

XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Extensión universitaria o subalternización de la otredad.

Ignacipo Robba Toribio.

Cita:

Ignacipo Robba Toribio (2019). *Extensión universitaria o subalternización de la otredad. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/208>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Extensión universitaria o subalternización de la otredad

Ignacio Robba Toribio (nachorobba@gmail.com) - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

Eje 4: Poder, conflicto, cambio social

Mesa 47: Lxs 'otrxs' vulnerables en los relatos, imaginarios y transformaciones sociales

Resumen:

El presente trabajo se propone problematizar la noción de extensión universitaria en relación con la noción de otredad. Como una primera aproximación exploratoria, analizamos las consecuencias teórico-políticas del análisis semántico y de los esbozos conceptuales del célebre libro “¿Extensión o comunicación?” de Paulo Freire, a partir de las contribuciones a los estudios poscoloniales de Homi K. Bhabha y Gayatri C. Spivak. Desde un abordaje analítico que nos posibilita trabajar las articulaciones lógicas al interior de cada texto, reflexionamos sobre las construcciones identitarias de la noción de extensión universitaria en relación con la noción de otredad.

Palabras claves: extensión; universidad; otredad; subalternización.

El filósofo más grande de la historia de La Garganta tiene doce años. Un día, en una cumbre de intelectuales, con un filósofo de más de ochenta, le preguntó si vendría a nuestro barrio, a Zabaleta. El filósofo le dijo “no sé si iría, no porque tenga miedo, porque ayudo desde otro lugar y no sé en qué podría ayudar”. Nuestro filósofo no le había pedido ayuda, le había pedido que venga. Entonces, lo miró, hizo silencio y le dijo “tenés que venir, vos cambiarías”. Nacho Levy, CLACSO 2018.

Introducción

Aquí no pretendemos realizar una reconstrucción histórica de las políticas de extensión universitaria en Argentina (Gezmet, 2013) ni tampoco un estudio sociológico sobre los actores intervinientes en la actualidad (Fuentes, 2016). El propósito de nuestro trabajo es problematizar la conceptualización de la noción de extensión universitaria desde la perspectiva intercultural¹. Ahora bien, en Nuestra América (Martí, 1980) es imposible si quiera atreverse a reflexionar sin el célebre libro *¿Extensión o comunicación?* de Paulo Freire (1984[1973]). Por ello, creemos necesario reconsiderar las consecuencias teórico-políticas del análisis semántico y de los esbozos conceptuales de Freire, a partir de las contribuciones a los estudios poscoloniales de Homi Bhabha (2013) y Gayatri Spivak (1998), entendidas como aportes a la construcción de una perspectiva intercultural que nos permite pensar las construcciones identitarias en relación con la noción de otredad.

En su libro, Paulo Freire propone una serie de reflexiones sobre el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino en el Brasil de su época; el llamado *extensionista* en el marco de las acciones sociales llevadas a cabo por agrónomos de diferentes organizaciones para “educar” a la población rural con las técnicas universitarias y con el fin último de contribuir a la creación de condiciones económicas y políticas para la liberación de los oprimidos (Sgró y Olivera 2014). Desde una posición teórico-política de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1984, p. 89), el autor problematiza el término *extensión* en contraposición con el término -para él verdaderamente educativo- *comunicación*.

En primer lugar, realiza un análisis semántico del término extensión que indica una acción de *extender algo a*. Esta acción implica que alguien (sujeto) extiende algo (objeto directo) a otro alguien (objeto indirecto). En el caso estudiado por Freire, el extensionista agrónomo (sujeto) busca extender sus conocimientos y técnicas (objeto directo) a los campesinos (objeto indirecto). Así, en el término extensión está implícito la acción de llevar, de transferir, de depositar algo en alguien.

¹ Véase Fomet-Betancourt (2005) para una aproximación a la delimitación histórica y conceptual de la filosofía intercultural.

Según Freire, el término extensión se encuentra lingüísticamente asociado² con los términos transición, sujeto activo, contenido, entrega, mesianismo, superioridad, inferioridad, mecanicismo, invasión cultural. De esta manera, el autor asocia la acción extensionista con una invasión cultural en tanto el invasor siente la necesidad de normalizar a una otredad inferior, transformando al hombre en una cosa, negándolo como ser transformador del mundo (Freire, 1984, p. 21). En este sentido, nuestro autor discute la dimensión educativa del trabajo de extensión porque implica concebir la educación como una práctica de domesticación: quien enseña ocupa el lugar del saber, frente a quien aprende que ocupa el lugar de la ignorancia. Por el contrario, desde su posición teórica-política de la educación de la liberación, educar es comunicar, es la tarea de

aquellos que saben que poco saben -por eso saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más (Freire, 1984, p. 25).

Con esta cita concluimos nuestro sucinto resumen del irremplazable despliegue de Paulo Freire sobre el problema de la cosificación de la otredad intrínseco en la concepción extensionista de la educación. Sin embargo, en los desplazamientos subsiguientes, el autor profundiza sus críticas a la práctica extensionista, puesto que implica una noción de conocimiento del mundo, y nos propone una concepción de la educación popular como liberación humanista. A partir de aquí consideramos necesario problematizar sus consecuencias teóricas desde una perspectiva intercultural para poder reflexionar sobre las construcciones identitarias que instituye la noción de extensión universitaria.

¿Conocimiento del mundo?

Para el autor, el principal equivoco gnoseológico del término extensión es que la acción de extender implica un movimiento dinámico sólo atribuible al sujeto que extiende, mientras que tanto el contenido extendido como quienes son depósitos del contenido se piensan estáticamente (Freire, 1984, p. 26). Por el contrario, el conocimiento necesariamente exige la presencia curiosa del sujeto, no objetivizado, frente al mundo; es decir, la acción transformadora sobre la realidad. En otras palabras, el conocimiento demanda una búsqueda y una reflexión crítica “sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el ‘cómo’ de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido” (Freire, 1984, p. 28).

² El autor retoma la noción “campos asociativos” de Charles Bally, discípulo de Ferdinand de Saussure (Freire, 1984, pp. 19-20).

En este sentido, la *dialoguicidad* entre los sujetos en torno al objeto cognoscible es necesaria para que exista una verdadera práctica educativa. La tarea del educador es la de problematizar a los educandos, mediante el contenido -real, concreto, existencial- que los mediatiza. Pero, el educador también se encuentra problematizado en el mismo acto de problematizar a los educandos. Es una acción dialéctica: el educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos (Freire, 1984, p. 94). En esta co-intencionalidad al objeto, los sujetos cognoscentes van penetrando en él, en búsqueda de su “razón”, que a su vez es parte de una totalidad mayor (Freire, 1984, pp. 98-99).

Ahora bien, la propuesta de la educación como diálogo y comunicación, en tanto transformación de la realidad como sujeto con otros sujetos (Freire, 1984, p. 71), se sirve de ciertas concepciones del ser humano y su mundo. Paulo Freire nos plantea la historia de la humanidad como un proceso dinámico que implica una relación dialéctica entre sujeto y objeto: el sujeto (“el hombre” en la terminología del autor), transformando el mundo, sufre los efectos de su propia transformación. El hombre es un *cuerpo consciente* en permanente relación con el mundo (Freire, 1984, pp. 85-87). Esta noción implica no sólo un estar en el mundo, sino también un enfrentamiento con el mundo puesto que el hombre sólo deviene ser en tanto se separa de él, transformándolo (Freire, 1984, p. 41). Por lo tanto, el hombre es un *ser-en-situación*: ser en la praxis de la acción y la reflexión (Freire 1984, p. 29) que sólo *es* en tanto transforma y es transformado por el mundo. Al existir una relación constante entre sujeto y objeto, un ser de praxis significa un ser de relaciones en un mundo de relaciones.

Como el mundo humano es un mundo de relaciones que surge de la separación del hombre a partir de la transformación de la naturaleza con su praxis (acción y reflexión), el *ser-en-situación* que nos propone el autor implica que el mundo es intercomunicativo e intersubjetivo (Freire, 1984, p. 73). Desde esta perspectiva, la realidad es una mediación entre los sujetos activos que interactúan construyendo una relación de comunicación³. Sin embargo, para que esta exista es necesario que los sujetos interlocutores establezcan la comprensión del significado del signo. En otras palabras, la condición para la comunicación se basa en que el signo debe tener el mismo significado para los sujetos interlocutores (Freire, 1984, p. 80).

No obstante, el acuerdo en torno al signo no es suficiente para que se comparta la convicción de la comunicación, es decir, la adhesión o no a la convicción expresada por uno de los sujetos participes del diálogo. Como la adhesión a la convicción no está dada a priori y como el sujeto es un *ser-en-situación*, la tarea del educador para la liberación no puede ser colocarse como sujeto cognoscente frente a un objeto cognoscible. Por el contrario, la educación es comunicación y diálogo

³ Para el autor, comunicar es diálogo, es comunicarse en torno al significado significante (Freire, 1984, pp. 75-76).

en la medida en que no es transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan críticamente la significación de los significados (Freire, 1984, p. 77).

Desde la perspectiva de Freire, el ser de acción y reflexión implica tener la capacidad de penetrar la realidad y descubrir los verdaderos hechos: objetivar el mundo a partir de alejarse y reflexionar en él. Sin embargo, los campesinos se encuentran más próximos al mundo natural, mientras que los agrónomos se alejan de él para reflexionar. Así, el autor establece una dicotomía entre *estar en* y *transformar el mundo*: sólo transforma el mundo quien se aleja de él. La proximidad del campesino con el mundo dificulta la operación de admirarlo y, por ende, provoca una comprensión no verdadera de los hechos (Freire, 1984, pp. 33-34).

En este sentido, Freire propone niveles de toma de conciencia mediante los cuales el *ser-en-situación* deviene en ser reflexivo. La convicción del campesino es de carácter mágico: aunque se revelan conocimientos empíricos apreciables (Freire, 1984, p. 101), el hecho objetivado no es aprehendido en su complejidad. Este nivel sólo se transforma en concientización si el sujeto coloca, de forma crítica, el hecho en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se encuentra el conocimiento empírico apreciable (Freire, 1984, p. 88).

Por lo tanto, las técnicas incipientes y empíricas de los campesinos chocan con los significados técnicos de los agrónomos. Es en este conflicto donde Freire sitúa la acción dialógica (Freire, 1984, p. 81). Para el autor, aunque la concientización nunca es neutra, el educador no puede imponer opiniones pues de lo contrario estaría manipulando, cosificando y estableciendo una relación de domesticación (Freire, 1984, p. 89). Aquí nos podemos preguntar, ¿sostener la universalización del logos no es también una forma de imposición y cosificación? Como el trabajo de comunicación entre técnicos y campesinos se basa en la ciencia (verdad objetiva) y no en la “doxa” (mera opinión sin reflexión) (Freire, 1984, p. 84), la propuesta de niveles de conciencia desvaloriza el pensamiento campesino al caracterizarlo de mágico. En este sentido, Freire promueve un humanismo científico que se sustenta en la creencia de que, transformado el mundo, los hombres pueden superar el *casi no ser* actual y pasar a ser un *estar siendo* mediante la praxis en búsqueda de un *ser más* (Freire, 1984, pp. 82-83). De algún modo, es lo que canta David Lebón cuando afirma la siempre latente posibilidad de progreso que se encuentra en todas las personas gracias a la relación dialógica:

Quiero despertarme en un mundo agradable / Quiero darme libertad / Ya no quiero dar lo que no tiene sentido / Sólo quiero aquí estar / *Todas las personas pueden mejorar / Todos los caminos pueden ayudar / Si estás ahí, si lo deseas / Este es mi sueño y el de muchos más /* Esta es mi casa donde quiero estar / Calmar mi sed, viajar en paz / Necesito darme un espacio en el tiempo / Ser muy claro al hablar / Sin informaciones que castiguen mi centro / Sólo

quiero alcanzar / *Todas las ideas pueden mejorar / Todos los proyectos pueden ayudar / Si estás ahí, si lo deseas / Este es mi sueño y el de muchos más / Esta es mi casa donde quiero estar / Calmar mi sed, viajar en paz* (Serú Girán, 1992).

Según Freire, la situación del campesino que se confunde con el mundo es un conocimiento pre-científico o una forma ingenua de captación de la realidad objetiva. Por ello, el agrónomo en tanto educador para la libertad no sólo debe intentar la capacitación técnica, sino también la superación de la “doxa” (mero conocimiento sensible) por el “logos” (conocimiento que parte de lo sensible y alcanza la razón de la realidad) (Freire, 1984, pp. 34-35).

En los párrafos anteriores se encuentra el núcleo de las consecuencias teóricas del planteo de Freire puesto que considerar el discurso de la otredad como pre-científico es, justamente, la operación de subalternización de la otredad que realiza el extensionista. Aunque coincidimos en la crítica al término extensión, el concepto de educación como comunicación y dialoguicidad que nos propone el autor conlleva los mismos problemas relativos a la invasión cultural y la subalternización de la otredad. Si más arriba sostuvimos que para Freire el equívoco gnoseológico del término extensión es concebir de forma pasiva al contenido y al destinatario de la acción de extender, ahora consideramos que el equívoco gnoseológico de la alternativa propuesta por Paulo Freire es la concepción universalista de verdad científica. Mientras sostiene la crítica a la asimetría de conocimientos que supone la acción de extender y que implica una teoría anti-dialógica, en su teoría dialógica de la educación como comunicación mantiene una concepción de *concientización* que, en tanto supone una razón universal, también implica la inferiorización de la otredad.

En esta línea, es interesante observar la concepción de totalidad que nos sugiere Freire. Como la percepción parcializada de la realidad impide la posibilidad de una acción, es indispensable la inserción crítica del campesino en su realidad como una totalidad (Freire, 1984, pp. 36-39). Para el autor, sólo colocando el hecho apreciable en la totalidad de las relaciones del mundo es como el *ser-en-situación* deviene en un ser reflexivo que puede aprehender la realidad en su totalidad. En otras palabras, es posible alcanzar el desvelamiento de la razón y del logos por medio de la acción y la reflexión de la realidad objetiva. Por ello, para Freire el objetivo de la educación popular debe ser la toma de conciencia de la realidad mediante la problematización del “hombre y sus relaciones”. Esta toma de conciencia supera el conocimiento sensible para alcanzar la razón, la totalidad. Sin embargo, como analizamos en el siguiente apartado, consideramos que esta realidad como totalidad nunca es una unidad cerrada en sí misma.

Asimismo, el autor sostiene que el contenido del quehacer educativo nace de los campesinos en relación con el mundo y *se amplía* a medida que este se les va desvelando (Freire, 1984, p. 102).

Sin embargo, ¿cómo es posible que desde el nivel mágico se desvele la razón si no es en relación al supuesto saber reflexivo que poseen los agrónomos debido a su alejamiento del mundo? Si los campesinos se encuentran más alejados de la razón por su mimetización con el mundo natural y los agrónomos se encuentran más cercanos a la razón por su distanciamiento del mundo, ¿cómo es posible que la concientización propuesta por Freire no sea si no una imposición por parte de la universalización del saber universitario? ¿Cómo sostener la afirmación sobre la actitud activa y autónoma del campesino si no puede “ad-mirar” su situación sin dialogar con el educador y si, justamente, la tarea del educador es desafiar los conocimientos mágicos de los campesinos (Freire, 1984, p. 105)? En última instancia, ¿cómo conviven la autonomía dialéctica del campesino con la perpetua sujeción al poder despótico del logos y la razón? En este sentido, en la propuesta de Freire, el momento dialéctico de la educación como inter-concientización (Freire, 1984, p. 70), donde la problematización del educador al educando -mediante “ad-miración” y “re-admiración” de la realidad- también problematiza al educador, siempre se encuentra dominado por la búsqueda de la razón universal -comprensión del hecho sensible como parte de una totalidad mayor- que se encuentra más cercana al saber científico universitario que al saber mágico campesino.

Para resumir, Freire asocia la acción extensionista a la noción de invasión cultural puesto que implica un sujeto que invade desde su espacio histórico-cultural para penetrar en otro espacio histórico-cultural, imponiendo sus valores y su visión de mundo. Por lo tanto, el invasor reduce a los otros del espacio invadido a meros objetos de su acción (Freire, 1984, p. 44). En contraste con la invasión cultural, para Freire el verdadero humanismo implica un ser dialógico (encuentro amoroso entre sujetos) que no manipula ni impone consignas, sino que se empeña en la comprensión y transformación de la realidad. En este sentido, los educandos no pueden ser objetos de la acción, sino agentes de cambio (Freire, 1984, pp. 46-47). No obstante, el humanismo dialógico que nos propone Freire supone la problematización del conocimiento entendido como objetividad de la verdad. Ya no se trata de depositar el conocimiento como en el caso del extensionista, sin embargo, la problematización dialógica educador-educando/educando-educador, aunque implica una relación recíproca entre ambos, se basa en el predominio de la razón que se acerca a la visión de mundo del educador. Ciertamente, en el planteo de Freire la otredad no se encuentra en la posición de dócil receptor, sino de activo agente productor de la relación de conocimiento. Sin embargo, como el conocimiento de la otredad se aleja de la verdad científica que predica el educador, se inferioriza la otredad al imponer la universalidad del logos.

En esta línea, en las páginas que siguen nos proponemos problematizar la noción de otredad desde los aportes de Gayatri Spivak y Homi Bhabha con la finalidad de explorar una alternativa a las consecuencias teórico-políticas de la crítica de Friere a la concepción cosificante de extensión que,

no obstante, sugiere una noción de cultura cerrada en sí misma y un predominio de la universalidad científica.

¿Diálogo sin Razón?

Según Gayatri Spivak, tanto el enfoque post-estructuralista⁴ como los Estudios Subalternos⁵ sostienen una nostalgia por orígenes perdidos del sujeto que obstaculiza tanto el conocimiento del Otro como la crítica del imperialismo (Spivak, 1998, p. 25).

Los intelectuales post-estructuralistas, aunque afirman el imperativo de conocer el discurso del Otro, ignoran la cuestión de la ideología y la manera en que se encuentran inmersos en la historia cultural y económica. Bajo la ilusión de socavar la soberanía y la autonomía del sujeto, realizan un gesto funcional a la supervivencia de un sujeto de conocimiento omnipresente que pretende no poseer determinaciones geopolíticas (Spivak, 1998, p. 1). A pesar de considerarlos como los enfoques críticos más radicales de Occidente, provienen del deseo de conservar la exclusividad del sujeto europeo. En este sentido, la violencia epistémica imperialista se encuentra en la producción del Otro como constitutivo del Sujeto Europeo, del Otro como una sombra que anula su huella de subjetividad (Spivak, 1998, pp. 12-13). En vez de reintroducir al sujeto individual mediante conceptos totalizadores de poder y deseo, la autora sostiene que una crítica radical debe considerar dos sentidos de representación: representación como *vertreten* (hablar por otro) y re-presentación como *darstellen* (retórica como figura o tropos). Según Spivak, los autores post-estructuralistas citados restauran la esencialización del sujeto al presuponer la no existencia del significante representación: los oprimidos podrían hablar y conocerían sus propios condicionamientos (Spivak, 1998, p. 15). Al concebir un sujeto sin representación, comprenden al sujeto oprimido como próximo a sí mismo (*self-proximate*) y auto-idéntico (*self-identical*) (Spivak, 1998, p. 11).

En discusión con los Estudios Subalternos, Spivak sostiene que el sujeto subalterno colonizado es irrecuperablemente heterogéneo (Spivak, 1998, p. 16). Aunque se alejan del proyecto esencialista del sujeto auto-consciente del enfoque post-estructuralista, para los intelectuales de los Estudios Subalternos no hay sujeto subalterno irrepresentable que pueda conocer y hablar por sí mismo (Spivak, 1998, p. 18). En cambio, para Spivak la heterogeneidad del Otro es irrepresentable: la gente (*people*) marginada de la división internacional del trabajo es inaprehensible si construimos al Otro como homogéneo y referido sólo a nuestro propio lugar identitario. Por ello la autora sostiene

⁴ Se concentra en los autores Michel Foucault y Gilles Deleuze.

⁵ La Escuela de Estudios Subalternos asume como objetivo principal revelar el punto de vista de los subalternos, las voces negadas por los estatismos que dominaron tanto la cultura colonial como la que promovieron el nacionalismo hindú y el marxismo, en sus posicionamientos políticos e historiográficos (Modonesi, 2010, pp. 39-40).

que enfrentarse al Otro heterogéneo no es representarlos como *verterten*, sino re-presentarnos a nosotros mismos como *darstellen* (Spivak, 1998, p. 22). Desde un enfoque derridiano que critica el eurocentrismo en la constitución del Otro, para la autora la especificidad de la cuestión estriba en la imposibilidad de lograr que un sujeto etnocéntrico mantenga la objetividad en el propio establecimiento de sí mismo al definir selectivamente la otredad. En este contexto, aceptar que el subalterno es la otredad con la cual el Sujeto Europeo se constituye como tal implica pensar desde un problema europeo. A su vez, visibilizar el sujeto subalterno es igualmente problemático debido a que implica asumir la autenticidad del Otro previamente a la relación constitutiva (Spivak, 1998, pp. 25-26).

Lo que está en juego, en definitiva, es la pregunta por el modo de representación de la otredad (Bhabha, 2013, p. 93). Para Homi Bhabha, tanto un artículo especulativo sobre la teoría de la ideología como un folleto sobre la organización de una huelga son formas de discursos que existen lado a lado sin necesidad que uno justifique al otro (Bhabha, 2013, p. 42). En este sentido, las negociaciones entre teoría y política hacen imposible pensar lo teórico como una metanarrativa que reclama una forma más completa de generalidad. Este binarismo se fundamenta en una visión, por un lado, del conocimiento como generalidad totalizante y, por otro, de la vida cotidiana como experiencia, subjetividad o falsa conciencia. En esta valoración del conocimiento teórico, el Otro es siempre el horizonte de la diferencia y nunca el agente activo de articulación. El Otro pierde su poder de significar, de negar, de establecer su propio discurso institucional y oposicional. Por acabado que pueda ser el conocimiento de una cultura “otra”, es su ubicación -como clausura de grandes teorías, objeto de conocimiento y cuerpo dócil de la diferencia- lo que reproduce una relación de dominación (Bhabha, 2013, p. 50-52)⁶.

Para Homi Bhabha, esta “fijeza” en la construcción de la otredad, rasgo característico del discurso colonial, es un modo paradójico de representación: connota tanto rigidez y orden inmutable como desorden y degeneración. En su ejercicio del poder, el discurso colonial produce al sujeto como efecto de poder, como una realidad social que es a la vez un “otro” y sin embargo enteramente conocible y visible; a la vez reconoce y reniega de las diferencias racial/cultural/históricas (Bhabha, 2013, pp. 93-94). Lo produce como estereotipo, como una forma fijada de representación que niega

⁶ Con respecto a la valoración del conocimiento teórico, es interesante notar las similitudes y diferencias del texto de Homi Bhabha con el discurso de Nacho Levy (perteneciente a la organización social La Poderosa) en la 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico:

“Aun en las mesas académicas progresistas, todas y todos estamos de acuerdo en que la academia construye conocimiento mayoritariamente teórico y los movimientos populares construimos conocimiento mayoritariamente práctico. Esos saberes están mal jerarquizados y valen por igual. Ahora, ese consenso sobre la valorización de los conocimientos teóricos y prácticos es un consenso teórico porque en la práctica la academia sigue teniendo los recursos para encontrar a los intelectuales iluminados de todo el mundo, y las villas no nos podemos encontrar de Zabaleta con la 1-11-14 porque no tenemos para cargar la S.U.B.E. No nos trajeron para lucirse, nos trajeron a un foro de pensamiento crítico. ¿Y saben qué? A veces la academia también necesita que la ayuden a deconstruirse” (CLACSO, 2018).

el juego de la diferencia (Bhabha, 2013, pp. 100)⁷. En este sentido, el discurso colonial es el discurso del mimetismo: el deseo de otro reconocible como sujeto de una diferencia que es casi lo mismo, pero no exactamente. De este modo, fija al sujeto colonial como una presencia parcial, incompleta, virtual (Bhabha, 2013, p. 112). Es justamente la fuerza de la paradoja del estereotipo lo que asegura su repetibilidad en coyunturas históricas cambiantes y conforma estrategias de marginalización (Bhabha, 2013, p. 91).

Sin embargo, el efecto de la incertidumbre, que distancia el símbolo de la autoridad y emerge de su apropiación cultural como el signo de su diferencia, aflige al discurso del poder colonial. *Hibridez* es el término que sugiere el autor para este desplazamiento que implica el vuelco ambivalente del sujeto discriminado en un cuestionamiento de la autoridad. En este sentido, la hibridez no es un problema de genealogía entre dos culturas diferentes que pueda resolverse por una deriva relativista (o multiculturalista), sino un problema de la representación que invierte los efectos de la renegación colonialista, de modo que otros saberes negados pueden entrar en el discurso dominante. De esta forma, es posible identificar “lo cultural” como una disposición de poder que es agonísticamente construida. Es decir, ver lo cultural no como la fuente de conflicto (culturas diferentes) sino como el efecto de las prácticas discriminatorias (la producción de diferenciación cultural como signo de autoridad) (Bhabha, 2013, pp. 142-144).

En este sentido, el problema de la diferencia cultural es el intento de dominar en nombre de una supremacía cultural que es producida en sí misma solo en el momento de la diferenciación. La cultura solo emerge como un problema en el punto en que hay una pérdida de sentido⁸ en el cuestionamiento entre clases, géneros, razas, naciones (Bhabha, 2013, p. 55). Sin embargo, las culturas nunca son unitarias en sí mismas, ni simplemente dualistas en la relación del Yo y el Otro. Esto no se debe a que exista una panacea humanística que haga que todas las culturas individuales pertenezcan a la cultura humana de la humanidad (Bhabha, 2013, p. 56). Según el autor, no puede haber reconciliación hegeliana: la negación del otro es siempre un reconocimiento a medias de la otredad que deja su marca traumática. El sujeto, al ocupar dos lugares a la vez, es difícil de ubicar. En el borde, entre-medio del binarismo, hay una tensión de sentido y ser (Bhabha, 2013, p. 84).

En este marco, el autor sostiene que la interpretación nunca es sólo un acto de comunicación entre el Yo y el Tú. La producción de sentido requiere que estos dos lugares sean movilizados en el pasaje por un Tercer Espacio que representa tanto las condiciones generales del lenguaje como la

⁷ Homi Bhabha entiende el concepto de estereotipo dentro del esquema lacaniano de lo Imaginario: como el estadio del espejo, la identidad del estereotipo siempre está amenazada por la falta. Por ello el autor establece el concepto de estereotipo como sutura que es un reconocimiento de la ambivalencia de la identificación. El reconocimiento de la diferencia siempre está perturbado por la cuestión de re-presentación (Bhabha, 2013, pp. 103-106).

⁸ La amenazada “pérdida” de sentido, que es tanto problema de la estructura del significante como una cuestión de códigos culturales (la experiencia de otras culturas), se vuelve un proyecto hermenéutico para la restauración de la “esencia” cultural o su autenticidad (Bhabha, 2013, p. 158).

emisión de una estrategia performativa específica. Esta relación inconsciente introduce una ambivalencia en el acto de interpretación. Justamente porque los sistemas culturales están contruidos en este espacio contradictorio y ambivalente es que es insostenible la originalidad o pureza cultural. Este Tercer Espacio, aunque irrepresentable, constituye las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza necesaria; aún pueden ser apropiados, traducidos y releídos. En otras palabras, no hay diferencia cultural sin este Tercer Espacio de la enunciación. Es el espacio inter-medio (*in-between*) -la hibridez, borde constante de la traducción y negociación- el que lleva la carga de sentido de la cultura (Bhabha, 2013, pp. 57-59). Un lugar de hibridez que surge de la articulación de elementos antagónicos: cada posición es siempre un proceso de traducción de sentido de elementos que no son ni el Uno ni el Otro sino algo distinto que cuestiona ambos territorios (Bhabha, 2013, pp. 45-48).

Como “existir es ser llamado a ser en relación con una otredad, a su mirada o su lugar” (Bhabha, 2013, p. 65), es imposible pedir un origen del Yo o del Otro, e implica la constitución ambivalente de toda identidad: ambas posiciones son parciales y ninguna es auto-suficiente. La identificación emerge entre-medio (*in-between*) de la renegación y la designación; en la lucha agonística entre la demanda del conocimiento del Otro y su representación en el acto de enunciación (Bhabha, 2013, p. 72). En este sentido, el otro es la negación necesaria de una identidad cultural que al introducir la diferenciación permite significarse como una realidad. Por ello, la identificación es siempre una cuestión de interpretación (Bhabha, 2013, p. 73). En definitiva, ¿dónde trazar la frontera entre lenguajes, entre culturas, entre pueblos? Toda frontera conlleva una estrategia de la ambivalencia en la estructura de identificación que tiene lugar en el entre-medio donde la sombra del otro cae sobre el yo (Bhabha, 2013, pp. 81-82).

Como consecuencia, el conocimiento se deriva del intercambio discursivo dialógico mediante un proceso agonístico: disenso, alteridad y otredad son las condiciones discursivas para la circulación y reconocimiento del sujeto (Bhabha, 2013, p. 43). En este sentido, sólo comprendiendo la ambivalencia y el antagonismo del Otro podemos evitar la adopción de la noción del Otro homogeneizado (Bhabha, 2013, p. 74).

Extensión, identidad, otredad

Hasta aquí nos propusimos, por un lado, realizar una lectura crítica de las consecuencias teórico-políticas de la crítica de Paulo Freire sobre la concepción de extensión universitaria y, por el otro, explorar una alternativa a la significación de la otredad desde los aportes poscoloniales de Gayatri Spivak y Homi Bhabha que nos posibiliten reflexionar sobre la constitución de las identidades

colectivas. Desde ya, no se trata de un estudio exhaustivo, sino de una hipótesis para problematizar la concepción de extensión universitaria en la actualidad. Además de enfocarnos en el libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1984), para la propuesta de Homi Bhabha trabajamos con el libro *El lugar de la cultura* (Bhabha, 2013) y para la propuesta de Gayatri Spivak con el artículo *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (Spivak, 1998). Si quisiéramos realizar un estudio de mayor alcance deberíamos incluir, para empezar, tanto *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales* (Bhabha, 2010), *Crítica de la razón poscolonial* (Spivak, 2010) y *En otras palabras, en otros mundos* (Spivak, 2013), como así también *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1974), *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1973), *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2002), entre otros escritos de la significativa obra de Paulo Freire. Sin embargo, aquí no se trata de una investigación sobre las continuidades y rupturas de los autores trabajados, sino sólo una posibilidad abierta para problematizar la concepción de extensión universitaria como soporte para reflexionar sobre la constitución de las identidades colectivas a partir de la conceptualización de la otredad. En este marco, compartimos la crítica de Paulo Freire a la concepción de extensión universitaria puesto que supone una subalternización de la otredad, sin embargo, su propuesta de humanismo científico también implica una inferiorización del saber campesino en contraposición con la verdad científica universitaria.

Como explicamos en los párrafos anteriores, para Paulo Freire el *ser-en-situación* deviene en un ser reflexivo cuando puede aprehender la realidad, esto es, colocando su apreciación en la totalidad de las relaciones del mundo. El autor nos plantea la historia de la humanidad como un proceso dinámico que implica una relación dialéctica entre sujeto y objeto: el sujeto transformando el mundo, sufre los efectos de su propia transformación. Asimismo, la tarea del educador también es una acción dialéctica: el educador, al problematizar a los educandos mediante el contenido que los mediatiza, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos. Así, según el autor, es posible alcanzar el desvelamiento de la razón por medio de la acción-reflexión de la realidad objetiva. Sin embargo, entre educador (universitario) y educando (campesino) existe una diferencia fundamental que los constituye: los campesinos se encuentran más alejados de la Razón por su mimetización con el mundo natural y los agrónomos se encuentran más cercanos a la Razón por su distanciamiento del mundo. Por ello explicamos que el momento dialéctico de la educación como inter-concientización propuesta por Freire, al asentarse en la búsqueda de la razón universal, se encuentra más cercana al saber científico universitario que al saber mágico campesino.

Si bien compartimos con Paulo Freire la crítica a la concepción de extensión puesto que implica una noción de invasión cultural que impone valores y visiones de mundo, el humanismo dialéctico que nos propone Freire, aunque implica una relación recíproca entre educador-educando

en tanto dialógica, se sustenta en el predominio de la razón que se acerca a la visión de mundo del educador. En este sentido, compartimos con Homi Bhabha que los discursos críticos poscoloniales requieren formas de pensamiento dialéctico que no renieguen o nieguen superadoramente la otredad (alteridad) (Bhabha, 2013, p. 213). Como mencionamos más arriba, es cierto que en el planteo de Freire la otredad no se encuentra en la posición de dócil receptor, sino de activo agente productor de la relación de conocimiento. Sin embargo, como el conocimiento de la otredad se aleja de la verdad científica que predica el educador, se subalterniza la otredad al imponer la universalidad del logos.

Como alternativa a la imposibilidad de la representación de la otredad sin realizar un gesto de subalternización, podemos sostener, junto a Gayatri Spivak, que la heterogeneidad del Otro es irrepresentable si lo construimos como homogéneo y en referencia a nuestro propio lugar identitario. Si bien, siguiendo el planteo de Spivak, no podemos aceptar la autenticidad de la otredad previamente a la relación constitutiva ni admitir la otredad como constitutiva del sujeto europeo, puesto que representar es siempre re-presentarnos a nosotros mismos, podemos sostener, junto a Homi Bhabha, que sólo comprendiendo la ambivalencia y el antagonismo del Otro podemos evitar la adopción de la noción del Otro homogeneizado. En esta línea, el conocimiento deriva del intercambio discursivo dialógico mediante un proceso agonístico que permite el reconocimiento del sujeto. Como toda identidad se constituye en relación con una otredad, no existe la posibilidad de un origen del Yo o del Otro, como así tampoco de culturas unitarias. Esto implica la constitución ambivalente de toda identidad: ambas posiciones son parciales y ninguna auto-suficiente. La otredad es la negación necesaria de una identidad cultural que al introducir la diferenciación permite significarse como una realidad. En definitiva,

Lo subalterno o metonímico no es *ni* vacío ni lleno *ni* parte ni todo. Sus procesos compensatorios y vicarios de significación son un acicate para la traducción social, la producción de algo más *además*, que no es sólo el corte o hiancia del sujeto, sino también el corte transversal a lo largo de sitios y disciplinas sociales (Bhabha, 2013, p. 86).

En este sentido y para finalizar, en la valoración del conocimiento universitario, la otredad es siempre el horizonte de la diferencia y nunca el agente activo de articulación; pierde su poder de significar, de negar y de establecer su propio discurso. Es su ubicación como cultura “otra” lo que reproduce una relación de dominación. Sólo si comprendemos que la ambivalencia de la constitución de las identidades no es un problema de diferentes culturas cerradas en sí mismas, sino un problema de la representación que implica que ciertos saberes estén negados y otros afirmados en el discurso dominante, es que podemos problematizar la subalternización de la otredad. De esta forma, lo cultural

es una disposición de poder agonísticamente construida: no como la fuente de culturas diferentes a priori sino como un proceso de traducción de sentido de elementos que no son ni el Uno ni el Otro sino la producción de diferenciación cultural que cuestiona ambas posiciones. En última instancia, reflexionar sobre las consecuencias teórico-políticas de la concepción de extensión universitaria implica seguir repensando las identidades colectivas en relación con una otredad constitutiva, donde ambas posiciones se encuentran en una tensión en permanente producción de diferencias culturales y abiertas a nuevas traducciones y relecturas.

Referencias bibliográficas

- BHABHA, K. H. (comp.) (2010). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BHABHA, K. H. (2013). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- CLACSO (2018). Conferencia Derecho a la información, medios de comunicación y democracia. En *8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1nWcrLavjfs>
- FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1984[1973]). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretendo enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2005). Filosofía Intercultural. En Salas Astrain, R. (coord.), *Pensamiento Crítico Latinoamericano*, Volumen II, pp, 399-414.
- FUENTES, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27 (53), pp. 234-1267.
- GEZMET, S. (2013). Evolución histórico-crítica de la extensión universitaria. En AA.VV., *Compendio Bibliográfico de la Asignatura Extensión Universitaria*. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>
- MARTÍ, J. (1980 [1891]). *Nuestra América*. Buenos Aires: Losada.
- MODONESI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- SERÚ GIRÁN (1992). Mundo agradable. En *Serú '92*. Buenos Aires: Sony Music – Columbia.

- SGRÓ, M. y OLIVERA, A. (2014). ¿Extensión o comunicación? Sobre la necesidad de reactualizar un debate. En *III Jornadas de Extensión del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro.
- SPIVAK, G.C. (1998 [1988]). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. En *Orbis Tetuis*, 3 (6), pp. 1-44.
- SPIVAK, G.C. (2010 [1999]). *Crítica de la razón poscolonial*. Madrid: AKAL.
- SPIVAK, G.C. (2013 [1987]). *En otras palabras, en otros mundos*. Buenos Aires: Paidós.