



# Antropología y Extensión Universitaria. Producción de conocimiento y procesos formativos en Articulación Social

Mirtha Elena Lischetti Ortiz e Ivanna Lis Petz Martín

DOSUBA (Obra Social de la Universidad de Buenos Aires). Profesora Consulta Titular, y  
DOSUBA (Obra Social de la Universidad de Buenos Aires). Secretaria de Extensión Universitaria y  
Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Argentina

melishet@gmail.com e ivanna\_petz@hotmail.com

Artículo recibido: 04/02/2021. Revisado: 03/05/2021. Aceptado: 10/06/2021

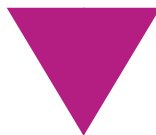
**Resumen:** En el presente artículo identificamos las dimensiones teóricas que se interceptan en la producción de conocimiento y en los procesos formativos. Asimismo, damos cuenta de las tematizaciones realizadas por algunos docentes, graduados y estudiantes que han estado involucrados en procesos formativos que han implicado trabajo de campo e investigaciones en territorios diversos, tematizaciones que refieren a la apropiación del relevamiento etnográfico por parte de otras disciplinas humanas y sociales y que nos hablan de la importancia de las interacciones científicas en dichos procesos.

**Palabras clave:** antropología; extensión; formación; producción de conocimiento; intervención.

The professionalization of cultural management. The CLACDEC pioneering experience.

**Abstract:** In this article we shall identify the theoretical dimensions that intercept in knowledge production and education processes, linking them with the following contributions and considerations of others authors: a) knowledge production generated from work within concrete historical contexts; b) knowledge production and subjectivity; c) knowledge production and interdisciplinary nature. Also, we account for the issues stated by professors, graduates and students that have been involved in education processes that have implied fieldwork and diverse territorial interventions; issues that make reference on how ethnographical surveys and compilations have been appropriated by other social and human disciplines, a fact that stresses the importance of scientific intersections in education processes.

**Keywords:** anthropology; extension; education; knowledge production; intervention.



### Introducción

Nuestro interés se centra en la intención de presentar e identificar aportes y reflexiones desarrollados sobre el conocimiento que generan las prácticas extensionistas, así como aquellos desarrollados desde la antropología respecto del proceso de construcción de conocimiento etnográfico.

Dicho interés está vinculado a nuestra experiencia reciente. Es que ambas autoras, en los últimos diez años, asumimos responsabilidades de gestión universitaria, centralmente en lo que respecta al despliegue y jerarquización de la extensión universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Lo venimos haciendo tanto en la creación y gestión de un Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), ubicado en el sur del barrio de Barracas, y cuyo objetivo central está vinculado a orientar procesos de construcción colectiva de conocimiento en relación a problemáticas territoriales locales, como en lo que respecta al diseño de lo que denominamos Prácticas Socioeducativas

Territorializadas. Se trata de la propuesta de adecuación institucional del programa de Prácticas Sociales Educativas de la UBA, requisito de cursada obligatoria para todos sus estudiantes, y a

partir del cual esta universidad se suma a un proceso más general que se viene gestando y que se conoce como curricularización de la extensión universitaria. Ambos desarrollos son tributarios de las reflexiones en torno a la construcción del objeto y los procesos de construcción de conocimiento antropológico que fuimos generando.

Organizamos el trabajo en tres momentos. Primero, recuperamos antecedentes de distintos autores sobre el conocimiento que se puede generar a partir de las prácticas de extensión y desde el conocimiento generado desde la antropología. Segundo, identificamos las dimensiones teóricas que se interceptan en la producción de conocimiento y en los procesos formativos poniéndolas en relación con los aportes y reflexiones encontradas: a) producción de conocimiento a partir de trabajar en/con situaciones históricas concretas, b) producción de conocimiento y subjetividad, y c) producción de conocimiento e interdisciplinariedad. Tercero, repasamos las tematizaciones realizadas por algunos docentes, graduados y estudiantes que han estado involucrados en procesos formativos que han implicado trabajo de campo e intervenciones en territorios diversos, aportes que refieren a la apropiación del relevamiento etnográfico por parte de otras disci-

plinas humanas y sociales y que nos hablan de la importancia de las intersecciones.

Teniendo en cuenta a la vez, los antecedentes más importantes que tuvieron lugar en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. En 1995, se crea en dicha Facultad el Programa Permanente de Extensión, Investigación y Desarrollo en Comunidades Indígenas, en tanto espacio desde el cual se pretende llevar adelante un ejercicio de intervención social comprometido con las luchas indígenas como parte de la tarea etnográfica y del rol del antropólogo en tanto sujeto implicado, generando procesos de construcción colectiva de conocimiento y teniendo como horizonte el fortalecimiento organizacional y político<sup>1</sup>. Para el establecimiento de los fundamentos de dicho Programa de extensión, fueron centrales algunos planteos involucrados en la propuesta etnográfica de reconstrucción crítica de la memoria sobre las trayectorias sociales de la ocupación del territorio y del trabajo en las comunidades indias del Chaco salteño.

#### **Antecedentes sobre el conocimiento generado a partir de las prácticas de Extensión y del que genera la Antropología**

En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en el año 2008 se acordó que la Educación Superior fuera un Derecho Humano Universal. A partir de este acuerdo, muchas fueron las reflexiones que se sucedieron en torno a cómo debería implementarse dicho derecho. En cuanto a lo que concierne a nuestro tema, el de los conocimientos, nos encontramos con varias instancias. Según Rinesi (2020, 133-140), especialista en Educación Superior, por ejemplo, los sectores subalternos tienen derecho a que la Universidad Pública forme a los profesionales y técnicos científicos que el pueblo necesita. Que tengan las capacidades y habilidades como para garantizar entre las poblaciones el cumplimiento de otros derechos que aseguren una vida digna (vivienda, salud, educación, etc.), lo que las Naciones Unidas (PNUD) entienden y conceptualizan como desarrollo humano. Según esta perspectiva, la Universidad es pensada como productora de conocimientos, y para producir esos conocimientos debe reflexionar sobre el conocimiento que produce, sobre qué condiciones epistemológicas, teóricas, burocráticas e institucionales lo hace. Parece que ese conocimiento sirva a los fines de mejorar el sistema productivo, y dentro del mismo, pueda ocuparse, es-

pecialmente, de la organización del trabajo. Debe atender los reclamos de las organizaciones sociales territoriales en las distintas regiones de un país. Y debe ocuparse también de escuchar a la opinión pública.

Para Agustín Cano (2014, 6-12; 23-32), extensionista, investigador y docente de la UDELAR (Universidad de La República de Montevideo, Uruguay), ese derecho se cumple, atendiendo a lo que sucede en la historia reciente de las Universidades. Rechaza la solución dada por el neoliberalismo en los años noventa del XX a las universidades, que las despoja de presupuesto y las quiere vincular con la sociedad solamente en lo que hace a la transferencia de sus conocimientos a las empresas capitalistas, abogando por la reproducción de privilegios y por la racionalización tecnocientífica, dando lugar a una producción controlada de esos conocimientos, al centralizarla y subsidiarla. Cano, en cambio, propone defender las decisiones de elección sobre los conocimientos a producir que deben tener las Universidades y sus cuerpos de docentes, extensionistas e investigadores. Defiende la función social de la ciencia y de la universidad en la convicción de que el saber sirve para transformar realidades sociales. Propone asimismo fortalecer el compromiso social de la Universidad con los sectores de población subalternizados. En lo pedagógico hace suyo el concepto de alternativa pedagógica (A. Puigróss L. Rodríguez), que permite la innovación de contenidos a enseñar para cumplimentar la función social de la Universidad.

Renato Dagnino (2011; 2015), Director del Departamento de Geociencias Sociales de la Unicamp (Universidad de Campinas-Brasil) y de las Áreas de Extensión Científica y Tecnológica y Gestión Pública, propone pensar el presente dejando de lado pensamientos elaborados para pensar problemas del pasado, por lo cual asume una postura crítica frente a la docencia, la investigación y la extensión que habitualmente se encuentran en nuestras universidades. La docencia es repetitiva de conocimientos muchas veces cristalizados, la investigación se orienta por disciplinas y no por problemas, es autorreferencial. Dagnino propone hacer investigación para afuera, útil para las poblaciones con necesidades, hacer *investigación*; en cuanto a la extensión considera que no se debe extender lo que se hace, sino preguntar qué es lo que se necesita. Propone redefinirla, que se oriente por problemas que se tengan que resolver para la polis y para la formación de políticas pú-



blicas; sugiere empezar los cambios desde la extensión para que después cambien la investigación y la docencia.

Los autores mencionados reflexionan sobre la integridad de las prácticas universitarias, incluyendo a la Extensión como una dimensión antes maltratada y ahora valorada en lo que genera y en sus posibilidades de transformación de las realidades sociales en su nivel local. Estos autores nos sirven para contextualizar los conocimientos que se producen no sólo desde la extensión, sino también desde la antropología, en un marco de época en el que empiezan a circular reflexiones críticas importantes sobre las distintas dimensiones de la Universidad.

Por eso nos interesa, también, considerar como antecedentes los textos de autores que se ocupan críticamente de la producción de conocimiento antropológico, la disciplina que ejercemos. Entre los mismos, nos ocupamos de trabajar con los artículos de Hugo Trincheró (1994), de Héctor Vázquez (1994) y de Ana Carolina Hecht (2007), de la Universidad de Buenos Aires, que nos permiten articular a la extensión con la antropología.

En materia de Extensión Universitaria, en octubre de 2007, comienzan las primeras reuniones para el armado del programa del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, ubicado en la sede de Barracas, sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>2</sup>. Es importante señalar que dicho programa de trabajo es tributario de ciertas reflexiones que se retomaron en los tres artículos.

Véamos entonces las tres colaboraciones a considerar. Si bien los textos de Vázquez y de Trincheró se generan por la necesidad de interpelar al relativismo epistemológico que se había instalado en el clima del posmodernismo en Antropología, sus argumentaciones nos valen y las consideramos importantes en nuestra manera de entender la generación de conocimiento antropológico.

Cuando Vázquez (1994), en el artículo *Investigadores, construcción crítica del conocimiento y crisis de los paradigmas en Sociología y Antropología Sociocultural*, adjetiva como irracional y como nihilismo epistemológico a las posturas que critica, configura una propuesta que contiene como necesarias para la producción de un conocimiento válido, a la investigación participativa, sin mistificar la práctica, a la indagación de la realidad histórico cultural, a la crítica, para que se sostenga la relación Sujeto/realidad histórico-cultural, al involucramiento comprome-

tido del investigador. Y a través de estas premisas propone una revisión crítica de las ciencias antropológicas.

Por su parte Trincheró (1994), en el artículo *Compromiso y Distanciamiento: Configuraciones de la Crítica Etnográfica Contemporánea*, al tratar de reafirmar la posibilidad de producción de conocimiento válido en Antropología, se apoya en los planteos de Norbert Elías (1990) y en su sociología del conocimiento basada en la reflexión e investigación sobre el compromiso y el distanciamiento en la producción científica. A partir de la cual sostiene que no es posible mantener por separado las funciones de observación y de *participación*, en el curso de una investigación.

Cuestiona fuertemente los dos principales postulados posmodernos: la duda sobre el texto etnográfico y la autoridad del etnógrafo y la validez del trabajo de campo. Y contrapone la crítica permanente y la explicitación a los procesos de construcción etnográficos, teniendo especialmente en cuenta sus interfases, dando a conocer las condiciones de producción de la información de campo y compartiendo la misma con los sujetos de la indagación. Desde lo técnico y para distanciar vivencias de registros, propone un trabajo crítico entre los niveles de compromiso y de distanciamiento.

Asume que los cuestionamientos señalados podrían llegar a ser válidos para la producción de la antropología clásica, con fundamentos positivistas y “objetos exóticos”. Pero no los acepta como válidos para la producción de conocimientos que se realiza en la propia sociedad, en la que se tienen en cuenta los procesos de la realidad histórica de la actualidad y donde, a partir de la recuperación de los planteos de Esteban Krotz (1988), “los viajes” son eternos retornos y la producción de conocimiento un instrumento crítico para la transformación del *statu quo* imperante. Esto sostiene su propuesta de “una metodología particular de aproximación etnográfica” (Trincheró, 1994, 328) en la cual establece que los objetivos de investigación deberían ser establecidos de manera participativa con los propios sujetos de la indagación, con apoyatura técnica en la realización de talleres. Considera como instancias fundamentales en su propuesta la generación de interfases entre los diferentes tipos de registros –observaciones, participaciones, discursos, actuaciones, documentos, entre otros que constituyen una serie discreta– porque es precisamente en la explicitación de los procesos de construcción de dichas interfases donde reside el valor crítico que adquiere la producción etnográfica.

En el artículo de Ana Carolina Hecht, *De la Investigación “sobre” a la investigación “con”*. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social (Hecht, 2007), más cercano en el tiempo y prácticamente contemporáneo de nuestras propias producciones, encontramos que estamos hablando el mismo lenguaje, por supuesto, con distintos énfasis y con distintos objetivos.

Hecht sostiene que los procesos investigativos los recorreremos juntos con los sujetos de la indagación, y en ese recorrido ambos nos descolonizamos. Se preocupa especialmente por la relación entre investigación e intervención, entendiendo a esta última como una práctica ético-política. Por eso, su propuesta es la de investigar “con” los sujetos la problemática que tengan que resolver como población.

Menciona a la Antropología de la praxis y reafirma que el saber solo puede producirse en la praxis. Y se apoya en la cita de Cardoso de Oliveira, “comprometerse tanto con la búsqueda de conocimiento como con la vida de los sujetos”. (Hecht, 2007, 91)

Expone su propio trabajo de investigación señalando que la temática del mismo surge a partir de la demanda de los colectivos sociales con los que trabaja, que diseñó el proyecto con los grupos con los que iba a trabajar, que estos eran niños, una población también desdeñada por la academia y con la cual, a partir del trabajo en talleres, lograron entender la problemática que se pusieron a resolver.

Insistimos. Las reflexiones inscriptas en los tres trabajos constituyen importantes aportes para los procesos formativos que venimos estimulando. Tanto para aquellos implicados en los desarrollos del CIDAC como en aquellos que integran, en una misma unidad pedagógica, actividades de investigación e intervención acordadas con organizaciones de la sociedad civil y/o instituciones públicas que desarrollan políticas con abordaje territorial en mayor medida.

Es que, en ambos casos, confluyen: a) la producción de conocimientos, en una situación donde los conocimientos se generan desde la práctica en contacto con la situación histórica concreta (Investigación) y la intervención consiguiente. Recordamos a Kosik (1967), cuando en su capítulo *Praxis* nos habla de la unidad entre la teoría y la práctica como postulado principal, a partir del cual seguir pensando. Y b) la formación de los sujetos a partir de una modalidad pedagógica que incluye a estas dos partes de la unidad: la teórica y la práctica.

En adelante, damos tratamiento a las dimensiones que se interceptan en estos procesos tomando en consideración los aportes encontrados en las tres colaboraciones identificadas.

### **Las dimensiones teóricas que se interceptan en la producción de conocimientos y en los procesos formativos**

#### **Producción de conocimientos a partir de trabajar en/con situaciones históricas concretas**

La realidad se nos presenta en toda su complejidad fenoménica, el parcelamiento de esa realidad que quedó expresado en la división decimonónica de las ciencias, tomando para sí cada ciencia una parte del campo científico, siempre resultó insuficiente, pero recién empezó a cuestionárselo a mediados del siglo pasado, y cada vez más, obteniendo en el trayecto de ese cuestionamiento diversos o divergentes resultados.

Para encarar la producción del conocimiento de la realidad, la división de las ciencias en campos científicos que la sectorizan presentan diferentes obstáculos epistemológicos; es que nos enfrentamos a la indisciplinariedad de la realidad. Aunque la captación del todo no es metodológicamente posible (Zemelman, en Retamozo, 2011,44), podemos pensar esa totalidad como un sistema de relaciones que realiza una serie de transformaciones en los términos de reciprocidades o de oposiciones con síntesis, y, que pueden objetivarse hacia lo real. La totalidad no son todos los hechos, no se trata de entenderla sólo desde lo ontológico, sino que se trata de una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los que permiten descubrir la articulación en que los hechos asumen su significación específica. Cuando hablamos de observables nos estamos refiriendo a las relaciones que se pueden establecer entre procesos históricos y políticos. En una dimensión diacrónica, pero sin dejar de lado el análisis de lo sincrónico (tiempos íntimos, biográficos, epocales, comunitarios, sistémicos).

Tener en cuenta la totalidad dialéctica supone tener en cuenta la historia concreta, el momento concreto y el espacio, o la coyuntura histórica por la que se atraviesa: “la necesidad de realidad se refiere al mundo como riqueza potencial que desafía al contorno organizado” (Retamozo, 2011). Enten-

der el momento histórico es entender la lógica constructiva del poder que es la lógica de crear corrientes de ideas y de prácticas, en una dinámica donde es posible identificar aquellas que oprimen y aquellas que, en proceso instituyente, asumen características emancipatorias. Y, además, es necesario transformar esa historia concreta en experiencia. Es desde la experiencia desde donde podemos apreciar las distintas perspectivas de la historicidad de los sujetos sociales.

En los tres artículos mencionados, el de Vázquez, el de Trinchero y el de Hecht, encontramos sintonía con la idea de conocer a partir de la observación y participación 'de' y 'con' la realidad concreta; solo que la misma aparece bajo diferentes maneras de nombrarla, "tener en cuenta la realidad histórico-cultural", "tener en cuenta los procesos de la realidad histórica de la actualidad que produce los conocimientos"; "comprometerse tanto en la búsqueda de conocimientos como con la vida de los sujetos," (Cardozo de Oliveira citado por Hecht, 2007, 91).

### **Producción de conocimientos y Subjetividad**

El desarrollo del conocimiento es indisoluble del desarrollo de la conciencia y autoconciencia de los sujetos. Por ese motivo se recurre a que vayan juntas la crítica de la realidad con la autocrítica de los sujetos. Es importante, además, asumir la dimensión colectiva de los sujetos, es decir, sujeto social de la historia y no en tanto individualidad. El sujeto humano está en la historia, en la sociedad, sometido a la incertidumbre y tiene la necesidad de construir realidad estableciendo vínculos en cuya trama al mismo tiempo va formándose. Tanto los Sujetos de la investigación con los que pretendemos hacer co-investigación, como los sujetos del aprendizaje, que realizan el mismo, recorriendo estos procesos, son portadores de "saberes socialmente productivos" en el decir de Puigros y Gagliano (2004), son saberes que producen, que procrean, en los que la razón deja de ser patrimonio del saber científico y hace además fecunda en significado a toda actividad que procure una pericia productiva. Los sujetos nos involucramos con nuestra subjetividad, la que además de expresar nuestro modo de ser en el mundo es la que contiene esos saberes. Vázquez sostiene que ese involucramiento y la especial relación Sujeto/realidad es la que hace posible que surja el conocimiento. Trinchero propone como posibilidad del conocer, además de la crítica permanente de los procesos

de observación, registro, análisis y reflexión, dar a conocer las condiciones de producción de la información de campo, compartiéndola con los sujetos de la indagación. Hecht sostiene la investigación "con" los sujetos como aquella en la que se pueda validar no sólo el conocimiento, sino también la transformación subjetiva.

### **Producción de conocimientos e Interdisciplinariedad**

Algunos autores resuelven las dificultades que presenta la complejidad de la realidad, esgrimiendo que la solución se encuentra en la interdisciplina para encararlas, o sea, que para abordar la problemática de la totalidad en la multicausalidad fenoménica se requeriría hacer uso de la interdisciplinariedad.

En los momentos del debate con los autores así llamados posmodernos, dentro del campo de la antropología, este fue un argumento esgrimido, entre otros autores por Héctor Vázquez. Consideramos que el tomar a la interdisciplina como variable indispensable para aprehender la totalidad metodológicamente imposible de captar, como ya señalamos, merece ser entendida en, por lo menos, dos niveles: el teórico, donde existe esa posibilidad, y el de la realidad social en la que se entran las relaciones sociales, y sobre el que vamos a discurrir y reflexionar en lo que sigue.

Lo que supone que para poder contribuir con nuestro supuesto saber a la posibilidad de intervenir sobre ese conocimiento que contuviera los saberes de todas, o de una cantidad importante de disciplinas, tendríamos que tener en cuenta, justamente, el abordaje fenoménico desde distintos saberes. ¿Por qué consideramos que no se nomina bien a ese proceso de conocimiento cuando se lo llama interdisciplinar? Aquí nuestro objetivo sería el de dejar de hablar del "sentido común" de la *interdisciplina* y poder reflexionar sobre él. Se puede hacer todo un derrotero en la historia de las disciplinas buscando cómo en cada momento se planteó la tensión entre la complejidad de la realidad, por un lado, y la división del trabajo científico necesario, por otro lado. Esto requiere partir de la totalidad, pero además basarse en la especificidad de cada disciplina. Y para eso debe trabajarse en las correspondencias estructurales, en las intersecciones y límites y en los vínculos entre las disciplinas.

En el debate actual sobre lo interdisciplinario, se superponen con una cierta yuxtaposición dos tipos de prácti-

cas: la de la investigación interdisciplinaria y la de la configuración de equipos interdisciplinarios para atender problemas de la sociedad. Esta yuxtaposición es esperable dado que la diferencia es de énfasis en cuanto al producto. En el caso de la investigación, el énfasis es la producción de conocimientos. En el caso de los equipos para resolver problemas el énfasis está en la producción de acciones y de intervenciones. Nadie, no obstante, podría separar de manera absoluta la investigación de su efecto en las prácticas y nadie podría suponer que el desarrollo de acciones no produzca, o deba producir, simultáneamente, conocimientos. Más aún, sería esperable un futuro en que esta diferencia se redujera a su mínima expresión.

Hecha esta salvedad, habría que señalar algunos niveles en que se puede plantear el análisis y la polémica sobre esta temática.

Un primer nivel, el epistemológico y de historia del conocimiento: el simple planteo de la interdisciplina implica un cuestionamiento a los criterios de causalidad, básicamente a los de causalidad lineal, y atenta contra la posibilidad de fragmentación de los fenómenos a abordar. Implica también el reconocimiento que los campos disciplinares no son un «reflejo» de distintos objetos reales sino una construcción históricamente determinada de objetos teóricos y métodos. Más aún, en momentos en que las mismas disciplinas difieren en su interior en cuanto a la definición de su objeto, se puede afirmar que una disciplina, por lo general, no es una, es decir no es unívoca y sin fragmentaciones en su mismo seno. En nuestro caso, podría ejemplificar con la disciplina que ejercemos, la antropología, y todos lo podríamos hacer sobre la de cada uno.

Un segundo nivel metodológico: tanto en el campo de la investigación, como en el de la búsqueda de solución para problemas concretos a través de intervenciones, sería pensar en un desarrollo interdisciplinario en el que se programen cuidadosamente la forma y las condiciones en que el mismo se desenvuelve. Ya es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo que busca intervenir sobre la realidad y que se compone por sujetos que ejercen distintas disciplinas requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios. Hay un tiempo que tiene que ser dedicado a la realización de este trabajo; cuestión que debe tenerse en claro, especialmente quienes programan acciones interdisciplinarias desde los niveles decisorios, ya que para lograrlas se requiere algo más que un grupo heterogéneo de profesionales.

Una diferencia entre equipos interdisciplinarios de investigación y equipos interdisciplinarios de intervenciones, es que estos últimos se constituyen por distintas profesiones (y se da por supuesto que cada una representa una disciplina). Este deslizamiento (de disciplina a profesión) es un claro deslizamiento hacia el campo de las prácticas.

Una pregunta que los equipos de intervención deben también formularse es cómo incorporan una amplia gama de saberes que no son

**El desarrollo del conocimiento es indisoluble del desarrollo de la conciencia y autoconciencia de los sujetos. Por ese motivo se recurre a que vayan juntas la crítica de la realidad con la autocrítica de los sujetos.**

Una pregunta que los equipos de intervención deben también formularse es cómo incorporan una amplia gama de saberes que no son



disciplinarios. Esto es particularmente notable en el caso de equipos que trabajan con poblaciones, pero es igualmente necesario en todos ellos a menos que aborden su práctica desde una representación fuertemente tecnocrática.

El cómo se desarrolla lo interdisciplinario es un debate fundamental, e incluye necesariamente el nivel de análisis siguiente.

Un nivel referente a lo subjetivo y lo grupal: las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. También es evidente que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente.

En lo individual, la participación en un equipo de esta índole implica numerosas renunciaciones. La primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema. Reconocer su incompletud.

Y, además, reiteramos, requiere que se pueda diferenciar entre lo que es interdisciplinario y lo que es trabajo interprofesional. Cuando se produce el abordaje de un problema social, económico o político, como los problemas no reconocen la división de trabajo entre campos del conocimiento, se presentan en toda su complejidad, la misma requiere ser tratada en todas sus dimensiones, por lo que se requiere y convoca a distintos especialistas de diferentes profesiones. Cada uno va y dictamina, según su campo de especialización. A esto se le suele llamar interdisciplinario. Lo más correcto es que lo llamemos trabajo interprofesional. Como dijimos, cuando en el trabajo con poblaciones se plantean actividades intersectoriales, los miembros que los integran puede ser que no representen una disciplina científica, sino otro tipo de saberes (saberes no disciplinares: provenientes de los campos del arte, saberes populares, experiencias en actividades, como por ejemplo, la de operadores de calle). Estos equipos así integrados, con miembros que representan inter-saberes tienen que formular un Programa y fijar objetivos para su quehacer. El marco referencial común implica, entonces acuerdos básicos ideológicos: por ejemplo, qué tipo de relación se intenta reconstruir entre el equipo de intervención y las poblaciones, qué metodología se elige utilizar: verticalista o participativa. Sabiendo,

además que la autonomía del equipo va a depender del marco institucional en el que se trabaje. Estas prácticas encaran una dimensión política, conceptual y práctica. (Stolkiner, A., 1987,1999)

La visión interdisciplinaria aplicada a fenómenos complejos, como son los problemas de la realidad social, solo puede darse por un trabajo que se plantee desde un inicio como una tarea interdisciplinaria, en la que se imbriquen las epistemes de las distintas disciplinas.

El quehacer interdisciplinario está tanto basado en la elaboración de un marco conceptual común que permita la articulación de ciencias disímiles como en el desarrollo de una práctica convergente.

La tensión permanente que se establece entre la formación especializada y la tarea interdisciplinaria puede resultar fructífera, pero también puede conducir a meras generalidades. Por lo tanto se requiere del equipo interdisciplinario que se concilie en cada momento unidad y diversidad, especialidad y universalidad. El camino por el cual se logra la interrelación no es arbitrario y supone la puesta en acción de un proceso que constituye uno de los mecanismos básicos del desarrollo cognoscitivo: el proceso de diferenciación de una totalidad dada y de integración o reintegración de una totalidad conceptualmente enriquecida.

Cuando un problema surge por diferenciación de problemas lleva consigo una perspectiva diferente de lo que hubiera tenido si se lo hubiera enfocado a partir de una sola disciplina (Bioquímica, Economía Política). O sea, cada disciplina ha elaborado su propio nivel de análisis, para que haya quehacer interdisciplinario tiene que organizarse un nivel de análisis *ad hoc*, o sea, interdisciplinario (García, Rolando, 1986). Según Rolando García, un sistema complejo es una “representación de un recorte de la realidad compleja, conceptualizado como una totalidad organizada en la cual los elementos no son separables y por lo tanto no pueden ser estudiados separadamente”.

Los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos de interacción, y de allí su denominación de complejos, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los dominios materiales de muy diversas disciplinas.

El punto de partida de un sistema complejo está dado por el marco epistémico que establece el tipo de pregunta o conjunto coherente de preguntas que especifican la orientación de la investigación.

La investigación interdisciplinaria exigida por la metodología de sistemas complejos supone la integración de diferentes enfoques disciplinarios, para lo cual es necesario que cada uno de los miembros de un equipo de investigación sea experto en su propia disciplina. Supone también la integración de esos enfoques para la delimitación de una problemática, es decir que esto se tiene que hacer previamente. En definitiva, la investigación interdisciplinaria implica la existencia de un marco conceptual común entre los investigadores.

Esto en cuanto a las investigaciones interdisciplinarias. Es diferente en las multidisciplinarias, en estas se suman los aportes de cada investigador desde su disciplina en torno a una problemática compleja.

Hemos discurrido en este último punto respecto de una serie de reflexiones a propósito de nuestra experiencia. Experiencia que es volcada en diferentes instancias de encuentro tanto con equipos del CIDAC como con los equipos docentes de los seminarios de PST. Quizá, lo más importante ha sido el recalcar que son prolongados los tiempos necesarios para las construcciones de los vínculos y que respetarlos es lo que da factibilidad al establecimiento de marcos de trabajo común que permitan el abordaje colectivo de los problemas identificados a tratar. Asimismo, la necesaria objetivación, a partir del uso del registro etnográfico, de una práctica que deviene necesariamente colectiva.

### **La formación de estudiantes en situaciones históricas concretas**

La formación en contextos situados para los que ejerceremos la antropología, tiene una dimensión muy conocida, el trabajo de campo antropológico, y otra no tan habitual, aunque posible y que se ha dado en el caso de muchas investigaciones antropológicas, *la intervención*.

Hace más de diez años que en el ámbito de la Secretaría de Extensión de nuestra Facultad, existe un Centro de Extensión, como mencionamos anteriormente, situado en el barrio de Barracas, y organizado en equipos de trabajo con distintas temáticas. E integrados por profesores, docentes, graduados y estudiantes. Estos equipos vienen generando instancias de formación a través de los proyectos y programas que tienen que ver con prácticas de cada especialidad de las distintas carreras que se cursan en la Facultad. Esas prácticas las realizan en los lugares donde se producen los

problemas y trabajan con los sujetos que los padecen y que intentan resolverlos y/o con quienes trabajan profesionalmente para resolverlos.

En ese qué hacer, las reflexiones en torno a “la entrada al campo”, las construcciones de los vínculos, la importancia del registro y la objetivación de la práctica, los sentidos acerca de investigar en situaciones histórico concretas, el trabajo con el saber de otros, cuestiones con las que estamos ciertamente familiarizados los antropólogos, han sido fundamentales aportes disciplinares a estos espacios ciertamente interseccionales. Hemos generado distintos ámbitos para intercambiar sobre dichas cuestiones, quizás los más significativos hayan sido las reuniones de coordinadores de equipos del CIDAC, las sucesivas jornadas de reflexión sobre la práctica o el seminario de abordajes comunitarios, entre otros. En estas instancias que fueron y que son de cruces disciplinares, las dimensiones anteriormente tratadas cobraron alta relevancia al pensárselas en lógicas en uso y en procesos de enseñanza.

A continuación recuperamos fragmentos de entrevistas realizadas en el año 2016 en el marco de un trabajo de investigación que tuvo como objetivo aproximarnos a las representaciones respecto de los procesos formativos habilitados en marcos de proyectos de extensión universitaria que confrontan con realidades histórico concretas, dando cuenta de los sentidos que asumen para los sujetos involucrados directamente en los dispositivos de enseñanza y aprendizaje. La coordinadora del Equipo de Psicopedagogía del CIDAC nos decía:

“Es necesario que haya espacios formativos que no sean exclusivamente académicos, que se propongan por fuera de los muros de la universidad, en donde nos encontremos con las problemáticas que no se resuelven sin el bagaje conceptual pero tampoco a partir de la aplicación de conocimientos. Ahí se construye un conocimiento nuevo y diferente que a su vez nos plantea nuevas problemáticas en cuanto a las prácticas docentes. Creo que esos son saberes que los estudiantes tienen que descubrir lo que les hemos enseñado. Tienen que inventar el conocimiento que les hemos ofrecido. [...] Hasta que uno no se encuentra con esa escena no entiende que es tener que dar una respuesta al otro en

una situación inédita, inaudita. Eso no se puede explicar, hay que descubrirlo. Y somos responsables de darles a los alumnos la oportunidad de hacerlo”. (Registro de campo, Buenos Aires, 16 de marzo de 2016)

A su vez, la coordinadora del Equipo Formación para el Trabajo sostenía:

“Es bueno mostrar que hay maneras, por un lado de encontrarse con saberes que están afuera de la universidad y que son legítimos pero que están negados, ocultados y deslegitimados, justamente porque no forman parte de lo que la modernidad definió que era la ciencia, o sea que quedan como un residuo de un proceso de colonización, ¿no? Entonces por un lado, encontrarse con saberes que no son esos saberes de los libros y que pueden ser legítimos, en primer lugar hablo de lo que Boaventura de Souza Santos dice que es este papel de la extensión y de la extensión al revés, en relación a la construcción de una epistemología que le dé legitimidad a saberes que quedaron afuera, pero además de eso, ejercitar la posibilidad de producir conocimiento, y conocimiento novedoso, no solamente con las reglas de la rigurosidad del paradigma clásico o del paradigma hegemónico en lengua académica, a mí me parece que también eso es una operación de descolonización”. (Registro de campo, Buenos Aires, 20 de marzo de 2016).

El poder descubrir que se pueden generar nuevos conocimientos, que no están en los libros, que incluso esos conocimientos pueden interpelar y discutir a los ya instituidos como válidos y legítimos. El darse cuenta que hay otros saberes además de los académicos que pueden legitimarse como útiles y válidos, produce un descentramiento en la formación exclusivamente académica.

Por su parte, uno de los estudiantes de Antropología sostiene que:

“Como parte de ese aprendizaje, de entender que la gente, el campo, el territorio te va a estar siempre interpelando y que vas a tener que modificar esa práctica o esa idea previa que vos tenías, la noción de alteridad,

redescubrir permanentemente todo. Esta repregunta te la tenés que generar a partir de estar haciéndolo, porque desde la academia únicamente, quedás un poco vacío, en ese sentido. Te hacés de armas, el contacto con la gente te foguea, eso para mí es indiscutible”. (Registro de campo, Integrante del Equipo de Educación y Diversidad Cultural, Buenos Aires, 30 de marzo de 2016).

Una estudiante de Ciencias de la Educación considera:

“Para mí fue una formación totalmente diferente a todas las que ofrecían todas las materias hasta donde yo llegué a cursar. Y fue un trabajo de reflexión que tenía la pata en la acción, porque bajábamos a terreno, participábamos en los cursos, documentábamos todo, tomábamos registro, y de ahí íbamos a estos talleres y los docentes a cargo, reflexionábamos sobre lo que estábamos documentando y volvíamos al terreno, y así fuimos construyendo cómo es el perfil o las tareas que iba a hacer este acompañante pedagógico que es el que hoy por hoy se está trabajando en los cursos efectivamente después de que se implementó el IFP (Instituto de Formación para el Trabajo). Así que para mí, como formación, me cambió mucho la mirada, porque tiene que ver con cómo diseñar un perfil, con cómo diseñar un instituto, con cómo formar en base a las demandas de la gente, es otra mirada de formación”. (Registro de campo, integrante del equipo de Formación Para el Trabajo, 28 de marzo de 2016).

Después de estos diez años de experiencias de trabajo en territorios diversos, orientadas desde una modalidad de construcción colectiva de conocimiento, llegó el momento ya enunciado de enseñar a trabajar de esa manera en una escala que incluye, ya de modo obligatorio, a la totalidad de los estudiantes de la UBA y bajo el formato de Seminarios y/o materias<sup>3</sup>.

En el decir del Bombini, profesor de la carrera de Letras, “Curricularizar la extensión o extensionar el curriculum de la formación”, (Bombini, et al. 2019) son dos expresiones que nombran a esos procesos formativos. En relación a los procesos formativos que se dan en el marco de los equipos del CIDAC, este formato de adecuar las intervenciones a los

tiempos académicos insertos en la programación de materias, presentó múltiples interpelaciones y nuevas aristas, las que van siendo elaboradas en el desarrollo de constitución del CIDAC también como centro de prácticas de PST.

A partir de la experiencia realizada desde el 2017 rescatamos que los estudiantes que cursan estos Seminarios de Prácticas Socio Educativas Territorializadas, hacen sus primeras experiencias en trabajo de campo. El asombro, el descubrimiento que esto supone —y que los antropólogos conocemos muy bien—, va a producir una transformación importante en ellos y va a pasar a ser constitutivo de su formación. Pongamos por caso la carrera de Letras que ha propuesto y sigue proponiendo muchos Seminarios de este tipo. Entre ellos, algunos han sido sistematizados, pasando a formar parte de materiales bibliográficos, de los que nos valemos a continuación, como testimonios de lo que acontece en estos procesos innovadores.

Reproducimos una cita del artículo *Dentro/Fuera: Oralidad, Lectura y Escritura como Prácticas Inclusivas*, de Gustavo Bombini (2019: 31):

“Con respecto al encuadre teórico propuesto, Chu Young Ha (Lydia), en la devolución que escribe al terminar la cursada, analiza el rol decisivo que juega el abordaje bibliográfico al momento de visitar en clase los registros de la práctica. El aula no era tal porque en lugar de una sola maestra, había una pareja pedagógica. El alumno no era tal porque los chicos tenían edades y niveles educativos diferentes y vivían en contextos de alta vulnerabilidad (...). Si los inicios en el centro educativo fueron para mí de confusión, los momentos finales fueron de frustra-

ción porque no había podido teorizar sobre la leyenda como género ni tampoco había logrado concretar el proyecto final de escritura (que surgiría a raíz de las leyendas trabajadas en clase). Pero la frase de Calvo en un artículo suyo, dice que lo que hace a un buen etnógrafo (según Geertz) es describir la vida cotidiana y descubrir lo invisible de la misma revirtió por completo mi experiencia en el Isauro. Había estado tan anclada en lo visible (evidente), sea la confusión inicial o sea la frustración final, que no había podido ver que durante el proceso había operado en mí un cambio enorme: que dejándome atravesar por el Isauro, había ido deconstruyendo mis nociones acerca de la escuela, el aula, la maestra y el alumno que por clásicas pecaban de obsoletas y he ido construyendo nuevas nociones para encontrar mi lugar en esa institución”.

Seguimos recurriendo al último artículo mencionado (Bombini, 2019: 31):

“En el aula de Puán (Puán es la calle de la sede central de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA), adónde volvíamos estudiantes y docentes desde la virtualidad del campus y desde las intervenciones en territorio, al comentar los textos arreciaban los interrogantes en torno a una modalidad de intervención y de escritura que generaban curiosidad e inquietud. El mundo que me encontré estaba

El darse cuenta que hay otros saberes además de los académicos que pueden legitimarse como útiles y válidos, produce un descentramiento en la formación exclusivamente académica.



a millones de años luz de la facultad de Filosofía y Letras. En ambas instituciones (se refiere a los centros de prácticas) todo me era desconocido; la población poseía trayectorias que orbitaban fuera de mi saber. Yo sabía y conocía teóricamente las experiencias en la Isla Maciel, había leído sobre prácticas territoriales, pero nunca había estado en ese lugar (Mariano). Lo que me resulta de vital importancia es destacar cómo los cambios en esta persona narrativa se producen a partir de la experiencia, y solo pueden producirse en ella. Mis registros funcionaron como registros de la experiencia y como evidencia del cambio de quien vive la práctica. Los registros son documentos que posibilitan la construcción de conocimiento, que nos permiten reflexionar sobre el peso de las instituciones hegemónicas que nos formaron en tanto sujetos y que, de muchas maneras, construyen nuestra forma de mirar, de aproximarnos a espacios que no nos resultan familiares. Y solo son posibles en el fulgor de la práctica, del “estar ahí”. Los cambios en el narrador se producen (solo pueden producirse) a partir de la experiencia. Y son cambios a los que uno se expone, de los que no es consciente. Sólo el hacer de la práctica permite este redescubrimiento”.

### A modo de cierre

La antropología viene otorgando fundamentales herramientas para relacionar las prácticas de docencia con las de investigación y las de extensión, los tres pilares de la Universidad Pública argentina y latinoamericana desde la Reforma del 18, y que, pasados cien años, buscamos asumirlos desde el paradigma de la “Integralidad de prácticas”.

Dicho paradigma ha orientado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA ciertas definiciones sobre política académica que constituyen “alternativas pedagógicas” (Rodríguez: 2013), las que fueron permitiendo que diferentes disciplinas científicas recurran a y encuentran en el registro etnográfico un importante potencial para avanzar en los procesos de objetivación respecto de la propia práctica y de lo que se produce en los territorios donde institucionalmente se decide involucrarse<sup>4</sup>.

En términos de intercambios disciplinares, esto no es nuevo pues comienza a producirse después de la Segunda Guerra Mundial cuando

se redefinen los campos científicos de las ciencias sociales, dejando de lado los recortes decimonónicos de las mismas. En esos momentos unas a otras son dadoras de métodos y categorías generadas en su trayectoria formativa como ciencias. La Antropología va a ser dadora, entre otras cosas, de la metodología cualitativa y de la etnografía, tal como la entendemos en la actualidad.

Lo nuevo es ver todos estos procesos, plasmados en un formato pedagógico (un seminario), integrado por estudiantes de trayectorias diversas (universitarias y no universitarias) que contiene la enseñanza de lo teórico y de lo práctico en disciplinas no profesionales como son las que constituyen las distintas carreras que integran la Facultad de Filosofía y Letras. Una mirada atenta desde la antropología sobre lo que se genera en esta novedad, consideramos será un aporte importante hacia la propia disciplina en esto que se ha dado en llamar “el giro colaborativo”.

Constatamos que desde la mitad de la década de los noventa del siglo XX, aparecen colaboraciones de investigación implicada, con cierta productividad en términos políticos. Pensamos en el Programa Permanente de Investigación, Extensión, Capacitación y Desarrollo en Comunidades Indígenas de la República Argentina.

En las últimas dos décadas se viene avanzando mucho en las reflexiones que motivan este escrito. En especial en torno a la asignación de dispositivos institucionales que permiten la validación del conocimiento de sectores populares, de sectores extrauniversitarios. Dispositivos que habilitan y legitiman los “otros saberes”, y no solo los entienden a partir de su propio sentido, sino que los ponen en paridad pedagógica.

Acostumbramos a decir que hay muchas maneras de hacer Antropología Social. Entendemos que nos debemos un debate necesario con aquellos antropólogos que practican una mutua reflexividad con los sujetos con los que “trabajan en el campo”, y los abordajes ya señalados de la producción de conocimientos, acompañados de acciones transformadoras, que está llevando adelante la extensión universitaria.

### Notas

1. Esto en tiempos en que la llamada cuestión indígena comenzaba a recorrer una nueva coyuntura a partir de la configuración de un “reconocimiento” por parte del Estado de ciertos derechos a los pueblos indígenas de la Argentina a través de una serie de dispositivos y disposiciones jurídicas,

y de una forma específica de definición/delimitación de las incumbencias del antropólogo en tanto poseedor del saber que legitimaría ciertas decisiones políticas en el marco de la reproducción del proyecto estatal.

2. Para profundizar en la propuesta recomendamos la lectura de Petz y Trincheró (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”. En *Papeles de Trabajo* N° 27, Buenos Aires.

3. La Universidad de Buenos Aires creó el Programa de Prácticas Sociales Educativas, el que se reglamenta por Resolución del CS 3653/2011. Una resolución posterior establece el carácter optativo hasta el 2017. A partir de entonces, serán obligatorias para los/as estudiantes que ingresen a la Universidad en ese año.

4. Es el Consejo Directivo de la FFyL, el que aprueba las actas acuerdo y/o convenios con quienes se llevan adelante las “intervenciones acordadas”.

#### Bibliografía

BOMBINI, G. et al. (2019): “Dentro/Fuera: Oralidad, Lectura y Escritura como Prácticas Inclusivas”, en *Revista Redes de Extensión*, N° 5. Buenos Aires, Ediciones Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CANO, A. (2014): *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Disputas y desafíos*, Buenos Aires, CLACSO.

DAGNINO, R. (2011): *Ciencia y Tecnología*, Conferencia dictada en el Gremio Adulp, Universidad de La Plata, 11 de Junio.

DAGNINO, R. (2015): “La universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo”, en *Cuestiones de Sociología*, N° 12, La Plata, fecha de consulta: 2/11/ 2020, <http://www.cuestionesdesociologia.hahce.unlp.edu.ar>

ELIAS, N. (1990): *Compromiso y Distanciamiento*. Barcelona, Península.

ELICHIRY, N. (1987): “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de las metodologías transdisciplinarias”, en N. Elichiri (comp.) *El niño y la escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión.

GARCIA, R. (1986): “Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos”, en: E. Leff. (comp.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del Desarrollo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

HECHT, A.C. (2007): “De la investigación “sobre” a la investigación “con”. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social,” en *RUNA*, VOL. XXVII. Buenos Aires, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas -UBA

KOSIK, K. (1967): *La dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo.

KROTZ, E. (1991): “Viaje. Trabajo de campo y conocimiento antropológico.” En *Alteridades*, VOL. I, N° 1. México, Universidad Autónoma de México.

LISCHETTI, M. y PETZ, I. (2009): “Universidad y Sociedad. Breve Historia de un vínculo. *Revista Espacio*, vol. 41, Buenos Aires, Ediciones Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

PUIGROSS, A. y GAGLIANO, R. (2004): *La Fábrica del conocimiento*. Buenos Aires, Appeal, Homo Sapiens.

RETAMOZO, M. (2015): “La epistemología crítica de Hugo Zemelman, política y metodología, o una metodología política”, en *Estudios Políticos n° 36*. México, Centro de Estudios Políticos, Universidad Autónoma de México.

RINESI, E. (2020): *Universidad y Democracia*. Buenos Aires: PDF (Red CLACSO de Posgrado), Libro Digital.

RODRIGUEZ, L. (2013): *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Appeal.

SOZZANI, C. (2007): “Bases para la Nueva Universidad: la experiencia nacional y popular en la UNLP 1973-1974.” Ponencia Presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la UBA*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. 5 al 9 de noviembre.

STOLKINER, A. (1987): “De Interdisciplinas e Indisciplina”, en N. Elichiri (comp.) *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión.

STOLKINER, A (1999): “La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas” en *Revista campo-psi-Revista de Información especializada*, Año 3, N° 10. Rosario.

TRINCHERO, H. (1994): “Compromiso y Distanciamiento: Configuraciones de la Crítica Etnográfica Contemporánea”, en *RUNA*, VOL. XXI, Buenos Aires, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas- UBA.

VÁZQUEZ, H. (1994): “Investigadores, construcción crítica del conocimiento y crisis de los paradigmas en Sociología y Antropología Sociocultural”, en *RUNA*, VOL. XXI, Buenos Aires: Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas.UBA