

Una mirada decolonial a la extensión crítica

A Decolonial Look at the Critical Extension

Dalila Emilse Capeletti¹

Resumen

La perspectiva crítica de la extensión universitaria además de presentarse como un sólido y dinámico corpus teórico metodológico en construcción permanente, se ha convertido en los últimos años en un movimiento latinoamericano con proyección regional que promueve desde la reflexión sobre las prácticas territoriales un nuevo modelo de universidad, “una Universidad en contexto”. Dicha situación nos alienta en el trabajo de la producción teórica a partir del análisis de nuestras acciones proponiendo formas “otras” de producir conocimiento.

En este artículo abordaremos conceptualizaciones y categorizaciones de la perspectiva decolonial buscando hacer un aporte teórico a la extensión crítica.

Palabras clave: extensión universitaria, extensión crítica, perspectiva decolonial, colonialidad del poder

558

Abstract

The critical perspective of university extension as well as a solid and dynamic theoretical methodological corpus in permanent construction, has become in recent years in a Latin American movement with regional projection that promotes from the reflection on territorial practices a new model of university, a University in context. This situation encourages us in the work of theoretical production based on the analysis of our actions proposing other forms of producing knowledge.

In this article we will address conceptualizations and categorizations of the decolonial perspective seeking to make a theoretical contribution to the critical extension.

Keywords: university extension, critical extension, decolonial perspective, coloniality of power

Recibido: 23 de abril de 2020 ~ Aceptado: 23 de junio de 2020 ~ Publicado: 10 de julio de 2020

¹ Licenciada en Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. Correo electrónico: dalilacapeletti75@hotmail.com

1. La extensión crítica desde la perspectiva decolonial

Un primer acercamiento a la idea de la extensión crítica nos permite reconocerla como una perspectiva teórico-metodológica engendrada en los procesos de educación popular e investigación y acción participativa vinculada a los movimientos emancipatorios de América Latina específicamente al de las y los obreros y campesinos y campesinas de la década del '60. En esta línea se encuentran el trabajo desarrollado por el pedagogo brasileño Paulo Freire y el colombiano Fals Borda, exponentes de la teoría crítica latinoamericana (Tommasino y Cano, 2016).

Partiendo del trabajo publicado más recientemente en Medina y Tommasino (2018)² podemos mencionar rápidamente cuatro rasgos particulares y únicos que caracterizan a este modelo de extensión. En primer lugar, el carácter transformador sobre las personas que atraviesan el proceso. Refiere principalmente al lugar que ocupan las y los estudiantes en las prácticas extensionistas, el cual depende mucho del rol en el que se colocan las y los docentes. Será transformadora si los posiciona en un lugar protagónico con el apoyo y la guía constante del profesor o profesora.

En segundo lugar, e íntimamente relacionada con la primera, se encuentra la perspectiva dialógica o colaborativa de la práctica. Es importante que las acciones siempre se den en relación con otro u otra, con quien trabajamos en conjunto. Esta forma de trabajo colectivo se opone al modelo hegemónico de profesionales que expulsan las universidades, los cuales presentan un acabado conocimiento técnico a partir de prácticas de trabajo individualizadoras pero no cuentan con experiencias colectivas que otorguen un carácter humanizador a su rol profesional.

La tercera característica y no menos importante es la presencia del diálogo de saberes. Se trata de realidades que desplazan el lugar central que tiene el conocimiento científico moderno dejando entrar en la escena a los otros saberes que fueron subalternizados por el paradigma positivista de las ciencias.

Y finalmente, el cuarto aspecto que caracteriza esta concepción de la extensión está relacionado con la visión crítica que debe tener la perspectiva teórica metodológica. En este sentido, el rasgo principal es el carácter inter y transdisciplinar que debe tener la propuesta.

Desde la mirada decolonial que adoptamos en este análisis, entendemos este modelo de extensión como el “inédito viable” (Freire, 1970), es decir, la propuesta más

² En dicho libro se retoma un estudio de la Universidad de la República (2010) que detalla las diferentes nociones de extensión crítica registradas hasta el momento en las diferentes publicaciones latinoamericanas. Asumimos que la descripción presentada en este trabajo resume los aspectos más significativos de la Extensión crítica.

cercana actualmente a un proyecto decolonizador de las disciplinas modernas en las universidades latinoamericanas del Siglo XXI. Esta afirmación puede comprenderse a partir del abanico de categorías de análisis para los diferentes procesos “reales” que se dan en los territorios acompañados desde la extensión universitaria. Concebimos estas cuatro características mencionadas anteriormente como cuatro ejes de estudio que nutren dos dimensiones más amplias las cuales constituyen la colonialidad del poder. Por un lado, aquellas características que se encuentran relacionadas con el ámbito epistemológico de la colonialidad, es decir, las formas en que se (re)produce el conocimiento de carácter científico también conocido como saber colonial. Aquí agrupamos las dos últimas categorías mencionadas, el diálogo de saberes y la inter y transdisciplinariedad en tanto formas “otras” de producir conocimiento. Por el otro lado, se encuentran aspectos asociados al carácter ontológico de la colonialidad, es decir, que tienen que ver con la formación de las subjetividades, principalmente, de las y los estudiantes en el proceso de formación profesional. En este ámbito colocamos las dos primeras características que definen a la extensión crítica, estas son el carácter transformador y la perspectiva colaborativa que forman un tipo de graduado o graduada con compromiso social. A continuación, desarrollaremos cada dimensión en mayor profundidad.

560

1.1. La dimensión epistemológica de la extensión crítica

Como dijimos, la colonialidad del saber es la dimensión epistémica del poder colonial. La relación entre conocimiento y poder descansa en la eficacia naturalizadora y por lo tanto legitimadora de la construcción discursiva de los saberes sociales modernos sustentada en la noción de carácter objetivo y universal del conocimiento científico. Como afirma Edgardo Lander (2000) esta idea está articulada por las separaciones que establecen los saberes sociales entre la sociedad moderna y el resto de las culturas. “Con las ciencias sociales se da el proceso de cientifización de la sociedad liberal, su objetivación y universalización, y por lo tanto, su *naturalización*”. (p. 24)

Según el autor, pueden reconocerse una serie de instrumentos cognitivos que caracterizan a dicho conocimiento y le otorgan la capacidad de reproducción:

Se trata de dos dimensiones que tienen orígenes históricos diferentes, y que sólo adquieren su actual potencia naturalizadora por la vía de su estrecha imbricación. La primera dimensión se refiere a las sucesivas *separaciones o particiones* del mundo de lo ‘real’ que se dan históricamente en la sociedad occidental y las formas como se va construyendo el

conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones. La segunda dimensión es la forma como se articulan los saberes modernos con la *organización del poder*, especialmente las *relaciones coloniales/imperiales de poder* constitutivas del mundo moderno. (p. 13-14)

La primera dimensión está asociada a los procesos de segmentación disciplinar acontecida en las ciencias modernas donde la realidad es partida y aislada para su estudio, mientras la segunda responde a la jerarquía establecida entre los diferentes campos del saber legitimando aquellos conocimientos considerados modernos. “Se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 136). De esta manera, el mundo en su complejidad no solo es segmentado para su problematización negando las relaciones entre las partes en que se divide epistemológicamente ese mundo, sino que esas partes son ordenadas jerárquicamente por el paradigma científico hegemónico y hay aspectos que resultan más importantes que otros a la hora de abordar la realidad. No es lo mismo un biólogo investigando en Mar del Plata que una antropóloga trabajando en la Patagonia.

El campo de las ciencias ha generado una serie de disciplinas modernas que como todo lo moderno reproducen patrones de poder colonial. La característica principal de este tipo de áreas del saber es el eurocentrismo que “funciona como un locus epistémico desde el cual se erige un modelo de conocimiento que por un lado, universaliza la experiencia local europea como modelo normativo a seguir, y por otra parte, designa sus dispositivos de conocimiento como los únicamente válidos” (Quintero y Petz, 2009). En la mayoría de las disciplinas, la producción de conocimientos tiene como centro a Europa y Estados Unidos; desde aquí se definen los temas de investigación y las condiciones de validez traducidas -he aquí lo importante- en líneas de financiamiento. De esta manera, los conocimientos producidos en las regiones periféricas del sistema mundo moderno, América Latina, África y Asia son colonizados por las producciones científicas de los países centrales. Esto ¿qué quiere decir?; un investigador o investigadora en la Argentina tiene que limitarse a trabajar desde el paradigma impuesto por la Modernidad si quiere acceder a recursos económicos que son brindados por el gobierno nacional. No podría por ejemplo llevar adelante una investigación-acción en términos de la propuesta realizada por Freire. Esta situación denota la importancia de visibilizar los problemas que acarrea un abordaje teórico metodológico situado, desde y para

América Latina y nos invita a aportar a la discusión teórica en torno a la (re)producción de conocimientos.

Desde comienzos del siglo XXI, los autores y autoras latinoamericanas coinciden en la necesidad de una latinoamericanización de sus teorías, paradigmas y/o escuelas. Consideramos que esta advertencia generalizada ya no tiene las implicancias de épocas anteriores donde las críticas eran sectorizadas nucleadas en círculos específicos, y venían desde algunos y algunas intelectuales particulares que argumentaban la imposibilidad de dar cuenta de ciertos procesos propios de la región. Creemos en realidad que este llamamiento actual es planteado desde otro lugar, no aludiendo a la limitación que se encuentra en las teorías centrales, puesto que es una característica inherente a cualquier perspectiva de conocimiento - siempre reflejará un fragmento de la realidad-, sino que es pensada desde las potencialidades que detenta América Latina para explicar lo que acontece y aconteció en el mundo, en nuestro mundo, el que es observado y por lo tanto construido desde nuestros propios ojos.

Esta afirmación podemos explicarla a partir de los rasgos significativos que según la perspectiva decolonial tiene la región y que la convierten en un espacio geográfico único. En este sentido, Quijano y Wallerstein (1992) publicaron un artículo en el cual identificaron cuatro características fundamentales de lo que ellos llamaron Americanidad: la colonialidad, la etnicidad, el racismo y la idolatría por lo nuevo. El primer atributo empieza a operar en la región al terminar el proceso conocido como colonización, a partir de los discursos de la Modernidad que establecían que los Estados del mundo son iguales entre sí y sin embargo, se establecen jerarquías basadas en relaciones de poder, entre los Estados del centro y los de la periferia, que justificaba y legitimaba desigualdades entre las sociedades del sistema mundo moderno. En segundo lugar, la *etnicidad* es entendida como una forma de pensar impuesta en la sociedad, que se nombra como sociedad compuesta por poblaciones o grupos minoritarios diferenciados culturalmente, a los que llama grupos étnicos, y a los que no reconoce una igualdad en términos sociales, culturales o de conocimiento. Entonces, la creación o marcación por parte del grupo étnico dominante de un sistema de diferencias culturales, sirve para legitimar un sistema de desigualdades sociales. El *racismo* por su parte, se presenta cuando en una sociedad la etnicidad no garantiza las formas de discriminación que se quieren legitimar desde los sectores dominantes, entonces se crean mecanismos institucionales para garantizar su práctica y permanencia. Finalmente, la *idolatría por lo nuevo* que se expresa en un deseo por lo moderno, que promueve el olvido de las tradiciones e impide ver las estructuras de larga duración que sustentan los hechos sociales.

Esto insinúa lo que afirma el historiador brasileño Amado Cervo (1994) que no se puede esperar que la teoría y la historia que se hacen en el norte giren en torno a la política del sur, aludiendo a que los temas que deben ser investigados por cada disciplina según los países centrales no son los que los periféricos admiten como importantes o urgentes, y por lo tanto, sucede que termina por imponerse en la academia de América Latina una agenda de investigación que no responde a la realidad de los países latinoamericanos promoviendo investigaciones descontextualizadas, lo que no solo es indeseado sino que con el pasar del tiempo se torna peligroso porque anula las propias capacidades de autorreflexión y con ello reduce nuestra autonomía.

Es importante hacer una aclaración antes de continuar con lo que pretende ser una mirada crítica y por lo tanto constructiva del modo de producción que tiene la ciencia en la región y particularmente -por ser el caso que se investiga aquí- la Argentina. Política y económicamente no da lo mismo cualquier gobierno en la gestión de la investigación y la ciencia, tenemos suficientes razones para preferir una gestión como la actual expresada en la figura de Alberto Fernández, antes que el neoliberalismo vaciador de los anteriores cuatro años cuando gobernaba Mauricio Macri. La invitación aquí es a pensar juntos y juntas una instancia superadora que no solo priorice a los investigadores e investigadoras en el desarrollo de las políticas públicas sino también a los y las docentes que los forman; y por supuesto, a los y las extensionistas, las organizaciones sociales y los centros barriales que conocen más que nadie las realidades de los territorios para quienes van dirigidas esas políticas. Es fundamental el financiamiento gubernamental a la ciencia, de hecho ahí reside en gran parte la disputa ideológica. Pero para que no parezca solo una cuestión de números -porque no lo es-, la discusión también deberá ser encauzada en función del compromiso social que exista en la producción de ese conocimiento científico y ahí es donde creemos que hay mucho por seguir construyendo.

El Norte, y esto hace referencia no a un punto geográfico específico sino a un locus epistémico que representa al pensamiento hegemónico gestado en los países centrales, no sólo impone la agenda de temas a investigar a los países del Sur, sino que también establece los términos y condiciones que otorgan validez a dichas investigaciones. Parafraseando a Galiardi (2015) una geopolítica del conocimiento requiere necesariamente la descolonización del aparato conceptual que sostiene la epistemología moderna y por ende;

la producción de una teoría crítica desde América Latina debe ser capaz de cuestionar los metarrelatos modernos en un doble movimiento: por un lado debe poder cuestionar el papel reproductor de las ciencias

sociales dentro de los derroteros de la geopolítica del conocimiento, o sea, debe poner en tela de juicio la construcción del saber y por otro debe construir una nueva teoría social desde un locus epistémico localizado que desarrolle un aparato conceptual novedoso y transversal, debe dar cuenta de la estructuración del poder en la modernidad (p. 43).

La perspectiva decolonial no busca ignorar el desarrollo y las producciones del pensamiento central, lo que pretende es repensar las categorías analíticas importadas de la Modernidad, es decir, busca cuestionar las bases eurocéntricas de la producción del conocimiento y descentrar el lugar del conocimiento científico moderno. Es decir, invita al diálogo con otros sectores de la sociedad que son parte de esa realidad que se investiga. La ciencia es una herramienta fundamental para la transformación social pero la realidad es que tanto ella como su nicho institucional, la academia, no son ajenas a las relaciones de poder (Restrepo y Rojas, 2010, p. 50). Hay un actor social que es jerarquizado en la producción de conocimiento: “el científico y la científica” y los y las demás: docentes, estudiantes, referentes barriales, miembros de organizaciones sociales son subalternizados o subalternizadas, y por lo tanto ocultados u ocultadas en esta tarea tan relevante para la construcción de un país como lo es la investigación. El descentramiento de la perspectiva epistémica colonial requiere romper con la idea de que “sólo existe una manera de pensar y producir conocimiento, con la cual se hace necesario alinearse para ubicarse en las dinámicas aprobadas y reconocidas por la ciencia”. (Díaz, 2010, p. 231)

No podemos negar como nos dice Quijano (1992) que el conocimiento es siempre situado, explicado desde el tiempo y el espacio. “Su naturaleza no es absoluta, universal, apolítica y deshistorizada, por el contrario, es un constructo que obedece a claros móviles de poder que lo corporizan y sitúan históricamente, otorgándole un lugar político y específico en el mundo” (Díaz, 2010, p. 228). Por lo tanto, el interrogante que debemos contestarnos no es tanto ¿qué investigamos?, sino ¿para qué o para quién producimos ese conocimiento? El paradigma de la extensión crítica responde a estas preguntas proponiendo una forma “otra” de producir saberes, basado en la interculturalidad y la interdisciplina, abriendo el camino hacia la construcción teórica metodológica a otros conocimientos que fueron subalternizados por el paradigma hegemónico de la producción científica, a la vez que construyendo en la pluralidad disciplinar de las ciencias. Son los sectores subalternos los para quién, mientras el empoderamiento y la liberación son el objetivo.

564

1.2. La dimensión ontológica de la Extensión Crítica

El acto educativo monopolizado en el aula (re)produce la colonialidad del poder sobre los seres que trascurren por ella. La colonialidad del ser o, también llamada, de las subjetividades, es considerada la dimensión ontológica del poder colonial. En las universidades, este proceso comienza cuando se coloca a la o el estudiante en un espacio cerrado sin contacto con el exterior produciendo una división –convencional- entre la universidad y el resto de la sociedad, como si fuera algo ajeno a la misma y donde la primera se coloca en una condición de superioridad respecto de la otra, basada en la idea del conocimiento verdadero o científicamente válido. Esta relación se repite y multiplica al interior del ámbito académico entre aquellos y aquellas que están legitimados o legitimadas como autoridad por ser poseedores o poseedoras de un saber –los y las docentes- y aquellos que no –los y las estudiantes. A su vez, en cada punta del binomio educador/a-educando se establecen otras jerarquías que refuerzan la anterior; como ser, entre el o la titular de la cátedra y el jefe o jefa de trabajos prácticos dentro del cuerpo docente; o entre la o el ayudante alumno y los y las estudiantes del curso, en el ámbito del estudiantado. La enumeración de relaciones de poder que reproducen la colonialidad del ser y del saber en la academia sería sumamente extensa si trascendiéramos las fronteras del aula³. Sin embargo, a los fines de esta investigación es preciso centrarnos en la relación que se teje entre la o el docente y el o la alumna en el proceso de formación profesional.

Al respecto, se establece una relación unidireccional representada en la distribución del espacio y en la ubicación de los elementos dentro del aula. Esto puede observarse en la disposición de los bancos separados entre sí y mirando en una misma dirección hacia el pizarrón. Esta distribución del espacio no solo centraliza el acto educativo en el o la docente, sino que individualiza el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas no pueden mirarse entre sí y tampoco entrar en diálogo; el acto educativo se convierte en un consumo de información. En el espacio áulico los cuerpos de los y las estudiantes son inmovilizados en una silla y desintegrados para enaltecer -en el mejor de los casos- la capacidad de pensar, cuando no, la de reproducir el contenido de los libros.

³ Al respecto, el estudio *Internacionalización y tensiones para un uso social de la ciencia latinoamericana. Del siglo XIX al XXI* de Pablo Kreimer (2013) constata históricamente el vínculo estrecho entre la institucionalización de los campos científicos modernos y las relaciones que se establecían entre los investigadores locales (latinoamericanos) y los líderes de cada disciplina en Europa. Consúltense en: https://www.researchgate.net/publication/277250039_Internacionalizacion_y_tensiones_para_un_uso_social_de_la_ciencia_latinoamericana_Del_siglo_XIX_al_XXI

Respecto a la formación profesional, como ocurre en todas las disciplinas científicas modernas se establecen ciertas áreas de injerencia disciplinar⁴ sobre las cuales la o el profesional formado se erige como el “experto” o “experta” en la temática imponiéndose como portador o portadora de un saber cuya validez se erige incluso sobre los saberes propios de los y las agentes involucrados.

Podemos identificar dos ámbitos específicos en los cuales se ejerce y reproduce el patrón de poder colonial en las subjetividades de las y los actores. Ambos dispositivos actúan conjuntamente en el proceso de formación profesional durante la carrera de grado. Por un lado, en el lugar que ocupa el o la estudiante en el acto educativo formal que acontece principalmente en el aula. Freire establece una categorización sobre el o la docente que nos ayuda a identificar los diferentes roles de la o el estudiante. Tenemos el caso de la o el *estudiante vacío/a*, cuyo rol es pasivo, recibe un conocimiento que no posee y por lo tanto, no puede evaluar críticamente. Luego tenemos el ejemplo inverso, un o una *estudiante espontaneísta* cuyo lugar en el acto educativo es activo, principal y único, no hay una orientación del o la docente. Finalmente, está la o el *estudiante democrático/a* quien tiene una participación activa y principal en el proceso de enseñanza aprendizaje y es orientado críticamente por la o el educador, quien tiene un papel fundamental.

Por otro lado, el patrón de poder colonial también es reproducido en el lugar que se adjudica a la o el profesional en la sociedad. Así encontramos concepciones *universalistas*, donde el lugar del “experto” o “experta” es único y tiene competencias reservadas para su desenvolvimiento profesional, por lo tanto se especializa en una de estas áreas a los fines de alcanzar un lugar de excelencia en la disciplina. Este modelo está presente en el paradigma hegemónico de la producción científica. Las perspectivas *colectivistas* en cambio, asumen que, al recibir una formación segmentada y tener un conocimiento sesgado de la realidad, precisan de otras disciplinas que atiendan y resuelvan esas partes que no pueden abordar; los trabajos interdisciplinarios son propuestas realizadas desde esta visión. Frente a estas dos posturas, podemos encontrar una tercera que es la *cooperativista*. Desde esta concepción hay una superación de la instancia individualista planteada en las dos propuestas anteriores, dado que el conocimiento disciplinar no es entendido como un límite sino como un aporte cualitativo a la pluralidad, por eso el o la profesional con esta perspectiva plantea su carrera de formación profesional como un eslabón en la construcción y consolidación de espacios colectivos, por lo que va realizando su especialización comprometido y comprometida con su entorno social.

⁴ Las injerencias disciplinares están establecidas según los alcances del título académico de cada Plan de Estudio.

2. La propuesta decolonizadora

La colonialidad del poder tal como la entiende Quijano es un patrón de poder global que afecta a todo el sistema mundo moderno y por lo tanto es una forma diferente de entender los asuntos mundiales, desde una lógica de relaciones de poder pero no reducida a las relaciones interestatales. Es importante decir que, incluso, presenciamos algunos disensos al interior de la corriente de pensamiento decolonial sobre el rol del Estado tal cual hoy lo conocemos. La pregunta que interpela a las y los autores de esta perspectiva y en la cual no hay un acuerdo, es si puede existir una propuesta decolonial desde espacios estatales, un modelo político administrativo impuesto a los pueblos de América Latina por la Modernidad. La respuesta nos interesa mucho puesto que la Universidad Pública es el Estado también, y por lo tanto, cabe el cuestionamiento de si puede esta institución generar propuestas decoloniales.

Quienes leímos a Quijano sabemos que él jamás pensó posible una decolonialidad desde la Modernidad y sus productos. Compartimos la afirmación del autor y creemos que un nuevo sistema mundo para ser decolonial debe dejar de ser moderno. Sin embargo, como nos advierte Wallerstein (1988) "la verdad, como ideal cultural, ha funcionado como un opio, tal vez el único opio serio del mundo moderno (...) El opio, sin duda, no es indefectiblemente malo. Calma el dolor. Permite a la gente evadirse de la dura realidad cuando teme que la confrontación con esa realidad sólo pueda precipitar las inevitables pérdidas o decadencias" (Wallerstein, 1988, p. 72). La nostalgia iluminista gana fuerza en los espacios conservadores y se resiste a la transformación.

Reducir en un actor como el Estado o la universidad la diversidad de espacios que hoy penetran las estructuras estatales y universitarias es un colonialismo en el que fallamos sistemáticamente. Por ello, si pensamos en transformaciones, en formas otras de articular las relaciones en y con el mundo, debemos asumir que sólo serán posibles si acontece una *deconstrucción*. Reconocemos que en el fondo, aportar a esa profunda y compleja tarea es la principal razón que movilizó esta investigación.

Las dimensiones ontológica y epistemológica son constitutivas de la colonialidad del poder. Se admite la categoría de poder como el elemento que nos permite entender la permanencia de una determinada formación social a través del tiempo, pero "no un poder en abstracto, sino un poder operando en relaciones concretas" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 106). Aníbal Quijano (2000) propone un esquema de análisis del poder como espacio y red de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto, que son articuladas en la disputa por el control en cinco ámbitos de la existencia social:

(1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (p. 345)

El mecanismo por el cual opera en los diferentes ámbitos de la existencia del sistema mundo moderno colonial es el binomio modernidad/colonialidad, es decir, un conjunto de dos términos que operan de forma dependiente como dos caras de una misma moneda, siendo una visible y la otra oculta o encubierta. Este binomio se reproduce transversalmente en las distintas relaciones sociales partiendo de una misma operación: “separar y/o partir lo real, dividir los componentes del mundo en unidades aisladas negando sus relaciones, convertir las diferencias en jerarquías, y naturalizar aquellas representaciones”. (Quintero y Petz, 2009)

Las cuatro categorías que definen la extensión crítica pueden ser constituidas por parejas de palabras cuya relación es representada como binomios, uno es la afirmación y el otro su negación. De esta manera, quedan conformados los siguientes ámbitos sobre los que opera la colonialidad del poder en la dimensión pedagógica y ontológica de la academia y sobre los cuales la perspectiva crítica de la extensión tiene injerencia. En cuanto al aspecto transformador de la práctica, el binomio es representado por las categorías de *estudiante vacío o vacía/estudiante espontáneo*. Por su parte, el carácter colaborativo de la propuesta y el lugar que ocupa el y la profesional en la sociedad puede ser analizado desde la dupla *universalismo/colectivismo*. Respecto a la dimensión epistemológica, tenemos por un lado, el dúo *eurocentrismo/multiculturalidad* que define el lugar del conocimiento científico moderno y por el otro, *disciplina/interdisciplina*, en función del rol que se le otorga a cada área temática. Es importante entender que estos binomios están vinculados de forma orgánica, se retroalimentan recíprocamente y cada uno de ellos genera relaciones sociales desiguales que reproducen situaciones coloniales de poder.

He aquí la importante tarea que tiene la extensión crítica en cuanto modelo decolonizador de las ciencias modernas. La misma pretende desestabilizar los procesos de colonización del saber y del ser a partir de dos grandes objetivos. El primero refiere a “la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica y sin compromiso social de los graduados (y graduadas) universitarios” (Medina y Tommasino, 2018, p. 19). Y el segundo objetivo está orientado al papel de la universidad para “contribuir a los procesos de organización

y autonomía de los sectores populares subalternos intentando generar procesos de poder popular” (p. 20). Esto denota una comprensión de las diferencias culturales no como desigualdades sociales sobre las que la universidad debe aplicar soluciones, sino como formas otras de entender el mundo, saberes ancestrales y populares que enriquecen el conocimiento científico que produce la academia.

En su dimensión pedagógica (la Extensión Crítica) constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora. (Medina y Tommasino, 2018, p. 20)

De esta manera, el último aporte de la decolonialidad al esquema teórico de las categorías conceptuales de la extensión crítica es la lógica que retroalimenta dichas dimensiones de análisis. Tenemos por un lado, una lógica integracionista que vincula el aspecto interdisciplinar y el carácter transformador de la práctica en la y el estudiante. Ambas áreas son atravesadas desde el abordaje integral de las tres funciones que tiene la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. Por el otro lado, existe una lógica humanizadora, que retroalimenta la perspectiva colaborativa de la o el profesional con el aspecto intercultural de producir conocimiento. El empoderamiento de los actores sociales sólo puede darse en un contexto de diálogo, en el cual la o el académico se coloque en un lugar de humildad, no de autosuficiencia, confiando en el otro u otra desde una relación horizontal, y cuyo vínculo esté caracterizado por el amor y la ternura (Freire, 1970).

569

Cuadro 1: Conceptualizaciones para un análisis decolonial de la Extensión Crítica



Fuente: elaboración propia.

En resumen, como puede observarse en el Cuadro 1, la colonialidad del poder esta constituía por la colonialidad del saber y del ser. En el campo de análisis de la extensión crítica podemos identificar categorías específicas para cada dimensión. En el primer caso, la colonialidad del conocimiento puede verificarse en dos principales aspectos de la producción de saberes, en el lugar que se le otorga al conocimiento científico moderno, cuyo paradigma puede ser eurocéntrico, multicultural o intercultural, entendiendo éste último como la instancia de superación de los primeros dos. También, la producción de conocimiento puede adquirir un carácter colonial en relación al lugar que ocupa el conocimiento disciplinar, pudiendo éste tener un lugar central y exclusivo, o en cambio, reconocer la existencia de otras disciplinas pero que se encuentran en una relación de dependencia con la primera, o finalmente, partir de la pluralidad disciplinar siendo éstas simétricamente relevantes. En el caso de los seres o las subjetividades, la colonialidad puede identificarse, por una parte, en el lugar que ocupa la o el estudiante en el proceso de formación profesional durante la práctica extensionista, pudiendo ser considerado una o un educando sin contenido a quien se le debe transferir toda la información, o ser dejado o dejada libre al proceso espontáneo de aprender sin una dirección o guía, o por el contrario, ser tomado o tomada en cuenta con sus conocimientos y valores bajo la supervisión crítica del educador o educadora. Por otra parte, la colonialidad del ser se ve reflejada en el lugar que se le otorga a la o el profesional en la sociedad, entendiendo que el mismo o misma puede tener un carácter universal, cuyo conocimiento la o lo coloca en un lugar de poder sobre los otros saberes y actores involucrados en la temática, o puede ser considerada o considerado un miembro más, pero que ocupa un lugar central y del cual dependen los demás

interesados e interesadas, o sino, se establece como uno de los tantos actores cuya relación es caracterizada por la colaboración conjunta. Las flechas en el cuadro, representan las lógicas (des)humanizadoras y (des)integracionistas que nutren y alimentan los dispositivos de poder colonial.

Quizá sea necesario advertir que estamos hablando de un modelo teórico, y como tal puede ser útil para analizar la realidad pero no sólo no es la realidad sino que se encuentran permeable a ser modificado por ella.

2.1. El patrón de poder global en el sistema mundo moderno.

Restrepo y Rojas (2010) realizaron un trabajo de agrupación de los principales principios que caracterizan a la corriente de pensamiento decolonial latinoamericana. Dichos aspectos resultan un aporte significativo al tratamiento de la extensión crítica. Por un lado, porque la decolonialidad nos ofrece una comprensión crítica de la historia situada desde América Latina. En las instituciones de educación moderna tradicional “subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo” (Díaz, 2010, p. 222). Se trata de una historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que desde una visión occidental desconoce la pluralidad y la participación activa de las comunidades en su configuración. De esta manera, se da lugar a la imposición de categorías universales como la de Estado, a partir de imágenes homogéneas y estereotipadas de patria, orientadas a consolidar imaginarios nacionalistas, fundados en las representaciones de la Modernidad. Esta arbitrariedad da lugar a una irregular y unilateral forma de producción histórica en la cual “la historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis” (p. 224).

La decolonialidad nos lleva a ubicar los orígenes de la Modernidad en la conquista de América y el control del Atlántico por parte de Europa, entre finales del siglo XVI y principios del siglo XVII, y no en la Ilustración o en la Revolución Industrial como es comúnmente aceptado; a partir de esto, se coloca un especial énfasis en la estructuración del poder a través del colonialismo y las dinámicas constitutivas del sistema mundo moderno capitalista y en sus formas particulares de acumulación y de explotación a escala global. Esto deriva en la explicación de la modernidad como un fenómeno planetario constituido por relaciones asimétricas de poder y no como un fenómeno simétrico producido al interior del continente y extendido posteriormente al resto del planeta.

Las relaciones asimétricas de poder entre Europa y sus otros u otras representan una dimensión constitutiva de la Modernidad y por lo tanto implican una necesaria subordinación de los saberes y características de los pueblos dominados. La subordinación de la mayoría de la población mundial es establecida a partir de la clasificación social inédita basada en las diferencias fenotípicas y de género. Finalmente, se identifica al eurocentrismo como la forma específica de conocimiento y de producción de subjetividades de este patrón de poder mundial, al cual responden inevitablemente todas las formas institucionalizadas del saber, entre ellas, las ciencias sociales.

En su estudio, Devés (2013) concluye que son muy pocos los autores y autoras latinoamericanas que han logrado articular sus ideas en la trayectoria del pensamiento latinoamericano de larga duración. En esta dirección, las pensadoras y pensadores decoloniales aglutinados en torno al proyecto “Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad” en la década del ’90, se consideran parte de la corriente que se conoce como pensamiento crítico latinoamericano. Desde la lectura que realizan Restrepo y Rojas (2010), se puede fijar una línea de pensamiento que puede remontarse a principios del siglo XX con el aporte de intelectuales afro-caribeños como los martiniqueses Aimé Césaire y Franz Fanon y el colombiano Fals Borda, pasando en la década del ’60 y ’70 por el despliegue de la Teoría de la Dependencia, el desarrollo teórico metodológico del pedagogo brasileño Paulo Freire y la filosofía de la liberación del argentino nacionalizado mexicano, Enrique Dussel. A su vez, la inflexión decolonial pertenece a un colectivo de investigadores e investigadoras más amplio denominado “Grupo o Red Decolonial”, que desde las diferentes disciplinas han ido realizando sus aportes al amplio campo de las ciencias sociales.

La colonialidad entendida como piedra angular del poder global en el sistema mundo moderno nos entrega un corpus conceptual sumamente rico para el abordaje de la extensión crítica, el cual también puede verse en una nueva categoría de análisis que irrumpe con la tradición de pensamiento hegemónico, y éste es el concepto de *raza*. Quijano (2000) sostiene que:

Uno de los ejes fundamentales de este patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (p. 201).

Frente a todo lo dicho, un análisis desde el Estado no nos permitiría visualizar su existencia, puesto que se trata del principal artefacto de institucionalización encargado de garantizar la práctica y permanencia del racismo en las diferentes áreas de la existencia social. Uno de los principales aportes de la decolonialidad para el análisis de las sociedades, es que “la perspectiva analítica no es la nación, el país o la localidad aislada, sino que hay que entender lo que sucede y las características de estos lugares en su relación con el sistema mundo” (Galiardi, 2015, p. 56). Esto tiene que ver con la noción de que lo que ocurre en un lugar determinado no se explica exclusivamente por factores locales, sino también por la ubicación de éste en el mundo. De esta manera, los procesos extensionistas que se desarrollan en los territorios pueden ser retroalimentados a través de las redes tejidas con experiencias similares -o no- en diferentes puntos del mundo. Pero para ello tendrá que existir cierto consenso en torno a la visión global de la sociedad y consideramos que la noción de sistema mundo moderno colonial puede ser de gran ayuda.

2.2. La ventana de posibilidades en el contexto local.

Sabemos que si existiese la voluntad política en las y los actores involucrados de decolonizar los procesos de enseñanza aprendizaje y la construcción de conocimiento en las ciencias, el acto educativo estaría protagonizado por experiencias territoriales y esto es lo que realmente incomoda en la academia. Aquellos y aquellas que somos miembros de la Universidad Pública tenemos una enorme dificultad en asumirnos como parte del Estado lo que desalienta el empoderamiento como trabajadoras y trabajadores públicos y complejiza el proceso de democratización de la educación. La extensión crítica trata de abrir una ventana de posibilidad en la academia que acompañe y enriquezca nuestra formación profesional y la construcción de conocimiento disciplinar.

Uno de los primeros pasos hacia la deconstrucción de la colonialidad en las disciplinas modernas es la incorporación curricular de los conocimientos deslegitimados por el quehacer científico -nos referimos a los que comparten los sectores populares, los pueblos originarios y los movimientos sociales-, acto que es justificado en la idea de la existencia de una única verdad, objetiva y universal. Por lo tanto, se trata de recuperar el valor epistemológico de estos saberes para producir conocimiento socialmente significativo contextualizado con la realidad social, política y económica en la que se inserta la universidad. En una sociedad donde se están discutiendo tanto los privilegios sería oportuno volvernos a preguntar quién es el “experto” o “experta” y lo que más deseamos es que esa respuesta no sea unívoca.

Somos conscientes que, incluir, no ocultar ni deslegitimar la diversidad de saberes presentes en una sociedad, implica que dentro de la misma institución universitaria exista un proceso de transformación de los dispositivos modernos coloniales presentes en la formación profesional y en la construcción de conocimiento disciplinar. Como observamos, la colonialidad del poder en el campo académico opera desde dos dimensiones claramente identificables. Por un lado, la colonialidad del saber basada en el eurocentrismo y la disciplinariedad y por el otro, la colonialidad del ser a partir de mecanismos vaciadores e individualizadores de las y los estudiantes universitarios. Sus modos de operar generan procesos pedagógicos deshumanizadores y desintegradores formadores de profesionales con un acabado conocimiento técnico pero sin las herramientas metodológicas ni la sensibilidad para abordar las problemáticas de nuestra sociedad.

Reconocemos que resulta fundamental enriquecer la formación profesional con experiencias territoriales de carácter dialógico, y decir esto nos invita a ciertas preguntas, sobre todo a una “¿tiene que ser obligatoria la extensión para los y las estudiantes universitarios?”. La discusión se está dando, hay universidades que ya aplican las prácticas sociales de carácter obligatorio -Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de Cuyo-, otras como la nuestra –la Universidad Nacional de Rosario- lo están evaluando y algunas ni siquiera lo piensan. Asimismo creemos que este interrogante nos lleva a otro que siempre está presente en los espacios de discusión en torno a la formación académica “¿cantidad o calidad?”. Antes que una dicotomía la cuestión debiera ser cómo mantener la calidad de las construcciones colectivas en los territorios y a la vez garantizar el acceso a esas experiencias sociales a todos y todas las estudiantes. En relación a esto no hay verdades universales, eso es lo novedoso.

Puesto que introduce otro tipo de categorías y comprensiones sobre el ser humano o humana y el mundo, sobre lo que significa la transformación en un nivel personal y colectivo, los espacios de extensión planteados desde una perspectiva crítica “generan procesos de sensibilización, humanización y solidaridad” (Medina y Tommasino, 2018, p. 24). El momento de recuperación y reconocimiento en el ámbito universitario de los resultados y aprendizajes de esas prácticas territoriales, resultan fundamental para la emancipación de quienes formamos parte del “mundo” académico. Se trata de valorizar experiencias concretas a través de procesos de sistematización que permitan darles el carácter que contienen de resistencia, creación y alternatividad; “visibilizar la acción y naturaleza política que les reviste como apuesta capaz de fragmentar los parámetros impuestos por el pensamiento moderno a través de la colonialidad del poder” (Díaz, 2010, p. 226).

Cabe aclarar que la colonialidad operada sobre las y los estudiantes de diferentes disciplinas en su proceso de formación, es a su vez, reproducida por ellos mismos y ellas mismas al vincularse con la sociedad. Desde la academia “se incurre en una miopía disciplinar que no se condice con el contexto de interdependencia compleja que impone actualmente –nos guste o no- la globalización” (Saavedra y Cianciardo, 2016, p. 136). “Debemos ser conscientes de los riesgos de autismo originado de la especialización excesiva y el monocultivo del conocimiento que genera el efecto *Torre de babel*” (Miranda, 2013). Como afirma el autor, desde la revolución industrial hasta el siglo XX, el conocimiento disciplinar ha permitido avances significativos. Sin embargo, en las décadas siguientes se han revelado una serie de temas cada vez más complejos y transversales a los cuáles la Modernidad no ha podido dar respuestas satisfactorias: las crisis por los alimentos, la energía y los asuntos ambientales, la violencia, el crimen organizado, el narcotráfico, los femicidios, la trata de personas, entre otros.

La transformación de la realidad parte de nuevas acciones mejoradas y enriquecidas por la reflexión crítica de y en la experiencia. Entonces, una ventana de posibilidad para nuevas investigaciones requiere de lo que Díaz (2010) denomina un reposicionamiento de las prácticas educativas de carácter emancipatorio. En este sentido, una nueva *praxis* sólo podrá surgir de una demanda construida con la comunidad partiendo de “los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación” (Medina y Tommasino, 2018, p. 21). Desde las disciplinas modernas coloniales existe “un vínculo de carácter utilitario con la comunidad, en donde se extraen cosas (información, conocimientos) cayendo en un uso y abuso de la misma sin dejar nada a cambio”. Por lo tanto, una propuesta en clave decolonial deberá abandonar “la idea de que se establece un vínculo asimétrico entre el técnico (o la técnica) y la comunidad en donde uno (o una) queda en el lugar de dar y el otro (u otra) en el de recibir”, y “concebir la relación como un intercambio en el que se ponen en juego necesidades y expectativas recíprocas” (Rodríguez *et al*, 2001, p. 102). “Para los (y las) estudiantes, en el contexto de sus prácticas universitarias, el tema de la demanda se les presenta muchas veces como un obstáculo para procesar su inserción en la comunidad (...) ‘No hay demanda’ suelen decir” (Rodríguez *et al*, 2001, p. 102).

La geopolítica del conocimiento requiere necesariamente la descolonización del aparato conceptual que sostiene la epistemología moderna, así como “las múltiples separaciones de la realidad, que diseñadas por la modernidad guían la producción de las disciplinas de las ciencias sociales” (Galiardi, 2015, p. 43). *La realidad es indisciplinada* pregona la extensión crítica. “La interdisciplinariedad no es una receta

o algo que se pueda adquirir simplemente por la adhesión a una metodología. Más que eso, es algo que se aprende, practica y experimenta en busca de un diálogo en espacios integrados (en varios sentidos)” (Miranda, 2013, p. 2). En este sentido, decir que la realidad es indisciplinada no es más que aceptar que en la sociedad ni los problemas ni las soluciones se encuentran tan prolijamente definidos, sino que se presentan como un todo complejo, interrelacionado.

Finalmente, otro dato que nos permite reflexionar sobre las experiencias extensionistas es que la universidad y sus miembros erróneamente asumen en su planificación de prácticas territoriales que el objeto de transformación es la comunidad con la que se trabaja. Pero lo que queremos decir con el reposicionamiento de prácticas educativas de carácter emancipatorio es que este cambio debe darse al interior de la institución, porque en realidad, es ella la que necesita ser transformada.

Concluyendo, si queremos superar todo aquello que se nos ha impuesto como propio y universal mediante el discurso de la Modernidad una de nuestras tareas es transformar las condiciones subalternas que han constituido la producción hegemónica del conocimiento en la región latinoamericana y de esta manera trascender a la y el sujeto que en sus investigaciones permanece “en un nivel predicativo que simplemente reproduce lo ya conocido, o genera conocimientos novedosos completamente desarraigados de sus contextos de origen producidos” (Díaz, 2010, p. 229). Precisamos de “una ciencia nueva, que haga posible la transformación de las relaciones imperantes de poder y la construcción de un proyecto autónomo y liberador comprometido con los sectores populares” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 50). Porque en la producción de conocimiento social ‘la neutralidad no es neutral’, siempre hay un *para qué* y un *con quién* definido desde el locus epistémico; y en la producción de conocimiento científico moderno la supuesta imparcialidad que “objetiviza el conocer restringiéndolo a un acto de abstracción explicativa completamente desarraigado de sus condiciones contextuales, subjetivas e histórico-sociales de enunciación, producción y valor” (Díaz, 2010, p. 229), encubre, reproduce, legitima y naturaliza desigualdades sociales basadas en diferencias culturales propias de un poder colonial.

3. Reflexiones finales

La decolonialidad latinoamericana es una perspectiva escasamente abordada por las diferentes disciplinas científicas y de los pocos y pocas que han llevado adelante esta tarea, lo han trabajado específicamente desde la dimensión epistemológica. En este artículo se ha intentado hacer un abordaje integral de la visión teórica, además de ofrecer un análisis que contribuya a las discusiones en torno a la construcción

epistemológica de la extensión crítica. En este sentido, este trabajo presenta un humilde aporte al campo teórico de la producción científica y se considera un puntapié para una relación que debiera ir profundizándose cada vez más, me refiero al vínculo entre la perspectiva decolonial y la visión crítica de la extensión.

La pretensión de neutralidad de las ciencias sociales ha llevado a que la producción de conocimiento en la academia no sea más que la reproducción de un saber colonial que perpetúa mecanismos de segregación, control y dominación. Estos artefactos de poder favorecen a los sectores sociales ya protegidos por las estructuras del sistema mundo moderno colonial como son, los sectores capitalistas, patriarcales, blancos, heterosexuales; a su vez, reproduce la exclusión y colonización ya existente en los sectores subalternos. Es por esto que consideramos que salir del aula y acompañar los procesos de lucha colectivos y cotidianos no disciplinados resulta imprescindible. Como Wallerstein, tampoco nosotros recomendamos el opio, porque en el fondo lo que nos motiva -como dice Freire-, es la esperanza.

Advertimos en los espacios académicos la importancia de insistir con la mirada a largo plazo, la cual carecemos en momentos de transición y transformaciones profundas como los actuales y cuando la demanda del trabajo en el territorio nos dificulta muchas veces la posibilidad de tener instancias de reflexión profundas. Uno tiende a asimilar lo desconocido desde lo conocido, y esto nos lleva a caer en nuevas repeticiones. Por eso creemos que el diálogo teórico propuesto en este artículo entre la perspectiva decolonial y la extensión crítica llega en un buen momento.

577

Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, S. (2007) *Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*/compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Cervo, A. (1994). *Relações internacionais do Brasil*. En Cervo, A. *O desafio internacional. A política exterior do Brasil de 1930 a nossos dias*. Brasília: Editora UNB.

Devés, E. (2013). *Cómo pensar los asuntos internacionales-mundiales a partir del pensamiento latinoamericano: Análisis de la teorización*. En *Unsinos*, Vol. 17, N° 1. Universidad de Santiago de Chile.

Díaz, C. (2010) *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Brasil: Paz y Tierra.

Galiardi, R. (2015). *Una aproximación al Estado del Arte de la Teoría de las Relaciones Internacionales desde una perspectiva latinoamericana en el siglo XXI*. Tesina de grado de la licenciatura en relaciones internacionales. Universidad Nacional de Rosario.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y las ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Medina, J. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: construcción de una Universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Miranda, M. (2013). *Interdisciplinariedad: Ampliando las fronteras del saber*. Mimeo.

Quijano, A. (2013). *El moderno Estado-nación en América Latina: cuestiones pendientes*. Lima, Perú: Yuyaykusun.

_____ (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Journal of World-System Research. (2): 342-386.

_____ (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, 13, 29. Lima, Perú.

Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Recuperado el 2 de octubre de 2018 de https://tuxdoc.com/download/wallerstein-y-quijano-la-americanidad-como-concepto-o-america-en-el-moderno-sistema-mundial-_pdf

Quintero, P. y Petz, I. (2009). *Refractando la modernidad desde la colonialidad. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial*. En *Gazeta de Antropología*. Recuperado en http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/6892/G25_52Pablo_Quintero-Ivanna_Petz.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión Decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Rodríguez, A. et al. (2001). *De Ofertas y Demandas: Una propuesta de intervención en psicología comunitaria*. En *Revista de Psicología, Vol. X, Número 002*. Universidad Nacional de Chile. Santiago, Chile: Nuñoa.

Saavedra, O. y Cianciardo, H. (2016). *Foro de Jóvenes por una Latinoamérica integrada*. En *Cartografías del territorio: de la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad / Paula Contino... [et al.]*; contribuciones de Mariángeles Camusso;

compilado por Paula Contino; Mariela Daneri; coordinación general de Alicia Ovando. 1ª ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, p. 132-143

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). *Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay*. Revista Masquedós, N° 1, Año 1. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Madrid, España. Siglo Veintiuno Editores.