Olmedilla, 1999) la no imposición o no manipulación de las decisiones por ninguno de los implicados, por un lado, y la toma de decisiones sobre la base de argumentos ideológicos y científicos, por el otro. Senge (1992, citado en Moreno Olmedilla, 1999) distingue dos tipos de consensos: a) un consenso nivelador o conservador que busca el mínimo común denominador entre las diferentes posturas, y b) un consenso aperturista y comprometido moralmente que busca la proyección más allá de las perspectivas individuales. A este último consenso, no al primero, aspira una racionalidad argumentativa y crítica. Esto es, a una síntesis dialéctica y superadora de las posturas diferentes. Es decir: al consenso aperturista y comprometido moralmente no le incumben los acuerdos niveladores que legitiman a los más poderosos, promueven el *statu quo* o sólo acuerdan cuestiones triviales y no estructurales a los fines de conservar el mentado consenso.

La condición para el logro de un consenso racional es, para Habermas (1997), la compleja "situación ideal de habla". En ella la comunicación no se ve perturbada por influjos externos contingentes ni por coacciones propias de la estructura de comunicación. Los participantes sólo se someten a la fuerza del mejor argumento. Esto supone una distribución simétrica de oportunidades para elegir y ejecutar actos de habla. Es decir, todos tienen igual oportunidad de hablar y de usar diferentes tipos de actos de habla, de emitir y continuar el discurso, de cuestionar y dar razones a favor y en contra de enunciados, explicaciones y justificaciones. Es una situación de discusión irrestricta, libre de deformaciones. Es una idealización o hipótesis práctica que anticipa la garantía de un acuerdo o consenso racional. Las condiciones de la situación ideal de habla pueden entenderse como condiciones de vida emancipatorias que se definen en las ideas de verdad, libertad, sinceridad y justicia. No obstante, Habermas reconoce que la situación ideal de habla es una suposición contrafáctica como ideal a alcanzar en las interacciones sociales.

Caber destacar que entendemos a la racionalidad comunicativa como pertinente para comprender y orientar los debates, decisiones y acciones de los grupos motores o comunidades de prácticas en la EC. Otra es la discusión, que no aborda este trabajo, acerca de las posibilidades y límites de esta racionalidad en los escenarios donde se enfrentan actores con intereses opuestos, contradictorios y en conflicto, atravesados por luchas, por diferentes diseños sobre el futuro; o sea en situaciones donde prima una racionalidad estratégica cuyo punto de referencia para la elección y la acción es el éxito en la competencia con el adversario. Como dice Matus "Si los objetivos de los hombres sobre el futuro son conflictivos, la planificación no se hace en un lecho de rosas comandado por el cálculo científico-técnico" (Matus, 1987, p. 20).

En un sentido similar a los autores antes mencionados, aunque con un aporte más operativo, Heron y Reason (1997) refieren a una epistemología extendida que sustenta o fundamenta las prácticas de investigación acción participativa (IAP). Estos autores, al analizar los supuestos epistemológicos de la IAP, sostienen que un actor participa en lo conocido desde, al menos, cuatro formas interdependientes de conocimiento: experiencial, representacional, proposicional y práctico.

El conocimiento experiencial significa encuentro directo, cara a cara con otros y su contexto: sentir e imaginar la presencia de alguna energía, entidad, persona, lugar, proceso o cosa. Es conocer a través de la resonancia participativa y empática con el mundo social, de modo que, como conocedor, me siento sintonizado con el otro y distinto de él.

El conocimiento representacional surge y se basa en el conocimiento experiencial. La comprensión es simbolizada en creaciones artísticas, artes gráficas, plásticas, musicales, vocales y verbales. Representa el conocimiento experiencial mediante metáforas de la creación estética.

El conocimiento proposicional o declarativo es el saber en términos conceptuales que algo es de determinada manera. Se expresa en conceptos, proposiciones, declaraciones y teorías mediante el lenguaje, por lo general oral y escrito.

Por último, el conocimiento práctico es saber cómo hacer algo, demostrado en una habilidad o competencia y requiere y sintetiza los tres anteriores: la comprensión de los conceptos implicados en la práctica, la representación de los mismos y la base experiencial como punto de partida (Heron y Reason, 1997).

En este sentido, la EC supone una epistemología extendida y, en tanto conocimiento práctico, es conocimiento experiencial que requiere de conceptos y teorías que lo orienten y, a su vez, produce, desde la experiencia, nuevo conocimiento declarativo que puede expresarse en lenguaje oral y escrito, pero también a través de representaciones artísticas variadas.

Otro aporte relevante para la caracterización epistemológica de la EC como un nuevo modo de conocimiento es la teoría del punto de vista de Haraway (1988) y su concepto de conocimiento situado. Desde una perspectiva feminista que confluye con el giro poscolonial, la autora postula que aquellos sujetos excluidos y oprimidos pueden ser epistemológicamente privilegiados en algunos aspectos: pueden conocer mejor aquello que experimentan. Así, habría formas femeninas de conocer, formas proletarias de conocer, entre otras. Reconoce al conocimiento como situado ya que se produce en condiciones históricas, materiales y sociales particulares. Dice Haraway:

Existe una buena razón para creer que la visión es mejor desde abajo que desde las brillantes plataformas de los poderosos (...). Unido a tal sospecha, este capítulo argumenta a favor de los conocimientos situados y encarnados y contra las formas variadas de declaraciones de conocimiento irresponsable e insituable. Irresponsable significa incapaz de dar cuentas de algo (...). Los puntos de vista de los subyugados no son posiciones «inocentes». Al contrario, son preferidos porque en principio tienen menos posibilidades de permitir la negación del núcleo interpretativo y crítico de todo conocimiento. (...) Los puntos de vista «subyugados» son preferidos porque parecen prometer versiones transformadoras más adecuadas, sustentadas y objetivas del mundo. (1988, p. 13-14)

Para Haraway, la objetividad trata sobre un conocimiento situado y una racionalidad posicionada y no sobre ideologías, como el positivismo, que separan cuerpo y mente o pregonan distanciamiento y desdoblamiento del sujeto y el objeto. Pero también se distancia del relativismo como forma de no estar en ningún sitio, de des-responsabilizarse y de negarse a asumir una postura crítica y comprometida. Según Haraway: "El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total" (1988, p. 16) y por lo tanto, necesita unirse a otro, ver junto a otro. El conocimiento es, así, una

conjunción de visiones parciales y sujetos colectivos y la objetividad “encarnada” es un posicionamiento crítico, situado y local.

Por otra parte, los puntos de vista de los subyugados utilizan todos los modos hermenéuticos de conocer: re-examen crítico, de-codificación, de-construcción, interpretación. Y de este modo, transforman los sistemas de conocimiento hacia formas que favorecen la contestación y la construcción apasionada.

La EC, en consonancia con la perspectiva de Haraway, construye un conocimiento situado y responsable, incorporando el punto de vista de “los de abajo” y desde la periferia, con el privilegio epistemológico que ello tiene por su carácter transformador y comprometido con su aquí y ahora.

En síntesis, la EC promueve un cambio paradigmático en varios sentidos: por un lado, procura una apertura al reconocimiento de otros saberes además del científico: saberes locales, populares, comunitarios, ancestrales. En segundo lugar, propone la inclusión epistémica de grupos de los excluidos habitualmente sólo concebidos como objeto de conocimiento, desde posturas extensionistas tradicionales “extractivistas”; es una epistemología del sujeto conocido o de los excluidos. En tercer lugar, es un conocimiento situado y desde el punto de vista de los excluidos. Por último, se construye en la articulación entre conocimientos experienciales, representacionales (música, teatro, arte), proposicionales y prácticos.

4. Extensión crítica, problemas complejos e interdisciplina

Los problemas que se abordan en el territorio, y el territorio mismo, son complejos. Conforman sistemas complejos con causalidades múltiples y no lineales.

Corbetta concibe al territorio como una configuración compleja, resultado de una red de relaciones entre sujetos individuales y colectivos y entre éstos y el ambiente biofísico y simbólico en que se localizan temporal y geográficamente (Corbetta, 2005). Desde esta perspectiva, cabe distinguir tres componentes de la EC: a) el territorio como sistema mayor, b) la universidad como subsistema que lo integra y c) las relaciones o interacciones entre ambos. Y también cabe considerar a estos componentes en su propia historicidad. De este modo, el territorio es un sistema complejo, una red o un tejido de relaciones cuyos componentes se relacionan mutuamente o se interdefinen en su organización y funcionamiento. Desde esta perspectiva, la universidad, como institución académica a cargo de la EC, no está fuera del territorio sino que es una línea más en esa red de relaciones que configuran la diversidad territorial.

El territorio contiene múltiples subsistemas en interrelación cuya unidad o totalidad constituye una síntesis de múltiples determinaciones. Es un sistema multidimensional, esto es, resultante de un proceso de interacción entre fuerzas políticas, sociales, económicas, culturales y psicológicas. Tal como expresa la definición de Corbetta, es un sistema multiescalar en el que interactúan múltiples niveles o ámbitos. Por otra parte, este sistema se reproduce y transforma como resultado de la aplicación de las fuerzas antagónicas y contradictorias que lo integran. En el territorio se conectan elementos interactivos e imprevisibles. Los problemas que del territorio emergen tienen carácter multicausal, heterogéneo e inestable. Su curso de desarrollo es impredecible, sinérgico, desordenado y a la vez ordenado.

Los problemas del territorio no obedecen a una causalidad lineal, a una causa única y externa o a una suma de causas. Los acontecimientos y cambios se explican por las condiciones de emergencia, por factores co-productores o interacción entre múltiples causas. Según Najmanovich, “este modo explicativo apunta más a la comprensión global que a la predicción exacta, y reconoce

que ningún análisis puede agotar el fenómeno porque es pensado desde una perspectiva compleja" (1995, p. 68).

Morin (2005) rompe con la visión simplista de la causalidad y la explica como un bucle retroactivo donde dialogan y se fortalecen o producen mutuamente causa y efecto, exocausalidad y endocausalidad. Los cambios pueden responder a una causalidad externa; pero esa causalidad externa sólo se desarrolla si encuentra condiciones institucionales internas como una endocausalidad que interactúa y modifica el impulso externo en un movimiento circular constante. El principio de recursividad organizacional de Morin (2005) permite entender la dialéctica entre productor y producido en los problemas del territorio: los actores sociales y sus relaciones producen los problemas y éstos producen a los actores.

Esos bucles de causalidad generan mayor heterogeneidad y nuevos patrones de relaciones. La causalidad es múltiple o policausal; en cada acontecimiento se sintetizan diversas fuerzas, condicionantes o variables interactuantes que refieren a múltiples dimensiones y escalas o niveles de organización.

El carácter complejo del territorio advierte sobre la limitación de análisis totalizadores y unidimensionales del mismo e interpela a las explicaciones, comprensiones y actuaciones interdisciplinarias. Los problemas del territorio demandan interacción, perspectivas multidimensionales y la reconfiguración de las disciplinas en interdisciplinas. La disciplina que conoce siempre es parcial e imperfecta; por eso tiene que dialogar con otras disciplinas sin pretender ser esas otras. No obstante, cabe aclarar que se trata de una integración de disciplinas en torno a un objeto real o realidad concreta, como síntesis de múltiples determinaciones. Desde el objeto real se apela a los objetos de conocimiento como perspectivas o diferentes lecturas de él. Se posibilitan así prácticas integrativas. La interdisciplina, en este caso, supone la integración de diversos enfoques disciplinarios en la delimitación de una problemática compleja y la construcción de bases conceptuales y metodológicas comunes (García, 2006). No se trata, entonces, de la interdisciplina como integración teórica o construcción de un nuevo objeto teórico propio de las transdisciplinas.

Pero se requiere no solo diálogos interdisciplinarios sino también, como ya se anticipó, diálogo de saberes: saber científico y saber popular, cotidiano, ancestral, nativo. Dos interrelaciones que se ubican en planos epistemológicos diferentes por el tipo de conocimientos en diálogo pero ambas igualmente válidos.

Esta compleja condición epistémica requiere de equipos de trabajo cooperativos o comunidades de prácticas que compartan un marco conceptual, epistemológico y metodológico común y una concepción común de la relación entre universidad, conocimiento y realidad.

5. La validación del conocimiento construido desde la EC

¿Puede este modo de conocimiento validarse de igual manera que el conocimiento científico? Los criterios de validación de la EC no pueden ser los mismos si admitimos que el conocimiento científico no es la única forma de conocer y que las prácticas extensionistas críticas construyen otros y diversos modos de saber. En este sentido, adherimos al concepto de validez procesual sustentado por Vasilachis de Gialdino (2019) que se caracteriza por: a) estar ligada a los procesos de reflexividad del investigador, en este caso del extensionista y b) atañe a todos los momentos recursivos y espiralados de las prácticas. También recuperamos la idea de validación de Mishler (en Vasilachis de Gialdino, 2019), en reemplazo a la de validez, entendida como construcción social del conocimiento cuyos métodos y legitimaciones no se ubican en el mundo de las reglas y normas abstractas sino en el mundo concreto y colectivo de la práctica.

En este marco, cabe considerar algunos criterios de validez procesual o validación del conocimiento práctico de la EC:

1) Validez comunicativa, o sea, condiciones dialógicas o mutuo involucramiento comunicativo donde se reconoce al otro como un igual dentro de una relación libre de coacciones (Habermas, 1997). Este tipo de validez se vincula con la disposición a la escucha y al desocultamiento de las relaciones de opresión que limiten las posibilidades igualitarias de participación en la comunicación.

2) Operatividad pragmática o capacidad para impulsar la acción transformadora de los participantes (Ortiz, 1997).

3) Empoderamiento, criterio afín al anterior, como un proceso que permita a los integrantes de la comunidad construir conocimiento como fuente del propio poder individual y colectivo (Saforcada, 2013).

4) Congruencia entre los cuatro tipos de conocimiento: experiencial, representacional, proposicional y práctico, (Heron Reason, 1997). O sea, una acción práctica y transformadora que no sólo sintetice los cuatro conocimientos sino que también se sustenta en ellos.

5) Credibilidad: dada por el compromiso prolongado con el trabajo en territorio, por la garantía de que las conclusiones sean compartidas por las personas participantes en la práctica, recogiendo las múltiples visiones, y por la fidelidad que recurre a las expresiones, sentidos, explicaciones, conclusiones de los protagonistas respetando su identidad ontológica (Vasilachis de Gialdino, 2019).

Consideraciones finales: el futuro de la EC acontece hoy

Caracterizamos el conocimiento que se construye en las prácticas de EC: su identidad, sus modos de construcción y de validación. Este marco epistemológico interpela a la puesta en acto de particulares marcos metodológicos pertinentes. Entre ellos: la investigación acción participante, la sistematización de prácticas y la integralidad. Mucho se ha escrito sobre estas metodologías y a sus fuentes remitimos (Sirvent, 2008; Fals Borda, 1999; Jara Holliday, 2018; Tommasino y Stevenazzi, 2016).

Nuestras perspectivas críticas no desconocen las trayectorias de la extensión en nuestras universidades, rica en experiencias y actores diversos. Por otra parte, cabe también reconocer que, si bien en las universidades de América Latina y el Caribe mucho se avanzó y avanza para instalar prácticas de EC, queda un gran camino específico aún por recorrer en estas instituciones académicas. Hoy conviven, en muchas universidades sensibles a las políticas públicas, prácticas extensionistas orientadas por un interés técnico, en especial las encuadradas dentro de la llamada vinculación tecnológica o bien acciones instrumentales de aplicación del saber científico. También persisten actividades con predominio de un interés práctico como acciones guiadas por la comprensión e interacción con el mundo y por la acción moral o "buena".

En consecuencia, cabe discutir en las universidades las eventuales tensiones, contradicciones, nexos o continuidades entre estas vertientes de la extensión potenciando aquéllas orientadas por un interés emancipador. Se requiere, en este sentido, un arduo trabajo de construcción de un sentido común crítico en la comunidad universitaria y modificaciones en las culturas, estructuras o gramáticas institucionales más acordes con los principios de la EC.

En efecto, el pensamiento de la simplicidad, propio de la modernidad y hoy dominante en muchas universidades, construyó a las instituciones y al conocimiento en ellas producido en la disyunción: separación o aislamiento entre disciplinas, entre unidades académicas, entre universidades, entre

universidad y sociedad, entre pensamiento y acción, entre cognición y sentimiento. Las disciplinas y las comunidades académicas respectivas ordenan la institución, configuran sus límites, disciplinan el pensamiento y las actividades; recortan, separan, configuran campos de poder. Las disciplinas, base de estructuración de las universidades, son el sustento de poder y desempeño de los especialistas. Configurar la universidad como trama vincular entre disciplinas, entre unidades académicas, entre funciones, entre sociedad y Estado, entre diferentes saberes, supone, entonces, modificar las reglas implícitas y explícitas que regulan la organización, la cultura y el *ethos* institucional.

En definitiva, una "universidad necesaria" (Ribeiro, 1967) que haga posible y viable la construcción de un conocimiento práctico emancipador y transformador, mediante la articulación entre docencia, investigación y extensión.

Referencias

- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu editores.
- Corbetta, S. (2005). Territorio, y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas (263-303). En N. López (coordinador): *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. IIPE – UNESCO.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político, Testimonios*, No. 38, (73-89).
- Fenstermacher G. y V. Richardson (1998) La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista Estudios del curriculum. Repensar la escolarización*, 1 (3), 60-81.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%cc%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Macchiarola, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional. *Revista Ensayos y experiencias*. 23 (4), 18- 33.
- Macchiarola, V. (2021). Universidad y territorio: hacia nuevas formas de conocer. *IX Congreso Universitario Centroamericano del CSUSA*. Tegucigalpa, Honduras
- Matus, C. (1987). *Política, planeamiento y gobierno*. Fundación Altadir.
- Moreno Olmedilla J. M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En: Escudero. J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis Educación.
- Morín E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Najmanovich D. (1995). El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. En: Dabas. E. y D. Najmanovich (comps.). *Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la construcción y fortalecimiento de la sociedad civil*. Paidós.
- Ortiz, G. (1997). Reconstrucciones de la racionalidad social. *Estudios*, 7/8 (97-118).
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En Delgado, J. M. y Gutierrez J. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis Psicología.
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas*. 15 (2), 155-71. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Ribeiro, D. (1967). *La universidad necesaria*. Editorial Galerna.
- Saforcada, E. (2013). *Acerca del empoderamiento en las comunidades. Conversaciones con Enrique Saforcada*. 24 de julio de 2013. Manuscrito no publicado.
- Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. (2da Edición ampliada). Ed. Miño y Davila.
- Sousa Santos de, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Souza Santos de, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO. Siglo XXI.
- Svampa, M. (2007) ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? *Revista* N.º 29/07/07
- Tommasino, H. y Cano, A. (2015). *Extensión o difusiónismo: encrucijada para la Universidad Latinoamericana*. Segundo Congreso de Extensión Universitaria de AUGM, Campinas, Brasil.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Tommasino, H., González, M., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). EC: los aportes de Paulo Freire. En: *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. UDELAR.

Tommasino, H., y Cano, A. (2020). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 66(67), 7-24. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.67.395>

Uribe Rivera, F. (1995). *Agir comunicativo e planejamento social*. Editora Fiocruz.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007a). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), 1-22. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74736/CONICET_Digital_Nro.3decbefd-a736-458c-b3a2-989573128461_A.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007b). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2011). Nuevas formas de conocer, de representar, de incluir: el paso de la ocupación al diálogo. Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje. *Discurso & Sociedad*, 5 (1), 132-159.