

# Derivas de un encuentro necesario: la extensión entre cuerpos y producción de sentidos

Comunicación en extensión universitaria /  
Perspectivas



## Paula Contino

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.  
Secretaría del Área de Derechos Humanos de la UNR.  
[paula.contino@fc.polit.unr.edu.ar](mailto:paula.contino@fc.polit.unr.edu.ar)  
[orcid.org/0000-0002-4618-5317](https://orcid.org/0000-0002-4618-5317)

## Antonella Di Santo

[anntodisanto@gmail.com](mailto:anntodisanto@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-9067-3126](https://orcid.org/0000-0001-9067-3126)

## Estefanía Rosso

[estefaniarossoddh@gmail.com](mailto:estefaniarossoddh@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0003-4773-0433](https://orcid.org/0000-0003-4773-0433)

Estudiante Comunicación Social.  
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, UNR.

RECEPCIÓN: 31/03/22  
ACEPTACIÓN FINAL: 06/05/22

Derived from a necessary encounter: the extension between bodies and the production of meanings

Derivados de um encontro necessário: a extensão entre corpos e a produção de sentidos

## Resumen

En una multiplicidad de recorridos que se sitúan en la Universidad Nacional de Rosario, partimos de comprender a la extensión como lazo social y comunicacional que se construye y se convierte en mirada integral sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando acontece el encuentro que deviene en ecología de saberes. Así, el aula desborda sus límites materiales y simbólicos en la aparición de la alteridad que reconoce sujetos de derecho entramados en cuerpos individuales y sociales entre territorios dialogantes.

**Palabras clave:** extensión universitaria; comunicación; derechos humanos; integralidad y cuerpo.

## Abstract

In a multiplicity of routes that are located in the National University of Rosario, we start from understanding extension as a social and communicational bond that is built and becomes a comprehensive view of the teaching – learning processes when the encounter that becomes in ecology of knowledge. Thus, the classroom overflows its material and symbolic limits in the appearance of otherness that recognizes legal subjects intertwined in individual and social bodies between dialoguing territories.

**Keywords:** university extension; communication; human rights; integrality and body.

## Resumo

Em uma multiplicidade de percursos que se localizam na Universidade Nacional de Rosario, partimos de entender a extensão como um vínculo social e comunicacional que se constrói e se torna uma visão abrangente dos processos de ensino-aprendizagem ao encontro devir em ecologia de conhecimento. Assim, a sala de aula transborda seus limites materiais e simbólicos na aparência de alteridade que reconhece sujeitos jurídicos entrelaçados em corpos individuais e sociais entre territórios em diálogo.

**Palavras-chave:** extensão universitária; comunicação; direitos humanos; integralidade e corpo.

**Para citación de este artículo:** Contino, P., Di Santo, A. y Rosso, E. (2022). Derivas de un encuentro necesario: la extensión entre cuerpos y producción de sentidos. +E: Revista de Extensión Universitaria, 12(16), e0001. doi: 10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0001

### **Claves para pensar la perspectiva integral: diálogos entre comunicación y extensión**

Ligar la educación superior con las dinámicas contextuales implica concebir a la extensión universitaria como diálogo interactuante entre diversos sujetos sociales en tanto práctica social que porta y produce sentidos de forma dinámica. Washington Uranga (2007) explica que mediante la comunicación se construye una trama que va tejiendo y generando claves de lecturas comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entendernos en el marco de un tiempo y una cultura determinada.

Con estas afirmaciones iniciales bien podríamos enlazar el significante “comunicación” con el de “extensión” en el marco de los procesos de aprendizaje en contextos sociales situados,<sup>1</sup> y obtener de este modo el eje estructurante que buscamos para el presente trabajo.

Esta relación permite incorporar capacidades en claves de socialización en la trama educativa, particularmente desde la extensión en su fuerza crítica contemporánea, entendida como lazo social con la comunidad que nos da sentido y pertinencia. El diálogo interactuante, junto a la conciencia crítica de la realidad, permite, tal como planteaba el gran pedagogo brasileño Paulo Freire, un pasaje de posiciones vanas y superficiales a posiciones innovadoras y críticas. Desde esta mirada, el conocimiento pierde centralidad y jerarquía en términos tradicionales para convertirse en encuentro con la alteridad.<sup>2</sup> En este escenario, la comunicación posibilita la colectivización de los intereses poniendo en relación diversos actores y actoras que resignifican las maneras de conocer y construir lo común en una dialéctica permanente.

Lejos de toda neutralidad, el campo educativo como parte inherente del cuerpo social es un campo de fuerzas y tensiones permanentes donde se ponen en juego diversos intereses políticos, económicos y culturales que marcan el pulso epocal de su propia institucionalidad y sus decisiones político-académicas.

En ese sentido, la pregunta que en su momento formuló Jesús Martín Barbero nos resulta pertinente por su vigencia para pensar la criticidad del ámbito educativo respecto de su contexto de emergencia:

“¿No será que con el desdibujamiento de las utopías (...) el pensamiento crítico ha ido perdiendo su territorio propio y se encuentra hoy luchando a la intemperie, esto es, desde el campo que ha construido y domina el adversario? En este escenario, la comunicación y la cultura han pasado a constituir un campo primordial de batalla política: el estratégico escenario que le exige a la política recuperar su dimensión simbólica —su capacidad de vínculo entre los ciudadanos, el sentimiento de pertenencia a una comunidad— para enfrentar la erosión del orden colectivo. (Martín Barbero, 2015, p. 16)

**1)** Lo situado: se convierte en un concepto central del pensamiento georreferenciado que se materializa en las epistémicas decoloniales. “El pensamiento decolonial vive, se hace tangible, se manifiesta, se concreta y materializa en las miradas y voces de los ‘subalternos’, los ‘otros’ silenciados, los colonizados” (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2019, p. 216).

**2)** Alteridad: viene del *alter* latino (el “otro” desde el punto de vista del “yo”), la alteridad es un principio filosófico por el cual la propia perspectiva cambia, la del yo, la posición de «uno» por la del “otro”, considerando el punto de vista, la ideología, los intereses y la concepción del mundo del “otro”, dando por sentado y teniendo en cuenta que la propia posición o la de “uno” no es la única posible. <https://conceptodefinicion.de/alteridad/>

Sin caer en ideas reduccionistas, sostenemos que la extensión universitaria en la búsqueda de su territorialidad se convierte en un necesario aporte para el encuentro con la otredad y se constituye en escenario de recreación de aquellos vínculos societales que señala el autor. De este modo, la erosión del orden colectivo puede encontrar momentos de sutura o nuevas hilaciones que acerquen de alguna manera el tejido rasgado a través de la extensión y la comunicación en tanto condición de posibilidad para la acción colectiva.

Comprendemos<sup>3</sup> la extensión desde una perspectiva integral que alude a un espacio de convergencia epistemológica, de funciones y protagonistas que promuevan sinergias virtuosas y novedosas, acordes a la época vertiginosa, compleja y tristemente desigual que habitamos.

Vale una pausa para (re)considerar qué significa el concepto de integralidad, ya que muchas veces se lo utiliza como sinónimo de articulación y no lo es, aunque la incluye. Para esta tarea resulta orientador buscar pistas en el campo de la etimología. La palabra “integral”<sup>4</sup> viene del latín *integralis* y significa “todo, completo, sin que le falte algo”. Sus componentes léxicos son: el prefijo in- (no, negación), *tangere* (tocar), más el sufijo -al (relación, pertenencia). Con fuerza esclarecedora, esta explicación etimológica nos acerca al sentido de la tarea que nos proponemos; ir en busca de la perspectiva integral que llega de la mano de la extensión contemporánea en una clara disputa de sentido en nuestras universidades. ¿Y qué se disputa, qué se tensiona? Básicamente la fragmentación, el compartimento estanco o aislado y la jerarquía que marcan la arquitectura institucional, que se expresa, entre otros aspectos, en la parcelación sustancial de nuestras misiones.

Sin ir más lejos, nos autodenominamos “comunidad universitaria” y nos organizamos en “claustros”,<sup>5</sup> al menos, un oxímoron. Por eso retomamos el ejercicio curioso de la consulta y buscamos esta vez en el diccionario de la lengua española qué significa esta palabra que determina nuestra organización: viene del latín medieval *claustrum*, “claustro de un monasterio”, “monasterio”; en latín, “cerradura”, “lugar cerrado”, deriva de *claudere*, “cerrar”. En principio, estas definiciones nos advierten sobre la magnitud de la labor que nos espera para alcanzar la mirada integral que nos propone un “nuevo modo de conocer”, de acercarnos a la realidad, de entenderla e intervenir en ella tal como acontece, sin recortes y en la multiplicidad actoral que desafía los límites precisos de los conceptos o la construcción interpretativa por paradigmas. Si nos preguntásemos qué debemos desedimentar para construir esa integralidad no encontraríamos una respuesta ni fácil ni rápida, porque tenemos que cuestionar nuestras tradiciones culturales que mantienen este orden matricial que segmenta y jerarquiza pero que hoy es interpelado por la emergencia de la extensión crítica y diversas epistemias como las feministas, las transfeministas y el pensamiento decolonial que lo cuestiona.

**3)** La comprensión deviene de nuestros caminos que nos sitúan en una escena común, la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Hecho que nos inscribe en el campo comunicacional y en un modo de entender y comprender las tramas vinculares y culturales. Las escritoras de este artículo hemos atravesado diversos territorios de la extensión universitaria que hoy se encuentran en proceso de tesina bajo la dirección de quien ejerce la docencia en diferentes trayectos formativos, uno de ellos es la cátedra de Extensión y Ciudadanía. También fue secretaria de Extensión de la Facultad mencionada y hoy se desempeña como secretaria del Área de Derechos Humanos de la UNR.

**4)** Sufijo -al (relación, pertenencia). Diccionario etimológico <http://etimologias.dechile.net> · integral

**5)** Diccionario de la Lengua Española, RAE. <https://dle.rae.es/claustro>

A riesgo de reiteración, volvemos al principio y alegamos que *ligar la educación superior con las dinámicas contextuales implica concebir la extensión universitaria como diálogo interactuante entre diversos sujetos sociales.*

Entonces, si postulamos que el pensamiento disciplinado o formulado en trayectos señalizados nos aleja de la multidimensionalidad de los procesos convergentes que señalamos, hay varias líneas de análisis para dar cuenta de lo que esto supone o implica en materia de extensión y comunicación para los efectos y afectos de la vida universitaria.

### **De lo posible a lo deseable. La educación y la comunicación como derechos puente**

Podemos encontrar diversas marcas para profundizar el análisis en clave relacional. En este encadenado, la idea renovada de relevancia social para nuestras instituciones educativas nos lleva a una pregunta ineludible que, a pesar su numerosa formulación, no pierde vigencia y vuelve sobre nosotros/as ¿cuál es la tarea pertinente que tiene que desplegar la universidad pública?

Sin ánimo de una respuesta prescriptiva —y alejada de la retórica de lo correcto— pensamos que la educación superior tiene que contribuir al fortalecimiento del espacio público en tanto esfera de realización y ampliación de los derechos humanos y promover así el ejercicio activo de la ciudadanía como condición de acceso y democratización de los bienes públicos y culturales de la sociedad.

La discusión y el debate por los derechos no pierde vigencia y se renueva en diferentes campos de disputa, mientras atraviesa de manera capilar el tejido social. Como sabemos, una marca ineludible fue lo sucedido en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO–IESALC), donde se afirmó que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano y universal y deber del Estado su garantía. Este documento ampliamente divulgado y trabajado en diferentes ámbitos de la vida académica tiene que seguir operando como norte de nuestra tarea cotidiana y programática.

En ese momento, la CRES planteó entre las conclusiones del encuentro que el “balance realizado visualiza, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos”. (CRES, 2008)

En este horizonte de sentido, la voz de Gladys Portilla Faicán, profesora de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, amplía la mirada y advierte que “en discursos y normativas se sostiene que la educación como un derecho es el medio para proteger los demás derechos de los seres humanos. Se reconoce que algunos gobiernos progresistas han logrado

la ampliación del goce de derechos en la región (Andrade y Feldfeber, 2016); sin embargo, la lucha por prácticas que den cuenta de su efectividad, es aún necesaria. Educar involucra una postura política de defensa de lo público-social como fundamento de la protección y promoción de los derechos humanos. El poder transformador de la educación como derecho y, por ello, como garante de los demás derechos debe explicitarse cómo la dimensión política de una pedagogía liberadora y fundada en derechos, superadora de privilegios; incluyente, para todos y todas” (Portilla Faicán, 2019).

Este ideario que se (re)actualiza necesita la trama comunicativa como sustento básico de concreción, entendiendo que la comunicación también es un derecho humano fundamental, tal como quedó plasmado en el artículo 19° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en otros plexos normativos, como, por ejemplo, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual de la República Argentina. A este respecto, la comunicación opera como un derecho-puente que abre y posibilita de manera encadenada otros procesos que se cimentan en la construcción de comunidades más humanas, en tanto propone el encuentro en la diversidad sociocultural. Desde este enfoque se supera la visión meramente técnico-instrumental y se avanza en el interés colectivo tal como venimos mencionando. Todo sistema democrático, incluido el universitario, para rebasar los meros procedimientos y avanzar hacia la calidad sustantiva de la vida institucional, necesita de la comunicación para promover la colectivización de intereses públicos y avanzar en la construcción de ciudadanías activas.

Silvia Gutiérrez Vidrio, doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, explica que la ciudadanía emancipatoria:

“involucra los derechos de cambio de la sociedad, esto es, la legítima aspiración de transformar las formas de vida, estructuras institucionales y organización económica, avanzando hacia la construcción de sociedades más libres y justas que den pleno reconocimiento a todos los sujetos y grupos que de ella forman parte”. (2011, p. 4)

Sin dudas, cuando hablamos de re-conocimientos y construcción de ciudadanías que la extensión crítica promueve en función de sus intervenciones enraizadas tenemos que apelar a otra noción clave: la de “identidad”. Y nos referimos a ella para situarnos en el encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro el otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse” (Hall, 2003, p. 20).

Aquí debemos detenernos un instante en la importancia de lo que decimos (o podemos decir realmente) y lo que dicen acerca de nosotros/as con referencia a nuestra vida común. Porque cuando la comunicación nos hace presentes nos enuncia, nos cuenta como sujetos de derecho, nos confirma un lugar en el mundo y le roba a la orfandad social gran parte de su dominio. Esta presencia puede interrumpir el silencio y el ruido y alejarnos de la indiferencia que solo produce crueldades. Cuando hay presencia le damos batalla a la maquinaria del abandono, la discriminación y la vulneración de los derechos humanos; porque la presencia cuando verdaderamente sucede, nos envuelve y se convierte en elogio necesario de la vida; cuando nos nombran y nos miran, confirman —de ese modo también— nuestra existencia social como parte de la trama mayor.

Entonces, estamos en condiciones de decir que la identidad colectiva es la producción de significados en (de) una acción colectiva. Es una unidad donde sus elementos se “sienten parte”. Es una red de acciones activas entre actores y actrices que interactúan y toman decisiones (Tamayo y Wildner, 2005, p. 22). Cuando somos efectivamente “parte” de una comunidad nos sentimos alojados/as en la casa común que nos toca morar.

Por otro lado, es necesario sostener que la identidad es un proceso constante de recomposición. Es dinámica y emergente. Surge y cambia, construye sus límites, desarrolla conciencia, es resistencia y negociación, (y también) conservadurismo y liberación (Tamayo y Wildner, 2005, p. 22).

En suma, siguiendo a los autores mencionados, estamos en condiciones de asegurar que la identidad es reconocimiento, pertenencia y permanencia. Se construye dialéctica y situacionalmente como un proceso en relación con la otredad, la historicidad y el conflicto.

“De lo que se trata es de poder identificar fenómenos que, a pesar y gracias a ello, logran establecer vínculos, generar posibilidades para nuevos encuentros, transversalizar y, con ello, desterritorializar para volver a crear nuevos territorios. (...) No se trata de homogeneizar, sino de coser lo que las dinámicas imperantes se obstinan en separar y enfrentar una y otra vez”. (Álvarez Pedrosian, 2018, p. 70)

Hablamos de aprendizajes “entre”<sup>6</sup> territorios capaces de lograr lazos humanizantes que posibiliten el ejercicio de la dignidad humana.

Vale la pena traer nuevamente el legado de la Reforma de Córdoba —piedra basal para convertir a posteriori la educación superior en derecho humano— no solo porque no ha perdido vigencia, sino porque su debate y actualización tiene que ciudadanizar nuestra práctica universitaria revelando otros sentidos para la comunidad que nos da origen. En este contexto, la extensión en perspectiva integral puede dar otra materialidad al compromiso social y a la solidaridad, en tanto proceso identificatorio con las causas de otros/as; en un acto de resistencia al individualismo posesivo o a los imperativos de individuación que operan sobre la ruptura y fragmentación del tejido social, como efectos del proceso civilizatorio neoliberal<sup>7</sup> que ha dejado profundas marcas en los mapas cognitivos e ideológicos (Lechner, 1994) de toda nuestra región.

### **Cuerpos: territorio político del aprendizaje situacional**

Romper con los estilos de pensamiento que tienden a la pura abstracción para dar paso a una dialógica crítica en medio de las tensiones de lo social implica un gran desafío epistemológico, político y comunicacional. No alcanza con decretar la apertura de la mirada, hay que poder sostener el proceso y llegar a resultados tangibles —entiéndase propuestas

**6)** Utilizamos la idea del “entre” como criterio democrático y dialogante, para salir de las cristalizaciones que construyen jerarquías.

**7)** Según Perry Anderson (1997), el neoliberalismo es una respuesta teórica y política al Estado de Bienestar. En el marco de este artículo nos referimos al proceso iniciado por la última dictadura cívico-militar en Argentina, en tanto proyecto económico y político, que luego se retomó y se profundizó en democracia durante el menemato, en la década de los 90.

cognoscentes cargadas de sentidos que se proyecten más allá de lo inmediato con la mayor amplitud de alcance posible— (Álvarez Pedrosian, 2018, p. 75).

En este marco, la idea de aula debe ser repensada, ya no será entendida como espacio tradicional de formación, dividido en lo formal y no formal o en la ultra especificidad de lo disciplinar, sino como escenario poroso, flexible, entablando redes conversacionales con la comunidad de referencia. De este modo habrá posibilidad de cambios en las percepciones y representaciones de los actores y actoras involucrados/as en un proceso educativo de carácter integral. Podrán aparecer “narrativas barriales” en términos de Álvarez Pedrosian:

“producidas por y productoras de lo que hemos denominado ‘saberes habitantes’”, constructos culturales que habitan la ciudad como entidades transversales que se encarnan en subjetividades, se materializan en todo tipo de objetos y movimientos, son algo así como lo urbano mismo existiendo en prácticas cotidianas. Nosotros trabajamos procurando tomar las nociones y los prejuicios con los que llegamos como parte de los imaginarios sociales urbanos presentes y, desde allí, abrirlos a la posible creación conceptual, gracias a la exploración etnográfica en territorios tan propios como ajenos, comenzando con el ejercicio de la cartografía social”. (2018, p. 76)

Así, podrán ser profesionales comprometidos/as, con capacidades para analizar, intervenir e innovar en las necesidades de su territorio, no ya como sujeto académico fijo, sino en un vínculo con las múltiples y diversas formas de la vida. El acto de conocer se convierte en pensamiento y acción referenciado; en la vitalidad de los relacionamientos que viven en la potencia mestiza que “no puede ser capturada por una técnica”, diría la gran educadora Graciela Frigerio en el marco del cierre del Congreso Estatal de Educación Social de Valencia en el año 2012.

En esta composición aparece el cuerpo como domicilio enraizado de la experiencia que construye memoria social entre otros y otras. Ese cuerpo individual y colectivo no es ya una suma de las partes, si un continente que aloja en su complejidad la vida cotidiana que deviene de historias anteriores. Los cuerpos son convocados a “saborear el mundo” con otra intensidad que habilita la mezcla crítica y racional con la sensibilidad que comprende la dignidad humana en cada contexto abordado.

“Inscribirnos en la lógica del cuerpo y de sus fuerzas implica pensar en los desplazamientos, en las reconfiguraciones de nuevas formas sensibles e inteligentes que abren paso a la diversidad de la vida. Formas (...) cambiantes y creativas, dimensiones polifónicas (...) que surgen de la conjunción de componentes heterogéneos”. (Cabra, 2014)

Lo planteado hasta aquí nos permite instalarnos en la idea de la enseñanza entre la extensión y la comunicación, para pensar el encuentro que suscita el acontecimiento del aprendizaje a través de esos cuerpos capaces de *con-moverse* entre inteligencias afectivas y concernidas; cuerpos que producen prácticas y saberes al tiempo que construyen experiencias sensitivas en cada territorio que atraviesan.

Sin dudas, cada línea de acción programática en términos estratégicos y convergentes se construye sobre múltiples dimensiones y decisiones institucionales y políticas. Por tal motivo, nos detenemos para hacer foco en un aspecto que nos parece sustancial en términos

de la búsqueda ecológicas de saberes;<sup>8</sup> y en este caso nos referimos, particularmente, a las prácticas sociocomunitarias o socioeducativas (según como las denomina cada institución) que tienen como objeto generar trama solidaria y responsable del estudiantado en pos de promover y profundizar nuestras responsabilidades públicas universitarias ampliando los lugares del conocimiento en el marco de un “aula social”<sup>9</sup> que exceda y des-borde las fronteras materiales y simbólicas de las instituciones educativas.

Entre los cambios que aloja el nuevo siglo, estas prácticas, también denominadas intervenciones territoriales fueron cobrando volumen y espesor en las distintas instituciones educativas según sus contextos, historias y recorridos políticos académicos. Con su fuerza instituyente la extensión ha logrado (y lo sigue haciendo) agendar en la discusión y en la acción de las Instituciones de Educación Superior (IES) el compromiso social universitario en relación a las problemáticas contemporáneas. A lo largo de este tiempo las experiencias y los procesos son muy diversos teniendo en cuenta las características, las memorias y sensibilidades de cada universidad. No es objeto de este trabajo describir o analizar en particular estas vivencias que cobijan características comunes y singulares; pero sí tomar este dispositivo, la “intervención territorial” para pensarla en perspectiva de derechos humanos y, por lo tanto, en clave de transversalización que necesita de la comunicación como dimensión constitutiva e imbricada.

Cabe señalar que estas prácticas se vienen instalando de manera sostenida en las universidades, en los objetivos de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y han pasado progresivamente desde el modo optativo al obligatorio, bajo diversos formatos de implementación en el marco de diferentes vínculos que se traman con organizaciones de la sociedad civil, con el Estado en sus diferentes niveles, y también en proyectos, programas y cátedras, involucrando así diversas áreas de la vida académica e institucional.

Ahora bien, cuando nuestras universidades deciden intervenir en el marco de los mencionados dispositivos, creemos que es necesario volver a ciertos interrogantes básicos que nos sitúan en el horizonte de sentido planteado: ¿cuáles serán nuestros modos de intervención, es decir, de qué manera “venimos entre” otros y otras apelando al sentido etimológico de la palabra?

Si las respuestas dan cuenta en forma honesta en virtud compromiso político que interpela nuestra misión social, el proceso educativo en clave de derechos humanos puede encontrar un ámbito propicio para crecer desde su mirada ética inherente.

Tal como fue adelantado, “la integralidad” se transforma en un concepto vertebrador para mirar/pensar/experimentar con ojos nuevos y complejos las prácticas territoriales sostenidas en perspectiva comunicacional. Integrar claramente no es sencillo porque supone cambios culturales en nuestras arquitecturas institucionales. Es necesario correrlos de las dualidades o binarismos que fragmentan la potencia del acontecimiento educativo,

**8)** Ecología de saberes: se puede entender como acciones del *encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión* (Sousa Santos, B. de, 2019).

**9)** Cuando decimos “aula social” nos corremos de la noción de extender, de llevar, de salir o de entrar, para pensar la tarea extensionista en su toda su potencia relacional.

por eso creemos que tenemos que poner en verdadero diálogo el “cuerpo” con todo lo que implica la praxis educativa.

Como sabemos, cada universidad —por supuesto no desligada de su sociedad— traza acorde a su cosmovisión un saber sobre el cuerpo, otorgándole sentidos propios e imaginarios en torno al orden simbólico epocal.

Consideramos que el cuerpo es el primer territorio vital de nuestra existencia, es nuestro domicilio existencial, y por eso es imposible comprenderlo sin su ligazón a las identidades culturales y a las memorias políticas. El cuerpo individual y colectivo es el que sitúa una manera de ser/estar en el mundo. En el entramado relacional, Nina Cabra señala que la acción y transformación de un/os cuerpo/s sobre otro/s implica afectación, afectos y efectos. La sensibilidad es justamente esa capacidad de afectar y ser afectado/a en el intercambio superando el racionalismo puro. Porque nadie puede abrazar o comprometerse con lo que ignora o aquello que nunca lo/a conmovió en su interioridad.

Retomando a la autora, agregamos que los afectos alteran los cuerpos haciéndolos pasar de un estado a otro, porque sin afecto hay desinterés, indiferencia, desmovilización. Entonces, podríamos decir que la afectación se convierte en un potente recurso político de la pedagogía, en tanto posibilitadora de otra vinculación comunicacional basada en la reciprocidad de ese otro/a igual pero distinto/a que encontramos/descubrimos en las intervenciones territoriales. Por su parte, el filósofo Michel Serres nos da una sentida y provocativa mirada al respecto cuando expresa:

“Me gusta que el saber haga vivir, que cultive, me gusta convertirlo en carne y en hogar que ayude a beber y a comer, a caminar lentamente a amar, a morir, a veces a renacer, me gusta dormir entre sus sábanas, que no sea exterior a mí”. (Serres citado por Le Breton, 2007, p. 11)

El aprendizaje concebido de esta manera no puede sufrir de exterioridad o de terceridad; no se puede transmitir solamente como plexo normativo u obligación social, necesita habilitar el compromiso de un cuerpo entero para aprehender racional y sensiblemente el sentido político de práctica educativa. Por eso, territorio, cuerpo y derechos no son puntos de llegada, sino caminos que tienen que inscribirse y mezclarse en la experiencia de la intervención que se vuelve conciencia materializada para habilitar un nuevo estar/siendo en la morada común. Las y los estudiantes involucrados en estos procesos necesitan formarse críticamente, comprender y sentir entre corporalidades qué es la dignidad humana, qué derechos y libertades la protegen y qué acciones la vulneran o la destruyen. Necesitamos del cuerpo entero (a pesar de las suturas, cicatrices) para alojar significaciones, paisajes, amores, texturas y dolores en las aulas que no se terminan en los muros, ni se extienden para llegar a destino, porque justamente son aulas sociales.

Para ahondar en esta triada: territorio, cuerpo y derechos, también convocamos a Le Breton para apoyar la reflexión:

“entre la carne del hombre y la carne del mundo no existe ninguna ruptura [y cuando la hay es artificiosa] sino una continuidad sensorial siempre presente. El individuo solo toma conciencia de sí a través del sentir, experimenta su existencia mediante las resonancias sensoriales y perceptivas que no dejan de atravesarlo (...). El mundo del hombre es un

mundo de la carne, una construcción nacida de su sensoridad y pasada por el cedazo de su condición social y cultural, de su historia personal, de la atención al medio que lo rodea”. (2007, pp 11–12)

### **Resonancias finales para seguir pensando**

Con este trabajo intentamos seguir interpelando el valor transformador del conocimiento que se produce en nuestras casas de estudio, su validez y los modos construcción “entre” nuestra comunidad. Tal como hemos expresado, la universidad, en sus responsabilidades públicas y políticas, tiene que producir saberes para una construcción democrática, justa y equitativa, entendiendo a la educación y a la comunicación como derechos–puente fundamentales para la consecución y ampliación de los demás derechos. Debemos imaginar y desandar prácticas extensionistas integrales que nos permitan pensar otros interrogantes para desnaturalizar lo evidente y lograr apropiarnos de nuevos horizontes de sentidos, de manera de generar espacios de pensamiento y acción para una maquinación deseante (Deleuze y Guattari, 1980).

Evidentemente, la consecución de estos objetivos debe concebirse no solo desde las estrategias de acción, sino desde la base estructural de la organización educativa, con la incorporación en el ámbito de sus funciones las problemáticas sociales contemporáneas de modo estratégico e integrado, hecho que implica resignificar supuestos epistémicos que enlazan la experiencia territorial, en tanto conciencia materializada. Dichos supuestos nos exigen desarmar esencialismos que nos lleven a una reflexión homogénea. En este sentido, es elemental reconocer las mezclas constitutivas que configuran entramados culturales e históricos, sus desplazamientos y migraciones. En definitiva, reconocer las hibridaciones que habitan cada lugar y otorgan singularidad a los territorios donde anclan (o deberían hacerlo) los procesos de enseñanza–aprendizaje; porque aprender es dibujarse en el mundo para descubrir(se) en otros sentidos y coprotagonizar la historia presente (Contino y Daneri, 2017, p. 111).

La educación desde un enfoque participativo debe convocar la sensibilidad de los cuerpos como condición inherente al recorrido académico y habilitar una mirada más compleja y profunda de la realidad, que siga contribuyendo a territorializar la universidad de modos fecundos, es decir, pensarla en relación con y atravesada por las problemáticas sociales y los saberes como consecuencias de luchas y conquistas. De esta forma lograremos producir escenas solidarias que se constituyan en sistematización de prácticas para combatir las lógicas individualistas y fragmentarias que dañan las sociedades actuales.

Emprender la tarea supone cuestionar los modelos hegemónicos de enseñanza y proyectar trayectos que circulen en los “entres”: entre nosotros, entre tantos, en el entrevero... donde converjan de manera potente y vital los conocimientos, los interrogantes y las intervenciones entre los afectos que afectan. Si los procesos de aprendizajes se enfocan en metodologías de reflexión–acción a partir del diálogo entre los conocimientos y las experiencias de los actores y actrices estaremos en el camino deseable para transformar y sostener la universidad que queremos.

Esta mirada nos convoca a pensar nuestras pedagogías territoriales, de modo que la praxis extensionista se potencie en esa gran aula social que, sumergida en la ecología de saberes, se aleje de la repetición y aloje el registro sensible de la vida digna en toda su diversidad.

## Referencias

- Álvarez Pedrosian, E. (2018). La dimensión de lo barrial en la encrucijada de la comunicación, la ciudad y el espacio público. Una mirada etnográfica sobre la subjetivación urbana contemporánea. *Contratexto*, 30(julio-diciembre), 63-84. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/3149/3205>
- Anderson, P. (1997). Neoliberalismo: balance provisorio. En Sader, E. y Gentilli, P. (Comps.). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Oficina de publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires.
- Cabra, N. (2014). Transmutación de cuerpos y afectos. <https://esquizoanalisisblog.wordpress.com/2014/05/07/nina-cabra-transmutacion-de-cuerpos-y-afectos/>
- Contino, P. y Daneri, M. (2017). La urdimbre necesaria entre comunicación y extensión. *REVCOM*, 3, Contribuciones.
- Deleuze G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Les Editions de Minuit.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, (36). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2011000100005&script=sci\\_arttext&fbclid=IwAR3B6U4Baceb1FRUhNwoER9NJq86b283EdQzOxHm0Mf0FDVYGI0uxIB7uOI](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2011000100005&script=sci_arttext&fbclid=IwAR3B6U4Baceb1FRUhNwoER9NJq86b283EdQzOxHm0Mf0FDVYGI0uxIB7uOI)
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En Hall, S. *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Lechner, N. (1994). Los nuevos perfiles de la política. *Nueva Sociedad*, 130(marzo-abril) 1994, 263-279. [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Filosofia\\_politica/Nuevos\\_perfiles-Norbert\\_Lechner.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_politica/Nuevos_perfiles-Norbert_Lechner.pdf)
- Martín-Barbero, J. (2015). Desde donde pensamos la comunicación hoy. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 128, 13-29. CIESPAL.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 203-233. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Portilla Faicán, G. (2019). Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos. En Loys G. *Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación* (pp. 13-27). UNSE.
- Serres, M. (1985). *Les cinq sens: philosophie des corps mêlés*. Grasset.
- Sousa Santos, B. de (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Tamayo, S. y Wildner, K. (2005). Espacios e identidades. En: Tamayo, S. y Wildner, K. *Identidades urbanas* (pp. 11-34). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Uranga, W. (2007). *Mirar desde la Comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales*. <http://www.comunicacion4.com.ar/archivos/URANGA-MirarDesdeLaComunicacion.pdf>