

La integralidad como movimiento instituyente en la universidad.

Gabriel Kaplún

Universidad de la República, Ciencias de la Comunicación

gabriel.kaplun@comunicacion.edu.uy

Citación recomendada

KAPLÚN, Gabriel (2013). «La integralidad como movimiento instituyente en la universidad». En: *InterCambios*, n°1, marzo.

Resumen

La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes. Es en estos espacios donde la interdisciplina se vuelve más necesaria, al enfrentarse a problemas concretos y complejos. Es también el lugar del diálogo con saberes construidos fuera del campo científico establecido. Repensar de este modo la institución universitaria requiere de esfuerzos organizativos complejos, que al institucionalizarse corren siempre el riesgo de ritualizarse y neutralizarse.

Palabras clave: universidad, integralidad, interdisciplina, saberes.

Introducción

El término *integralidad* no es nuevo en el campo educativo. Lo que tal vez sea novedoso es el papel que ha empezado a ocupar en los procesos de transformación de la educación superior. Pero no hay un único sentido atribuido al término. Tradicionalmente alude a la necesidad de recuperar para la educación dimensiones perdidas o desvalorizadas: además de lo intelectual y cognitivo, incluir también lo afectivo, lo artístico, lo ético, lo físico-corporal. En una perspectiva actual, una mirada como de la Edgard Morin (2001) conecta con esta tradición. Los «siete saberes necesarios para la educación del futuro» la retoman en la perspectiva de la complejidad. Aunque no sean necesariamente estos los términos centrales que animan el debate a nivel universitario, no dejan de estar también presentes, como veremos.

En el caso de la universidad, a mi juicio el concepto alude sobre todo a tres cuestiones que tienden a converger. Se trata de integrar —en el

sentido de articular— funciones universitarias, disciplinas y saberes. Esta triple integración no es fácil porque implica cambios culturales profundos. Implica un cuestionamiento a lo instituido, a las lógicas dominantes de la institución universitaria.

Cabe aclarar que utilizo aquí el término *institución* en el sentido que le dan Lourau (2001) o Schvarstein (2000), como lógicas reguladoras del comportamiento social que establecen prescripciones y prohibiciones —lo que se puede y lo que no se puede hacer—, así como roles articulados —padres-hijos en la institución familiar, docentes-estudiantes en la educativa, etc.—. Las organizaciones, por su parte, son expresiones concretas de las instituciones en la vida social. En este marco conceptual la universidad es una institución y la Universidad de la República, por ejemplo, una organización. En todas las instituciones conviven elementos de conservación de lo establecido y fuerzas de cambio, coexiste lo instituido con múltiples

instituyentes posibles, que muestran impulsos de transformación más o menos explícitos o latentes.

En esta perspectiva es que entiendo que la integralidad constituye un movimiento instituyente. El término *movimiento* tiene aquí una connotación institucional más que organizacional. Me refiero a los desplazamientos posibles, deseados y a veces logrados de la institución universitaria desde algunos lugares en los que está instalada hacia otros nuevos.

En lo que sigue intentaré mostrar esos movimientos, revisando en cada caso de qué instituido parte y qué instituyente propone. En primer lugar el movimiento por separado de cada una de las tres funciones universitarias. Luego las propuestas de rearticulación entre las tres. Finalmente los nuevos vínculos entre disciplinas y saberes, que ponen en cuestión a unas y otros.¹

Investigación o producción de conocimientos

Un primer movimiento útil para repensar la investigación es recordar lo que aparece siempre como su finalidad: la producción de conocimientos. Y, a partir de allí, plantearse preguntas básicas: conocimientos sobre qué, para qué y para quién, producidos cómo.

La primera pregunta —conocimientos sobre qué— plantea la cuestión de los límites de lo pensable. Con frecuencia hay problemas que no se plantean como tales, cuestiones que no se problematizan. La cuestión del desarrollo, por ejemplo, suele ser de las que quedan fuera de esos límites. Se trata de conocer para comprender el cómo del desarrollo, superar los obstáculos que lo impiden, etcétera. Rara vez, en cambio, para cuestionar la propia idea de desarrollo como horizonte social deseable. Esos cuestionamientos han surgido generalmente fuera del sistema de investigación establecido, de eso que llamamos ciencia: de pueblos originarios y saberes populares, o de pensamientos fronte-

rizos (Escobar, 2007). La relación con otros sujetos y saberes «no científicos» —otro de los movimientos de la integralidad— puede ayudar a abrir los límites de lo pensable, lo investigable, lo conocible.

La segunda cuestión —conocimiento para qué y para quién— puede resolverse con una pretendida neutralidad o con el reconocimiento de que todo conocimiento tiene un interés, toda razón es razón decidida (Habermas, 1982). La razón instrumental positivista, que convierte todo problema en problema técnico, no se plantea esta cuestión, que sí aparece en las perspectivas emancipatorias y críticas. Sin embargo también el pensamiento crítico «criado» en las universidades corre el riesgo de quedarse en la crítica sin propuestas. Será muchas veces en el contacto directo con el mundo de la vida, con los sufrimientos concretos frente a los cuales los lejanos horizontes críticos no bastan, que surjan perspectivas capaces de criticar sin desertar, de afirmar sin ser cómplices del statu quo (Santos, 1998). Ese contacto es también parte de las propuestas de integralidad. Es allí donde los para quién del conocimiento se vuelven inevitables, donde el *paper* para los colegas resulta insuficiente. Es de ese contacto de donde surge lo que Santos llama el conocimiento *pluriuniversitario*.

El conocimiento universitario [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. [...] el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de

los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia (Santos, 2010: 25-26).

Y es también a partir de ese contacto que toma más fuerza la discusión sobre el cómo de la producción de conocimientos. Especialmente la separación entre sujeto y objeto de investigación, que las ciencias sociales han intentado copiar mal a las naturales. Frente a ello surgen otras propuestas, como la investigación-implicación (Gaulejac, 1993; Rhéaume, 1996), que reconoce la inevitable —y necesaria— implicación del investigador en lo que intenta conocer y apuesta a la producción grupal de conocimientos y a las estrategias «clínicas», conociendo a partir de la intervención. O también la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1991; Villasante, 2006), que apuesta a la producción colectiva de conocimientos de y para la transformación social, en la que el investigador es principalmente un animador de esos procesos. O las perspectivas de la *enacción* (Varela, 1996), que reconocen el papel del cuerpo en los procesos de conocimiento.

Enseñanza o aprendizajes

¿Qué se enseña y cómo se enseña en las universidades? ¿Qué se aprende y cómo?

Una primera respuesta es que, en

¹ Retomo varios aspectos de un texto anterior (Kaplún, 2005), actualizándolos y dialogando con otros más recientes.

principio, se enseña lo que se sabe. Y lo que se sabe y se enseña suele ser mucho más el producto de textos y enseñanzas recibidas de otros que de la producción propia de conocimientos. Porque todo lo dicho en el apartado anterior requiere una salvedad: son muchos los universitarios que investigan poco o nada, que reproducen pero no producen conocimientos.

Esto acentúa un problema que Chevalard (1997) ha descrito como la diferencia que se produce entre el saber académico y el saber didactizado, el saber que se enseña. Este último es siempre diferente del saber académico, en cuanto está sujeto a opciones didácticas y condicionantes institucionales: qué se dice y qué no, en qué orden se presenta, son decisiones que toman el docente o la institución mediante la construcción de los currículos y las opciones metodológicas. Pero cuando estos docentes e instituciones tienen una relación muy indirecta con el conocimiento académico y no participan ellos mismos en su creación, esta distancia suele acentuarse. Hay entonces un riesgo mayor de que los conocimientos sean presentados de un modo ahistórico y acrítico, sin una adecuada ubicación geopolítica, sin referencia a los contextos en que fueron producidos, las necesidades que buscaban satisfacer, los problemas que querían resolver. Fácilmente se aceptará a los «autores conocidos» como los únicos existentes o, más frecuentemente, se usará la versión predidactizada de los manuales para enseñarlos. En cualquier caso, tanto docentes como estudiantes se asoman muy escasamente a los procesos de investigación, que aparecen como una caja negra de la que ya salió un conocimiento verdadero y autosuficiente. La integralidad, en este sentido, pondrá el acento en la imprescindible articulación entre enseñanza e investigación. O, más bien, entre aprendizaje y producción de conocimiento.

Las universidades y los sistemas escolarizados en general han hecho de la enseñanza su foco principal, pero con frecuencia parecen olvidar el sentido

de la enseñanza: ayudar a aprender. La cuestión del aprendizaje parece poco pensada en las instituciones educativas en general y en las universidades en particular. Con el fácil recurso de hablar de «procesos de enseñanza-aprendizaje» se olvida que se trata de procesos diferentes, que tienen lógicas distintas. Tanto que es posible aprender sin que nadie enseñe y enseñar sin que nadie aprenda. Esto último es particularmente desolador para los docentes. A pesar de la insistencia sobre el *aprendizaje significativo* (Ausubel y otros, 1987), las aulas parecen ser un espacio muy poco significativo. Varias veces hemos pedido a grupos de estudiantes y docentes universitarios que recuerden experiencias fuertes de aprendizaje: momentos de la vida en que sintieron que aprendían mucho. En la inmensa mayoría de los casos las experiencias recordadas no tienen que ver con los espacios educativos institucionales sino con otros ámbitos (familiares, comunitarios, etc.). Las aulas son el lugar al que «se va a aprender», pero todos sentimos que los aprendizajes más importantes pasan por otro lado.

Desde los trabajos de Vygotsky (1979), Piaget (1975), Bruner (1984) o Freire (1980) mucho se ha insistido sobre el carácter re-constructivo del aprendizaje. Todo proceso de aprendizaje, para ser tal, implica un descubrimiento personal, una construcción y reconstrucción propia, que puede ser apoyada desde fuera por la tarea docente, pero que es antes que nada un proceso activo y endógeno, que implica poner en juego conocimientos anteriores para construir a partir de ellos o a partir de su cuestionamiento, pero siempre a partir de su deconstrucción (Pillar Grossi, 1994). Es también un proceso social, en cuanto se aprende solo, pero sobre todo se aprende con los otros: los docentes, sí, pero también los pares, que comparten saberes próximos y a la vez diferentes. Promover procesos individuales y colectivos de construcción de conocimientos, más que de transmisión de conocimientos, es coherente con estas perspectivas y se ha vuelto aún más decisivo ante la vas-

tedad de información disponible sin mediación docente. El aprendizaje es, además, un proceso reconstructivo político (Demo, 2001: 310), en cuanto se aprende a favor o en contra de algo, se aprende para algo: para cambiar el mundo en alguna medida o para mantenerlo como está.

La integralidad implica un desplazamiento del formato del aula como único espacio concebido para el aprendizaje a la existencia de múltiples espacios, muchos de ellos fuera del aula (Romano, 2011). La integralidad puede contribuir mucho a la recuperación del sentido del aprender, porque promueve situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos, no didactizados pero con sentido para quienes los viven. El deseo es el principal motor de los aprendizajes: deseo de saber y conocer, de comprender y transformar. Un deseo que es sistemáticamente ahogado cuando se aprende solo para salvar exámenes, sin el desafío de la vida social concreta. Por eso la relación entre enseñanza y extensión puede ser clave. O, mejor, entre aprendizaje e interacción social.

Extensión o interacción social

Si la investigación tiene poco lugar en la vida de los docentes, la extensión suele ocupar un lugar aún menor. La extensión de la vida universitaria será, sin embargo, central en el movimiento de la integralidad.

Pero el término *extensión* resulta problemático y conviene problematizarlo. La extensión, planteaba Freire, refleja generalmente la pretensión de «extender» las cualidades de algo —la institución universitaria, por ejemplo—, consideradas superiores, a sujetos que no las tienen, sustituyendo sus conocimientos «vulgares» por otros «correctos». Sustituyendo una forma de conocimiento no científico por otra considerada mejor, el conocimiento científico (Freire, 1991: 24-27). El «equivoco gnoseológico de la extensión» parte de la base de que

los conocimientos de los campesinos —en el caso que analiza—, asociados a su acción cotidiana en su realidad concreta, deben ser reemplazados por otros, los que el extensionista trae, provenientes de un conocimiento científico universal, elaborado en otro lugar: la academia, la universidad, la ciencia. La extensión no propone un diálogo entre estas dos formas de conocimiento, sino la imposición de uno sobre otro. Por ello Freire (1991: 21) caracteriza al extensionismo como un proceso de invasión cultural. Y ya desde el título propone otra forma de pensar la relación entre técnicos y campesinos: «¿extensión o comunicación?». Si la extensión como invasión cultural parte de una teoría de la acción basada en la antialoguicidad (Freire, 1991: 41), de lo que se trata es de apelar a una teoría de la acción basada en la dialoguicidad, en el diálogo de saberes diferentes. Como veremos, esto también forma parte del movimiento de la integralidad.

Repensar la extensión requiere entonces revisar su sesgo de imposición cultural y pensarla más bien como interacción social. Para ello vale la pena recuperar otro aspecto de la rica tradición latinoamericana de la extensión, que se construyó en torno a la idea de compromiso de la universidad y los universitarios con los sectores excluidos y con la transformación de la sociedad. En esta perspectiva la extensión se relaciona también con la investigación, porque se vuelve necesario comprender los problemas sociales concretos con los sujetos que los viven, en vez de «transferirles» conocimientos ya producidos. Y cuestiona la lógica de producción-aplicación técnica de conocimientos, que antepone el *know how* técnico al ético, refuerza las relaciones de poder entre quienes poseen el conocimiento y quienes no lo tienen, desprecia los saberes locales o los lee solo como resistencia a minimizar (Santos, 1996: 19). Repensar la extensión es, entonces, repensar toda la relación universidad-sociedad. O, como lo plantea Arocena (2011: 12):

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de

colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos.

Así repensada, la extensión se convierte también en un rico espacio de aprendizaje. Una oportunidad de encontrarse con la complejidad de la vida, en la que los problemas difícilmente son abordables desde una única perspectiva, desde una sola disciplina y mirada. Es por eso también que los espacios de interacción universidad-sociedad suelen ser espacios de construcción interdisciplinaria, otro de los movimientos promovidos por la integralidad.

Rearticular la universidad

Así (re)pensadas la enseñanza, la investigación y la extensión —la producción de conocimientos, el aprendizaje y la interacción con la sociedad—, podemos también pensar su articulación de otro modo.

Hay dos modos tradicionales de concebir la relación entre las tres funciones universitarias. Una pone a la enseñanza en el centro, la otra a la investigación. En ambas la extensión viene después. Las universidades pueden y suelen concebirse como instituciones de enseñanza que, cuando pueden, suman tareas de investigación y extensión. La investigación da prestigio y enriquece lo que se enseña. La extensión es una manera de ejercer la «responsabilidad social» de la universidad, enseñando a los que menos (conocimientos) tienen.

Un segundo modo de concebir esta relación pone en el centro a la investigación. Una universidad que no investiga no es, desde este punto de vis-

ta, propiamente una universidad, sino apenas un centro de enseñanza, solo diferenciado del nivel básico o medio por el tipo de conocimientos que transmite. Cuando se pone el centro a la investigación la universidad puede verse como una institución que produce conocimientos que enseña a sus alumnos y «extiende» a la sociedad.

La integralidad es un movimiento que, sin descuidar los aprendizajes y la producción de conocimiento, pone a la extensión en el centro de las funciones universitarias. O, mejor dicho, pone a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria. Propone que es a partir de la interacción con la sociedad que se genera el núcleo central de las agendas de investigación y es con los actores sociales —y no solo sobre ellos— que se investiga. Las múltiples formas de interacción con la sociedad son también oportunidades de aprendizaje particularmente significativas, porque ponen a docentes y estudiantes universitarios frente a problemas concretos y complejos, obligan a poner en juego múltiples conocimientos que, de otro modo, suelen quedar desarticulados en los procesos de enseñanza-transmisión.

La integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución.

Pero la interacción con la sociedad puede ser jugada también en clave de mercado. Son muchas las universidades que, en esa otra perspectiva, investigan lo que el mercado les pide y financia; que se vinculan con las empresas para establecer espacios de práctica que buscan principalmente la inserción y adaptación temprana de los estudiantes al mercado de trabajo. En la tradición latinoamericana de la extensión universitaria se insiste, en cambio, en una relación privilegiada con los sectores populares y

en una perspectiva crítica y transformadora de la sociedad. Esta perspectiva no niega la utilidad —más aún: la necesidad— de un acercamiento al mundo del trabajo y las empresas. Pero lo hace con perspectiva crítica: no se trata solo de facilitar la adaptación de los estudiantes al mercado, sino también de generar alternativas para los modos de trabajar y producir. En esta perspectiva, la responsabilidad social universitaria se expresa más en esta capacidad crítica que en el acercamiento esporádico y asistencialista a los «necesitados».

La curricularización de la extensión, el aprendizaje en torno a proyectos y problemas, la investigación-acción participativa son, desde distintos ángulos, modos de abordar esta articulación de funciones. Todas ellas, a su vez, conducen a plantearse los otros dos abordajes de la integralidad: integración de disciplinas y de saberes.

Interdisciplina, indisciplina e integración de saberes

El diálogo entre disciplinas en procesos de investigación aparece hoy como cada vez más necesario frente a problemas que no pueden verse desde una única disciplina... es decir, frente a casi todos los problemas relevantes actuales. Del cambio climático a las profundas desigualdades que persisten en nuestras sociedades, de la crisis de la educación media al miedo en las grandes ciudades, no hay problema al que una disciplina pueda dar respuestas por sí sola. Como plantean Tommasino y Rodríguez (2011: 30), «la realidad es “per se” indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación». O, en palabras de Edgard Morin (2001: 10): «la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, ope-

rar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos».

El movimiento de la integralidad, al construir las agendas de investigación a partir del diálogo con la sociedad, convoca también a encuentros interdisciplinarios. Esto abre potencialidades nuevas a la producción de conocimientos, al aprendizaje mutuo entre quienes se han formado o se están formando en disciplinas diferentes y a la intervención social crítica.

Pero este movimiento es muy difícil en una universidad y un campo científico construidos en torno a las disciplinas. Con frecuencia no pasamos de esfuerzos multidisciplinarios, más raramente construimos interdisciplina, y quedan pendientes los desafíos de la transdisciplinariedad, el abordaje complejo de la complejidad.

Suelen ser los espacios académicos más nuevos los más propicios para el encuentro interdisciplinario: al no contar inicialmente con disciplina propia, se nutren de algunas de las ya existentes y a veces logran hibridaciones o fertilizaciones mutuas entre ellas. Pero suelen aspirar a construir su propia disciplina, conscientes de que, sin ello, mantendrán un papel de segunda en el escenario académico. Es el caso de mi propio campo de trabajo, el de la comunicación, lugar de encuentro de las ciencias sociales, las artes y las tecnologías, que pugna, tal vez inútilmente, por construir la comunicología.

Otro espacio propicio para la interdisciplina son los estudios de cuarto nivel. En los últimos años, junto con las tradicionales maestrías y doctorados disciplinarios, aparecen los posgrados en torno a temas y problemas: «Infancia y políticas públicas», «Desarrollo rural sustentable», «Manejo costero», «Conflicto, territorio y cultura».² Este movimiento, a su vez, tiende a «bajar» hacia los estudios de grado, agregándose, fusionando o des-

armando los espacios disciplinarios.

Aunque de modo incipiente, todo ello tiende a poner en cuestión un modelo de trabajo científico basado en las disciplinas. En esa lógica los problemas de investigación suelen surgir del propio «desarrollo de las ciencias»: del «estado del arte» en tal o cual cuestión, que justifica una propuesta de investigación a partir de un vacío detectado. Pero estos vacíos, así detectados, no están en el *vacío*: se enmarcan, con mayor o menor ajuste, dentro de alguna de las disciplinas existentes. Disciplinas que establecen límites a lo que es posible pensar a partir de sus categorías conceptuales y de su lenguaje, de sus supuestos y métodos consagrados. Estos límites son precisamente los que dan identidad al campo disciplinario, volviéndolo inteligible y manejable para sus practicantes. A medida que estas seguridades crecen tiende a olvidarse el origen de la creación del campo, el recorte efectuado por la disciplina para leer el mundo.

En el caso de las ciencias sociales, por ejemplo, suele olvidarse que las cinco disciplinas centrales que surgieron en siglo XIX —historia, economía, sociología, ciencia política y antropología— nacieron y se desarrollaron en cinco países: Alemania, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos. No por casualidad son los mismos países que dieron origen a los modelos universitarios que sirvieron de base para la creación de la mayoría de las universidades en el mundo occidental (Barchello, 2001: 39). En esa misma época y lugares se establecieron los límites entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades como tres culturas diferenciadas del quehacer intelectual (Wallerstein, 1996).

Este origen local ha quedado oculto tras la pretensión de universalidad de estas disciplinas —y de sus derivaciones y combinaciones posteriores—. Parecemos creer que estos aparatos epistémicos son independientes del lugar y las circunstancias en que nacieron, de los hombres

2 Los tres primeros casos corresponden a posgrados de la Universidad de la República, el último a la Universidad Surcolombiana (Neiva, Colombia).

que les dieron origen y de los fines que perseguían, y que, por lo tanto, podemos usarlos con cualquier fin y en cualquier otro lugar y circunstancia. Estas ciencias aparecen como ya construidas, y los países del Tercer Mundo debemos limitarnos a «usarlas», cuando no a ser objeto de conocimiento de los científicos de los países centrales.

Por eso, junto con el necesario encuentro interdisciplinario, tal vez sea necesario un esfuerzo de «indisciplinamiento», en el sentido de cuestionar las propias disciplinas, historizándolas y localizándolas, reconociéndolas como formas de producción de conocimientos de cierto tiempo y lugar. Reconocer el eurocentrismo y admitir que hay otras formas de producción de conocimiento, que no encuadran en lo que llamamos «ciencia» pero que pueden ser capaces de proporcionar saberes necesarios para la vida, que la ciencia occidental ha olvidado o nunca supo.

Esto lleva a la tercera cuestión de la integralidad: la integración de saberes. Ello requiere partir del reconocimiento de que hay saberes válidos y socialmente necesarios generados fuera del ámbito académico con los que los que los universitarios pueden —y muchas veces deberían— dialogar. Para entender lo que con frecuencia no permite ver la mirada disciplinaria y disciplinada, fragmentada y analítica de las ciencias. El diálogo con esos otros saberes puede, con frecuencia, acercar a la comprensión de la complejidad. Por otro lado, este diálogo se hace necesario si se quiere producir conocimientos socialmente apropiables, capaces de integrarse a las prácticas sociales y no solamente circular en el mundo académico. Desde los saberes tradicionales sobre medicina y agricultura hasta los saberes obreros sobre la tecnología y el trabajo, hay mucho que los universitarios pueden aprender, y también mucho que pueden aportar, siempre que acepten desafiarse y desafiar, dialogar con otros. En términos de Santos (2010), podemos hablar de «ecología de saberes»:

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad [...] La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. [...] Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva.

La integralidad es entonces, también, un movimiento de integración de disciplinas y saberes.

Organizando el movimiento

Como dije al comienzo, este conjunto de movimientos, de instituyentes posibles, no necesariamente constituyen un organizante, un esfuerzo sistemático de transformación de las organizaciones universitarias concretas. Pero existen también, y son obviamente necesarios, esos esfuerzos sistemáticos. En nuestra Universidad de la República, por ejemplo, constituyen uno de los ejes de lo que se ha llamado «segunda reforma universitaria».

En ese marco se han ido construyendo una serie de estrategias e instrumentos que buscan estimular los diversos movimientos propuestos por la integralidad. Por ejemplo, en la Universidad de la República:

- La curricularización de la extensión, los Espacios de Formación Integral y las prácticas integrales (UdelaR, 2010).

- La flexibilización de los planes de estudio incluyendo múltiples espacios de formación fuera del aula.
- Los esfuerzos de renovación pedagógica con instrumentos tales como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, la rearticulación a nivel del currículum de las relaciones teoría-práctica y hacer-saber (Barato, 2005).
- La generación de múltiples estímulos para la confluencia interdisciplinaria, como el Espacio Interdisciplinario o los fondos concursables interservicios.
- Fondos concursables para investigaciones conjuntas con sectores productivos, mecanismos de construcción de demandas de investigación en sectores productivos (como las jornadas Ancap-UdelaR).
- El Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil.

Cada estrategia e instrumento tiene potencialidades y riesgos que se prueba en la práctica. La potencialidad común es contribuir al desplazamiento, al movimiento institucional. Los riesgos más habituales son la ritualización y la reducción del movimiento a un espacio limitado, dificultando la transversalización. Así, por ejemplo, los espacios de formación integral pueden ser, sin desearlo, un modo de reducir la integralidad a esos espacios sin alterar el conjunto de las prácticas docentes y estudiantiles. O la curricularización puede recapturar a la extensión para los formatos existentes (Romano, 2011: 95). O el trabajo en proyectos puede volverse un ritual vacío, en el que la formalización en objetivos y metas ahogue la riqueza de los procesos sociales en los que busca intervenir.

Estos riesgos son, en el fondo, los de la institucionalización, riesgos típicos de todo movimiento instituyente. Vale la pena correrlos aun sabiendo que los desplazamientos serán probablemente siempre menores de lo deseado. La organización del deseo tiene siempre este componente paradójico y tan necesario cuando se trata del esfuerzo por cambiar instituciones tan pesadas como la universidad y organizaciones tan resistentes al cambio como las universidades.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, Rodrigo (2011). «Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?». En R. AROCENA y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Universidad de la República.
- AUSUBEL, David, J. D. NOVAK y H. HANNESIAN (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARATO, Jarbas Novelino (2005). *Formación profesional: saberes del ocio o saberes del trabajo*. Montevideo: Cinterfor-OIT.
- BARICHELO, Eugenia Mariano da Rocha (2001). *Comunicação e comunidade do saber*. Santa María: Palloti.
- BRUNER, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza Editorial.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DEMO, Pedro (2001). «Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire». En C. A. TORRES (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- ESCOBAR, Arturo (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana.
- FALS BORDA, Orlando (1991). *Acción y conocimiento*. Bogotá: Cinep.
- FREIRE, Paulo (1980). *Pedagogía do oprimido* (8.ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- (1991). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI (1.ª ed. 1973).
- GAULEJAC, Vincent de y Shirley ROY (orgs.) (1993). *Sociologies cliniques*. París: Hommes et Perspectives.
- HABERMAS, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- KAPLÚN, Gabriel (2005). «Indisciplinar la Universidad». En Catherine WALSH (ed.). *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB-Abya Yala.
- LOUREAU, René (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.
- PIAGET, Jean (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- PILLAR GROSSI, E. (1994). «Desconstruir no coração do aprender». En *Revista do Geempa* n.º 3, Porto Alegre.
- RHÉAUME, Jacques (1996). «Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica». En Ana María ARAÚJO (comp.) *Análisis clínico en ciencias humanas*. Montevideo: ClaeH.
- ROMANO, Antonio (2011). «Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica». En R. AROCENA y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1. Montevideo: Universidad de la República.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1996). «Para uma pedagogia do conflito». En Luis Heron DA SILVA y otros. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo: Trilce-Extensión Udelar.
- SCHVARSTEIN, Leonardo (2000). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- TOMMASINO, Humberto y Nicolás RODRÍGUEZ (2011). «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». En R. AROCENA y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *Hacia la reforma universitaria* n.º 10. *La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República.
- VARELA, Francisco (1996). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.
- VILLASANTE, Tomás R. (2006). *Desbordes creativos. Estrategias y estilos para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- VYGOTSKY, Lev (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gubenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.