

**PENSAR  
LA DEMOCRATIZACIÓN  
DESDE LA CONSTRUCCIÓN  
DEL CONOCIMIENTO  
EN LA UNIVERSIDAD**



# La resignificación de la democratización del conocimiento en la educación superior

Mabela Ruiz Barbot <sup>1</sup>

Elda M. Monetti <sup>2</sup>

## Presentación

Este artículo abarca las conclusiones del proyecto de investigación EN RED: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, que se desarrolló en el marco del programa “Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR”, dentro del eje denominado “Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones”, llevado a cabo por un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur de Argentina y la Universidad de la República de Uruguay. Se propuso generar conocimiento científico acerca de las prácticas pedagógicas democratizantes que posibilite la revisión de las modalidades de enseñanza naturalizadas en la educación superior. Se buscó dar visibilidad a experiencias y prácticas que tendieran a democratizar el sistema educativo, con especial referencia a la extensión de derechos sociales. Metodológicamente se sostuvo en estudio de casos (2 casos de la Udelar y 1 caso de la Universidad de Bahía Blanca) y en una mirada interdisciplinaria donde convergieron la sociología, la psicología y la pedagogía. Estudios de casos que abarcaron la observación y participación en el aula universitaria y entrevistas abiertas a docentes y estudiantes.

En esa instancia se presentan las construcciones teóricas emergentes del análisis e interpretación de los tres casos estudiados en diálogo con los referentes teóricos. Nos referimos a los rasgos y a las condiciones de posibilidad que caracterizarían las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento y la tesis de este estudio. Es decir, la resignificación de la noción de democratización del conocimiento en la educación superior. El concepto va más allá de pensarlo, por un lado, como el ingreso y la permanencia en este nivel y, por otro, como la circulación en el mundo no universitario del conocimiento que se genera. Las experiencias que promueven la democratización del conocimiento remiten a pensar en los rasgos que las configuran. Estos son: la articulación de funciones universitarias; una forma de producir conocimiento «entre» sujetos; lo común como construcción colectiva y el dispositivo de formación universitaria singular. Se despliegan en el primer apartado cada uno de estos rasgos cuya construcción teórica responde a una mirada transversal y longitudinal en relación con los datos analizados en cada uno de los casos.

Posteriormente, se presentan las condiciones de posibilidad para la concreción de experiencias de formación que habilitan la democratización de conocimiento. Finalmente, presentamos la conceptualización de la noción de democratización del conocimiento en la educación superior emergente de este estudio.

## Rasgos que invitan a la democratización

### La articulación de funciones universitarias

Las funciones de la universidad tienen, en términos institucionales (estructurales, normativos, organizativos y operativos), una autonomía relativa que suele marcar desarrollos desiguales, competencias y, muchas veces, subordinación de una/s sobre otras. El reconocimiento de la mutua retroalimentación, el pensarlas y desarrollarlas de modo articulado, tal como se plantea y despliega desde la integralidad en la Udelar, aporta un tratamiento profundo de esta tensión problemática redundando, quizás y a futuro, en una mayor legitimidad de la universidad pública, en la problematización de los perfiles profesionales hegemónicos (Pronunciamiento de Córdoba, 2009), en el continuo despliegue de la interdisciplina, la producción de conocimiento con otros, la expansión y curricularización de la extensión (Arocena, 2011).

**Las experiencias de formación universitaria que habilitan la democratización del conocimiento se constituyen en campos de práctica en los que las fronteras entre investigación, enseñanza y extensión se diluyen en un entretejido que se constituye en una totalidad en curso (Deleuze, 1996). Las acciones que allí se despliegan se pueden analizar desde las tres funciones universitarias pero solamente como un ejercicio de abstracción y teorización. La jerarquización de unas sobre otras se hace innecesaria, porque cada una aporta maneras de actuar, que confluyen en la construcción de conocimientos anclados en la demanda de la sociedad.**

La investigación, la enseñanza y la extensión se constituyen en funciones articuladas que fundan la identidad universitaria en las experiencias que facilitan la democratización del conocimiento.

La articulación de las funciones se revela en los siguientes aspectos:

- La relación de la universidad con la comunidad, con un otro que no es necesariamente un sujeto universitario y es portador de saberes diversos. En todos los casos analizados conviven docentes, estudiantes y otros actores sociales como pueden ser vecinos, miembros de ONG, cooperativistas o productores.
- La presencia de un otro con concepciones y perspectivas múltiples y variantes que posibilitan una articulación anclada en la formación, lo comunitario y lo académico.
- La realización de acciones complejas que dan cuenta del entramado de estas fun-

ciones y producen aprendizajes en los estudiantes. Son acciones enriquecidas por la mirada de actores sociales, quienes transmiten saberes que se ponen en pie de igualdad con los saberes académicos y delimitan un entramado junto con las acciones de investigación.

- El diálogo de los sujetos portadores de saberes diversos, la explicitación de lo que se piensa, se siente, se vive y le sucede a cada quien mientras enseña, aprende, investiga y/o hace extensión.
- El lugar de la universidad que se orienta a la resolución de problemas que la sociedad enfrenta en el contexto actual, desde su capacidad de lectura y escucha de la demanda social.

### Construcción «entre»: una forma de producir conocimiento

En las experiencias centradas en la democratización del conocimiento, este último se estaría produciendo desde la circulación de saberes y la participación de múltiples sujetos:

- docentes, investigadores, extensionistas de diversas disciplinas;
- estudiantes;
- otros actores sociales.

Son sujetos situados en distintos espacios simbólicos y posiciones socioeducativas, en la institución universitaria y en la cotidianidad de la vida. Es decir, **el conocimiento se produce en el diálogo «entre» distintos sujetos y saberes, a partir del reconocimiento del otro con un saber legítimo que participa, crea y recrea saberes. De esta forma, la producción de conocimiento se vuelve colectiva y, por tanto, democratizadora.** Emerge de procesos de formación, investigación y extensión.

En el aula, por un lado, se produce conocimiento en el cruce de los saberes previos del estudiante y los saberes constituidos en la academia (Cifali, 2008). Los saberes constituidos y anticipados (la teoría) le permiten al estudiante descentrarse del saber o los saberes que cada uno de ellos ha construido a partir de la relación consigo mismo, sus condiciones existenciales y sus tránsitos institucionales. Los saberes previos (experienciales) suponen el lugar desde el cual los estudiantes se preguntan, se interrogan (Contreras, 2010). Es así que los saberes constituidos en la academia y los saberes experienciales de los estudiantes se interceptan en el aula universitaria. También posibilitan al docente reflexionar, realizar un trabajo sobre sí mismo y sus formas de enseñar, investigar, hacer extensión.

Pero, por otro lado, esta aula universitaria no implica meramente el salón de clase. Al formar a los estudiantes por fuera de los muros de la institución, en la comunidad, en un territorio, en el medio rural-agrario, en vínculo con cooperativas, etcétera, los docentes posibilitan su interacción con otros actores sociales. Los docentes, al ser sujetos



comprometidos con el medio local, sitúan a los estudiantes en la escucha de los saberes populares. Para conocer junto a los estudiantes, tanto al investigar como al enseñar y hacer extensión, buscan abrirse a la escucha de la demanda social, a la escucha conflictiva de la alteridad. Construyen diálogo con los sujetos sociales y ponen a dialogar la teoría con los saberes populares. Confrontan el saber científico con los saberes de la vida cotidiana. Esos saberes populares que nacen de lo vivido necesitan conectarse con las preocupaciones de la academia.

Este encuentro «entre» saberes adquiere características de novedad ya que, como plantea Contreras (2010), «ninguna teoría puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno o una va a escuchar, ni lo que va a decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta» (p. 64). Los actores sociales desde sus saberes dirán otras cosas de las que esperan los universitarios. Y los universitarios dirán cosas que ellos no esperan escuchar (Pérez, 2012). Como señala Deleuze (1993), la práctica social agujerea la teoría y la teoría agujerea la práctica social. De ese encuentro dialógico emerge un nuevo conocimiento, un conocimiento situado, contextualizado. Emerge de experiencias situadas de investigación y formación; de extensión y formación; de investigación, extensión y formación. Experiencias situadas que permiten la creación de lo nuevo. Ellas se enlazan indisolublemente al saber. Saber en que la teoría se integra resignificada por los sucesos vividos en la investigación, la extensión y la formación, emerge de lo vivido o estalla en el cruce entre el concepto y la vida.

Esta forma de construir conocimiento «entre» múltiples sujetos rompe la tríada pedagógica docentes-estudiante-conocimiento para reconstruirla desde una relación cuaternaria cuya representación sería romboidal, al decir de Fachinetti (2014) (más allá que esta autora lo plantee a nivel de la formación universitaria en la clínica). El espacio pedagógico se complejiza y ya no podemos pensarlo solo en relación con procesos lineales y bidireccionales, sino que se deberían tomar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos que atraviesan el espacio educativo de forma espiralada. La formación no queda solamente entre el docente y el estudiante, sino que dinámicamente circula y se constituye entre los diferentes sujetos, al integrar y considerar como parte diferenciada y constitutiva de la misma la presencia del sujeto-actor social. Se configura una relación cuaternaria, una relación entre el docente, el estudiante, otro sujeto-actor social y los saberes, interacciones entre los sujetos y de los sujetos con el saber (Fachinetti, 2014).

**El docente reconoce en los otros —estudiantes, otros actores sociales, comunidad— saberes a ser explorados. Los pone en diálogo. Abre la reflexión a nivel público. Será desde el acontecimiento pedagógico que se produce la democratización del conocimiento.**

## Lo común, una construcción colectiva

La construcción situada de conocimiento en estas experiencias centradas en su democratización estaría fundando una «verdad en común», aunque una «verdad» siempre provisional (Cavalli, 2018; Ruiz Barbot y otros, 2016). Lo común surge de la actividad de enseñanza en el aula, de la actividad de un aula que articula enseñanza e investigación, de un aula que entrelaza enseñanza y extensión, que trasciende los muros de la institución universitaria. Emerge en un aula universitaria plural que hospeda y es habitada por múltiples sujetos en distintos territorios. **Emerge de una construcción colectiva, de intercambios igualitarios y recíprocos, de la puesta en común de saberes y de la libertad de circulación de los mismos (Laval y Dardot, 2014). Esta actividad de poner en común, esta igualdad de tomar parte, es la que produce democracia. De esta forma, lo común se produce desde una colectividad con sus interconexiones, deseos y sueños, por lo cual amerita ser definido como una construcción colectiva de sentido.**

La construcción «entre» múltiples sujetos y saberes, de que hablaríamos, provoca la emergencia de lo común como espacio político por excelencia. Espacio donde los sujetos sociales construyen conocimiento en diálogo y tensión con el otro o los otros. Los sujetos buscan ser reconocidos y reconocer al otro en sus posibilidades de perderse de sí mismos, de crear y recrear lo común (lo que no les es propio, lo impropio). La producción de lo común devendrá no solo de la actividad que se realiza, de la práctica de enseñanza, investigación y extensión, sino también de sentirse extraños de sí mismos como docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes, actores sociales. Devendrá de sentirse sujetos del des-conocimiento o no sujetos; sujetos de su propia ausencia. Sujetos des-propiados, forzados a salir de sí mismos e intercambiar saberes con otros. Sujetos vacíos que entran a un circuito de donación recíproca de saberes (Esposito, 2007). La falta, lo finito, el no saber despierta el deseo de saber y de allí de relacionarse con lo otro y el otro, y así, construir conocimiento. Conocimiento producto de un contexto, de un momento sociohistórico. Conocimiento dado desde las ausencias, lo contingente, la incompletud, lo desconocido, la ruptura de lo naturalizado.

La construcción de la enseñanza clase a clase, situación a situación, acontecer a acontecer; la delimitación de la demanda social de manera conjunta; la producción del espacio territorial, vecinal, agropecuario, cooperativo entre docentes, estudiantes y otros actores sociales; la donación de saberes, la tensión y el conflicto entre saberes; van configurando aquello que llamamos «lo común», aquello del entorno de lo colectivo, de la impropiedad. También lo configurará la producción de un lenguaje verbal y no verbal entre docentes, las intencionalidades de formación compartidas entre varios, la propuesta de enseñanza como referencia docente, el reconocimiento de los otros como portadores de saberes, la práctica dialógica entre saberes, los procesos vividos entre todos los sujetos. **Lo común involucra la acción recíproca de los sujetos... una co-actividad, una co-operación,**

**una co-obligación, una co-participación. Dialogar, escuchar, compartir, situarse en las tensiones, resolver conflictos. Involucra la puesta en común de las palabras, los pensamientos, las acciones que no dan lugar a la apropiación** (Laval y Dardot, 2014).

Estas construcciones, donaciones, tensiones, procesos, reconocimientos, prácticas, en tanto actividades humanas, estarían dando cuenta de otra forma de producción de conocimiento. Estarían dando cuenta de la producción de conocimiento como instancia colectiva y política, como fundación y promoción de lo común, de una «verdad en común». No se trata de una globalidad normalizada, sino de un mundo compartido. Algo que es de todos y es de cualquiera. Lo impropio, lo inmaterial que se genera en lo microsocioal, por fuera del mercado. Construcción de conocimiento que se da en el aula, al enseñar, investigar, trabajar en extensión. Conocimiento que emerge de un trabajo colectivo, en eso se caracteriza lo democratizante.

## Un dispositivo de formación universitaria singular

Otro de los rasgos que distinguen las experiencias de formación que habilitan la democratización del conocimiento refiere a su carácter de dispositivo de formación universitario singular.

El dispositivo de formación singular alude a un artificio, en el que se entrelazan componentes heterogéneos, con los que se crean las condiciones para la producción de transformaciones de diversa índole (Souto, 1999, 2007).

**Las propuestas de las aulas plurales observadas son un artificio, en tanto invención de situaciones que combinan el mundo laboral en que se van a insertar los estudiantes y la vida cotidiana con aquellos elementos presentes en el mundo educativo. Se despliega en un espacio curricular que pertenece a un plan de estudio de una carrera universitaria. Se crea una realidad ficticia en la que participan actores sociales y miembros de la comunidad, así como docentes y estudiantes que van a dialogar desde los lugares que ocupan en las instituciones de pertenencia.**

Desde la lógica de lo natural-artificial y tomando como natural las situaciones de trabajo de las profesiones, se plantean situaciones muy cercanas a las de trabajo concreto. Los componentes que permiten apreciar la artificiosidad del dispositivo de formación son las problemáticas a resolver que se presentan, las cuales están ancladas en la realidad de los actores sociales, de la comunidad, pero cuya forma y propuesta de resolución se realiza en un contexto educativo. Allí se encuentra la guía del docente hacia el estudiante, el intercambio entre actores sociales mediados por la intervención del docente, la transmisión de saberes con formatos didáctico-pedagógicos, entre otros.

El dispositivo se constituye en una creación para la formación en la profesión, entendida desde lo sociocultural y también desde lo económico, lo cual implica la búsqueda del desarrollo de capacidades propias del mundo laboral específico: armar un proyecto de producción agropecuario o paisajístico, realizar una entrevista para recabar datos, operar con datos estadísticos y contextuales junto con capacidades que aportan a la transformación sociocultural personal: como la escucha atenta, la valoración de los diferentes puntos de vista de los actores que participan de la propuesta, el diálogo con otros y consigo mismo.

**Abordar las experiencias de formación universitaria que habilitan la democratización del conocimiento como dispositivo de formación permite centrarnos en el trabajo pedagógico-didáctico que se realiza desde su especificidad técnico-instrumental así como de sus atravesamientos sociales, políticos, ideológicos, imaginarios, entre otros. En este sentido, es una construcción social y técnica compleja, que supone relaciones entre distintas dimensiones: témporo-espaciales, discursivas (la palabra de los distintos sujetos y sus discursos), sociales, didáctico-pedagógicas y epistemológicas, entre otras.**

El aula, las visitas a los espacios comunitarios, las entrevistas y devoluciones a actores sociales, los trabajos de los grupos fuera de las aulas, los momentos de consulta al docente, entre otros, son aspectos de la dimensión témporo-espacial del dispositivo, que incluyen y exceden el aula universitaria.

La modalidad de enseñanza, dimensión didáctico-pedagógica del dispositivo, está centrada en la resolución de problemáticas contextualizadas que, como en algunos casos, incluye la simulación, mientras que en otros casos está centrada en una temática a investigar. Estas estrategias didácticas incluyen el diálogo, el debate y la exposición en sus formas discursivas típicas. El acontecimiento ocupa un lugar central, entendido como aquello que emerge pero que a su vez es esperado. Da lugar a la problematización y a la pregunta como ejes vertebradores de las propuestas. La enseñanza se sustenta en respetar el sentido que le está dando el estudiante a su creación (Mélích, 2006). Los contenidos a enseñar guardan relación con los saberes que circulan y con los diferentes espacios en que se desarrolla la enseñanza y las prácticas preprofesionales.

La relación pedagógica que se instaura incluye el vínculo entre docente-estudiante pero no se agota allí. Aparece el otro, la comunidad que solicita o demanda una intervención o una investigación, como al que se escucha, cuya voz es necesaria e imprescindible en la construcción de los nuevos saberes. Es decir, también aparecen relaciones entre estudiantes-actores sociales, docente-actor social-estudiante. Es en estas relaciones en la que los estudiantes van ocupando diferentes posiciones: universitarios, trabajadores, actor social, vecino, profesionales, investigadores. Los docentes se sitúan como los que acompañan y habilitan el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, así como mediadores y legitimadores de la palabra de los otros actores sociales. Los equipos

docentes que lo llevan a cabo pertenecen a diferentes disciplinas, diferentes miradas sobre el mismo objeto de enseñanza, pero articulan entre sí su tarea. En estos equipos aparece la figura de un docente que organiza, que plantea la necesidad de lo social, del otro y que lleva a cabo y sostiene el dispositivo.

Desde una perspectiva epistemológica, los saberes que circulan son el producto de construcciones sociales intra y extrauniversitarias, por lo tanto, son múltiples en su origen así como en su circulación y movilización. Son saberes que se saben e ignoran, saberes pedagógicos y didácticos, saberes académicos, saberes populares, saberes gremiales, saberes cooperativos, militantes que entran en tensión o simplemente se entrelazan para la emergencia de nuevos saberes.

El dispositivo de formación crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y el medio. En los estudiantes, la inmersión en el mundo profesional, la complejidad de las situaciones junto con la imposibilidad de resoluciones lineales y únicas, el contacto con otros actores sociales, el intercambio y diálogo con los saberes que portan ponen en crisis sus certezas tensionan los conocimientos académicos (que muchas veces se viven como verdades absolutas) propiciando la apertura y el pensamiento crítico.

En los docentes se producen transformaciones en los saberes que ponen a disposición de estudiantes y los otros actores, lo que revierte en nuevas miradas sobre las formas de pensar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación. La reflexión sobre sus problemáticas, la producción de conocimiento que revierte en pensar prácticas innovadoras, superadoras, como en un caso que con la investigación conjunta se busca dar respuesta a las situaciones propuestas por la comunidad, son todas transformaciones que se producen en el medio y en los actores que participan de estas experiencias. Finalmente, también se producen transformaciones a nivel institucional en el sentido que da lugar y legitima los saberes extrauniversitarios, al mismo tiempo que tensiona su pertinencia en la universidad.

### **Las condiciones de posibilidad de una formación universitaria centrada en la democratización del conocimiento.**

Uno de los aspectos que emerge del análisis e interpretación de los casos refiere a las condiciones de posibilidad para que se dé cabida en la universidad a otros conocimientos, a aquellos que los sujetos construyen en espacios y tiempos externos a la misma, pero que enriquecen los sentidos y significados que se le atribuyen al mundo de la formación. **Las experiencias de formación centradas en la democratización del conocimiento llegan a realizarse porque en un momento histórico social, en un**

**aquí y ahora, se producen acontecimientos que posibilitan su emergencia aunque no son suficientes para que se produzca.**

**Uno de ellos es la organización curricular que, como en unos casos, habilitan un espacio curricular que desde su propuesta plantea la interrelación de saberes que van más allá de la disciplina o campo del conocimiento propio de la organización por materias.** Esto se sostiene con la posibilidad de cobertura de los cargos por docentes que provienen de diversas profesiones y que coexisten en una misma materia constituyéndose en equipos interdisciplinarios que –aunque pertenecen a especialidades que pueden ser contradictorias– van haciendo acuerdos de abordajes de la realidad desde una mirada compleja.

Asimismo, desde una mirada institucional, aparece la apertura, es decir, la creación de un lugar de apoyo, de confianza que da la posibilidad institucional de abrirse y darle lugar al trabajo del otro y del docente, a su posibilidad de construir, a su potencia.

**Otra de las cuestiones que aparece como una constante en los casos estudiados es la trayectoria académica de los docentes a cargo de la propuesta. Caminos recorridos que transitan la frontera del conocimiento de su propia profesión, es decir, el situarse desde una perspectiva compleja que va más allá de los cánones establecidos en su propia disciplina. Signada por la apertura a otras miradas y posicionamientos que tensionan las posturas academicistas establecidas.** Trayectorias que resultan no solamente de su formación como académicos en la universidad, sino que dan cuenta de aspectos personales y sociales que la exceden y acompañan. Estos se caracterizan por la humildad, la escucha, el reconocimiento del otro como sujeto de saberes legítimos, la valorización de la experiencia, el situarse en la finitud, su deseo de saber como sujeto formador, la capacidad de distanciarse y extrañarse de sí mismo, entre otros.

El trabajo docente exige acciones que van más allá de preparar y dar una clase o armar un programa, buscar y actualizar la bibliografía, evaluar, orientar a los estudiantes, etcétera. El docente despliega otro tipo de acciones: con el medio, entre los actores sociales y los estudiantes, relaciones empáticas con los otros actores sociales. Como un malabarista tiene que mantener el rapport con y entre los sujetos, provocar el diálogo entre los distintos saberes más que exponer los propios, recorrer el medio social para las salidas, arbitrar los medios materiales para el desarrollo de las actividades, obtener los recursos. Es pensar, construir una clase más allá de las paredes de la universidad, provocar la implicación de los otros en el tiempo, reflexionar y valorar lo actuado, lo enseñado, lo investigado, las problemáticas y preguntas emergentes del medio y de las relaciones entre los sujetos para transformar el dispositivo al año siguiente. Es decir, formarse año a año; construir un aula nueva cada vez.



## La democratización del conocimiento en la universidad: una mirada diferente

La idea de democratización del conocimiento en la universidad ha fluido por vertientes diversas. Se ha definido como la igualdad de posibilidades de acceso y permanencia en la universidad, así como la construcción del conocimiento que se produce y transmite en la misma. Se ha sustentado en la idea de participación de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento científico y tecnológico, cuya intencionalidad es la transformación y construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Retomando estas conceptualizaciones, la tesis que sostenemos como resultado de esta investigación se define de la siguiente manera: **la democratización del conocimiento en la universidad es la construcción de conocimiento producto del entramado de saberes científicos, sociales y culturales, tal como se producen en la universidad y la comunidad. Este conocimiento emerge en un dispositivo de formación singular en el que se entretajan la enseñanza, la investigación y la extensión.**

La construcción del conocimiento desde la perspectiva democratizante implica partir del supuesto de la legitimidad de los saberes que se producen fuera de la universidad y de la necesidad de reconocer dicha legitimidad.

Este conocimiento que se produce, tal como lo plantea De Souza Santos (2007) al acuñar la noción ecología de saberes, supone una reconsideración de índole epistemológica, en el sentido de que se asume la coexistencia del conocimiento científico tal como se produce en las universidades y del que surge fuera de este contexto. Se trata, entonces, de generar un espacio de intercambio entre conocimientos científicos y saberes sociales y culturales, que contrarreste los efectos de la injusticia social.

La democratización del conocimiento recupera la legitimidad de la universidad pública en el contexto de la globalización neoliberal de la educación. En este marco, la idea de ecología de saberes abre un camino posible para romper con la homogeneización de enfoques asumiendo las diferencias.

Desde esta perspectiva, se incorporan a la dinámica de la educación superior los actores sociales no universitarios, quienes no solamente son reconocidos como productores de conocimiento legítimo, sino que también comienzan a ocupar y transitar un espacio institucional universitario que se va transformando y enriqueciendo con la multiplicidad de aportes. Esto posibilita una comprensión más profunda de las problemáticas que aquejan a la sociedad actual. Implica la asunción de la otredad, entendida como la presencia del otro, del diferente que le permite al sujeto conocerse, reconocerse y diferenciarse. Lleva a producir conocimiento entre múltiples sujetos, entre saberes, entre sujetos situados en

distintos espacios simbólicos. La producción de conocimiento se vuelve colectiva y, por lo tanto, democratizadora. El aporte de esta mirada permite suponer que la construcción de las subjetividades y saberes en los espacios de formación universitaria centrados en la democratización del conocimiento, se produce en el reconocimiento de un otro diferente con saberes también distintos, acerca de prácticas y contextos que habilitan múltiples miradas.

Hablar de la democratización del conocimiento supone, entonces, pensar cómo se vincula la educación superior con el entorno, no ya desde la jerarquía del saber académico, donde el otro es negado, limitado, coartado en sus posibilidades de disfrutar, crear y recrear lo común, sino desde el intercambio donde se revalorizan y recuperan los saberes de un otro que está por fuera de la universidad. En este sentido, lo democrático alude a la construcción de lo común a través del diálogo entre, como espacio político que posibilita que sus tres funciones se entrelacen.

La articulación de las experiencias de investigación, de extensión y/o de formación es lo que permite crear lo nuevo. En ella se enlaza indisolublemente el saber en que la teoría se integra re-significada por los sucesos de lo cotidiano y estalla en el cruce entre el concepto y la vida. De ese diálogo entre saberes diversos emerge un nuevo conocimiento situado, contextualizado en el que se reconoce y revaloriza tanto la igualdad como la diferencia de saberes (saber científico-humanístico y saber popular-social) necesarios para refundar la relación universidad -sociedad.

El dispositivo de formación universitaria que se construye se caracteriza por la generación de formas de enseñanza y aprendizaje singulares. En primer lugar, el actor social y la comunidad aparecen como sujetos portadores de saberes que no solamente participan en la relación docente - estudiantes sino también lo hacen en el desarrollo del proceso de enseñanza, facilitando los aprendizajes. Aprendizajes que están insertos y cobran sentido en la vida real en que se van a desempeñar los futuros profesionales. Las subjetividades que emergen se sustentan e la valoración de la heterogeneidad en las miradas, en los saberes, en las formas de abordar y formular las problemáticas. Los contenidos se definen como teorías, habilidades, destrezas, valores que se van construyendo en la identificación de los problemas y las prioridades que su solución amerita. El docente aparece como un sujeto comprometido con su medio local, que escucha la demanda social, actúa con ella e incentiva el compromiso de los estudiantes con los problemas de su entorno.

De este modo, la construcción de conocimiento entre disciplinas, la articulación de las funciones universitarias y un dispositivo de formación singular, tienden a fortalecer el actuar participativo y deliberativo, la producción de sentidos, lo común, el estar juntos, la interdisciplina. Y las funciones universitarias articuladas se vuelven herramientas necesarias para responder a los problemas comunitarios.

Pensamos que, en la medida que el conocimiento universitario tiende a confrontarse con otros conocimientos, conlleva un nivel de responsabilidad social más alto y alienta la construcción de un modo de vinculación articulados entre universidad y sociedad.

## Referencias

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina), Master en Sociología de la educación, con mención en Investigación Educativa, Licenciada en Sociología (Udelar). Ex Profesora Titular (Grado 5) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Udelar). Investigadora en el campo de las ciencias sociales, la psicología y la educación (Udelar). Dirección correo: mabela.ruiz@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Educación (UBA), Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación(UBA), Profesora para la Enseñanza Primaria, Magíster y Especialista en Investigación Científica, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora regular asociada de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Directora de proyectos de grupos de investigación (PGI / UNS) vinculados a la educación universitaria. Dirección correo: emonettibarce@gmail.com

<sup>3</sup> Publicado en el libro Pensar la democratización desde la democratización del conocimiento en la universidad. 1ra. Ed. Editorial de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. [https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Libro\\_electronico\\_DEMOCRATIZACION\\_DIGITAL.pdf](https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Libro_electronico_DEMOCRATIZACION_DIGITAL.pdf)

## Referencias bibliográficas

Arocena, R. y otros (2011) Una perspectiva de la segunda reforma universitaria. Montevideo: Universidad de la República.

Cavalli, V. (2018) Imágenes de un aula en movimiento. Pensamiento sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral. Tesis de posgrado. Montevideo. Colibrí, repositorio institucional de la Universidad de la República.

Cifali, M. (2008) Enfoque clínico, formación y escritura. En "La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias. México. CFE. pp. 170-196.

Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Deleuze, G. (1996). Conversaciones 1972-1990. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. y Deleuze, G. (1993) Los intelectuales y el poder en Microfísica del poder. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Espósito, R. (2007) Communitas. Origen y destino de la comunidad. Bs. As.: Amorrortu.

Fachinetti, V. (2014) La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del Área salud. Tesis de posgrado. Montevideo. Colibrí. Repositorio institucional de la Universidad de la República.

Laval, C. y Dardot, P. (2015) Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa

Melich, J. C. (2006) Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Bs. As.: Miño y Dávila.

Pérez, A. (2012) Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación. Tesis de Doctorado. Bs. As.: FLACSO-Argentina.

Ruiz Barbot, M. y otros (2016) ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe final investigación PIMCEU CSE-CSIC 2013-2016. Montevideo: Facultad de Psicología.

Souto, M. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.

Souto, M. (2007) El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el Trabajo. Bs. As.: Universidad de Buenos Aires.