



► Obra: Centro Cultural Gabriela Mistral
Autor: Claudio Caiozzi Ortúzar - Caiozzama
Ubicación: Santiago de Chile, Chile

Eje 1. Filosofía, política y educación en sintonía con el Trabajo Social: repensando las bases universitarias

DOI: [10.15446/TS.V28N1.117981](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117981)

Exigencia alteritaria y extensión universitaria

Alteritarian Demand and University Outreach

[31]

Exigência alteritária e extensão universitária

Daniel Carlos Berisso*

Universidad de Buenos Aires



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Berisso, D.C. (2025). Exigencia alteritaria y extensión universitaria. *Trabajo Social*, 28(1), 31-52. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117981>

Recibido: 10 de diciembre de 2024

Aceptado: 30 de marzo de 2025

Artículo de investigación

* beridani@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9959-7593>

Resumen

Este trabajo se sitúa en la órbita conceptual de la demanda y la entrega. Por un lado, interroga el sentido de esa problemática virtud pedagógica que, generalmente, alude a un reclamo implícito presente en toda educación rigurosa y que recibe el nombre de “exigencia”. Por otro lado, se considera una dimensión que, aunque parece orientarse en dirección contraria, complementa el marco esperado de la función docente: el acto de darse o tender un puente entre la mismidad pensante y la exterioridad interpelante de un otro. Este sentido se proyecta a partir del concepto de “extensión”, entendido como articulación entre los estudios superiores y la alteridad de los entornos populares. A partir de las categorías de “exigencia” y “extensión”, se analizan las paradojas, las tensiones y las ampliaciones que pueden suscitar estos conceptos, de acuerdo con la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas.

Palabras clave: Alteridad; Autonomía; Donación; Exigencia; Extensión; Totalidad.

Abstract

This work is situated within the conceptual orbit of demand and self-giving. On the one hand, it questions the meaning of this problematic pedagogical virtue, which generally alludes to a claim implicit in any rigorous education and is called “demand” On the other hand, it considers a dimension that seems to point in the opposite direction, but that completes the picture of what is expected of the teacher’s role: the act of giving oneself or of building a bridge between thinking selfhood and the challenging exteriority of the Other. This meaning is projected from the concept of “outreach,” understood as an articulation between higher education and the otherness of popular environments. Based on these categories of “demand” and “outreach,” this paper analyzes the paradoxes, tensions, and expansions that these concepts can evoke, in accordance with Emmanuel Levinas’s ethics of alterity.

Keywords: Alterity; Autonomy; Donation; Demand; Outreach; Totality.

Resumo

Este trabalho está situado na órbita conceitual da demanda e a entrega. Por um lado, questiona o significado daquela virtude pedagógica problemática que, geralmente, alude a uma reivindicação implícita de toda educação rigorosa e é chamada de “demanda”. Por outro lado, considera-se uma dimensão que parece ir no sentido contrário, mas que completa o quadro do que se espera da função docente: doar-se ou construir uma ponte entre o seu eu pensante e a exterioridade interpelante de um outro. Este último sentido é projetado a partir do conceito de “extensão” que articula os estudos superiores com a alteridade dos ambientes populares. A partir destas categorias de “exigência” e “extensão”, procedemos à análise dos paradoxos, tensões e extensões que estes conceitos podem suscitar, de acordo com a ética da alteridade de Emmanuel Levinas.

Palavras-chave: Alteridade; Autonomia; Demanda; Doação; Extensão; Totalidade.

Introducción

[34]

La palabra *universidad* proviene del latín “universitas”, que significa “totalidad”, dato conocido y poco significativo, tal vez, si la filosofía que se hubiera elegido para vincular a la educación —tanto en general, como en su nivel más alto— no fuera la de Emmanuel Lévinas. En efecto, la aparente inocencia de una categoría, usada en el Medioevo para aludir al conjunto de maestros y discípulos: “universitas magistrorum et scholarium”, no genera ruido alguno en el contexto de una cultura occidental que, por encima de la ética, eleva la ontología y sus fundamentos universales. Más allá de que la denominación del caso describa un término de apariencia cuantitativa, no se puede obviar que apunta a una corporación que congrega lo más distinguido en el campo del saber y, más aún, si nos atenemos al contexto medieval, en el de la espiritualidad. Esta consideración, que no parece distar mucho de la que actualmente se tiene, no disimula, ante la proliferación de casas de estudios superiores, el hecho de que se perciban desniveles en cuanto a la calidad de la formación universitaria. Son muchos los criterios para elaborar *rankings* u órdenes de mérito personal o institucional, pero hay un clásico indicador usado para distinguir —no solo en el marco de la educación universitaria, por supuesto— aquellas ofertas que se destacan sobre otras. Me refiero al criterio de la exigencia. Y este parámetro —de fuerte pregnancia en el sentido común— debe ser tenido en cuenta, más allá de que haya escuelas o docentes que enseñan poco y exigen mucho.

La anticipada controversia de estas caracterizaciones con los planteamientos de Lévinas radica en el modo que tiene el filósofo lituano de posicionarse frente a nuestros dos significantes destacados: la totalidad y la exigencia. El primero de ellos, que identificamos con la categoría “universitas”, es interpelado desde una ética basada en su opuesto: la prioridad del otro como “exterioridad” o manifestación de lo infinito (Lévinas, 2002). El segundo —la exigencia—, al contrario de lo que se espera en el nivel del vínculo pedagógico, según Lévinas, proviene de la alteridad —del extranjero o del recién llegado a un mundo preexistente— y no del ego magisterial de quien está al frente de una clase, como adulto representante de dicho mundo¹.

1 Debe considerarse que el recurso al concepto de “alteridad” de Lévinas, en el presente artículo, se haya ligeramente alterado, en función de su ubicación en el espectro cultural y

La plasticidad que se deriva de la aplicación de conceptos tales como “exterioridad interpelante” en el marco estrictamente pedagógico se inspira, en este caso, en planteos de autores como Carlos Cullen (1997, 2009), cuando se refiere a los “obstáculos éticos” de la educación, o al “lugar de la ética en la formación docente” (2009). También resultan un insumo de principal importancia, para el desarrollo de las presentes reflexiones, los aportes de Fernando Bárcena y Joan Melich (2000), especialmente para la construcción, con base en la idea levinasiana de “alteridad”, del concepto de “hospitalidad educativa”, tal como es presentado por estos autores. En general, me aparto de la perspectiva exclusiva del cara-a-cara y de la comprensión de la ética como momento previo y separado de la política. Se trata aquí, más bien, de la proyección de ese momento nouménico de la transparencia del rostro, a relaciones más bien ético-políticas como lo son la dicotomía civilización-barbarie, o la tensión que se establece entre la universidad y su entorno constituido por los sectores populares.

[35]

En este trabajo, por lo tanto, se problematiza y resignifica el concepto de “exigencia” a partir del cara-a-cara de la relación pedagógica y, por otro lado, se procura iluminar la sintonía ético-política con la alteridad en el contexto de la relación de la universidad con un *alter* significativo: la comunidad. En el nivel de los altos estudios, el concepto de exposición o “escucha”, en el sentido levinasiano, es aquí visualizado con base a la referencia a una función usualmente ubicada en un pedestal menos destacado en la escala del saber: la extensión universitaria². No obstante, en lo que refiere puntualmente al presente texto, debo aclarar que no se profundiza sobre dicha situación estructural, ni sobre las estrategias universitarias en torno a la extensión. Esto último ameritaría

educativo, hecho que supone una ampliación de la categoría que remueve a la misma del uso canónico que se desprende de la obra del citado autor.

- 2 Con respecto a esta caracterización de “menos destacado”, es apropiado remitir a los planteamientos actuales que denuncian de algún modo la tendencia histórica a considerar que, dentro de las tres funciones básicas de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión, esta última no cuenta con efectivo reconocimiento (Asprella, 2022; Gadotti, 2020; Petz, 2023). Estas consideraciones conducen a un replanteo de la universidad de cara a la integralidad de sus prácticas, al diálogo equilibrado y participativo entre ellas y con la sociedad, y a la propuesta de políticas públicas activas tendientes a la curricularización de las actividades de extensión (Asprella, 2022; Petz y Faierman, 2021).

[36]

sumar más fuentes técnicas y especializadas al respecto, con sus respectivos léxicos de cuño institucional, político o sociológico. El presente es un escrito eminentemente filosófico donde se ponen —conceptual y creativamente— en contacto categorías tales como “autonomía”, “heteronomía”, “exigencia” y “extensión”, desde el primado de una ética de la alteridad. De ahí se derivan algunas vacancias del orden terminológico más usual en política universitaria, y de ahí también el predominio de fuentes filosóficas pertinentes para este caso, como lo son Kant, por el lado de la autonomía, y Lévinas, por el de una heteronomía al servicio del otro. Trataré en lo sucesivo de desarrollar algunas ideas en ambas direcciones, recurriendo a la forma diferenciada en que se revela el contrapunto entre las nociones de autonomía y heteronomía en los planteos éticos de Kant y Lévinas.

Exigencia y alteridad

Partamos, entonces, de esa expresión que suele usarse para indicar una formación muy selecta, de esas que no son para cualquiera, sino solo para quienes pueden soportarlas y adecuarse a su rigor: el adjetivo de “exigente”. Debe admitirse que, en mayor o menor medida, la exigencia es una condición natural de toda educación y se expresa como un poder que asume el yo docente, que se dirige hacia la alteridad —el educando— a través de la demanda del cumplimiento de un plan de estudios y del correspondiente control y seguimiento de su trabajo. Es decir, el hecho de que el “bastón de mando” esté siempre, de algún modo, en manos del docente determina que la educación, por simétrica que uno quiera representársela, se eleva siempre desde un trasfondo asimétrico. Es decir, si bien el progresismo pedagógico nos ha revelado que no somos receptores pasivos, esto es, que construimos conocimiento con quien nos enseña —dimensión horizontal o dialógica—, hay un saber ya construido en el pasado que autoriza al enseñante de ese saber —dimensión vertical de la transmisión— a exigir atención, disciplina en la escucha y el debido cumplimiento de cierta rutina de ejercicios y lecturas.

El hecho de que la exigencia, en educación, se exprese en una dirección que va del educador al educando determina —*prima facie*— el primado de una orientación egológica, es decir, de una lógica donde el

ego pone la norma para que *alter* la cumpla. Es obvio que puede haber excepciones, escuelas donde las normas las ponen los alumnos o los padres; pero acá estamos presentando un criterio modélico de lo que se supone caracteriza *a priori* una práctica educativa razonable: la demanda va del yo (docente) al otro (alumno/a).

Ahora bien, si la demanda va del yo al otro, ¿cómo podríamos hablar de una pedagogía de la alteridad? Pareciera que el reclamo de toda pedagogía exigente es que el otro deba adaptarse a los requerimientos del yo-docente. Entonces, ¿por qué no hablar de una pedagogía de la mis-midad, en la cual el otro tiene que aprender a ser como manda el ego, que es la cara autorizada del sistema? En contraste, vayamos a ejemplos que nos sacan de la relación pedagógica y nos trasladan a situaciones cotidianas donde se juega la proximidad y cierto sentido común ante la demanda del otro en términos distintos de la situación educativa.

Es natural que el hambriento demande comida y que el enfermo demande salud. Ante este tipo de carencias y otras del mismo calibre que asedian al *pauper* —la viuda, el huérfano y el extranjero al decir de Lévinas (2002)—, es natural que la ética de la alteridad abogue por la sintonía de la escucha con esas interpelaciones de la otredad que de algún modo estarían “exigiendo” al yo. Sin embargo, la falta de formación no necesariamente es como la carencia de pan, de salud o de trabajo. El déficit educativo es tal que lo más común es que quien más necesite educación, por su misma condición de precariedad, no la demande o se conforme con un mínimo. Y también es común que aquellos que viven en condiciones miserables reclamen algún tipo de educación que los ayude a ascender socialmente. Sin embargo, a menudo no exigen una educación que les ayude a tomar conciencia de por qué están así como están; como diría Paulo Freire (2010): que les provea un saber acerca de cuál es el orden social que dificulta o entorpece sus exigencias y elecciones.

La paradoja de la elección en educación es clara: para que alguien tenga el poder de elegir qué tipo de educación quiere, una previa educación debería estar ya haciendo efecto sobre su capacidad de reclamar o de exigir. Por lo tanto, ¿estaríamos con esta paradoja negando la prioridad de la alteridad en educación? ¿Estaríamos afirmando que, en educación, el primado que sostiene Lévinas en materia de ética debe ceder

[37]

[38]

ante la prioridad de un yo docente que debe imponerse ante las demandas de los alumnos? Pareciera que la inversión de la dirección egológica que sostiene Lévinas en su ética —la exigencia que va del otro hacia el yo— es intransferible a la relación pedagógica, donde predominaría el mandato del yo sobre la demanda del otro³.

Hay que insistir en que, según los planteos del filósofo lituano, la exigencia fundamental no parte del yo sino de la alteridad. Esto significa que si el yo incumple con la escucha de esa demanda estaría abandonando al otro a su suerte. Ahora bien, en educación, abandonar parece ser lo contrario: someterse a la demanda del educando, no tomar la iniciativa en la exigencia, o bien ejercitar algo así como una suerte de *laissez faire*. Ante esta aparente contradicción, considero que la exigencia educativa del *ego* educador, por lo tanto, es aquella que rige en el plano de la intervención pedagógica, como respuesta a una demanda más originaria: la interpelación proveniente del otro en un nivel ético-performativo básico de las razones de educar (Berisso, 2015). Esto no significa que se anule la interacción o la dialógica; muy por el contrario. A propósito, Gadotti (2020) cuenta que, en un principio, la extensión universitaria fue pensada en una sola dirección: desde la academia a las poblaciones de trabajadores. Esto dio lugar a que Paulo Freire propusiera, según su vocación dialógica, sustituir el concepto de “extensión” por el de “comunicación” (Freire, 1969). El primero de los términos parecía llevar implícito el “bancarismo” —educación unidireccional y autoritaria, según Freire (2010)— del extensionismo asistencialista. No obstante, según nuestro análisis no se considera asistencialista la exigencia levinasiana, sino guardiana de la alteridad, justo en esa dimensión en la que la alteridad parece estar cooptada por la lógica del autoabandono (Gadamer, 2000) ante las tecnologías de un supremo *Ego*: el poder sin rostro del sistema-mundo capitalista. En resumidas cuentas: educar *para* otro no riñe con construir conocimiento *con* otros. Ambos principios se complementan y cofundamentan. La afirmación de Gadamer, que constituye el título de una de sus últimas conferencias: “educar es educarse”

3 Para clarificar algo más esta alusión al carácter —*prima facie*— paradójal de la aplicación de la ética de Lévinas al contexto educativo, consúltese en esta línea de análisis el capítulo 7 del libro de mi autoría *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015, p. 91).

(2000), se podría interpretar como que nos educamos en la interacción, en la conversación con nosotros mismos y con los demás. Según esta consideración dialogal, la extensión universitaria podría ser entendida efectivamente como “comunicación”. No obstante, el “educar es educarse”, de Gadamer, y el “dar es darse”, que plantea Mèlich (2014) en su aplicación de Lévinas al contexto educativo, se necesitan mutuamente. Educarse en el sentido de educarnos *con* otros comprende también el *ethos* levinasiano de un darse: un educar *para* otros.

[39]

Puntualicemos algo más este último asunto. En toda educación hay un aprender con el otro, pero también hay un “brindarse” (Mèlich, 2014), digamos con Lévinas: un ser-para-otro (2002, 2001). No obstante, lo que deberíamos dilucidar es en qué consistiría ese “ser-para-otro”, dado que ha quedado claro que no se corresponde con meras demandas explícitas del otro, del tipo “tengo sed” o “tengo hambre”. En el caso del estudio, solo tiene la autoexigencia de esforzarse en estudiar alguien que ya ha sido educado —y de algún modo encaminado— desde la presión familiar y escolar. La exigencia originaria pareciera ser la del polo educador.

En *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015), hemos abordado esta relación acerca de si lo primero es la demanda del yo educador que “educa” la demanda del otro, o si la prioridad la tiene la demanda del otro, en los términos planteados por Lévinas. La conclusión alcanzada es que la exigencia docente siempre es la respuesta a una demanda implícita del polo *alter* —*désir methaphysic*, según Lévinas— que exige ser honrado/a en su alteridad, aún más allá de lo que el sistema o los avatares biográficos hayan hecho explícitamente o estén por hacer de su persona. Para decirlo con mayor sencillez: se trata de entrever las exigencias implícitas de la alteridad, más allá de lo que la alteridad de hecho pueda estar explícitamente demandando. En suma: se procura leer las exigencias propias de la alteridad —contrafácticamente— más allá de las demandas del otro o de la otra de hecho.

Que no hay que quedarse con la exigencia del otro fáctico puede incluso considerarse una verdad de perogrullo; de lo contrario, caeríamos en una suerte de “sí fácil”, educativamente inconducente. El tema es cómo fundamentar el “no difícil” al otro —es decir, el límite— y justificar que se lo está haciendo para-el-otro, es decir, bajo la guía de una demanda alteritaria implícita.

[40]

Partamos de un uso levinasiano fundamental. La metafísica, desde los griegos hasta el idealismo alemán —de Jonia a Jena o de Tales a Hegel— ha sido definida como “el estudio del ente en tanto ente y de las características que como tal le son propias” (Aristóteles, *Metafísica*, Libro IV). Esto significa que no se trata del conocimiento de un ente empírico, cualquiera sea, sino de la condición que sirve de fundamento del ente en general. No descubrimos nada nuevo al decir que la ontología —en tanto metafísica— es el estudio del ser. La ética, en cambio, según Lévinas, es anterior a la ontología y consiste en la percepción responsable del otro en tanto otro. Nótese que, en paralelo con la definición de “metafísica”, no se está hablando ahora de un otro empírico como podrían ser: la maestra, el estudiante, la directora, etc. Se trata “del otro en tanto otro”. El que aquí se haya partido de la relación cara-a-cara, entre un “yo-docente” frente a un “otro-alumno/a”, no es más que un punto de partida fenomenológico que, para iluminar nuestra responsabilidad ética como docentes, requiere que nos ubiquemos imaginativamente en el lugar del *ego* educador. El otro, entonces, es siempre el que viene a mí como “extranjero”, el nuevo o recién llegado a mi curso. Ahora bien, queda claro que no estamos hablando de una presencia empírica —psicofísica— al modo de la facticidad puntual del sentido común o positiva de las ciencias naturales.

En una entrevista publicada en *Ética e infinito*, Lévinas se refiere al rostro como manifestación “visible” de la presencia del otro: “(...) puede estar dominada por la percepción, pero no se reduce a ella” (Lévinas, 1991, p. 79). La noción de “irreductibilidad del otro” muestra que el otro no está emplazado en un espacio y un tiempo homogéneos, que es singular y siempre más que cualquier sistema o totalidad que quiera rebajarlo a categorías funcionales tales como “individuo”, “consumidor”, “profesional”, “recurso humano”, “capital humano”, etc. El docente que escucha el reclamo de la alteridad que late en el educando, más allá de su presencia fáctica, debería estimular su indocilidad crítica, su curiosidad filosófica, su creatividad artística, más allá de las necesidades autoafirmativas de todo sistema. Debería combatir esos “síndromes de Estocolmo” donde la víctima —tal como observaba Fanon— se mira a sí misma a través de los ojos del victimario. Y hay un plano en el cual la

alteridad fáctica debería ser especialmente acotada —tomando la expresión de Jaume Trilla (1992) — con oportuna “beligerancia”: allí donde el otro de carne y hueso, con su agresión o su negacionismo, reduce o minimiza a un tercero: ese otro del otro⁴, que a menudo no está, aunque deba considerarse siempre presente en toda clase. Con esto último me refiero a esa alteridad, irreductible totalmente a un sujeto empírico determinado, que encarna, no obstante, en los sujetos racializados, los masacrados, la mujer golpeada, el manifestante apaleado, el desaparecido y, en general, en toda víctima de la lógica terrorista del poder.

[41]

Sostener que la educación es para otro puede sonar a lugar común. Lo que acá tratamos de hacer es distinguir dos modos de dar clase, en función del sentido y de la forma que asume en cada caso la exigencia. Se puede dar para la mera incorporación técnica a la maquinaria de lo mismo —de la mismidad—, o dar para el cuidado de sí y del otro, bajo la dirección de una pedagogía de la alteridad. Con esto último no se descuida la formación técnico-científica, y a la vez se cuida, fundamentalmente, esa dimensión irreductible de la otredad que se resiste a ser convertida en “un ladrillo más en la pared”, que no deja de reclamar distinción ética y rebeldía estética, ante el afán asimilacionista de toda totalidad sistémica.

Por un lado, entonces, está lo que llamamos “exigencia sistémica” —exigencia sin rostro— y, por el otro, lo que denominamos “exigencia alteritaria” o “exigencia ético-crítica” (Berisso, 2015, p. 94). En la primera se “alimenta” al otro para incorporarlo a sus filas —al tiempo cronometrado de la productividad— de acuerdo con las necesidades de la totalidad que, en el sistema capitalista, asume la forma de “sociedad de mercado”. Se nos exige amoldarnos, emplazarnos de acuerdo con tecnologías del yo muy precisas que a menudo excluyen la historicidad, la reflexión, la solidaridad y, en consecuencia, con ellas se desestima el aporte fundamental de la filosofía y de las ciencias sociales críticas. Considero que la

4 Con respecto a esta expresión “el otro del otro”, Lévinas, en el prólogo de *Difícil libertad*, afirma: “(...) El hambre del otro —ya sea apetito carnal o hambre de pan— es sagrado; solo el hambre de un tercero pone límites a ese derecho” (Lévinas, 2005, p. 84). Con esta distinción, hace referencia a la irreductibilidad del Otro (con mayúsculas) como alteridad trascendente que actúa como principio de distribución y justicia, capaz de poner límite a la alteridad fáctica de un sujeto de reclamo que, de hecho, puede estar siendo injusta.

[42]

otra opción, la de la exigencia ético-crítica —que parte del primado de la alteridad— sale del programa puramente profesionalista, apuntando a la formación de profesionales calificados, pero además sensibles, social y políticamente, tanto en el radio de su comunidad como en el de la dialógica pluritópica que desafía al pensamiento único globalizado⁵.

La circulación de la palabra que consiste en el “dar la palabra” a quien aprende para que demuestre lo aprendido describe la lógica del concepto clásico de exigencia, donde esta funciona como demanda del docente, en función de optimizar el rendimiento del aprendiz, para que este pueda cumplir con mayor eficacia una función del sistema. Una exigencia para-el-otro, en cambio, no parte del reclamo del yo docente en aras de comprobar la atención a su clase, sino que parte de un nivel más profundo donde es la alteridad la que exige atención en primer término. La respuesta, entonces, la da el docente, procurando brindarle al otro no solo un conocimiento que lo vuelva operante dentro de un orden dado, sino produciendo espacios que hagan posible la crítica a todo orden, esto es, la resistencia inteligente (Cullen, 2009). De ahí que el carácter donativo de la exigencia alteritaria no apunte a “dar la palabra” por parte del educador, sino, fundamentalmente, a generar las condiciones para la toma de la palabra por parte de quienes estudian.

La apuesta por la formación crítica, en general, y de la educación universitaria, en especial, es un principio ya presente en los escritos pedagógicos de Kant y, sobre todo, en el célebre tratado *El conflicto de las facultades* (1992). De todos modos, hay sobradas diferencias entre los planteos críticos del filósofo alemán y lo que se viene sosteniendo hasta aquí con la noción de “exigencia alteritaria”. En la divulgada obra kantiana la función crítica recae únicamente en la Facultad de Filosofía, correspondiéndole al filósofo el velar por la autonomía de la razón, frente a la tendencia del poder político a intervenir en favor de intereses sectoriales (Kant, 1992). En la misma línea, en sus escritos pedagógicos,

5 La exigencia podría ser considerada como algo que viene “después” de la escucha de la clase del maestro, es decir, como un momento en el cual el educador “exige” la palabra del educando, bajo la expectativa de que este último responda, es decir, repita —de memoria o con sus palabras— el conocimiento aprendido. La mayor o menor exigencia, en este caso, es el requisito de mayor o menor complejidad o exactitud que el o la docente pide de su alumnado.

Kant la emprende contra los padres y los príncipes⁶. Lo hace desde la perspectiva de un ser racional, y por lo tanto autónomo, capaz de sustraernos de las inclinaciones y demás motivaciones particulares, elevando al ser humano de su ciudadela egoísta, merced a la guía del sujeto trascendental. Esta divisa de “autonomía de la razón” es, no obstante, demasiado egológica, demasiado basada en la soberanía racional de un *yo* inmovible ante la vulnerabilidad del otro.

[43]

Alteridad y extensión

En línea con la influencia del principio de autonomía en el contexto de las universidades latinoamericanas, y siguiendo la transformación producida por la secularización europea en el siglo XVIII, Walter Mig-nolo (2009, 2014) analiza la sustitución de la universidad medieval-renacentista por un modelo fundado en la ciencia y en la filosofía no religiosa. Se trata de la puesta en práctica de ideales tales como los de Humboldt o los de Kant, que desplazaron las metas y el formato de las antiguas casas de estudios. Puede observarse la proyección de dos modelos contrapuestos en tierras americanas: uno más bien medievalista o colonial, para el cual la lucha por la conquista del territorio se apoyaba en la evangelización colonial, y otro más potable al orden poscolonial —o neocolonial—, aquel cuya cruzada modernizadora se orientó de lleno de acuerdo con el programa, difundido por Domingo F. Sarmiento (2011), de civilización versus barbarie⁷.

El relato de la barbarie se construye a partir del nativo que es considerado como foráneo con respecto a la Cultura y la Educación —con mayúsculas—, aquellas que arriban con los barcos desde el Atlántico

6 “Ni unos, ni otros se ponen como fin un mejor mundo (*Weltbeste*), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para lo cual tiene disposiciones” (Kant, 2003, p. 9).

7 Con respecto a la contradicción entre civilización y barbarie, es notorio el parentesco de esta dicotomía con ese contraste que se observa en la ética de Lévinas, entre la totalidad —o mis-midad— y aquella provocación que asoma a partir de categorías tales como “exterioridad” o “alteridad radical”. En consecuencia, el carácter de “extraño”, que Lévinas asigna al otro en tanto otro, en América le corresponde ya no al posible agresor que viene del exterior empírico. Ahora se manifiesta en el rostro de individuos pertenecientes a aquellos pueblos “de adentro” del llamado “nuevo mundo”, preexistentes a la conquista. No estamos, pues, ante el peligro de hordas invasoras de Estados u ordenamientos ya instituidos, como sucede en el Imperio Romano en el siglo V, ni ante la polis griega azotada por los *barbaroi* del imperio persa.

[44]

Norte. Sarmiento, ya desde sus escritos en el diario *El Progreso* de Chile (1845), como en su célebre *Facundo* del mismo año, hace de la mencionada alternativa civilización-barbarie el eje de su pensamiento filosófico y político. Sin embargo, la filosofía de Sarmiento va virando desde una óptica más bien culturalista en la publicación de 1845, hacia una posición más bien biologicista en *Conflicto y armonía de las razas en América*, trabajo de los años ochenta del XIX. Esta última deriva de su producción revive un Sarmiento positivista, más precisamente spenceriano. Si la ideología del *Facundo* tiene más que ver con la época de la llamada “anarquía”, esto es, la de la contienda interna entre federales y unitarios, la trama de *Conflicto y armonía de las razas en América* es la propia de un momento donde los sectores afines a lo que fue el unitarismo han tomado las riendas de la dirección política, hecho derivado de la derrota de Urquiza en la batalla de Pavón (1963). Para el Sarmiento del *Facundo*, el problema central de la Argentina es la extensión, la imposibilidad de comunicación y el consecuente aislamiento y atraso que esta condición ha generado. La cultura, tanto la del mestizo como la del indígena, es inferior si se la compara con la cultura europea; luego, para salir de esa situación de atraso, es necesario combatir tanto los modos ancestrales del indio, como las tendencias caudillísticas —y en más de un caso, delictivas— del gaucho. El combate deberá ser librado a través de la educación y de cierta política de “mano dura” contra esos sectores identificados como una alteridad peligrosa.

Civilización y barbarie son dos formas del declarado antagonismo entre sí, aunque ambas representantes de una misma lógica expansiva. Con respecto a la primera de ellas, Mignolo señala que las universidades coloniales europeas, tales como la Universidad de Santo Domingo (1538) o la Universidad de México (1551), son un fenómeno característico de la proyección cultural de Europa en las Américas, ajeno a otras regiones del sistema-mundo como Asia y África. En la Argentina, esta modalidad está representada por la Universidad de Córdoba, fundada en 1613 por la Compañía de Jesús.

Mucho más cerca de la autonomía kantiana se halla la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821 por Bernardino Rivadavia. En efecto, esta institución desde su creación se haya direccionada hacia las “nuevas

ideas” europeas y anticipa el desenlace histórico que, ya en 1884 y bajo la presidencia de Julio A. Roca, dará lugar a la Ley 1420 de Educación universal, obligatoria, gratuita y laica. En este periodo la lucha por la unificación del territorio y la caracterización de sus poblaciones originarias —la alteridad amenazante— como “desierto” se afianza como programa de Estado.

[45]

Hacia fines del siglo XIX, consolidado ya el proyecto estatal de la Generación de 1880, asoma entre la intelectualidad liberal esta idea típicamente kantiana de “autonomía”, que el filósofo alemán consideraba derecho exclusivo de la Facultad de Filosofía. En esta línea, se conoce la actividad de intelectuales y militantes pioneros del espíritu reformista que animará la comunidad universitaria de principios del siglo XX. Por supuesto, ya no se tratará de una autonomía solo para filósofos, sino de la convicción de que los centros de estudios e investigación de un país no pueden depender de las políticas de turno. En efecto, estas últimas representan intereses sectoriales de partidos que asumen el control de la soberanía, mientras que la ciencia y el pensamiento deberán ser universales y asumir el rol humanista de reserva crítica, contra los posibles abusos de toda política de Estado.

La consigna de autonomía universitaria y cogobierno que se impuso a partir de la Reforma de 1918 representa un gran avance. Su plataforma, exageradamente antiestatista, era perfectamente comprensible en la Argentina del primer tercio del siglo XX, con una pesada historia de restricción y avasallamiento de libertades. En ese marco reformista, de posición defensiva ante el Estado oligárquico, surge la extensión universitaria, como sector encargado de llevar el conocimiento universitario al pueblo (Rinesi, 2012, pp. 11-14). Es interesante observar como la extensión deja de pensarse exclusivamente de cara a aquel espacio que está “afuera” y representa una amenaza. Cada vez se habla menos del desierto o de la barbarie. En el contexto reformista predomina el criterio de servicio universitario como donación, como aquello que amablemente va de lo que se tiene paredes adentro hacia aquel que está afuera (Gadotti, 2020, p. 62). El supuesto “salvaje” —la otredad peligrosa— ya había sido neutralizado por el Estado de finales del siglo XIX. La universidad, entonces, pasa a enfrentarse al otro ya no como bárbaro por

[46]

combatir, sino como sujeto significativo por incluir. Por lo tanto, la extensión pasa, terminado el combate contra la barbarie amenazante, a convertirse en un puente hacia una alteridad demandante. La proyección se vuelve una forma de “salida de sí”, más o menos filantrópica (Rinesi, 2012, pp. 11-14). Kant llamaba “culpable” a la “minoría de edad” intelectual de quien no pensaba por sí mismo (Kant, 1978). Los reformistas asumieron exitosamente esa salida de la heteronomía, pero no dejó de atormentarlos otra culpa: la del posible abandono de los que quedaban afuera. Es como si el surgimiento de la extensión universitaria avivara el fantasma de aquel sabio platónico que se ha visto obligado a retornar a la caverna para liberar a los pobres encadenados.

Esta concesión culposa del saber universitario ante la sociedad no puede dejar de traducirse en un concepto de extensión, dominante desde la reforma hasta nuestros días. La idea es que el resto de la comunidad debe recibir por lo menos algo de lo que se produce en la universidad. Y ese “por lo menos”, que sirve de paliativo ante la culpa del sabio autónomo, ha convertido a la extensión en algo así como un nivel inferior con respecto a los otros dos ejes de la formación universitaria: la docencia y la investigación. Este desnivel puede interpretarse como la encarnación lejana y dadivosa de aquel academicismo platónico. Se trata de que el reino de la luz se digne a compartir las migajas de su saber con aquellos que no perciben directamente las ideas, esfuerzo que ha logrado que la extensión se conciba como un espacio subalterno, de menor prestigio institucional que el área propiamente académica.

Es claro que las virtudes de la autonomía ante las eventuales arbitrariedades del poder de turno no deberían conducir a una “universidad isla”, ni a un total divorcio entre la academia y las políticas que estén en sintonía con un modelo de país más inclusivo. Es así como el término “autonomía” debería servir, fundamentalmente, para cuidar a la comunidad académica de aquella heteronomía donde el control del saber se ejerce a partir de la injerencia de dogmas ideológicos y poderosos intereses económicos. Sin embargo, a partir de concepciones filosóficas contemporáneas como la filosofía levinasiana de la alteridad, puede considerarse una apreciación crítica del concepto típicamente moderno de autonomía. Esta se basa en el hallazgo de una “heteronomía” de cuño

diferente, aquella que nos enfrenta a la vulnerabilidad de un *otro* distinto de esa otredad poderosa que tergiversa el saber desde las altas esferas de un poder cómplice de la manipulación mediática. Dicho esto, debe admitirse que la exigencia, que se desprende de la consideración vulnerable del otro, dista de llamar a comportarse de acuerdo con una donación unidireccional, parecida a la de la limosna o la del obsequio de aquello que sobra. Se apunta, más bien, a dar para-el-otro, en el sentido de generar espacios áulicos y territoriales donde el saber fundamentalmente se construya en comunidad con otros y otras⁸.

[47]

En el marco de lo hasta aquí señalado —y en función de un sentido acorde con la óptica de heteronomía y donación que extraemos de la filosofía de Lévinas— se verifica un contraste entre dos modelos de extensión a los que se viene haciendo referencia. El primero de ellos, que aquí se mencionó como “reformista”, ha sido cooptado por el capitalismo global y persigue generar la apariencia de un cambio, transformando la universidad en una “agencia de extensión a su servicio” (Santos, 2005, p. 65); de ahí que las críticas del neoliberalismo al enciclopedismo tradicional se realicen en nombre de una formación universitaria donde la superación de la brecha entre teoría y práctica implica la apuesta por la formación de profesionales exitosos en el marco de una sociedad de mercados autorregulados.

Para autores como De Sousa Santos (2005), la universidad del siglo *xxi* requiere de una transformación de dicho concepto de extensión, ya no como articulación con la empresa privada, sino como “participación activa en la construcción de cohesión social” (Santos, 2005, p. 66). Entonces, no se trata de un simple cambio de orientación política, sino también de una verdadera ruptura epistemológica con el sentido de “versión unitaria” —y totalista— que denota el término “universidad”⁹.

8 Me he dedicado en este texto a una reconsideración ético-política de base, a partir de aportes levinasianos, sin incursionar, empero, en las políticas específicas capaces de renovar el espacio de la extensión universitaria.

9 A propósito, en una entrevista, W. Mignolo (2014, p. 15) afirma: “Me imagino que si, en el medioevo europeo y en el renacimiento, la «uni-versidad» tomó su nombre en consonancia con el concepto teológico-filosófico de «uni-versalidad», hoy tendríamos que, al concepto de «pluri-versalidad», corresponderle el concepto de «pluri-versidad». A su vez, dicha perspectiva «uni» supone la reducción *ad unum* del saber humano, lo cual reduce toda exterioridad o alteridad” (Lévinas, 1999, 2002) a una mismidad epistemológica que se impone como patrón de lo que debe saberse o estudiarse.

[48]

En este último se verifica un criterio epistémico unilateral y expansivo, potencial silenciador de las culturas originarias y de los saberes previos de los pueblos. Por el contrario, una resignificación del área de extensión, como la que sugiere la aplicación del concepto levinasiano de alteridad, implica la sintonía con un giro democratizador que se viene planteando al interior del campo epistemológico: la integración de los contextos de justificación y aplicación de las teorías, al contexto socio-territorial de “descubrimiento”¹⁰. Este último revela la importancia del marco histórico, el territorio comunal y barrial donde los actores sociales y culturales inciden activamente en la producción colectiva de pensamiento crítico (Schuster, 1995; Asprella, 2022; Petz, 2023).

Consideraciones finales

En el presente artículo nos hemos dedicado a las paradojas levinasianas que presentan los conceptos de exigencia y de extensión, con miras a la educación en general y a su proyección en el tramo de la formación superior. A su vez, hemos analizado estas paradojas a la luz de la diferencia entre los conceptos de autonomía y heteronomía, de acuerdo con la distinción que se verifica entre el uso kantiano y la comprensión que adoptan estos en el marco de la ética de la alteridad de Lévinas. La primera perplejidad que se ha puesto de relieve es que la exigencia educativa, que habitualmente se representa como mandato que va de un yo educador hacia un otro educando, debería ser críticamente reformulada como respuesta —de acuerdo con el sentido responsivo de la ética de Lévinas— a la interpelación profunda de un *alter* que nos convoca desde su irreductible extrañeza. Esta caracterización impacta en el concepto de “universidad”, que desde el medioevo remite simbólicamente a la totalidad de especialistas y saberes elevados que produce una sociedad. Si la cuestión es analizada bajo la óptica del principio kantiano de autonomía de la razón, base de la Ilustración y de la autonomía universitaria moderna, se arriba al criterio progresista de la superación de una

10 En este caso estamos ante una forma relacional, dialógica, interactiva de “descubrimiento”, enteramente distinta de aquella fórmula colonial emblemáticamente conocida como “descubrimiento” de nuestra América. Según B. de Sousa Santos se trató de una forma de saber y poder donde la “reciprocidad” de todo descubrimiento interhumano quedó transformada en “apropiación del descubierto” (Santos, 2012, p. 141).

heteronomía culpable: ¡atrévete a pensar! El pensamiento heterónimo, habitualmente fiel a la guía de un extraño que piensa por nosotros, se muestra siempre funcional a la apatía reflexiva de los súbditos —quienes no alcanzaron a superar la “minoría de edad” de la razón (Kant, 1987) —, condición que suele ser aliada a las inclinaciones despóticas de los príncipes, que solo piensan en incrementar o mantener el poder. La laicidad latente en este principio no dejó de ocasionarle problemas a Kant en su época¹¹. Tal como vimos en nuestro módico recorrido histórico acerca de las universidades latinoamericanas, la “minoría de edad” estaba presente en la implantación de universidades confesionales. El esquema moderno y liberal —de impronta anticlerical— fue la base de los regímenes de estudio que sucedieron a aquellos basados en una heteronomía religiosa —distinta de la socialidad del cara-a-cara que se extrae de la “religiosidad” de Lévinas— basada en la reducción y la evangelización colonial.

No obstante, habida cuenta del progresismo y de la perspectiva autónoma que quedó habilitada a partir del criticismo humboldtiano-kantiano, la autonomía de la modernidad luce como insuficiente y hasta enfrentada al puente dialógico que exige la alteridad sociocultural. Se muestra monológica e incapaz de movilizar afectos sentipensantes, que den paso a una escucha plena de los distintos rostros que interpelan desde los contextos más variados. Debe considerarse que la autonomía de la razón es valiosa como tal, pero que, no obstante, si no se la heteronomiza, de acuerdo con ese modo levinasiano de la exigencia que proviene del otro, carece de afectividad y de lazo profundo¹². Más bien,

11 Es notoria la persecución y las amenazas recibidas por Kant de parte de autoridades de su época, como es caso del primer ministro Johann Wollner, durante el reinado de Federico Guillermo II de Prusia. Este funcionario de procedencia ultracatólica y de tendencia mística no veía con buenos ojos al criterio kantiano de “autonomía” que alejaba a la moralidad de la “voluntad divina” por considerarla un “principio heterónimo” (Kant, 1990, p. 120). En efecto, Kant alteró el sentido ético de matriz teológica, habitual desde el medievo, que hacía emanar el juicio moral del mandato de Dios. Lo desplazó hacia el primado trascendental de la buena voluntad que pasa a centrarse en la disposición racional del sujeto humano; de ahí que la ética kantiana, conforme con el ideal de la Ilustración, se basa en la autonomía y el imperativo de la razón, por sobre toda inclinación, sea esta mundana o religiosa.

12 Se puede considerar que la autonomía —heteronomizada— de la que aquí hablamos con referencia a la ampliación que es necesario hacer, siguiendo a Lévinas, de la autonomía de la razón ilustrada, no desentona con el concepto de “autonomía” que usa Freire en *Pedagogía*

representa una práctica de aproximación más identificable con la forma del paliativo social o de la proxemia tecnológica, que como llamado a la interacción y a la coparticipación en la cobertura y elaboración conjunta de saberes socialmente inclusivos.

[50]

De lo visto pueden, por lo tanto, extraerse dos modos de exigencia y dos modos de extensión. Por un lado, tal como vimos, hay una exigencia sistémica que representa el ideal del control para el rendimiento del otro, de acuerdo con el criterio funcionalista del profesional que el sistema educativo pretende (re)producir. Se trata del concepto de educación como “renta a futuro”, en virtud de la reproducción ampliada del valor invertido, tal como se desprende de la teoría del desarrollo del capital humano. Más allá de toda consideración fóbica acerca de la difundida panacea de los recursos humanos —que seduce tanto al sector público como al privado— está el presente rescate de un criterio de una exigencia-otra. Esta última exige, teniendo como base el cuidado de la alteridad y su irreducibilidad a toda lógica sistémica, de cualquier orden que sea. La posibilidad de una formación ético-crítica, para y con el otro, puede ser comprendida, en el contexto de la relación entre la universidad y su entorno social, como un campo fértil donde el mundo académico no se proyecte de manera tímida o dadivosa, ni como exclusivo recurso al servicio de intereses particulares, sino generando espacios dialógicos (Freire, 1993, 2010; Gadamer, 2000; Gadotti, 2020) y productores de saberes inclusivos.

La novedad de plantear una filosofía crítica desde la alteridad, por lo tanto, no nos devuelve a la heteronomía de las inclinaciones o de los negociados de la política partidista. Tampoco milita en contra de la seriedad metodológica y epistemológica, ni aboga contra las virtudes de la autonomía universitaria en relación con las decisiones privadas y los caprichos del poder. Creo, siguiendo la caracterización de Bárcena y Mèlich (2000) y Mèlich (2014), que podría considerarse una autonomía heteronomizada¹³:

de la autonomía (2008). Efectivamente, Freire no pretende una autonomía de la razón a lo Kant, sino que persigue una autonomía *con* el otro en los territorios y las demandas específicas de los sectores populares.

- 13 “(...) En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos*” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 125; subrayado en el original).

“La subjetividad, escribe Lévinas, en cuanto responsable, es una subjetividad que está en principio sometida; en cierto modo, la heteronomía es aquí más fuerte que la autonomía” (Lévinas, 1993, citado por Bárcena y Mèlich, 2000, p. 29). Pero no se trata de una heteronomía dominada por el autointerés o el miedo, sino por esa relación con la exterioridad interpelante, que Lévinas en *Totalidad e infinito* denomina: “deseo del otro” (2002, p. 58). Esta condición de una heteronomía-otra no se opone a la autonomía de la razón; la sensibiliza, la expone al rostro y, con ello, la dispone socialmente a la entrega, a la escucha de la interpelación y a la anamnesis frente a las víctimas. Y dicha relativa salida de la primacía del yo trascendental, que se ha mundializado como predominio monocultural del corpus académico occidental, habilita también a la adopción de criterios decoloniales y pluriversitarios, de dialógica intercultural con paradigmas epistémicos de otros mundos.

[51]

Referencias

- Asprella, G. (2022). La extensión universitaria, sentidos y tensiones, *INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, 1(9). <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1392>
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase? Antropofagia.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). Alfabetización y ciudadanía. En M. Gadotti, C. Torre y A. Puiggrós (Comps.), *Educación Popular. Crisis y perspectivas* (pp. 95-104). Miño y Dávila.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2000) *La educación es educarse*. Paidós.
- Gadotti, M. (2020). Extensión Universitaria: ¿Para qué? *Redes De Extensión*, 6, 61-73. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145>
- Kant, I. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. En L. Martínez de Velasco (Trad.). Espasa Calpe.

- Kant, I. (1992). *El conflicto de las facultades*. Losada.
- Kant, I. (1978) ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-38). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Lévinas, E (2005) *Difícil libertad, ensayos sobre el judaísmo*. Lilmod.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Lévinas, E. (1993/2001). *Entre nosotros*. Pre-textos.
- Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2014). Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 8, 123-141.
- Mignolo, W. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, 1(1), 8-42.
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico con W. Mignolo, F. Giuliano y D. Berisso (entrevistadores). *Revista del IICE*, 35, 61-71. <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961>
- Petz, I. (2023) *La Extensión Universitaria como política de conocimiento; Universidad de Buenos Aires*. Facultad de Filosofía y Letras; Redes de Extensión.
- Petz, I., y Faierman, F. (2021). La Extensión como pilar en la planificación de políticas académicas. Revisitando contextos institucionales y los desafíos pendientes. *Espacios Crítica y Producción*, 57. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/10773>
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Serie Documentos para el debate. IEC, Conadu.
- Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. UNAM.
- Santos, B. (2012). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Sarmiento, D. F. (1915). *Conflicto y armonías de las razas en América*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8937>
- Sarmiento, D. (2011). *Facundo*. Eudeba.
- Schuster, F. (1995). Consecuencias metodológicas del contexto de aplicación. *Redes*, 2(4), 79-95. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/306>
- Trilla, J. (1992). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(15), 33-38. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821029>