

Notas breves sobre la extensión

+

Eduardo Corbo Zabatel

Profesor de Historia

Lic. en Psicología

Magister en Ciencias Sociales

Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras UBA)

Director del Programa de Acciones e Investigaciones Educativas

(Facultad de Filosofía y Letras UBA)

+

Docencia, investigación y extensión: he aquí una tríada que delimitaría en principio prácticas, saberes y poderes. De ella me interesa la extensión, que no es docencia, y que, sin embargo, es generadora de aprendizajes; que no es investigación y, no obstante, produce conocimiento; que implica acciones que no se confunden con activismo y que tiene un poder que es poder de transformación de las situaciones y de las personas.

Algunas preguntas podrían servirnos como puerta de entrada al tema de este artículo, y no son preguntas retóricas. Son preguntas que deben ser respondidas al margen de toda retórica y de toda forma de *corrección* que lleve a enunciar algo en lo que no se cree, porque por ese camino corremos el riesgo de quedar atrapados en nuestro propio laberinto, a saber: ¿tiene la actividad universitaria de extensión alguna especificidad que justifique que reflexionemos sobre ella? ¿es la extensión una de las áreas de acción de la universidad lo suficientemente significativa como para convertirla en objeto de investigación y análisis?

Escucho muchas voces sorprendidas levantarse señalando la obviedad de estas preguntas, pero ¿será así? Si así fuera, ¿por qué la extensión universitaria aparece asociada a una actividad voluntarista en la que encontrarían lugar aquellos que no lo tienen en la docencia o la investigación?, ¿por qué, en los hechos, la extensión no forma sistemáticamente parte de la actividad de las cátedras universitarias?

Responder estas preguntas es responder por algo más, que está implícito en ellas y tiene que ver con cómo pensamos el sentido, no ya de la extensión en la universidad, sino el o los sentidos de la propia universidad.

Pensar la universidad. **Pensamos** en la universidad

Pensar hoy la universidad y sus sentidos implica pensarla orientada hacia sí misma y, al mismo, tiempo hacia la realidad social en que ella despliega sus prácticas. Lejos estamos de una situación de prosperidad y bonanza que nos permita pensar en la producción de conocimientos desentendida de su aplicación; las urgencias sociales del tiempo que nos toca vivir vuelven un imperativo la articulación de la docencia y la investigación universitaria con acciones

concretas, rigurosas y fundadas que procuren, al menos, modificar aspectos de esa realidad.

Nuestra universidad tiene una larga tradición enciclopedista que respondió a otros momentos históricos distintos del presente y que responde con dificultad a las formas actuales de producción de conocimiento, así como a la necesidad de fundamentar, diseñar y ejecutar programas de acción que intenten impactar de alguna manera en el campo de lo social de manera que se despegue de cierta escopofilia umbilical.

Cuando de intervenir en el campo de lo social se trata, entendemos que se producen algunas fricciones, articulaciones, encuentros y desencuentros, no siempre inevitables, que nos deben llevar a pensar esas instancias.

Si la docencia universitaria sigue en buena medida paradójica y doblemente encapsulada; por una parte, en una direccionalidad que va del profesor al alumno y, por otra, en una dicotomía - aparente aporía epistemológica que encuentra en el formato "clases teóricas/ clases prácticas" su *non plus ultra*- la actividad extensionista debiera intentar evitar ambas trampas.

Esto implica muchas cosas, pero entiendo dos como fundamentales: cuestionar el saber de que somos portadores los que intervenimos desde el campo de la extensión y reconocernos partícipes de esas intervenciones como sujetos totales.

El **curioso** objeto de *lo social*

El título de este apartado busca deliberadamente llamar la atención acerca de la diversidad de miradas con que los universitarios definimos y pensamos *lo social* que, las más de las veces, es para nosotros objeto de estudio más que campo de trabajo. Si con frecuencia en el campo de las ciencias sociales y las humanidades trabajamos sobre las representaciones sociales, escribimos ensayos, las investigamos, etc., no siempre reflexionamos sobre nuestras propias representaciones de *lo social* y sobre la distancia que muchas veces nos separa de eso que llamamos *lo social*.

No sospeche el lector que estoy postulando un activismo acrítico y sin teoría; simplemente estoy haciendo referencia a algo que constituye a mi juicio un problema no menor: el extrañamiento que las problemáticas sociales provocan cuando nos confrontamos con ellas como territorios por los que debemos transitar.

Con frecuencia allí, el universitario transita como extranjero y en rigor lo es; porque si los fundamentos teóricos constituyen las herramientas con las que podemos comprender, explicar e intervenir sobre lo real, esos fundamentos no son suficientes si no van acompañados de una actitud -diría yo- de casi modestia filosófica

que lleve a que nos dejemos sorprender por eso que no estaba en la teoría o que estándolo, se presenta de otra forma, y a su vez, que nos dispongamos a aprender, lo que requiere pensar que el otro -sea éste una circunstancia o un semejante- nos puede enseñar algo.

Qué sabemos los que desde la universidad **intervenimos** *en lo social*

Volviendo al cuestionamiento del saber del que los universitarios somos portadores, me parece que no se trata de descalificar un saber necesario que efectivamente tenemos y que es resultado de mucho trabajo y mucho esfuerzo. En todo caso, se trataría de pensar que ese saber es en general un saber disciplinar, que nunca es total y que siempre es incompleto.

Aclaremos. Normalmente, la formación universitaria es disciplinar, aparentemente no podría ser de otra forma; pero esto que parece ser requisito es también limitación, porque la complejidad de lo social en sus múltiples manifestaciones pone cada vez más en evidencia la insuficiencia de muchos abordajes disciplinares que, por su carácter justamente disciplinar, no pueden dar cuenta más que de un recorte del objeto abordado.

Entiendo la multidisciplinaria como un modo de producción de conocimiento y de intervención social en el que convergen distintas disciplinas en torno a un problema a indagar o una situación a modificar, más que como una sumatoria de referentes epistemológicos. Esta convergencia puede ser a veces predominantemente metodológica y otras, puede ser conceptual¹, aunque siempre estarán ambas presentes. Esto repercute favorablemente sobre aquellos aspectos disciplinares puestos en juego, sobre los resultados obtenidos y sobre los sujetos que inevitablemente se ven afectados por el encuentro con el otro y con otros saberes.

Pensar, indagar e intervenir multidisciplinariamente, tarea con la que no estamos familiarizados, lejos de olvidar la especificidad de las disciplinas, mas bien implica un tipo de posicionamiento epistemológico que apunta a articular constructos o metodologías que de esa forma tienen una potencia explicativa y transformadora que no poseen esos mismos datos aisladamente.

En el campo de las ciencias sociales son incontables los ejemplos de objetos o sistemas de estudio e intervención que sólo se comprenden parcialmente si no son objeto de una mirada que articule marcos conceptuales diversos; basta pensar las investigaciones y las intervenciones en el campo de la cultura, el género, la identidad, la infancia, la familia, la ciudadanía, la subjetividad, entre otras. En estos temas, las disciplinas que han sido hegemónicas en cada caso han tenido que abrirse a categorías de otros campos disci-



plinares; así la psicología ha tenido que abrir sus fronteras conceptuales a la sociología y a la antropología; la ciencias políticas a la psicología; el psicoanálisis a la antropología, etc.

Por otra parte nuestro saber nunca es total, es siempre parcial y no por una deficiencia metodológica que el trabajo multidisciplinario resolvería, sino por estructura, como lo es cualquier forma de conocimiento o cualquier forma de estar en el mundo. Siempre recortado, el conocimiento que de lo social podemos construir es el que las condiciones de tiempo y lugar -comunes a todos- y la propia historia -siempre singular- nos permiten construir.

No son estas consideraciones menores, toda vez que perderlas de vista nos puede inducir a ilusiones omniabarcativas y omniexplicativas que escamotean lo que de subjetivo está presente cuando decidimos intervenir en el campo de la extensión, lo que de nuestra historia se filtra cuando decidimos trabajar con pobreza, o con la identidad de una minoría, o los problemas de género, por ejemplo.

Experiencia, aprendizaje y cambio o **salir de lo anecdótico**

Toda la tradición en los estudios del aprendizaje coincide, y sabemos que en ese campo las coincidencias son pocas, en asociar el aprendizaje al cambio. Cuando los sujetos aprenden cambian; la magnitud y el tipo de ese cambio se discute, pero no la idea en sí de la modificación que el aprendizaje implica.

Habitados a las posiciones cristalizadas del que enseña o del que aprende, los universitarios tenemos cierta dificultad para fluctuar dialéctica y recursivamente entre esas dos posiciones, lo que con frecuencia trasladamos a la actividad extensionista irrumpiendo en el campo como portadores de la buena nueva, como aquellos que sabemos y le vamos a explicar al que no sabe cómo se educan los hijos, cómo se es ciudadano, cómo posicionarse respecto a la propia identidad sexual, etc.

Cautela requiere la extensión, si queremos que ella constituya una experiencia para el otro y para nosotros; porque si sólo lo es para el otro, podemos decir que algo pasó, pero algo que no debiera pasar.

Quiero decir que si entendemos por experiencia un concepto, no estamos errados, pero es insuficiente; si la entendemos como avatar, reducimos la potencia del término; en cambio, si la reubicamos en el campo de lo que hace del sujeto algo distinto de lo que era hasta el momento del encuentro con lo que no se puede definir de antemano como experiencia, -porque ¿quién puede decir anticipadamente qué es lo que lo va a marcar?- estamos en otro terreno. Allí

podríamos decir que la intervención en el campo de lo que nosotros conceptualizamos como necesidades sociales, debiera convertirse en experiencia; para ello, hace falta cierta disposición para tolerar la aparición de lo inesperado y, sobre todo para reconocerlo, aun cuando cuestione nuestra razón de ser allí, en ese lugar.

Recapitemos: si podemos atravesar la experiencia y dejar que ésta nos atraviese, si logramos o por lo menos intentamos de manera honesta -y no pienso acá en ningún atributo moral- trabajar con el otro y si podemos aprender de las circunstancias y de los sujetos, estaremos en condiciones de encarar la extensión más allá del pintoresquismo de las intervenciones y de la anécdota que da cuenta de nuestros aciertos, para instalarnos en un terreno de discusión que despeje lo que en juego se pone en ella para poder pensar los efectos de nuestras intervenciones en el otro... y en nosotros. Porque ¿Cuántas veces, en esos encuentros donde se habla de las cosas que se hacen en extensión, escuchamos hablar de lo que pasa con nosotros y en nosotros?

Pensar **a partir** de un caso

La extensión no es docencia decíamos antes, pero ella no excluye la dimensión del aprendizaje y del cambio, sólo que habitualmente cuando debemos dar cuenta de lo que hacemos, nos justificamos en los logros que implican cambios y aprendizajes en los sujetos/objetos de nuestras intervenciones y, rara vez, incluimos en esta contabilidad lo que en nosotros cambia, aquello que aprendimos con el otro a quien nuestra intervención está dirigida.

Me interesa centrarme en los aprendizajes y cambios de quienes intervenimos desde la universidad porque es un camino mucho menos recorrido que el del cambio que se produce en los sujetos o en los colectivos en los cuales intervenimos.

Sin caer en el folklore extensionista quiero recuperar -para poder pensar- una experiencia desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires² Se trató, en realidad se trata por que los efectos duran todavía, de un proyecto de trabajo con madres que viven en situación de pobreza o pobreza extrema en asentamientos del barrio de Villa Soldati en la parte sur de la Capital Federal, orientado a ver cuáles son las condiciones en las que estas madres se podrían constituir como soporte de la escolaridad de sus hijos, fortaleciendo la relación de ellas con los aprendizajes de éstos, pero también con las escuelas; una manera -si se quiere elíptica- de afectar a los niños, sin intervenir sobre ellos directamente.

El proyecto postulaba el principio de que todo padre puede actuar como soporte de la experiencia escolar del hijo, dadas unas condiciones mínimas presentes más frecuentemente de lo que cree-



mos y ver si, además, podíamos sumar a esta tarea -de una manera que no estaba preestablecida- a los maestros, más allá de la específicamente profesional que todos realizan con mayor o menor éxito, entusiasmo y capacidad.

Digamos algo acerca de estas madres. Mujeres jóvenes venidas de ciudades o pueblos del interior de Paraguay, de Bolivia, de Perú y raras veces de provincias argentinas, estas mujeres, madres de un promedio de cuatro hijos, con un promedio de tercer grado en alguna escuela remota, eran portadoras de historias duras, hechas de migraciones, desarraigo y también de empecinamiento. Llegaron a vivir a villas porteñas donde aun en condiciones pésimas, estaban mejor que en sus países de origen; llegaron con sus hijos, con alguno de ellos, con sus maridos, o solas porque estos habían llegado antes, o solas porque simplemente hubo marido pero ya no lo había. Utilizan los servicios públicos en salud, los de comedores comunitarios y escolares para la alimentación y los del sistema estatal para la educación de sus hijos.

El barrio de Villa Soldati es uno de los barrios con mayor densidad de población infantil, con más alto índice de embarazo adolescente, con una fuerte presencia en la crónica roja de los diarios, con un déficit que no termina de corregirse en materia de vacantes para el ingreso al nivel inicial, etc.

Con frecuencia, en sus escuelas, los niños, por razones bien complejas que sólo a veces remiten directamente a su condición de *niños pobres*, presentan problemas en el rendimiento: repiten el año -tarea imposible que la escuela tiene que repensar-, cursan con edades superiores a las esperables, desertan o permanecen como desertores presentes³. Para decirlo de una manera que en su enunciado simple pone en evidencia lo complejo: a muchos de estos niños, en la escuela, *les va mal*; si se prefiere dicho en otro formato: tienen problemas de aprendizaje.

Atento a esto, lo que deliberadamente pusimos en discusión fue el aprendizaje, pero no como capacidad de los hijos de estas mujeres -la convocatoria era a padres, pero la participación fue casi excluyentemente de mujeres- sino como problema propio, palabra ésta que hasta acá se refiere a las madres, ya veremos que tuvimos que incluirnos en esto de los aprendizajes. Es decir, entendimos que estas madres debían poner en el presente sus historias de aprendices, tanto en relación a aprendizajes pasados como presentes, como manera de entender la compleja tarea de sus hijos en otras escuelas, con otros maestros y también con otros recursos.

Pensando en optimizar nuestro trabajo, partimos del colectivo *sui generis* que un comedor comunitario implicaba y que reunía a estas madres y sus hijos en una lógica que denominamos del beneficiario, que iba a mostrarse como un problema a pensar y resolver

e
+
+
+
+
e

especialmente en lo relativo a la participación que el proyecto requería.

Durante casi tres años, fuimos en días y horas preestablecidos y sistemáticamente a encontrarnos con estas mujeres en principio sorprendidas por la persistencia de unas personas hasta entonces desconocidas que, con frío, calor, lluvia o lo que fuera estaban allí cuando decían que iban a estar. Durante ese tiempo, establecimos vínculos con esas mujeres que, como dijimos, perduran hasta hoy, y pusimos en marcha un dispositivo complejo con algunas variables y algunas constantes. Entre las últimas, una cierta mirada puesta en lo que de potencial podíamos pensar en estas madres que, si habían llegado hasta una villa en un suburbio de Buenos Aires dejando atrás sus historias familiares, ¿por qué no podrían ahora en otro escenario y tiempo recrear esas historias recreándose, en especial en relación a ellas, sus hijos y el tiempo por venir?

Sobre las variables, hablaremos ahora.

Programa y **estrategia**

Todo proyecto empieza en alguna cabeza, pasa por los papeles hasta que, allanadas las dificultades que suelen ser muchas, se pone en acción lo previsto en él. Este caso no fue diferente, y entre la incubación en una cabeza que fue la mía, su traspaso al papel bajo la forma de algo organizado, fundamentado y secuenciado, hasta su ejecución, fueron surgiendo cosas que no estaban previstas en el proyecto.

El proyecto no podía pensarse y mucho menos ponerse en funcionamiento al margen de una participación que, pudiendo asumir tantas formas como sujetos participan en él, no podía estar ausente; pero nos encontramos el primer día de encuentro con una cantidad de mujeres que habían ido como condición del beneficio que el comedor les daba y, en no pocos casos, a ver qué iban a reparar estos nuevos filántropos, lo cual era en principio de mal pronóstico. El proyecto estaba pensado para lograr que a los hijos de estas madres en la escuela les fuera mejor por efecto de algunos recorridos subjetivos, institucionales, etc.; o sea, la cuestión era la educación articulando a las madres, sus hijos, nosotros como equipo, las escuelas y los maestros. No obstante el programa se veía jaqueado por la irrupción de la violencia doméstica, del abuso de menores, de problemas barriales, de necesidades personales muy específicas.

Ignorantes de que participaban en un proyecto metódicamente pensado, estas mujeres introducían en él el desorden de su subjetividad, lo cual ponía ante nuestros ojos de manera clara lo que Morin conceptualizaría al decir que “Debemos pues, trabajar con el desorden y con la incertidumbre y nos damos cuenta de que traba-

jar con el desorden y con la incertidumbre no significa dejarse sumergir por ellos”⁴ si no más bien entrar en el mundo de las interacciones con el otro.

Orden y desorden, programa y estrategia. Aprender a manejarse con estas polaridades fue una de las condiciones para avanzar de una manera que nunca fue lineal, sino recurrente, recursiva y, seamos sinceros, tuvo momentos desalentadores.

El punto es que estas madres nada nos habían pedido, nosotros nos acercamos a ellas generando una demanda que no había sido formulada, por lo que nos correspondía sostener nuestra presencia, responder por los efectos de ella y dar trámite respetuoso a lo imprevisto, que quiere decir exactamente eso: dar curso a lo que no estaba explícitamente comprendido en el programa -sabíamos que lo inesperado se haría presente, pero no sabíamos cuándo ni con qué nombres- y hacerlo respetuosamente por el solo hecho de que tenía que ver con lo que a nuestros interlocutores inquietaba, preocupaba, interesaba o angustiaba.

Por **culpa** de la participación

De la que se da, de la que no se da, de la esperada, de la que se da pero no como debiera darse, de la que quisiéramos; el caso es que la culpa es de la participación.

Todos sabemos que una intervención en *lo social* requiere de algún nivel de participación de los afectados por la situación a modificar, para legitimar esa intervención, para hacer propio lo que en principio es un problema del otro, para potenciar y multiplicar efectos. Todos sabemos que la participación, dato confuso si los hay, no preexiste a la intervención que necesita de ella para sostenerse, pero de ahí a poder generar las condiciones para que cada uno de los sujetos desarrolle algún modo de participar, respetando tiempos y estilos; de allí a poder despegarse de las formas visibles de la famosa participación y poder identificarla en modos de estar, de preguntar, de proponer; de allí a comprender por qué las formas de la participación que habitualmente manejamos no son pensables e incluso no esperables en determinados escenarios; de aquellas teorías e incluso de ciertos lugares comunes a lo que efectivamente los sujetos puedan o quieran hacer con nosotros hay una brecha que nos toca comprender y explicar como problema de nuestra intervención y no como problema del otro que perfectamente se podría resistir a participar en un dispositivo que aun siendo respetuoso de él, él no ha demandado.

Trabajo nos llevó comprender que el silencio no estaba en lugar de la indiferencia, que para estas mujeres tenía cierto impacto hablar en voz alta y en primera persona y que esto tenía que ver

con cuestiones culturales, por ejemplo, una cierta economía de la palabra, con razones sociales como las escasas oportunidades en que estas mujeres eran reconocidas como interlocutores con algo para decir, e incluso subjetivas, originadas en historias de posicionamientos personales relacionados con modos de pensar la familia y el lugar de la mujer en ella. Y trabajo nos dio el no ceder a la tentación de llenar con palabras, de acuerdo a otra economía del habla con la que estábamos mucho más familiarizados, silencios que no eran vacíos y muchas veces ni siquiera eran silencios, aunque allí no hubiera palabras.

Es cierto que este trabajo se vio facilitado por la convicción, instalada en el equipo, de que la palabra no la dábamos nosotros, de que la palabra estaba dada y que en todo caso lo que faltaba (¿faltaba?), eran algunos procesos de apropiación en los que nosotros podíamos operar como interlocutores inconsistentes, porque la palabra dirigida a nosotros era dirigida a otros y sobre todo a sí mismo, en una narración en la que quien hablaba se construía como personaje de una historia en un tiempo y lugar no sin relación con otro lugar y tiempo más o menos distante según los casos.

*Lo **social**, los pobres, la pobreza*

Con frecuencia constatamos que desde la sociedad civil las intervenciones sobre la pobreza, o sobre los pobres, o sobre población en situación de vulnerabilidad social -todas formas distintas de referir una realidad que construimos en buena medida al nombrarla de una u otra forma- tiene un tinte salvacionista que, aun cuando esté travestido de teoría, condena esas mismas intervenciones.

Quiero decir que solemos acercarnos al pobre con un saber sobre cuyo origen pocas veces nos preguntamos, que incluye un conocimiento de aquél y también un saber de lo que -a partir de ese conocimiento- podemos pensar como bueno para él. A partir de estos supuestos solemos diseñar proyectos e intervenciones que incluyen al otro bajo una nueva forma de clientelismo velado. No siempre el no usar la palabra "beneficiario" significa que no nos dirigamos al otro como tal, ya que cuando construimos el objeto de nuestra intervención de manera unilateral o cuando no podemos leer en el rechazo del otro la resistencia a lo que le ofrecemos, a lo que definimos como bueno para sí, estamos en un terreno en el que el otro es el que no se da cuenta, el que no comprende, el que no puede ver.

Justamente, de lo que se trata es de poder ver y poder explicar desde un lugar distinto al propio, desde una mirada que incluye la lógica de aquel a quien nos dirigimos las razones por las cuales lo que proponemos no es valorado como esperábamos e inclu-

so es descalificado y rechazado. Esto es posible, o al menos lo fue para nosotros, a partir de aprender que no hay ninguna autoridad que nos permita definir lo bueno para el otro, aprender lo que siendo ya sabido se vuelve a aprender: que no tenemos derecho a un ejercicio de la violencia que sobrepone al deseo del otro el deseo propio, aun cuando esté definido con categorías científicas.

En esta línea de aprendizajes podemos incluir constataciones que no por su carácter de tal dejan de incluir lo nuevo, como por ejemplo que no necesariamente la frecuentación de un lugar común, aun de manera cotidiana, es suficiente para que algo de lo común surja. Así, estas madres no tenían entre sí establecidos lazos sociales a pesar de que su cotidianidad las cruzaba todo el tiempo en un comedor comunitario. En realidad, el lazo fue creándose en los márgenes de la necesidad cotidiana y, especialmente, a partir de explicar que ese espacio de encuentro, de ellas y nuestro, tenía sus propias lógicas y racionalidades entre las que la del deseo de ocupar un lugar en él era la más importante. Si nosotros, miembros del equipo, sabíamos que queríamos estar allí, aprendimos que este deseo debía ser explicitado para que el otro también pudiera pensar en la posibilidad de elegir estar o no estar; y hubo madres que eligieron no estar.

Acerca de la confianza, ¿de la de **quién**?

La importancia de la confianza entre las personas es reconocida como condición para el establecimiento de vínculos saludables y constructivos; la imposibilidad de ser sin la presencia del otro choca con esta condición: el otro no puede ser cualquier otro, tiene que ser otro confiable.

El tema es, ya no cómo confiar, sino por qué confiar en quien se nos acerca proponiendo, ofreciendo o dando algo en lo que no me reconozco sino vaga o tangencialmente. Y más aun, ¿por qué confiar en quien piensa en mí o en mis necesidades sin incluirme?

Fue importante para nosotros dar cuenta de que, en un territorio caracterizado por un oferta voluntarista y cargada de ideología casi nunca explicitada, la confianza revestía más que en otros contextos su atributo fundamental, o sea, el constituir “un tipo de disposición particular a esperar *a priori*, antes de la experiencia (...) confiar es creer en el otro por anticipado”⁵ Fue también importante entender que ese enunciado requería para constituirse en algo que sirviera a todos, de hechos, pequeños, cotidianos, pero no solamente hechos generados desde los miembros del equipo hacia las madres, sino también recíprocamente, porque no alcanza con que el otro confíe en mí, es necesario que yo confíe en el otro. Como aquel que interviene en un campo donde se anudan subjetividades y, especialmente, en un

escenario objetivamente adverso, no quedo por fuera de lo que allí circula en una especie de asepsia científico-social; estoy allí, y esto me convierte en uno más, con saberes y objetivos que puede definir, pero uno más al fin.

Eso mismo puede ser puesto en términos científicos porque las ciencias sociales nos lo permiten, pero si se expresa de esta manera es porque procuro vincular nuestras intervenciones a modos de hacer que no se hacen sólo de técnica, sino más bien de ciencia y arte.

A modo de **colofón**

Intervenir en el campo de las necesidades sociales puede ser una elección, pero para quienes estamos en las universidades públicas es también un deber. Las formas que la intervención puede asumir son, sin duda, muchas y, probablemente, casi todas ellas sean válidas. Seguramente esto dependerá del rigor de las formulaciones, de la manera en que se las fundamente en marcos teóricos rigurosos, de los diagnósticos adecuados, de la elección de las estrategias pertinentes para cada momento de los proyectos, del diseño de indicadores que permitan evaluar resultados, etc.

También es cierto que todo ello es insuficiente si, junto a estos saberes técnicos, no sumamos una dimensión ética que nos lleve a cuestionar en cada momento lo que hacemos sin que ello implique instalarnos en un tembladeral que impida operar. Se trata sólo de estar atentos a las muchas formas en que otros discursos se cuelan en el trabajo extensionista, instalándonos ya en el lugar del técnico que objetivamente interviene sobre lo subjetivo, ya en el lugar del que quiere que el otro quiera su propio bien... Se trata de reconocer que no hay saber al que la realidad no resista y de poder ver en ello la necesidad de volver a pensar esa realidad, modificando lo que haya que modificar e incluso yendo en contra de nuestros saberes constituidos -sobre el mundo, sobre lo social, sobre el saber-, que es en definitiva una de las formas más costosas pero más gratificantes de construir algún saber, siempre provisorio, de cómo funcionan las cosas.

e

+

+ + + + + + + + + + + e + + + + e

Notas

1. Sotolongo Codina, P.L. y Delgado Díaz, J.C.: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO. Buenos Aires. 2006.
2. Una detallada narración de esta experiencia se puede encontrar en la publicación "Padres + Maestros" de la Fundaciones Arcor y Antorchas. Córdoba. Comunicarte. 2005.
3. Desertores presentes es un concepto que forma parte de una investigación sobre las estrategias de los niños que no abandonan la escuela pero que permanecen en ella sin la afectación cognitiva esperable. Un informe con los resultados de esta investigación está en el N° 2 de la revista *En cursiva*, de la Fundación ARCOR.
4. Morin, Edgard: "Epistemología de la complejidad", *En Nuevos Paradigmas. Cultura y Subjetividad*, (Schnitman, D. F., comp.). Paidós. Buenos Aires. 1995. (pág. 426).
5. Corbo Zabatel; E.: *Sentido y sinrazón. Apología del pensamiento*. B Editorial. Buenos Aires. 2007. (pág. 62).