

ΞE ENSAYO Y ERROR

Nueva Etapa. Año XVII. Nº 34. Caracas, 2008, pp. 119-136

Revista de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Simón Rodríguez

Depósito Legal: pp. 92-0490 ISSN: 1315-2149

Extensión Universitaria: su urgente resignificación entre contextos de saber y contextos socio-educativos contemporáneos.

Una reflexión pedagógica
*University Extension: their urgent remeaning
among contexts of knowing and contemporary
socio-educational contexts. A pedagogic reflection*

José Leonardo Sequera Hernández*

jpaideas@yahoo.com

Resumen

La universidad ha discutido desde su medieval creación la problemática compleja de sus vinculaciones con la sociedad, la definición de éstas, sus características e implicaciones. En este trabajo presentaremos algunas ideas muy generales, muy incipientes, escasamente decantadas, sobre los quehaceres vinculados a esto que se ha denominado –incluso legislativamente– Extensión Universitaria.

* Docente investigador de la Universidad Central de Venezuela.

Hacemos este abordaje desde un conjunto de nociones, conceptos y categorías, especialmente los de totalidad, praxis, complejidad, contradicción e incertidumbre (en lo socio-educativo). Por el carácter de estas palabras, éstas se presentan en un bloque central en el que realizamos nuestras observaciones y planteamientos. La metodología que utilizamos para el desarrollo de esta ponencia es esencialmente el análisis de documentos escritos, algunas conversaciones, la reflexión pedagógica, el análisis crítico de situaciones y documentos pedagógicos.

Palabras clave: Contemporaneidad; pedagogía crítica; Extensión Universitaria.

Abstract

The university has discussed since the medieval times its complex links with Society, the definition of these, their characteristics and implications. In this paper we present some very general ideas, very nascent, poorly decanted about the issues associated with it has been called –even legislatively– University Extension. We approach this from a set of ideas, concepts and categories, particularly those in full, practice, complexity, contradictions and uncertainty (in the socio-educational). By the nature of these words, they are presented in a central block in which we conduct our observations and approaches. The methodology that we used for the development of this paper is essentially an analysis of written documents, some discussions, reflection pedagogical, critical analysis of situations and pedagogic documents.

Key words: Contemporaneity; Critical Pedagogy; University Extension.

Introducción

La universidad ha discutido desde su medieval creación la problemática compleja de sus vinculaciones con la sociedad, la definición de éstas, sus características e implicaciones. En este matrimonio socio-cognitivo existe una arista particular que merece nuestra especial atención, por el impacto que sobre ellas han tenido los vertiginosos cambios socio-económicos, socio-políticos y socio-culturales que «cierta» globalización y sus soportes político-ideológicos le han generado. Es nuestro interés plantear unas embrionarias ideas, apenas organizadas, sobre esta ígnea cuestión. Hacemos este abordaje desde un conjunto de nociones, conceptos y categorías, especialmente los de

totalidad, praxis, complejidad, contradicción e incertidumbre (en lo socio-educativo). Por el carácter de estas palabras, éstas se presentan en un bloque central en el que realizamos nuestras observaciones y planteamientos.

Parte de la idea general, el propósito de este trabajo, es la de presentar algunas ideas muy generales, muy incipientes, escasamente decantadas, sobre los quehaceres vinculados a esto que se denomina –incluso legislativamente– Extensión universitaria¹.

Esta problemática nos impone algunos referentes teórico-conceptuales. En el marco de lo conceptual colocamos, indudablemente, la relación entre educación, pedagogía y complejidad. Puesto que esta no es una problemática novedosa, el mismo surgimiento de la universidad implicó una relación con lo social. La sociedad medieval, los regímenes de poder medievales, prestaron atención a la universidad, y de hecho lo era normativa particularmente condescendiente con docentes y educandos universitarios en el medioevo. Pero ahora en siglo XX y el XXI, esta situación se transforma producto indudable de los cambios de orden socioeconómico, sociopolítico y sociocultural que sufre la sociedad occidental, y se radicalizan al final del XX con un conjunto de expresiones de orden diferente, por ejemplo en lo económico, el trabajo telemático, en el marco de eso que se denomina la «sociedad post-industrial» y en el ámbito cultural, con lo que Lyotard denominó «la condición cultural posmoderna». La metodología que utilizamos para el desarrollo de esta ponencia es esencialmente el análisis de documentos escritos, algunas conversaciones, indudablemente la reflexión pedagógica, el análisis crítico de situaciones y documentos pedagógicos.

Extensión universitaria... ¿o pura pretensión?

¿Existe tensión entre universidad y comunidad?, ¿van en sentidos opuestos? En primera instancia creemos que es necesario ubicarnos en el propio carácter del concepto «extensión universitaria». Como queda claro con el

¹ Cfr. por ejem. el Reglamento Parcial de la Ley de Universidades. Decreto N° 753-24 de Feb. de 1967.

propio término, esto sería una especie de proyección, de alargamiento de la universidad hacia la sociedad, fuera de ella, fuera de la propia universidad, una conexión que va desde la universidad hacia fuera. Parte de esta idea ha quedado plasmada en los quehaceres de la institución universitaria, es como si la universidad llevara un maná de ella a la sociedad; y siendo sorda a veces, ciega y muda a lo que le dice y hace la sociedad, parece que fuera una relación unidireccional desde la universidad hacia fuera; con exclusión de saberes en el marco de un re-conocimiento del conocimiento científico y filosófico emanado de esta organización social. Lo que decimos entonces es que el término extensión universitaria es antipático y desde cierta perspectiva desubicado pedagógicamente, si por pedagogía entendemos:

...los diferentes esfuerzos por abordar, interpretar y explicar la naturaleza y dinámica de la realidad educativa, como los intentos de racionalización y sistematización teórica sobre las diferentes ideas acerca de la educación².

Creemos que sería pertinente ubicar otras denominaciones: *interacción cultural³*, *interrelación de saberes*, *interacción cognitiva*, u otro que nos permita poner en el mismo nivel saberes y conocimientos; que nos permita pensar y aplicar la democracia de los saberes; que nos permita pensar y «aplicar» procesos de aprendizaje colectivo y la producción colectiva de conocimientos; que nos permita pensar también en el concepto de otredad, es decir, no es la universidad como el centro del universo, sino que es como otros y otras. Entonces, aquí el criterio de otredad social, económica, política, cultural, epistemológica queda entonces como criterio ontológico-pedagógico plenamente establecido, como referente ineludible para analizar esta interacción cultural universidad-sociedad.

² Omaira, Bolívar (1984). «Unidad Metodológica. Criterios generales». En: Hernández, Rosario et. al. *Introducción a la pedagogía*. UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS, Caracas, p. 53.

³ Cfr. Henry A. Giroux, *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular* (2ª parte). Paidós, Barcelona (España), 1996.

Es de todos conocido que luego de los impresionantes desarrollos de la ciencia y la tecnología, dados en las primeras décadas del siglo pasado, y de los logros de los años setenta, ochenta y noventa, sobre todo en el área del procesamiento de información, los cambios culturales, económico y sociales han generado una especie de nuevo perfil socioeconómico: la sociedad posindustrial, y su complemento según Lyotard: «la condición posmoderna». En la década que recién culminó también se dio todo un proceso de revisión y discusión de elementos metódicos específicos vinculados a la operatividad del quehacer científico y filosófico. Las perspectivas epistemo-metodológicas absolutas, han sido, dicen algunos, en cierta medida anuladas, o se han cruzado con otras, con implicaciones en las reflexiones sobre el ser y el deber ser de lo universitario en esta coyuntura histórica⁴.

Abordar la problemática de la extensión universitaria a la luz del criterio de complejidad, de esa preocupación por «el cambio y la relación entre los todos y las partes», de esa «incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados»⁵, implica hoy lanzarse al ojo del huracán de una polémica sobre el ser de la realidad social, el deber ser de su aprehensión teórica, impactando constantemente el ser y el deber ser de la interacción cultural. Entender la relación social y la extensión universitaria como complejidad nos impone sujetarnos a algunos conceptos: historicidad, diversidad, contradicción. Pero, ¿cómo es la realidad social y cómo se replantea? La ciencia positiva planteó un universo uniforme, mecánico, regular, «un universo»; ahora se plantea un «poliverso» (diverso, pleno de otredades). Una parte importante de la ciencia está pensando también en términos de azar, en términos de desorden, en términos de lo indecible, en términos de lo accidental e incierto⁶.

⁴ Cfr., entre otros, a Luis Bermúdez R. (1999). *Hacia la Universidad posmoderna*, UC, Valencia, cap. 3.

⁵ Cfr. Wagensberg (1995). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets (Colec. Meta-temas Nº 9) Barcelona; Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 1997.

⁶ *Ibid.*

Para la ciencia moderna el objetivo era descubrir, dirigir, generalizar, teorizar, establecer leyes. Para las nuevas ciencias está planteada la incertidumbre, no proyectos únicos, sino siempre proyectos nuevos. Para la ciencia moderna la realidad externa al observador, al sujeto de investigación, y también independiente a éste, mientras que para las nuevas ciencias no existen medios adecuados para representar la realidad, ésta es en gran medida «convención lingüística», y aquí vemos por lo tanto un avance impresionante de las perspectivas fenomenológico-hermenéutico-lingüísticas, hermanada con algunos elementos de la dialéctica-crítica en, digamos, una reconsideración de las teorías sobre la realidad.

Siendo el universo uniforme y mecánico se plantea, por lo tanto, la idea de la explicación desde la causalidad, desde la predicción para la ciencia moderna, positivista. Mientras que ahora, tomando en cuenta el espacio de las predicciones, de la incertidumbre, de la realidad como convención lingüística, la explicación tiene que ver más con la comprensión, con lo intertextual. La ciencia moderna es radicalmente objetivista; la relación objetividad-subjetividad está absolutamente inclinada en favor de la objetividad, mientras que la nueva ciencia es (también) un poco antiobjetiva, más bien post-subjetiva, un poco relativista. En la ciencia moderna el investigador juega un rol central, supuestamente desinteresado, imparcial; en las ciencias nuevas post-industriales, *posmos*, el investigador plantea los valores de lo relativo, no tiene ningún valor en algunos casos, es decir, no es absolutamente neutral, no tiene ningún valor hegemónico en todo caso.

Frente al método científico considerado como universal —en el universo uniforme—, la ciencia moderna es enfrentada por las nuevas ciencias con una idea de método en el que todo vale, en el que no hay reglas absolutas, en el que se plantea por el contrario la deconstrucción, y el método como una construcción sociolingüística y sociocultural. Aquí planteamos un «ojo»: no significa lo mismo el «todo vale» en lo referido a método, que el «todo vale» ético.

Las ciencias nuevas, por lo tanto, en este «todo vale» metódico plantean que todas las interpretaciones sobre la naturaleza, la ciencia y la psiquis pueden ser importantes y que no existe sólo una empírico-analítica, como lo plantea

la ciencia moderna. La ciencia moderna coloca a la razón (racionalismo) como la idea central, las nuevas ciencias la colocan como una idea que acompaña a otras⁷.

¿En cuáles marcos pedagógicos y hasta epistémicos pudiera estar moviéndose parte de los quehaceres de la interacción cognitiva universidad-sociedad?

1. En el marco del reconocimiento de ciertos límites para el *saber*. En el marco del reconocimiento, en principio, del saber mismo, o sea de los saberes del manejo social de la información, de unas intuiciones sobre la realidad que no son producto de métodos científicos o filosóficos, pero que dan cuenta de lo real, social, psíquico, natural.
2. Hay todo un proceso de recuperación de ideas, incluso de simbologías desechadas por la *ciencia positiva* por ser tradicionales, por ser anticuadas. Se está rescatando también frente a la idea de lo rectilíneo, inmóvil, sólido, monolítico, una cierta plasticidad de la realidad como totalidad y del saber y el conocimiento sobre lo real, es decir, no es monolítico, no es un bloque el saber, sino que tiene cierta plasticidad.
3. Hay críticas bien fundadas sobre las ideas de progreso, razón absoluta e historia como dato y ciertas finalidades, toda una reflexión teleológica que viene marcada por unas nuevas consideraciones con relación al resultado de la propuesta de orden, progreso, razón, historia, y el propio carácter de la sociedad contemporánea.
4. Algunos hablan de una disolución, de un desfallecimiento, incluso de la muerte de *metadisursos y metarrelatos*. No somos tan radicales, consideramos que en algunos aspectos éstos se han agotado, pero que continúa la pugna entre las perspectivas empírico-analítica y dialéctico-crítica y los matices que van de una a otra. En el marco del reconocimiento de la realidad como complejidad, viene entonces tomando cuerpo y tomando posiciones una idea del *conocimiento* como espacio

⁷ Así mismo cfr. Roberto, Follari, *Sobre la desfundamentación epistemológica contemporánea*, Caracas, CIPOST (Colec. Cátedra Estudios Avanzados Nº 2), 1998.

transdisciplinario, y vienen conjugándose visiones de lo real desde un otro-lugar, y desde este mismo marco empiezan a revalorizarse los saberes sometidos, olvidados, excluidos, humillados, subyugados. Esto ha planteado preguntas y problemas vinculados a lo que decíamos anteriormente de una concepción metódica signada por el «todo vale», también, por lo tanto, lo referido a la necesidad de socializar particular de una pluralidad metodológica.

5. Cada vez se plantea con más fuerza que junto a la tolerancia político-social debe existir una tolerancia epistémico-discursiva. Toma fuerza también la idea de contextualizar el conocimiento. La propia globalización del neoliberalismo ha impuesto (por tensión) la necesidad del conocimiento de lo local, de la reivindicación del sentido común, de la revalorización de las identidades locales, hacer dialéctica la cosa local-global. Como dice el quijote Morin, «pensar globalmente, actuar localmente». El «todo vale metódico» impone también una revalorización de lo diferente, de lo *distinto*, por lo tanto, distinto a lo empírico-objetivado: las emociones, las intuiciones, las esperanzas, la imaginación, los dolores, los recuerdos sociales, el folklore, la sabiduría popular son «tiernamente reivindicados». Así, la poesía también asalta a la ciencia, y vienen muchas metáforas a ser denominación de los fenómenos de la realidad. Si observamos el problema de la *interacción cognitiva* universidad-sociedad desde el criterio de complejidad, lo asumimos desde lo que dice Morin en *Introducción al Pensamiento Complejo*:

*A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto), a primera vista la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple; al mirar detenidamente la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así que la Complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre*⁸.

⁸ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo...*, ob. cit.

La interacción sociocomunitaria, la interacción cognitiva, la interacción cultural universidad-sociedad, pasa entonces por tomar en cuenta la diversidad, por ver con cuidado las homogeneidades, lo homogéneo, lo homogeneizante; ver la relación crisis-multicrisis en el marco de la sociedad en la que vivimos.

Esta visión de la interacción cognitiva implica una revisión constante de lo estático-eterno-impoluto, necesario o no, frente a los procesos de creación, incluso frente al propio concepto de proceso. La influencia ideológica del neoliberalismo impuso el mercadeo de todo, gran parte de los procesos –usamos el término de tradiciones extensión universitaria– se fueron convirtiendo en procesos de mercadeo de saberes, conocimientos, técnicas y procedimientos, con la justificación de la necesidad de los ingresos propios. Todo proceso de mercadeo excluye al que no puede comprar, así que la Universidad fue acercándose y abrazándose a los que podían *comprar* sus saberes por la vía de talleres, cursos, asesorías, etc. y separándose de aquellos que no lo podían hacer, por ejemplo, las comunidades pobres urbanas, rurales, de pescadores, indígenas, incluso de su propia comunidad universitaria.

Esta visión también implica el enfrentamiento entre idea-concepto de singular, único y el de plural, entre plural y singular. No es la relación entre la universidad y la sociedad, es la relación entre particulares espacios de las universidades con potencialidades y requerimientos de la sociedad. Esto nos lleva entonces a rescatar la relación de lo continuo, repetitivo, rectilíneo, frente a lo discontinuo; la historia de la sociedad, de la sociedad misma que en su complejización se hace discontinua. La sociedad hoy es discontinua; la producción, distribución y consumo de saberes y conocimientos hoy en la sociedad es discontinua, por lo tanto la relación universidad-sociedad no puede ser rectilínea, segmentaria, «fluida», unidireccional, autoritaria, «monológica».

Por otra parte es importante tomar en cuenta el concepto de finalidad, de término, de finito. Las mercantilizadas relaciones entre universidad y sociedad están terminando cuando termina cada uno de los talleres, asesorías o cursos que se dan. Planteamos que hay por debajo de cuerda, de manera solapada, entre líneas, *underground*, disimuladamente, un conjunto de relaciones

universidad-sociedad no evidentes pero permanentes, inconclusas. Esta relación debe estar marcada por lo tanto por el concepto de inconclusión.

Sin excluir el concepto de complejidad, *la interacción cognitiva* universidad-sociedad debe trabajar con los conceptos de paradoja, por ejemplo, el saber no-saber, el sentido de que las contradicciones sociales nos muestran paradojas que trascienden el propio concepto que de ellas nos presenta la lógica formal, para constituirse en una manera de observar lo real-social.

Lo heterogéneo y lo distinto frente a lo homogéneo está también marcando esta interrelación, es decir, ¿cómo la heterogeneidad de clases, la heterogeneidad de manejos de técnicas, la heterogeneidad de saberes va a marcar esta relación? Pero además, también frente a lo distinto, frente a lo heterogéneo, ¿cómo ubicamos lo inseparable? A veces la universidad, en su idea de ciencia positiva, va a separar las cosas y procesos inseparables, supuestamente para su conocimiento, pero en el resultado del conocimiento (en la teoría, en el axioma, en la afirmación) quedan separados los elementos que en la realidad van juntos. Así que no puede establecerse una relación puramente inmediateista entre conocimiento teórico, conocimiento práctico, conocimiento útil y conocimiento no útil.

Otro aspecto importante es el de las *interretroacciones*⁹: cuando la universidad produce conocimiento para la sociedad, la sociedad produce problemas para la universidad, pero también produce el mantenimiento de la universidad¹⁰, que a su vez con sus conocimientos técnicos, científicos e ideológicos mantiene a la sociedad —conocimientos y desconocimientos—.

Así también, elemento de esta relación es la problemática del *azar*¹¹; es decir, lo no absolutamente controlado, cualquier acción de la universidad

⁹ Cfr. E. Morin, *El Método. La vida de la vida*, pp. 245-252; E. Morin: *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, pp. 58 y 94-96; E. Morin: *La cabeza bien puesta*, p. 99.

¹⁰ Cfr. E. Morin, *La cabeza bien puesta*, pp. 85-90.

¹¹ Wagensberg *dixit*: «El azar nació, es verdad, del concepto de ignorancia, de la idea de falta de información. En este sentido original, surge una definición que para muchos sigue siendo la única razonable: un fenómeno aleatorio es todo aquel que se resiste a ser descrito por un formalismo, que no permite ser reducido por un proceso algorítmico conocido. El azar es un concepto complementario del conocimiento». Véase Jorge Wagensberg, *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Tusquets Editores, Barcelona (España), 1995, p. 22.

hacia la sociedad va a estar marcada por el azar: cualquier curso, cualquier taller, cualquier penetración sociocultural, cualquier acción de la universidad va a estar marcada por el azar, por lo no previsto. Las cosas rutinarias (se quedan los materiales, no está la gente completa, no hay energía eléctrica, no sirven los enchufes, se quedaron las láminas, no imprime la impresora de la computadora) son eventos llenos de azar, cosas que debe tener en cuenta todo trabajador de la interacción sociocultural universidad-sociedad, porque son las cosas que de verdad van a marcar en gran medida nuestros quehaceres. Frente a lo absolutamente secuencial encontramos lo anudado, lo enredado, es decir, no hay una acción de la universidad hacia la sociedad y su retroacción, que no esté en red, que no esté conectada una acción con otra. Pero esta red a veces podría ser tan cerrada que puede hacer aparecer en esta relación el concepto de inextricable, por ejemplo en algunas caras en la acción de devolución de saberes.

El criterio de orden ha marcado la universidad del siglo XX. La presencia hegemónica y autoritaria del positivismo y gran parte de la acción, incluso el concepto de extensión universitaria, sigue marcado por este criterio. Frente a esto se plantea –por el carácter sociocultural y epistémico de la sociedad contemporánea–, la presencia del concepto de desorden, de azar, de movimientos no regulares, de movimientos alternativos, de tiempos distintos, de tiempos paralelos. Y junto al de desorden, los conceptos de *ambigüedad e incertidumbre*. Aquello que es casi, aquello que no es totalmente, aquello que es y no. Y es acá donde la separación debe separarse, es acá donde la separación debe quedar a un lado para que la no-separación tome en cuenta lo ambiguo, lo que es y no es, y esto enmarcado por el concepto de incertidumbre, por la negación de certezas absolutas, por la presencia de una manera de ver la realidad en la que no todo A conduce a B, o en la que A no siempre conduce a B.

Frente a la visión neoliberal, mercantil de la extensión universitaria como proyección mercantil del conocimiento empírico-analítico, solamente preocupado por resolver problemas y vender estas asesorías¹², se plantean los

¹² Para esto de la globalización del neoliberalismo mercantil se puede cfr.: Vivia Forrester, *Una extraña dictadura*; Le Monde Diplomatique. *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único*; José F. Tezanos: *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*.

conceptos de utopías y quimeras; la proyección de la universidad cognitivamente, experiencialmente, teóricamente, prácticamente, es también una búsqueda de lo no existente, es también el reconocimiento del imaginario popular, es la pasantía; cada salida, cada trabajo de campo es una pasantía hacia lo nuevo, hacia la creación, hacia el dándose, hacia el creándose, y cada partida —en el marco de lo adolescente, y de lo juvenil, y de lo anciano— es también quimera, es también un mundo irreal-real.

Enfrentando el criterio de separación de la ciencia positiva, la idea de interacción sociocultural, la interrelación cognitiva sociedad-universidad plantea también el problema de la hibridez. Prestarle atención a la hibridez implica prestarle atención a lo ecléctico —en el mejor sentido de la palabra—, prestarle reivindicación a aquello que tiene orígenes diversos, por eso la reivindicación del principio de la diversidad.

Cada incursión de la universidad fuera de sus fronteras es una propugnación al *caos*, y es un enfrentamiento al *caos*, es un enfrentamiento entre orden y desorden, es búsqueda de desorden, es búsqueda de aplicación del orden, pero es también propuestas de reflexión y de acción que deben desordenar la cosa para rehacerla. Frente a una concepción de la realidad uniforme, regular, puntual, se plantea una acción de la universidad en la sociedad, y de la sociedad sobre la universidad en términos de proceso, en términos de historia —otra vez—, utopía, quimera. Es decir la acción de la universidad sobre la sociedad se ve cada vez más fragmentada. Cada facultad hace su cosa, cada escuela hace su cosa, cada unidad de extensión hace su cosa, y si están divididas las unidades de extensión, cada subcomisión hace su cosa. Pero no vemos (algunas veces) esto como proceso *social*, y no vemos que estamos haciendo también un poquito de historia en la universidad como totalidad, cuando acciona abiertamente, conscientemente sobre lo real-social. Frente a la igualdades impuestas, esta visión de la interacción cognitiva sociedad-universidad desde la complejidad nos lleva a tomar en cuenta el concepto de *diferencia*, diferencias que no tienen que ser antagónicas, o diferencias que pueden ser antagónicas, saber no-saber, conocer no-conocer, técnica no-técnica, técnica-espíritu. Pero además, frente a la lectura empírico-objetivista de la realidad se plantea

una lectura de ésta más intertextual, más subjetiva, por lo tanto la lectura que hacemos de la relación sociocognitiva, práctico-cognitiva sociedad-universidad, tiene que ver con los sentidos, es esencialmente *búsqueda de sentido*. Es decir, no salimos de la universidad a la calle a nada, no busca la sociedad a la universidad por nada; es decir, hay unos caminos, hay unos vericuetos, hay una direccionalidades, hay por lo tanto horizontes y objetivos, utopías y quimeras, que marcan los recorridos y los caminos. Esto nos impone unas rupturas, es decir que la búsqueda se hace en el marco de las carencias, de las necesidades, de las tensiones, de las contradicciones. En algunos casos es necesario radicalizar las tensiones; en algunos casos la universidad, en su relación con la sociedad debe generar rupturas, debe propiciar *crisis*, debe además buscar las crisis para conocerlas y superarlas.

Esto nos lleva entonces a la idea de lo *dinámico*. La relación no es pasiva, es una relación móvil, dinámica, con ánimo, animada, con *neuma*, así que esta búsqueda de sentido, de lo subjetivo e intertextual nos lleva a la idea de que no sólo sale la universidad a explicar la realidad, sino que también hay una parte de la realidad que no se explica fácilmente, que más bien la *comprendemos*, la descubrimos, la intuimos, la sentimos. La realidad por lo tanto es una realidad, que no es (¿por ahora?) absolutamente objetivable, es una realidad en la que, como decíamos al principio, lo aleatorio de lo aleatorio juega un papel, en la que lo contingente juega un papel.

Un trabajo serio, responsable, respetuoso con la gente, de relación entre universidad y sociedad debe partir también desde el criterio de *diversidad*. Frente a lo único, al universo, se plantea el poliverso, el multiverso; pero en el marco de lo nuestro, en el marco de lo Humano se plantea el problema de la otredad, el problema de la diversidad, de lo distinto; así como se plantea también el problema de las *contradicciones*, de las *pugnas*, de las *luchas* de las *tensiones*, en el marco de la relación, tanto a lo interno de la universidad, tanto en la sociedad como totalidad, o en las propias contradicciones de la relación sociedad-universidad. Esta es una relación, hemos dicho, que va a estar en el marco de la incompreensión, de la incompletitud, de lo inacabado, si lavemos como totalidad; si la vemos como parcialidad, como tarea resolutive

del problema, indudablemente que cada vez que termine un taller de cuatro horas o de seis horas la cosa ha concluido, ha acabado, se ha completado.

Universidad y sociedad son totalidad y parte, así que en este ser complejo y paradójico de expresarse simultáneamente ser totalidad y parte, deben establecerse estas relaciones respetuosas: la universidad debe ser más humilde, dejar su prepotencia, debe dejar su parlamento y debe escuchar más con humildad. La universidad tiene la posibilidad de potenciar realidades; la propia sociedad es realidad en potencia. Una relación de otro tipo, una relación en el marco de la complejidad implica, por su propio carácter de red, de tejido, la necesidad de integrar más que de separar; pero esta misma red nos impone la necesidad de saltarla y de tomar en cuenta para esta relación universidad-sociedad, de corte muy particular, ver y saltar, propugnar, tomar en cuenta «redes» de visiones y acciones, lo no parcelado, lo no dividido. Esto es un *desafío* y cada acción de la universidad y sociedad, y cada respuesta de la sociedad a la universidad es desafío como tal.

Si revisamos históricamente esta relación, y si la revisamos contemporáneamente en el marco de la globalización del neoliberalismo, encontramos algunos vestigios de auto-eco-organización¹³, como diría Morin; así que la idea de determinismo está fuera, quiere decir que el no-determinismo es lo que viene a marcar precisamente la relación universidad-sociedad. Nada de lo que planifica se da absolutamente como está en el papel.

El neoliberalismo también ha planteado una formalización de las relaciones educación superior-sociedad por la vía del contrato: yo tengo conocimiento, te lo vendo, ¡tú me pagas y...ya, a, b, y c; a es igual a b, b es igual a c y c es igual a capital. Lo que planteamos en el marco de las redes, de la inconclusión, de los azares, de la complejidad, es que esta relación es, afortunadamente, también imperfecta, que lo imperfecto es quizás parte de lo que buscamos para la acción; y lo perfecto, parte de lo que buscamos para el alma. Hay relaciones particulares, ésta nos plantea interacciones extremas en algunos casos, en las que la comunidad a veces debe mudarse a la universidad, o la universidad

¹³ Cfr. Edgar, Morin. *El Método. La vida de la vida*, ob. cit.

debe irse a vivir a un espacio comunitario. La comunidad y la universidad deben estar dispuestas a las interferencias: nada es sutil, nada social está constituido exclusivamente por ondas FM, existen las interferencias, existen los ruidos, existen los choques, y estas interferencias posiblemente sean generadoras de conocimientos, de saberes, de respuestas, de soluciones. Y como todo es inconcluso, nada es suficiente, así que *lo insuficiente* es otro elemento constitutivo de una relación universidad-sociedad en el marco de la interacción cognitiva sociocultural. Entonces, si el mundo no es uniforme, si vienen desarrollándose nuevas maneras de observar la realidad, si vienen asaltando, si vienen galopando el azar, el desorden, lo accidental, lo incierto, lo indecible en la producción de conocimiento sobre lo real social, estos conceptos vienen también arrojando (y han arrojado siempre, sólo que lo veíamos desde una visión muy empírico-analítica, muy objetivista) los quehaceres de la *interacción cognitiva* entre universidad y sociedad. Así que, esta interacción, en el marco de lo impreciso, nos plantea la necesidad de diálogo, de intercambio de saberes, de por lo menos dos *logos*, de dos maneras de ver el mundo, la conversación, el intercambio. Con Morin, hacemos alusión y asumimos la necesidad de una visión poliscópica para observar esta particular relación, lo que nos lleva a un rescate de lo uno y lo múltiple, simultáneamente, para soportar esta vinculación.

Casi cerrando

Conceptos como los de *dispersión, perturbación, accidente, oposición*, son el pan nuestro de cada día en los quehaceres de la interrelación cognitiva sociedad-universidad, de la interrelación socio-cultural, de la acción social de la universidad en la sociedad y de la acción cognitiva de la sociedad en la universidad. La sociedad enseña mucho a la universidad. Y la universidad se hace la loca para que no se den cuenta de que *también* tiene ignorancias. Lo multidimensional es lo que está «direccionalizando» contemporáneamente esta relación. Relación que está llena del albur, de lo inesperado, de la solidaridad. No puede existir, ¡no debería existir!, una relación universidad-sociedad sin solidaridad.

En el marco de lo enredado, lo simultáneo y paralelo, orden, *desorden*, *interacciones*, organización y auto-organización son categorías ineludibles para observar los quehaceres de la universidad en la sociedad –y su *bucle* en nuestros días, en la contemporaneidad.

Gran parte de las reflexiones que planteamos, de las preguntas, de las cosas que sugerimos, tienen que ver con lo que concluimos. Ya no es lo rectilineal el único modelo para (pensar-planificar) hacer –y vamos a utilizar el término «tradicional»– intervención cognitiva universitaria. La extensión universitaria consideramos que contiene comunicación y esta comunicación común tiene momentos: un momento de la práctica, un momento de la teoría y un momento de la praxis. Un momento de la práctica marcado por la resistencia político-cultural, por la acción político-organizativa y por los logros de humanización, sobre todo en el marco de la comunicación alternativa. El momento de la teoría estaría para nosotros signado por una visión dialéctica de lo real y de lo propiamente teórico; en el marco de lo social por la teoría crítica, en el marco de lo pedagógico por la pedagogía crítica, por una teoría comunicacional alternativa. El momento de la praxis estaría signado por los procesos de concientización, de organización y lucha y por los espacios de conquista y de defensa de lo conquistado.

En conclusión, pues, planteamos la necesidad de superar ciertas reflexiones y prácticas referidas a la interrelación socio-cultural universitaria, a la interrelación cognitiva universidad-sociedad, que superen estas prácticas cosificadas. Creemos que es necesario pensar un poco más y hacer un poco más en el marco de la complejidad, del azar, de lo desordenado, de lo accidentado, de la incertidumbre, de los proyectos reconstruyéndose sobre la marcha.

El problema de la escucha se plantea en cuanto a si nos proponemos la captura de Lo real, no sólo desde la pura unicausalidad, sino también desde lo *intertextual*, desde la *intersubjetividad*. El decir va a estar signado por el escuchar, y aquí nuestras comunidades indígenas tienen mucho que enseñarnos, pues son comunidades que escuchan, escuchan y escuchan y después hablan. La universidad también tiene que abrirse a la gente, tiene que aprender a escuchar; la universidad tiene que agarrar un pupitre de su tamaño para

aprender de la sabiduría popular. Todas las interpretaciones son importantes, hemos dicho anteriormente, así que reivindicamos la idea de que todos los saberes son importantes.

Referencias bibliográficas

- BASARAB, Nicolescu (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Edic. du Rocher.
- BERMÚDEZ R., Luis (1999). *Hacia la universidad posmoderna. Nuevo orden y educación*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- BOLÍVAR, Omaira (1984). «Unidad metodológica. Criterios generales». En: Hernández, Rosario, et. al. *Introducción a la pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS., p. 53.
- CASTRO, Gregorio (1999). *Asalto del plural. Complejidad social, contextualización teórica y control empírico en la investigación social*. Caracas: FACES UCV-Trópicos.
- FOLLARI, Roberto (1998). *Sobre la desfundamentación epistemológica contemporánea*. Caracas: CIPOST-UCV (Colec. Cátedra Estudios Avanzados Nº 2).
- GIROUX, Henry A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ Solano, Marcela (coord.) (2002). *Teoría. Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Plaza y Valdez: México.
- KOSIK, Karen (1979). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- LANZ, Rigoberto (2004). «Reformas que ¿todos queremos? La Universidad se transforma... ¿cómo?». En: *Question* (19), Año 2, enero, p. 13.
- MORIN, Edgar (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- MORIN, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC-FACESUCV-CIPOST.
- MORIN, Edgar (2006). *El Método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- PÉREZ Esclarín, Antonio (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1970). *Reglamento parcial de la Ley de Universidades*. Caracas: Autor (*Gaceta Oficial* N° 1.429 Extraordinaria del 8 de septiembre de 1970).

WAGENSBERG, Jorge (1995). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets (Colec. Metatemas N° 9).