

Apuntes para la construcción de un “nosotros” en la integralidad de las funciones sustantivas universitarias


Integralidad de funciones universitarias /
Perspectivas



Ana Laura Hidalgo

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas. Universidad Nacional
de San Luis, Argentina.

alhidalgo@email.unsl.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-6900-5120>

RECEPCIÓN: 10/04/23

ACEPTACIÓN FINAL: 12/05/23

Resumen

Esta contribución se propone construir un posicionamiento ante el conocimiento basado en el diálogo de saberes cuando el contenido del mismo es la comunicación en el marco de la integralidad de funciones universitarias. En este contexto, se reconoce como necesaria la construcción de un “nosotros” como momento relacionante de la propia subjetividad ante el encuentro con “otros”. Se enuncia una serie de posibles obstáculos epistemológicos que podrían condicionarla en las prácticas de docencia, investigación y extensión.

Palabras clave: construcción del nosotros; integralidad de funciones; obstáculos epistemológicos; comunicación; extensión universitaria.

Notes for the construction of a “we” in the integrality of the substantive functions of the university

Abstract

This contribution intends to build a position towards knowledge based on the dialogue of knowledge when its content is communication, within the framework of the integrality of university functions. In this context, the construction of a “we” is recognized as necessary as a relating moment of one’s own subjectivity before the encounter with “others”. A series of possible epistemological obstacles that could condition it in teaching, research and extension practices are enunciated.

Keywords: construction of we; comprehensiveness of functions; epistemological obstacles; communication; university extension.

Apontamentos para a construção de um “nós” na integralidade das funções substantivas da universidade

Resumo

Esta contribuição pretende construir um posicionamento perante o conhecimento baseado no diálogo do saber quando o seu conteúdo é a comunicação, no plano da integralidade das funções universitárias. Nesse contexto, a construção de um “nós” é reconhecida como necessária como um momento relacional da própria subjetividade diante do encontro com “outros”. Enuncia-se uma série de possíveis obstáculos epistemológicos que poderiam condicioná-la nas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: construção do nós; abrangência de funções; obstáculos epistemológicos; comunicação; Extensão universitária.

Para citación de este artículo: Hidalgo, A. L. (2023). Apuntes para la construcción de un “nosotros” en la integralidad de las funciones sustantivas universitarias. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13(18), e0003. doi: 10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0003

Introducción

Este escrito procura detenerse en una mirada desde el campo de la comunicación hacia la integralidad de las funciones sustantivas universitarias: docencia, investigación y extensión. Tal aporte pretende visibilizar el desafío de la construcción de un “nosotros” en los procesos formativos que acompañamos en el territorio a partir de interrogantes que condicionan su comprensión.

¿Qué tipo de integralidad de funciones universitarias es posible en contextos de creciente desigualdad social? ¿Qué conocimientos resultan válidos socialmente para habilitar nuevas posturas que incluyan las otredades territoriales? ¿Qué obstáculos se constituyen en fronteras simbólicas que desafían la construcción de un “nosotros”? ¿Cuál es el lugar de la comunicación para pensar estos procesos?

Y un interrogante anterior nos señala: ¿es posible la comunicación en el marco de un diálogo de saberes sin la construcción del “nosotros” como sitio de lo compartido?

En este sentido, el trabajo no se propone brindar parámetros normativos acerca de cómo desandar este desafío, sino otorgar insumos y reflexiones que posibiliten un abordaje desde lo singular.

El escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, esbozamos la postura epistémica que fundamenta la problematización presentada. En segundo lugar, abordamos la concepción comunicacional que la atraviesa. En tercer lugar, presentamos tres posibles obstáculos epistemológicos que funcionan como barreras para la comprensión del “nosotros” desde la comunicación. Finalmente, postulamos una serie de consideraciones en este recorrido en clave propositiva que permiten abrir nuevos interrogantes a esta mirada.

Acerca de la postura epistémica para la construcción de un “nosotros” en las funciones sustantivas universitarias

Las perspectivas sobre la integralidad de las funciones universitarias en nuestra región nos desafían a la interrogación de los modelos formativos de las universidades públicas desde diversos lugares.

Los procesos de investigación, enseñanza y extensión, suponen una vinculación con la diversidad de actores sociales con los cuales establecer una construcción de valor particular y situada. Pensar su integralidad implica comprender que las actividades de extensión son parte de los procesos de enseñanza–aprendizaje áulicos y constituyen una oportunidad para la generación de nuevos interrogantes investigativos que movilizan el pensamiento.

Las formas de participación social en la producción del conocimiento socialmente válido para nuestros territorios no son homogéneas; los debates sobre estos procesos habilitan la pregunta acerca de lo compartido y lo diverso en el desafío de la construcción de consensos. En esta labor, la comunicación conserva un valor sustancial para pensar el encuentro con “lo otro” que posibilite una fusión de horizontes que supere los sitios iniciales de abordaje.

Tal preocupación nos moviliza; en la medida en que la construcción de un “nosotros” es un momento necesario para validar el encuentro con los “otros” se torna imprescindible comprender que el lugar desde el cual lo pensamos asume una asimetría en su génesis. Los espacios de formación universitaria (docencia, investigación, extensión) son constituidos como tales a efectos académicos, responden a una lógica de la que son parte con propósitos específicos. Por tanto, el problema de la construcción del “nosotros” es cons-

titutivo de la propia aspiración de la integralidad en tanto requiere, en principio, asumir la desigualdad social inicial y, con ello, los distintos saberes que allí circulan.

De esta manera, la posición de tender a la integralidad de las funciones sustantivas interpela el alcance del compromiso social de las universidades públicas con las comunidades, al tiempo que reclama la comprensión de la complejidad en las interrelaciones posibles de las funciones y los saberes que se construyen en el marco de dichos procesos.

En este aspecto, resulta relevante preguntarnos acerca de la postura que como sujetos asumimos respecto de la configuración de las problemáticas relevantes que conforman una agenda que responda a nuestros territorios. Esto supone, al mismo tiempo, una redefinición de los modos en los cuales producimos conocimiento desde la academia en general y en que construimos el “nosotros” en particular; pero, fundamentalmente, para qué lo hacemos.

El artículo no pretende discutir modelos epistemológicos desde el enclave de las tradiciones del pensamiento científico. Por el contrario, este momento es una reflexión para comprender nuestra posición como sujetos de la vida ante las problemáticas sociales que son abordadas desde la integralidad de las funciones universitarias en el “nosotros”.

Comprender las diferentes formas de relaciones de conocimiento con la realidad, así como las tradiciones de pensamiento y configuraciones epistémicas que las representan, es una preocupación por demás postergada en la academia.

Podríamos presentar dos grandes conjuntos de miradas vinculadas con las relaciones de conocimiento que responden a tradiciones de pensamiento y posturas epistémicas diferentes. La primera de ellas —quizás la más difundida en la academia— supone que la relación con el conocimiento refiere a una externalidad centrada en el objeto. La experiencia es “extraída” de la realidad y de su complejidad social y, por tanto, se construye sobre una relación sujeto–objeto. Para estas tradiciones, el pensar es teórico y se preocupa por explicar, describir, discernir. Se trata de una lógica de razonamiento jerárquico–funcional; patriarcal, dilemático y clasificatorio. Aquí el conocimiento se basa en criterios de verdad categórica sobre supuestos de la racionalidad científica. Las principales tradiciones de pensamiento analítico que acompañaron esta postura son el positivismo, el neopositivismo, la Escuela de Viena, el falsacionismo, entre otras.

El segundo conjunto de miradas implica que la realidad es recreada por los sujetos, es historizada en la relación de sujeto–sujeto con el mundo de la vida. Refiere a una mirada crítica con centralidad en las subjetividades que participan en el proceso, que contribuyen a cuestionar la propia subjetividad en ese encuentro. Para estas posturas, el pensar es necesariamente histórico y se preocupa por comprender e interpretar, basado en una lógica de razonamiento compleja. El conocimiento, por tanto, se construye historizadamente sobre la base de que no existen verdades categóricas. Las principales tradiciones de pensamiento crítico hermenéutico son la fenomenología, el historicismo alemán, el neomarxismo, la Escuela de Frankfurt y la Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial, entre otras.

A efectos de situar la propuesta reflexiva, nos detendremos en algunas notas sobre la Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial para construir un abordaje a la realidad social desde la segunda postura descrita, sin intenciones de agotar su riqueza en esta intervención.

Al respecto, conviene recuperar una distinción central en la propuesta de Zemelman Merino (2010a) acerca del pensar teórico y el pensar epistémico. De acuerdo con este autor, la

realidad sociohistórica tiene múltiples significados y las ciencias sociales han generado un desfase entre los conceptos teóricos y la realidad que se pretende explicar.

“La idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro pero que no lo tienen. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es una tarea central en las ciencias sociales que tiene que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, es el tema central del proceso de investigación y, por tanto, de la metodología”. (Zemelman Merino, 2010a, p. 3)

En este problema inicial relativo al desfase en las ciencias sociales se reconoce la importancia de una constante resignificación que interpela a la comunicación y la construcción de lo compartido, la cual implica la tarea central debido al desajuste entre la teoría y la realidad.

“La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre la teoría y la realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? El ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor pero, en verdad, tiene consecuencias profundas, porque en la medida en que no resolvemos este problema podemos construir el discurso y enunciados o manejar ideas que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tenga necesariamente un significado real para el momento en que construimos”. (Zemelman Merino, 2012, p. 3)

En este mismo sentido, los diversos ritmos de las funciones sustantivas universitarias, podrían dar lugar al desfase o desajuste indicado anteriormente. Los tiempos institucionales, las lógicas diversas, la configuración de vínculos extrauniversitarios, las convocatorias a financiamientos o acreditaciones, entre otras circunstancias, condicionan los procesos.

Este tema de actualidad en las universidades de la región tiene consecuencias de orden práctico. Con frecuencia, desde nuestras experiencias sustantivas universitarias estamos organizando el pensamiento y el conocimiento dentro de marcos que no son propios de esa realidad que se quiere conocer. De este modo, muchos de los conceptos que utilizamos no responden a aquellos que podrían dar cuenta de la realidad sociohistórica (Zemelman Merino, 1998), sino que se trata de nociones construidas en otros contextos y que muchas veces desde la academia los repetimos sin considerar el sentido contenido en los mismos y en qué medida estos podrían dar cuenta de las realidades concretas.

“Precisamente es una cuestión que no se resuelve teóricamente, porque si así fuera, sería tanto como desconocer la naturaleza misma del problema. Si pienso que un desajuste de esta naturaleza se puede resolver a través de una teoría, no estoy tomando conciencia que el problema está en la teoría misma porque, por más brillante y genial que esta sea, por definición corre el riesgo de desfasarse de la realidad”. (Zemelman Merino, 2010a, p. 4)

En la medida en que la teoría es parte de la situación problemática, el autor señala la importancia de la resignificación de los conceptos; supone revisar la teoría a la luz de las exigencias de las realidades históricas “muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, im-

previstas” (Zemelman Merino, 2012, p. 4). Esto es lo que implica una racionalidad ampliada, concepto que Zemelman desarrolla con anterioridad (1994).

Si lo planteado no es de orden teórico, este problema se resuelve en el plano de pensamiento. Zemelman comprende al pensamiento como una actitud, una postura en la que cada persona tiene la posibilidad de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. Implica construir preguntas que interpelen la categoría y no el concepto teórico; un momento anterior a ese discurso cerrado y estructurado, formulándose la siguiente pregunta: “¿cómo podemos colocarnos frente a aquello que queremos conocer?” (Zemelman Merino, 2010a). Esta sencilla y necesaria pregunta es muy compleja de resolver desde una perspectiva canónica sujeto–objeto puesto que niega la propia subjetividad.

Por tanto, para poder construir un esquema de colocación¹ (Quintar, 2008; 2018) particular que nos permita posicionar al sujeto en una postura sociohistórica de ese presente que lo sensibiliza subjetivamente, se requiere inicialmente el reconocimiento de la distinción entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico; diferencia que reside precisamente en cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar.

“En el pensamiento teórico, la relación que se establece con la realidad externa —con la externalidad, para decirlo en términos más correctos— es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo; vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es aquel que hace afirmaciones sobre lo real”. (Zemelman Merino, 2010a, p. 5)

El discurso teórico se caracteriza por ser aquel que hace afirmaciones predicativas sobre la realidad/lo real con la intención de describirlo, explicarlo, contenerlo. Es un pensamiento que ya tiene un contenido organizado desde el cual se fuerza la realidad social antes de conocerla.

Por el contrario, un pensar epistémico supone comprender la centralidad de la pregunta que nos moviliza a conocer sin intentar explicar aquello. Implica otros modos de comprender nuestro lugar como sujetos de la vida saliendo al encuentro de eso “otro” que nos moviliza a pensar.

“En cambio, cuando hallamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo podemos tener un pensamiento sin contenido? (...) la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un estatus no sim-

1) En el marco de la propuesta de la Epistemología de la Conciencia Histórica o del Presente Potencial, a efectos de activar y construir la matriz epistémica del investigador se trabaja con dos dispositivos didáctico–metodológicos: la didactobiografía y el esquema de colocación. Ambos procedimientos conllevan un proceso de “darse cuenta” de los activadores de la propia sensibilidad del investigador en relación con la realidad que le interesa abordar. La autora de este trabajo ha construido dichos dispositivos en su formación postdoctoral en Metodología de la Investigación Crítica en el Instituto de Pensamiento y Cultura para América Latina (IPECAL, México). Los dispositivos didácticos “aluden a la capacidad de abrirse a la situación, se dirige más a la actitud del sujeto para abrirse en sentidos y significados, para poder, como dice Ausubel, anclar en territorio para desarrollar la imaginación (Quintar, 2008, p. 43). Dentro de la metodología propuesta en la Didáctica no Parametral, se trabaja con “Círculos de Reflexión” y con procesos de “Resonancia didáctica”.

plemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice 'colocarse ante las circunstancias', frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que esta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Esta forma de pensamiento epistémico es difícil porque la tendencia es ponerle nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?". (Zemelman Merino, 2010a, p. 6)

En este tránsito entre no colocar nombres viejos a cosas nuevas y creer que, porque no tienen nombre, son innombrables, se ubica lo que Zemelman llama "pensar epistémico". En otras palabras, implica no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos sino plantearse el distanciamiento de ellos para pensar qué otras significaciones o sentidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar. En la problemática de un pensar epistémico se sitúa el desplazamiento de un poder desarrollar un "saber pensar" por sobre un "saber información" (Zemelman Merino, 1994).

En su texto *El conocimiento como desafío posible* (1998), Zemelman Merino reconoce que el situarse en el nivel epistémico nos genera una "angustia difusa" como una condición necesaria para movilizar el pensamiento epistémico. Consiste en romper con la comodidad intelectual que funciona como un mecanismo básico de inercia que supone la replicabilidad de lo conocido.

Esta inercia también tiene derivaciones de orden práctico, se traduce en una indiferencia ante los contextos sociohistóricos que nos atraviesan y se constituye en una pérdida de la disposición para colocarnos frente a la realidad como ese conjunto de desafíos permanentes que no tienen respuesta cabal y definitiva.

De esta forma, el desafío implica entender la realidad que nos circunda y cómo esas condiciones dicen algo de nosotros mismos manifestándose en la subjetividad personal como una indeterminación. De esto deviene la situación paradójica que resulta de la seguridad que encontramos en lo determinado, por eso buscamos siempre los límites de aquello que nos configura tanto como sujetos en el mundo de sentidos que nos contiene. Zemelman nos señala que el concepto de límite debe estar subordinado a la idea del esfuerzo de colocación del sujeto frente a los desafíos de la realidad. Lo determinado —propio del pensar teórico— nos ofrece la idea de límite, fuertemente ligado a la búsqueda de seguridad.

Este planteamiento nos exige avanzar en su develamiento no siempre satisfactorio, puesto que con este esfuerzo se da un desajuste interno en el sujeto que es inevitable y necesario. En palabras de Zemelman, implica cuestionarse a sí mismo como sujeto pensante, cuestionarse frente al conocimiento asimilado.

Si nos posicionamos ante lo indeterminado, somos capaces de percibir la anomalía. La indeterminación de lo diferente respecto de lo conocido nos permite plantear nuevas preguntas para dinamizar nuestro pensamiento hacia algo "otro". Supone un distanciamiento de la inercia como una actitud de comodidad y tranquilidad. La inercia de quedarnos en lo determinado/conocido es la resolución de todo porque allí no hay planteado ningún problema.

¿En qué medida nuestras prácticas se condicen con una lógica del pensar teórico?
¿Cómo estamos comprendiendo las articulaciones entre las funciones sustantivas?

Y desde el pensar epistémico, ¿Quiénes son esos “otros” que interpelamos? ¿En qué medida una comprensión del “nosotros” puede ser definida de modo inequívoco antes de establecer los vínculos extrauniversitarios? ¿En qué medida nuestras concepciones comunicacionales nos posibilitan o imposibilitan este proceso?

Sobre la concepción comunicacional que trama la construcción del “nosotros”

En un trabajo anterior nos detuvimos en la presentación de una serie de perspectivas, concepciones y preguntas desde la comunicación que permiten construir una mirada situada políticamente a los procesos socioterritoriales en los cuales organizamos nuestras prácticas de integralidad de funciones universitarias (Hidalgo y Galende, 2022).

Pero, ¿qué es lo específico de los estudios en comunicación?

“Los estudios de comunicación deben ofrecer conocimientos para una interpretación global de la sociedad (cultura, política, economía), pero para ello necesitan partir de conocimientos parciales. (...). De manera semejante se estudia hoy la comunicación desde múltiples perspectivas, especialidades, pensando siempre en el objeto final que es la condición humana y la sociedad”. (Moragas Spa, 2003, p. 17)

La comunicación como campo de estudio conlleva reconocer que “hace referencia a un fenómeno transversal que interesa a todas las ciencias sociales y humanidades, incluso va más allá de lo humano y lo social” (Moragas Spa, 2003, p. 18). En la misión de cimentar un diálogo de saberes con “otros”, la comunicación es relevante para cualquier “hacer académico” que implicará un modo de “ser académico”. En otras palabras, ¿quién soy cuando me involucre con “otros” en la filigrana de un “nosotros”?

“Nos comunicamos mediante la construcción de significados/sentidos compartidos (o fragmentariamente compartidos) a través de diferentes tipos de códigos” (Altamirano, 2002, p. 21). La comunicación no es un término unívoco; ¿qué es aquello compartido? ¿Cómo compartir la significación de los sentidos desde un lugar exógeno a los procesos que acompañamos? Si recuperásemos la etimología de la palabra, la comunicación consiste en “poner en común”, ¿posicionarnos desde ahí supone que va de suyo la construcción de un “nosotros”?

En tanto objeto–campo de estudio, la comunicación nos permite establecer las preguntas correctas a cada disciplina; “le corresponde una tarea interdisciplinaria que ha de combinar conocimientos de distintas disciplinas en beneficio de la comprensión de la complejidad de su objeto” (Moragas Spa, 2003, p. 20).

La importancia de una concepción política de la comunicación supone reconocer la construcción de lo compartido sobre la base de las relaciones desiguales en el espacio social con el cual trabajamos, la consideración de las relaciones de poder que la transitan, la mutabilidad de las relaciones sociales y los vínculos que construimos, entre otros aspectos. Teniendo en cuenta que el horizonte de sentido es diferente por definición en el encuentro con los “otros”, la concepción comunicacional que asumamos será condicionante de la posibilidad de construir saberes socialmente válidos. Esta no solo implica a esos otros sujetos territoriales, sino que cuestiona la postura epistémica que, como sujeto de la vida, me coloca frente a aquello que deseo conocer.

Por tanto, la actitud que fundamos acerca de la comunicación en la construcción de un “nosotros” en la integralidad de las funciones universitarias presupone incorporar sujetos y sus contextos pero, además, hacernos parte de aquello que interpelamos.

Nuestra sola presencia en los procesos territoriales, ¿basta para construir el significado/sentido del “nosotros”? ¿Estamos definiéndolo desde un pensar teórico?

En tanto concepción política, la comunicación no puede ser pensada como un concepto definido con anterioridad a las intervenciones socioterritoriales. “En otras palabras, la concepción de comunicación debe ser comprendida como un ‘ser con otros’ a diferencia de las perspectivas que se erigen sobre las proposiciones que implican el mero ‘hacer’” (Hidalgo y Galende, 2022, p. 3).

De esta manera, lo compartido que expresa la construcción de un “nosotros” admite aproximarnos al encuentro con otros horizontes de sentido desde un lugar de anomalía e incomodidad para comprender el reconocimiento de las fronteras que son constitutivas de esta relación social y, en ese sitio, renovar las preguntas por nosotros mismos en relación con esas categorías y sentidos y propiciar un proceso de resignificación ampliado.

En tanto, es preciso indicar que en el sentido del “nosotros” constitutivo de la situación de comunicación: “1) existen fronteras; 2) lo que hay dentro de ciertas fronteras no es homogéneo” (Grimson, 2014, p. 124).

La situación problemática no es construida desde un conjunto de circunstancias predadas a la mirada de los actores ni a los modos en que cada uno piensa el contenido de su especificidad. Solo es cuando el diálogo es posible para establecer un pensar epistémico que supere el formalismo de la relación sujeto–objeto.

Construir una postura de comunicación ante la realidad social supone, además, comprender que debe tramarse la significación de los sentidos que será una urdimbre singular, histórica y situada atravesada subjetivamente. Así, el horizonte de la construcción de un diálogo de saberes, quizás, sea posible.

Ahora bien, ¿qué barreras podríamos reconocer en este proceso?

Algunos obstáculos epistemológicos que condicionan este desafío

La integralidad de funciones sustantivas universitarias nos desafía en relación con la concepción que asumimos de la comunicación entendida como una práctica humana. Esto supone la consideración de que su especificidad no requiere de un abordaje disciplinar, sino que se trata de un campo de conocimiento que atraviesa las ciencias humanas y sociales en la construcción de saberes válidos para nuestros territorios que activen la subjetividad de los sujetos universitarios, pero también de aquellos con quienes nos vinculamos.

Este planteo implica el reconocimiento de una serie de obstáculos que hacen parte del proceso del diálogo de saberes cuando el contenido es la comunicación; en otras palabras, si la comunicación es un momento relacionante de la subjetividad personal en diálogo con las derivas socioterritoriales, las cuales aportan a conformar un currículo permeable a estos procesos, ¿qué obstáculos podríamos reconocer inicialmente?

La importancia de plantearlos requiere aclarar dos cuestiones relevantes. La primera es que la siguiente enumeración no es abarcativa de todas las dificultades que podrían reconocerse, pero funciona como ordenadora para ejercer una vigilancia epistemológica necesaria

en este orden de temas. Y segunda cuestión es que, a razón del espíritu de este escrito, no se brindan recetas a seguir ante su reconocimiento como modos de superación de estas barreras. Su observancia, por lo dicho, aporta a atender con atención y cuidado su reconocimiento como un primer paso para que cada sujeto, en cada experiencia puntual, pueda recorrer su trayectoria en su consideración y encontrarse con “otros” en el “nosotros”.

Del territorio a las territorialidades (¿dónde?)

La construcción del “nosotros” como momento relacionante de los sujetos que hacen parte del mismo comporta comprender que la diversidad con la cual interactuamos debe asumir que los modos de intervención en el espacio social no pueden ser pensados desde la unicidad de sentidos. De esta forma, la mirada propuesta como un desplazamiento desde el territorio hacia las territorialidades se apunta a describir la multiplicidad de sentidos que allí circulan y sobre la cual no puede establecerse un punto de vista único a esos significantes.

Recuperando los aportes de Zemelman Merino (1998 y 2010a), con la posibilidad de considerar un pensar epistémico, la vigilancia propuesta en este caso admite la consideración de la validez de los conceptos anteriores para explicar los modos relacionantes del barrio, de las clases sociales, de las historias o memorias colectivas escritas desde la externalidad de los actores, entre otros factores. Estos saberes aprehendidos consolidados en las funciones universitarias deben poder ser cuestionados ante la realidad social particular que nos contiene.

Así, la comprensión de los modos de apropiación del territorio y la construcción de las identidades que ahí se enmarcan invita a tener, además, una mirada trascendente y más abarcativa vinculada con las tensiones macro-micro espacio. Las conversaciones del espacio social que abordamos, en este sentido, no pueden anteceder a la relación social con los actores *in situ*.

Acosta Valencia (2016) recupera en su texto los aportes de Giménez (1999) quien:

“define al territorio como una construcción social y cultural que resulta de las múltiples apropiaciones o territorialidades que se nutren de cultura, memoria y experiencias sociales (conflictos territoriales y procesos históricos). Asimismo, reconoce las territorialidades como modos de apropiación del territorio. Estas pueden ser de dos tipos, propias y ajenas. Mientras la territorialidad propia es construida por los grupos subordinados, pero organizados y con conciencia histórica, en el marco de sus relaciones e interacciones con el territorio que ocupan, la territorialidad ajena es definida por el Estado y/o por los grupos de poder. De otro lado, para dar cuenta de esta noción de apropiación, Giménez reconoce la existencia de dos modalidades: la utilitaria/funcional y la simbólico/cultural. Mientras la primera de ellas asume que la apropiación del territorio está determinada por los intercambios de recursos, como medio de subsistencia, la apropiación simbólico/cultural alude a la valoración del espacio como potencial escenario de repertorios de significación”. (2016, pp. 91–92)

De igual manera, es una invitación a pensar los alcances de territorializar las políticas y politizar los territorios en consideración de las relaciones de poder que ahí se traman y construyen sentidos de orden social. Las fronteras del “nosotros” que podrían determinar quiénes somos en diálogo con “otros” en espacios cotidianos se erigen sobre la comprensión de limitaciones materiales y simbólicas que se ponen en juego en las territorialidades posibles.

Al mismo tiempo, la forma en que se determinan los espacios sociales de circulación de las personas en un caso concreto podrían problematizar acerca de los sabores, colores, autopistas, cinturones verdes, acceso a infraestructuras públicas o privadas, entre otros elementos del espacio que pregonan una noción de “modernidad” o “progreso” definido en sentido único. Cada uno de estos hitos admite una narración más o menos compartida por los sujetos. Estos, en diálogo de experiencias o vivencias cotidianas, aportan a la configuración de un “nosotros” sobre esos elementos. Este planeo supone recuperar la pregunta del “dónde”, que tiene una respuesta preteórica.

El tránsito desde la noción de territorio como construcción social a la identificación de las narraciones en torno a los modos de apropiación del mismo configura un proceso por el cual se cimenta lo común sobre la base de tres dimensiones propuestas por Acosta:

“la del hacer (lo que los actores hacen y los modos en que lo hacen), la del significar (lo que los actores significan y los modos en que lo representan) y la del sentir (lo que los actores sienten o experimentan en su relación con el territorio)”. (2016, p. 92)

Estos tres niveles de apropiación del territorio se asumen en el marco de relaciones sociales de poder particulares que posibilitan comprender los conflictos y la diversidad de narraciones en torno a cada una de estas nociones. En otras palabras, los modos de apropiación del territorio —en tanto diversos—, son *experimentados* desde un lugar único sobre la base de las memorias compartidas, la cotidianeidad y las expectativas de transformación social.

Del sujeto a las subjetividades (¿quiénes?)

La tensión reconocida anteriormente entre las narraciones macro y las micro se encarna también en los actores socioterritoriales que acompañamos en el espacio social. Los vínculos entre las politicidades territoriales y los modos subjetivos en los cuales se traman dan cuenta de la necesidad del reconocimiento de las formas de narrar los hitos de sentido que propician, entre otras cosas, maneras de comprender desde distintas perspectivas sus incidencias.

El reconocimiento de las subjetividades implica no solo la capacidad de mapear a los “otros” que hacen parte del contenido del “nosotros”, sino un reconocimiento de la propia subjetividad como parte del proceso de construcción de saberes con otros. Esto refiere a aquel planteamiento inicial que propusimos en este texto al recuperar el pensamiento de Zemelman en su propuesta por la recuperación del sujeto en un proceso de racionalidad ampliada (1994); entonces, ¿cómo nos colocamos frente a aquello que queremos conocer?

Complementariamente, podríamos cuestionarnos: ¿quiénes somos en este proceso? ¿Qué motivación nos acompaña en este pensamiento? La recuperación del sujeto que investiga en esa relación social supone un sinceramiento originario: ¿cuál es mi deseo de conocer?

Respecto de la constitución de las subjetividades, Zemelman Merino afirma:

“Para ser sujeto y no mera circunstancia, el hombre debe conquistar su libertad en el marco del desarrollo histórico. Pero esta libertad contiene la tensión de ser, simultáneamente un producto histórico (la libertad es siempre concreta) y una fuerza que transforma (o tiende a transformar) las condiciones históricas de una subjetividad que trasciende”. (2012, p. 236)

La pregunta por nosotros mismos en el proceso de construir un “nosotros” es superadora de la posición sujeto–objeto, porque nos interpela en el proceso mismo de conocer más allá de las inercias que devienen de las seguridades de los saberes aprendidos. Aprender, en cambio, supone un proceso de resignificación de aquello en diálogo con otros saberes que son posibles de ser reconocidos solo en un proceso de comunicación entendido en su dimensión política.

“La cuestión de la resignificación es fundamental porque no solo se trata de tomar ideas provenientes de autores situados en otros contextos histórico–culturales, sino de reapropiarse del sentido y significado que tienen esos planteamientos cuando se les trata de utilizar en contextos diferentes. Esto es particularmente importante si pretendemos que los intelectuales de América Latina piensen los problemas de su región y los piensen de la manera más elaborada posible”. (Zemelman Merino, 2010b, p. 15)

Así, la resignificación enunciada no es solo relativa a los conceptos y/o categorías, sino también a nuestra propia subjetividad como parte de un proceso de construcción de saberes socialmente válidos en los territorios.

En este sentido, volvemos a reconocer en este obstáculo las limitaciones del pensar teórico cuando intentamos incluir a las “subjetividades” con las cuales trabajamos. ¿Qué categorías elaboramos para pensar las percepciones y los discursos que componen los sujetos desde su punto de vista?

“Un tema que sirve para ilustrar lo anterior es el del análisis de los sujetos sociales. Es frecuente escuchar, ante la crisis de paradigmas, que estamos ante la emergencia de nuevos sujetos sociales. Hay quienes hablan de los nuevos y de los viejos sujetos sociales, sin preocuparse qué relación hay entre los viejos y los nuevos, si los nuevos nacen de los viejos o bien si los nuevos niegan a los viejos. Hay una serie de problemas: no es lo mismo pensar que dichos sujetos no tienen una relación directa con un antecedente anterior, que decir que estos sujetos son, de alguna manera, una prolongación transformada de un actor anterior”. (Zemelman Merino, 2010b, p. 20)

Para superar esta dificultad, Zemelman se preocupa por el juego de las dialécticas subyacentes en la constitución de subjetividades. En tanto, Acosta explica:

“pone en juego, por un lado, la noción de realidad que se mueve en la relación dialéctica entre lo determinado (la realidad histórica) y lo indeterminado (la potencialidad contenida en esa realidad); por otro lado, pero en la misma lógica de una relación dialéctica, el carácter determinado de la subjetividad en el marco de la historicidad de lo social, y el carácter indeterminado de esa subjetividad que en la individualidad se configura como potencia constructora”. (2016, p. 85)

En síntesis, este obstáculo nos ubica en la postura de recuperar la pregunta de “quiénes”.

Del mito de dar “la voz” (¿cómo?)

A partir de la concepción de comunicación presentada anteriormente y el diálogo de saberes desde la recuperación del sujeto propuesta por Zemelman, dar voz a los sujetos sociales con los cuales nos vinculamos en el territorio resulta insuficiente. El pensar epistémico al respec-

to implica propiciar una fusión de horizontes con lo “otro” para poder construir un “nosotros” que favorezca una movilización de las subjetividades.

Renovamos el sitio de las preguntas: ¿cuáles son los proyectos de la comunidad? ¿Cuáles son los horizontes de sentires que estructuran el contenido de lo dicho y de lo hecho en esas territorialidades diversas? Los procesos de apropiación simbólica/cultural indicados antes suponen la complejidad de reconocer que las visiones de mundo no son homogéneas, aunque sean coetáneas; sin embargo, es posible construir una serie de referentes compartidos que pueda congrega esas miradas alternas en un conjunto de prioridades y jerarquizaciones que inviten a la organización conjunta. Pero, ¿cómo hacerlo?

De este modo, “dar la voz” a los otros no necesariamente redunde en una construcción de un “nosotros” desde el pensar epistémico. Con frecuencia, cuando el lugar desde el que se coloca el sujeto que investiga es el pensar teórico, el “dar la voz” se limita a un espacio de la estrategia metodológica que procura legitimar el proceso. Sin embargo, esta postura ante el conocimiento refuerza la idea de externalidad del sujeto en su relación con el objeto y se predispone a poner nombres viejos a procesos inéditos.

Acosta Valencia (2016) propone la categoría de territorialidad comunicativa como aquella que —considerando a la comunicación como mediación— moviliza los vínculos con los otros, el reconocimiento de las necesidades comunes, las apuestas y proyectos comunitarios, la identificación de actores claves y las materialidades que tienen lugar en ese espacio desde los márgenes que son establecidos por ellos. La autora reconoce tres dimensiones que permiten configurar esta territorialidad: la del hacer, la del significar y representar, y la del sentir. Este proceso implica escuchar desde un pensamiento sin contenido (epistémico)

Aprender a escuchar es mucho más que “dar la voz”. Desde este lugar, los ecos a los relatos otorgan visibilidad a los vínculos que tejen las territorialidades, las subjetividades diversas.

“Pero, ¿escuchamos de veras lo que se quiere que escuchemos? Oímos palabras, muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos, es decir, no nos esforzamos a fijarnos en lo que podríamos escuchar. Se están multiplicando las palabras al infinito. Los medios, los educadores, los políticos, los artistas y tantos especialistas más están inundando el mundo con palabras innumerables que no podemos escuchar. (...). Transformamos, pues, las palabras en ruidos que oímos y el oírlos nos defiende para que no tengamos que escuchar todo lo que se acerca a nuestras orejas, a fin de que no nos enloquezcamos. El escuchar es, pues, más problemático de lo imaginado”. (Lenkersdorf, 2008, p. 11)

El oír es un mecanismo orgánico que frena esa corriente ininterrumpida externa de enunciados y que acalla la angustia interna; angustia que es necesaria si deseamos movernos del lugar de la comodidad para salir al encuentro de lo otro que procuramos integrar en un proceso comunicativo. La escucha, en tanto parte constitutiva de la comunicación, es una colocación desde el pensar epistémico que debe ser entrenada.

“El escuchar, pues, no es igual al oír. Este, en cambio, nos hace perder mensajes que convendría que los escuchemos. Dicho de otro modo, el escuchar se problematiza, porque es difícil escuchar cuando nos toque hacerlo. El oír es un filtro no muy afinado. Deja pasar lo que sería importante que escuchemos. Por tanto, conocemos el escuchar, pero no somos buenos escuchadores”. (Lenkersdorf, 2008, p. 12)

El obstáculo de creer que porque instalamos un mecanismo de circulación de la palabra estamos incluyendo las perspectivas de los “otros” desconoce la importancia de la postura del escuchar como parte del pensamiento epistémico. Pero,

“¿por qué no se nos enseña el escuchar si tantas cosas nos enseñaron desde el nacimiento? Nos enseñaron a dar señales para expresar nuestras necesidades, nos hicieron aprender el caminar, el hablar, el comer, tomar, jugar, cuidarnos y tantas cosas más. En todas estas enseñanzas estamos *haciendo* algo, también podríamos *decir*, estamos *produciendo* algo. Pero, si no nos equivocamos, al escuchar no estamos produciendo nada. Somos receptores y no actores. Y allí parece yacer el problema. Aprendimos a ser actores, personas que actúan. Se nos enseñó a ser buenos activistas, ¿pero aprendimos a recibir? ¿Sabemos qué quiere decir recibir? Es decir, un tipo de recibir por el cual no se paga, ni se suele decir *gracias*. Se recibe para poder dar y no para enriquecernos ni para acapararlo, tampoco para amontonarlo. El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperásemos. Nos afecta de modo inimaginable”. (Lenkersdorf, 2008, p. 18)

El escuchar, por tanto, requiere volver a pensar nuestra subjetividad en un proceso de comunicación que nos atraviesa y transforma en ese recibir. Un recibir la palabra del otro que nos contiene, que nos desplaza hacia lo indeterminado. Un movimiento que implica correr del lugar de quien posee el conocimiento “válido” y “comprobado” para poder acercarnos a la construcción de “nosotros” que nos incluya como sujetos de la vida.

“El recibir encierra un secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que vienen de fuera y nos sacan del centro donde nuestro *yo* prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba. Al sacarnos del centro no nos margina ni nos empuja hacia la periferia, sino que se integra nuestro *yo* con el *nosotros*. Formamos una comunidad dialógica. He aquí la obra secreta del recibir. Al escuchar las palabras de los que nos hablen entramos en una realidad hasta ahora escondida”. (Lenkersdorf, 2008, p. 18)

Cavilando sobre el “nosotros”

La colocación como sujetos ante las otredades en los territorios nos desafía constantemente en la implementación de programas de integralidad de funciones universitarias. Es necesario volver a actualizar las preguntas que la motivan para recuperar sus sentidos. Sentidos que referencian los por qué y los para qué de estas acciones.

En estas respuestas —si fuera posible hallarlas— se contienen múltiples continentes, tantos como sujetos nos detengamos en estos procesos. ¿Por qué plantear, entonces, un interrogante con infinitas contestaciones posibles? La respuesta está en la necesidad de construir el “nosotros”. Un significante que no es unívoco, que es situado e histórico no solo ante las circunstancias macro o micro, sino también ante nosotros mismos.

Por tanto, las realidades sociales son más complejas de lo que parecen. Posicionarse desde este lugar necesita de ejercitar la escucha y reconocer el deseo de saber de los sujetos que dan vida a esas territorialidades (y no solo de las preocupaciones académicas). Los procesos de construcción histórica, pues, no son posibles desde la colocación de la externalidad como postura epistémica y simbólica de la escucha, no pueden prescindir del pensamiento y la mirada de mundo donde están los otros.

Se requiere de una reflexión que supere la aplicación de conceptos abstractos y/o cuerpos teóricos. En cambio, en el diálogo como momento de encuentro, el sujeto que pregunta es también quien se pregunta a sí mismo en un involucramiento subjetivo como condición de la construcción de conocimientos. Esto exige sucesivos distanciamientos y acercamientos para posibilitar las resignificaciones que dan lugar a relocalaciones ante ese recorte de la realidad. En última instancia, es una apuesta ética que interpela nuestra capacidad para aprender a estar con “otros” y reconocerlos como portadores de historia.

Cuando el diálogo de saberes desde el pensar epistémico presenta esta iniciativa habilita una dinámica crítica respecto de las configuraciones comunicacionales que son posibles en esos vínculos a partir de quiénes somos y de quiénes son los otros.

Esta postura ante el conocimiento posee múltiples obstáculos, pero asumir su dificultad se justifica con las posibilidades que subyacen a lo indeterminado. No para permanecer en lo difuso que podría devenir de lo no específico, sino para potenciar los consensos en una agenda de integralidad que responda a las necesidades sociales y que también nos incluya desde la universidad pública.

De esta manera, la comunicación entendida como campo y no como un saber disciplinar meramente admite las miradas transdisciplinarias que nos demandan las realidades sociales.

Conviene decir aquí, una vez más, que este artículo nos ofrece pistas acerca de los posibles obstáculos que no se colocan en la realidad social o en nuestros conceptos teóricos, sino en las posturas ante el conocimiento que asumimos los actores universitarios. La invitación, por tanto, es a abrir el debate en nuestras aulas en torno a las formaciones que acompañamos y desde los lugares en que lo hacemos.

Consideramos que asumiendo esta incomodidad y resignificando qué entendemos por estos procesos será posible un fortalecimiento de programas universitarios integrales de formación para el pleno desarrollo de las funciones sustantivas desde el diálogo de saberes y el ejercicio del pensar colectivamente los sentidos del “nosotros”.

Este “nosotros” debe ser dinamizado por sujetos que, conscientes de su finitud y su dimensión histórica, asumen una actitud personal de elegir vivir en constante asombro. Sujetos que estén en alerta ante lo que se escucha y que realicen esta actividad desde la sensibilidad de un ser que se piensa en su propia subjetividad. Es asumirse enfrentados ante lo inédito y lo desconocido cada vez, porque no se repite el contenido. Es un ajuste en la potencia de la posibilidad de futuro. Es construir un diálogo sobre algo que no está escrito como para sentarse a leer, ni elaborado para esperar a que llegue. No está ya resuelto con teorías devenidas de otros contextos. En cambio, el ajuste en la potencia es un constante desafío hacia uno mismo.

¿Cómo recuperamos de nuestra propia subjetividad las experiencias vitales que nos posicionan y colocan frente a los procesos de investigación que desarrollamos? Algunas de estas respuestas, como un sendero hacia la recuperación de la dimensión histórica del sujeto que somos, las desandamos por medio de la comunicación.

Referencias

Acosta Valencia, G. L., Pinto Arboleda, M. C., Tapias Hernández, C. A. (2016). *Diálogo de saberes en comunicación: colectivos y academia*. Universidad de Medellín.

- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Paidós.
- Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales. *Estudios de Comunicación y Política*, (34), 116–125.
- Hidalgo, A. L. y Galende, B. del C. (2022). Perspectivas, concepciones y preguntas para un abordaje situado de los procesos socioterritoriales. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 12(17 Jul.-Dic.)e0016. doi: 10.14409/extension.2022.17. Jul-Dic.e0016
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar*. Plaza y Valdés.
- Moragas Spa, M. (2003). *Interpretar la comunicación*. Gedisa.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descononización*. IPECAL.
- Quintar, E. (2018). *Panorama de la Epistemología del Presente Potencial*. IPECAL.
- Zemelman Merino, H. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. En *Suplementos. Círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales*. Antrophos.
- Zemelman Merino, H. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL.
- Zemelman Merino, H. (2010a). *Aspectos básicos de la propuesta de la Conciencia histórica (o del presente potencial)*. IPECAL.
- Zemelman Merino, H. (2010b). Pensar y saber: pensar lo que se sabe y saber lo que se piensa. En *¿Cómo pensar las ciencias sociales hoy?* IPECAL.
- Zemelman Merino, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235–246). CLACSO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Hidalgo, A. L. Administración del proyecto: Hidalgo, A. L. Supervisión: Hidalgo, A. L. Redacción – borrador original: Hidalgo, A. L.

Biografía del autor/a

Ana Laura Hidalgo, Doctora en Ciencias Sociales. Profesora adjunta regular del área Política e Instituciones del Departamento de Comunicación de la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora asistente en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Directora del Proyecto de Investigación Promocionado “Configuraciones comunicacionales en la Economía Social” (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de San Luis).