

Integralidad de funciones: hacia la universidad necesaria


Integralidad de funciones universitarias /
Perspectivas



Viviana Macchiarola

Universidad Nacional del Río Cuarto, Argentina.

vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-6951-4892>

RECEPCIÓN: 11/07/23

ACEPTACIÓN FINAL: 18/08/23

Resumen

La integralidad universitaria en una categoría conceptual y una práctica que, si bien no es nueva, ha cobrado notable fuerza en las universidades de América Latina en los últimos años. La primera parte del artículo analiza el concepto de integralidad desde la perspectiva de la extensión crítica, concibiéndola como diálogo entre funciones, actores, conocimientos y saberes para abordar los problemas del territorio. Luego, discute las rupturas que esta innovación institucional y socioepistemológica supone, analizando los supuestos acerca del conocimiento y los códigos institucionales que se modifican. Más adelante, se describen algunos avances realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto en dirección hacia la integralidad. Por último, se analizan algunos límites y condiciones —académicas, organizativas, pedagógicas, políticas y, en especial, culturales— necesarias para construir viabilidad a la integralidad, teniendo en cuenta las lecciones aprendidas.

Palabras clave: integralidad; extensión crítica; diálogo; innovación; universidad necesaria.

Integrity of functions: towards the necessary university

Abstract

University integrity is a conceptual category and a practice that, although not new, has gained considerable strength in Latin American universities in recent years. The first part of the article analyzes the concept of integrality from the perspective of Critical Extension, conceiving it as a dialogue between functions, actors, knowledge and knowledge to address the problems of the territory. Secondly, it discusses the ruptures that this institutional and socio-epistemological innovation supposes, analyzing the assumptions about knowledge and the institutional codes that are modified. Thirdly, some advances made at the National University of Río Cuarto in the direction of integrality are described. Finally, some limits and conditions are analyzed – academic, organizational, pedagogical, political and, especially, cultural – necessary to build viability of integrality, taking into account the lessons learned.

Keywords: integrality; critical extension; dialogue; innovation; necessary university.

Integralidade das funções: rumo à universidade necessária

Resumo

A integridade universitária é uma categoria conceitual e uma prática que, embora não seja nova, ganhou considerável força nas universidades latino-americanas nos últimos anos. A primeira parte do artigo analisa o conceito de integralidade na perspectiva da Extensão Crítica, concebendo-a como um diálogo entre funções, atores, conhecimentos e saberes para abordar os problemas do território. Em segundo lugar, discute as rupturas que esta inovação institucional e socioepistemológica supõe, analisando os pressupostos sobre o conhecimento e os códigos institucionais que se modificam. Em terceiro lugar, descrevem-se alguns avanços da Universidade Nacional de Río Cuarto em direção à integralidade. Por fim, analisam-se alguns limites e condições —acadêmicos, organizacionais, pedagógicos, políticos e, principalmente, culturais – necessários para a viabilização da integralidade, considerando as lições aprendidas.

Palavras-chave: integralidade; extensão crítica; diálogo; inovação; universidade necessária.

Para citación de este artículo: Macchiarola, V. (2023). Integralidad de funciones: hacia la universidad necesaria. +E: Revista de Extensión Universitaria, 13(19), e0002. doi: 10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0002

“Aquellos que acepten el modelo de La Universidad Necesaria deben proponerse la meta de alcanzarlo para cubrir de carnes, piel, sangre y pigmentos a sus huesos descarnados para que llegue a existir un día (...) la universidad que corresponde a las necesidades de un pueblo en el momento de su existencia histórica”. (Darcy Ribeiro, 1967, p. 113)

Introducción

La integralidad universitaria en una categoría conceptual y una práctica que, si bien no es nueva, ha cobrado notable fuerza en las universidades de América Latina en los últimos años. Su impulso inicial, en nuestro contexto, lo encontramos en la Segunda Reforma Universitaria promovida en la Universidad de la República de Uruguay durante el rectorado de Rodrigo Arocena. Hoy forma parte de los debates, objetivos, proyectos y prácticas de numerosas organizaciones y universidades, con avances diversos según sus historias previas, sus políticas y condiciones institucionales, entre otras variadas condiciones que hacen a su puesta en acto.

Con el propósito de seguir avanzando hacia este inédito viable, en términos de Paulo Freire, en primer lugar, analizamos el concepto de integralidad; en segundo lugar, discutimos las rupturas que esta innovación institucional y socioepistemológica supone; en tercer lugar, describimos algunos avances realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en dirección hacia la integralidad; por último, consideramos algunos límites y condiciones necesarias para construir viabilidad a la integralidad, teniendo en cuenta las lecciones aprendidas.

Abordamos el análisis del problema desde la perspectiva de la extensión crítica que, según Tommasino y Cano (2016), tiene dos objetivos centrales: por un lado, la formación de profesionales comprometidos con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas, alejada de una formación exclusivamente técnica y, por otro, la contribución de la universidad a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos. Desde esta perspectiva, se espera que la integralidad aporte al logro de estos propósitos.

Aproximaciones conceptuales

En ese marco, Tommasino y Rodríguez (2011) entienden que la extensión es el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales. Es decir, la función de extensión es el pivote sobre el que se organizan las demás funciones de la universidad. Para Arocena (2011), el componente fundamental del programa de la Segunda Reforma en la Universidad de la República fue la incorporación de la extensión al conjunto de actividades de la institución. Para Sutz (2011), la integralidad es un espacio de preguntas recíprocas: preguntas que la enseñanza hace a la investigación y a la extensión, que la investigación hace a la extensión y a la enseñanza, y la extensión hace a la enseñanza y a la investigación.

En consonancia con estas conceptualizaciones, sostenemos que la integralidad significa poner en diálogo funciones, actores, conocimientos y saberes para abordar los problemas del territorio. Estos problemas se constituyen en los nodos organizadores e integradores de la vida universitaria.

Más precisamente, la integralidad supone *articulaciones múltiples*. Y articular significa enlazar, vincular partes diferentes, sistematizar lo diverso, tender puentes entre sujetos, grupos, unidades académicas y procesos heterogéneos que tienen sus propias identidades, lógicas o singularidades. Las articulaciones, como las del cuerpo humano, son las que posibilitan el movimiento de las partes o componentes hacia un sentido común.

La articulación propia de la integralidad, desde una perspectiva crítica, implica y se concreta en el *diálogo* entre actores —investigadores de disciplinas diversas, extensionistas, estudiantes, docentes, actores del territorio—, entre sus respectivos saberes y conocimientos y entre las instituciones u organizaciones a las que pertenecen. El diálogo (*dia*: entre, mediante, a través; *logos*: palabra, pensamiento, razón) significa interacción entre dos o más *logos*, cada uno desde su propia palabra y razón (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012). Es un acto creador que involucra la decisión y el compromiso de colaborar en la construcción de un mundo común. Por eso, es una relación epistemológica en tanto acto colaborativo de conocer y hacer. El diálogo es una interacción conversacional donde se encuentran actores diversos y, en esa interacción, construyen un nuevo y solo texto. El diálogo es como un juego, como un vaivén, con reglas y finales inesperados que van más allá de cada jugador. Corona Berkin (2012) distingue cuatro tipos de diálogos a partir de un estudio realizado sobre encuentros entre profesores urbanos occidentales y maestros indígenas. Estos tipos son: 1) encuentro monológico a partir de una voz; 2) dos textos monológicos sin intento de diálogo; 3) doble texto modificado por la presencia del otro; 4) un solo texto dialógico. Este último tipo de encuentro es el que ocurre en las prácticas integrales: se trata de un proceso de transformación recíproca donde se crea algo nuevo que ninguno de los participantes podría haber producido aisladamente.

La integralidad entendida como articulación y diálogo no excluye la multiplicidad que, tal como dice Naishtat, no es lo mismo que fragmentación:

“Es central para toda filosofía política de la universidad la diferencia entre el concepto de multiplicidad y el concepto de fragmentación. Mientras que la multiplicidad no excluye, en su misma diferenciación, el diálogo ni la comprensión a partir de la traducción recíproca de lenguajes y metáforas, la fragmentación es la feudalización de la vida académica a través de su compartimentalización y encerramiento en pequeñas unidades de competencia y producción. Y si esta última podría ser funcional al mercado en un momento en que la cadena de producción ingresa en la generación del conocimiento, abstraído como mercancía en el circuito capitalista, la idea de comunidad de diálogo es el camino alternativo, más allá del cual queda la destrucción de la idea de universidad”. (Naishtat, 1998, p. 3)

En este marco, la integralidad supone articulaciones en cuatro sentidos. En primer término, *entre las funciones* de la universidad —extensión, investigación y enseñanza— donde, como dice Sustz (2011), cada una de las actividades que caracterizan a la universidad hace preguntas a las otras y se nutren y modifican mutuamente. Interacciones donde: a) la extensión proponga problemas a la investigación; b) la investigación informe los grandes debates sociales, proponga argumentos para la toma de decisiones, brinde orientaciones para las políticas públicas y ayude a organizar o planificar acciones y programas; c) la enseñanza incorpore los resultados de las investigaciones como contenidos y las lógicas de la investigación como metodologías; d) la innovaciones en la enseñanza se investiguen desde pers-

pectivas evaluativas para su mejoramiento; e) la extensión o las prácticas sociocomunitarias se incorporen al currículo integrando la formación de los estudiantes.

En segundo término, *entre disciplinas*. Si son los problemas del territorio los nodos que articulan e integran la vida universitaria, la complejidad y multidimensionalidad de los mismos interpela, necesariamente, a la interdisciplinariedad. Cuando en este contexto referimos a la interdisciplinariedad no nos referimos a ella en sentido epistemológico, esto es, a la interacción entre conceptos y metodologías de diferentes disciplinas que den lugar a la creación de un nuevo objeto teórico. Se entiende a la interdisciplinariedad, en este caso, como articulación entre diferentes disciplinas para abordar mediante la enseñanza, la acción o la investigación, problemas de la práctica sociohistórica. Se trata de una integración práctico-concreta. En este sentido, Follari (1982) distingue entre objeto de conocimiento y objeto real. El objeto real es la realidad concreta, síntesis de múltiples determinaciones. El objeto de conocimiento, en cambio, no reproduce lo real, sino que es una construcción científica que explica un aspecto recortado de la realidad, una de sus determinaciones. La integración a nivel de objeto real a la que nos referimos posibilita prácticas integrativas, contacto con diferentes disciplinas para su comprensión y transformación; desde el objeto real se apela a los objetos de conocimiento como diferentes perspectivas o lecturas sobre él.

En tercer lugar, la integralidad alude, también, a la articulación *entre conocimientos y saberes* diversos: conocimiento proposicional o teórico y saberes prácticos o experienciales, los que tienen características epistemológicas diferentes, aunque igualmente válidos. El conocimiento académico es intencional, formalizado, abstracto, descontextualizado, explícito y sigue las convenciones de las comunidades científicas. Refiere a enunciados que describen y explican el mundo. El saber, en cambio, es práctico, situado, ligado a la experiencia sensible, busca resolver problemas inmediatos, tiene componentes explícitos e implícitos y se construye de manera espontánea a partir de las actividades cotidianas. Según Beillerot (1996), el saber es resultado de una actividad, está ligado a la experiencia y se actualiza en situaciones prácticas. No es un potencial, sino que tiene lugar en la realización. El saber remite a las competencias del hombre sabio y se valida en los criterios de eficacia, justicia y belleza según Lyotard (1991).

El conocimiento científico interactúa con el conocimiento común, cotidiano, práctico de diversos grupos culturales pudiendo producir una doble ruptura epistemológica: por un lado, transformando el conocimiento común en saber científico dotando o desentrañando los fundamentos científicos de los saberes populares y prácticos; por el otro, transformando el conocimiento científico en conocimiento o sentido común mediante procesos de apropiación e internalización.

La articulación entre conocimiento y saberes implica, así, procesos de traducción. Al respecto, dice De la Peza Casares:

“la traducción implica dejarse transformar por el sentido de la cultura del otro. No se trata de traducir la cultura del otro en términos de la propia sino de aceptar la otredad irreductible del otro y aceptar la diferencia insuperable entre lo propio y lo extranjero. Se trata más bien de transformar la cultura académica del investigador de modo que la cultura de la comunidad investigada ‘sacuda con violencia’ el discurso académico y así ‘ampliar y profundizar’ el saber científico a partir de los saberes de la comunidad estudiada”. (2012, p. 196)

Por último, la integralidad supone articulación *entre actores* —docentes, estudiantes, no docentes y actores sociales— lo que supone intersectorialidad, interinstitucionalidad y conformación de comunidades de prácticas. Cuando nos referimos a las comunidades de prácticas que se conforman en los proyectos integrales, recuperamos el concepto de Wenger que las define como un grupo de personas que comparten un conjunto de problemas, y profundizan su conocimiento y experiencia a través de una interacción continua. El conocimiento se construye dentro de sistemas de actividad social involucrando a múltiples personas. Todos comparten un objetivo común, trabajan juntos, interactúan, y así amplían su conocimiento y su experiencia (Wenger, 2001).

Integralidad: una innovación institucional y socioepistemológica

Así definida, la integralidad se constituye como un movimiento innovador, instituyente y transformador de la universidad. Implica una nueva forma de pensar y hacer en la universidad, una ruptura con modelos de universidad preexistentes. En efecto, propone el pasaje de un modelo de universidad academicista, organizada en torno a disciplinas aisladas y centrada en la formación técnica de los profesionales, hacia un modelo de compromiso social con los sectores postergados y organizada en torno a los problemas críticos del territorio.

La integralidad configura una innovación socioepistemológica e institucional. La innovación supone rupturas, quiebres en las formas de hacer, sentir y pensar la universidad y la educación. Rupturas planificadas, intencionales y orientadas a la transformación, en tres dimensiones: a) en las prácticas (ámbito objetivo); b) en los principios, supuestos, teorías e ideologías subyacentes a tales prácticas (ámbito subjetivo); b) en los contextos que condicionan y son condicionados por las prácticas (Angulo Rasco, 1994, Lucarelli, 2006, 2009; Macchiarola, 2012). Supone la creación de nuevas reglas y principios que regulan y estructuran la vida del aula y de la institución.

Considerando distinciones que se realizan desde la Filosofía del Lenguaje, la integralidad en tanto innovación, modifica las reglas constitutivas de la universidad y no meramente las regulativas. Searle (1980) distingue entre estos dos tipos de reglas. Las regulativas reglamentan o disciplinan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Por ejemplo, el uso de algunas tecnologías educativas no cambia, necesariamente, la acción de enseñar. Las reglas constitutivas, en cambio, constituyen y regulan una actividad lógicamente dependiente de la regla. Si cambian las reglas, cambia el juego. Crean nuevas realidades de modo que ellas no pueden subsistir sin esas reglas. Son las reglas fundantes del juego que prohíben y permiten a la vez que inhiben y estimulan las acciones posibles por parte de los jugadores. Definen un espacio de variedad de lo posible, marcando los movimientos o jugadas de los jugadores (Macchiarola, 2012).

Desde esta perspectiva de análisis, la integralidad cambia las reglas que regulan la construcción del conocimiento y las que constituyen las relaciones institucionales en la universidad.

Así, en primer lugar, la integralidad supone rupturas socioepistemológicas o cambio en las reglas de construcción del conocimiento (Macchiarola, 2022), ya que implican un nuevo modo de conocer que se caracteriza por:

1) La coexistencia de conocimientos, saberes y prácticas culturales no académicas. Se trata de una epistemología expandida a conocimientos científicos o proposicionales,

representacionales, prácticos y experienciales (Heron & Reason, 1997). Es también transcultural ya que se borran las fronteras entre las culturas.

2) Es un conocimiento interdisciplinar, transdisciplinar. Las disciplinas se recontextualizan en unidades mayores dando lugar a una regionalización del conocimiento que opera tanto en el campo de las disciplinas como de las prácticas (Bernstein, 1994). Por ejemplo: medio ambiente, feminismo, estudios sobre ciencia y tecnología, derechos humanos. En la hibridación del conocimiento las fronteras entre las disciplinas se vuelven porosas.

3) Enlaza conocimiento y acción en la praxis social. Praxis significa acción política y unidad entre pensamiento y acción: el hombre reflexiona sobre la realidad para comprenderla y así transformarla. El conocimiento parte de la práctica y vuelve dialécticamente a ella, como criterio de verdad. Es un conocimiento práctico: para y desde la acción. El acto de conocer tiene una naturaleza pragmática. Se comprende el mundo *para* actuar en él y sobre él. Responde al proyecto de acción de los participantes directamente envueltos en la situación. Por lo tanto, supone un recorte espacial, temporal y social que se realiza en función de los fines o planes de acción. Asimismo, el nivel de profundidad del conocimiento depende del tipo de intervención que se pretenda (Uribe Rivera, 1995).

Por otra parte, se trata de un conocimiento *desde* la acción y la situación en la que se actúa. Siguiendo a Shotter (en Pakman, 1995) sería un conocimiento de tercer tipo, o “conocer desde”, al que se tiene acceso solo cuando se está en el contexto donde se ejerce cierta práctica. El conocimiento de los actores que intervienen se da siempre como participantes y en una interacción con otros. Se conoce desde la acción y desde las tradiciones y referentes sociales y cognitivos de los actores.

4) Es un conocimiento entendido como derecho humano y bien social universal. Esta idea se asocia a la de justicia curricular. Para Connell, la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos. Dice Connell: “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente”. (2006, p. 64)

5) Es un conocimiento emancipador signado por la crítica ideológica. La crítica ideológica consiste en realizar investigaciones y acciones que tratan de “cartografiar” las circunstancias históricas y sociales actuales y de usar el proceso de cartografiado no solo para identificar los problemas y características claves del mundo o contexto social, sino también identificar los correspondientes a nuestro modo de entender el mundo (por ejemplo, nuestro lenguaje, nuestros valores, los significados que otorgamos a las cosas y las formas de relación social mediante las que interactuamos con el mundo). “Hacia afuera” se trata de iluminar el mundo social, y “hacia adentro”, de iluminar la formación de nuestros modos de ver y de estar en ese mundo conscientemente. El conocimiento emancipador desnaturaliza los problemas del territorio, analiza el papel de la hegemonía en el pensamiento, el lenguaje, las acciones y las relaciones y emprende acciones autónomas y transformadoras de las situaciones de opresión (Kemmis, 1986).

6) Por último, la integralidad interpela a pensar el conocimiento desde la perspectiva de la complejidad. La complejidad remite, según Edgar Morin (2005) a un tejido o red de

constituyentes, eventos, acciones, retroacciones, interacciones, determinaciones múltiples, heterogéneas e inseparablemente asociadas. Se presenta a través de lo múltiple, de los vínculos, de lo ambiguo, lo incierto, lo inextricable. La complejidad, como forma de ver, vivir y conocer enlaza; no separa ni traza fronteras. El pensamiento de la simplicidad, propio de la modernidad construye a las universidades y al conocimiento en ellas producido en la disyunción: separación o aislamiento entre disciplinas, entre unidades académicas, entre actores, entre universidad y sociedad, entre pensamiento, acción y sentimiento. El pensamiento complejo, en cambio, entiende que los problemas de nuestro tiempo no pueden entenderse aisladamente ni unidimensionalmente; requieren su abordaje como red de relaciones desde perspectivas interdisciplinarias y en un vínculo auto organizador con su entorno. Desde esta perspectiva epistemológica, la universidad misma se concibe como red donde actores, conocimientos y funciones interactúan y se definen mutuamente configurando una totalidad, que no significa “el todo” sino totalidad concreta, multideterminada, interdependiente y en constante movimiento.

En segundo lugar y en cuanto a las rupturas en las reglas que regulan las relaciones intra e inter universitarias y apelando al concepto de códigos de Bernstein (1988, 1994), diremos que la integralidad de funciones de la universidad cambia las reglas de clasificación y enmarcamiento del código, en este caso, institucional. Según el sociólogo inglés, el código refiere a “un principio regulador, adquirido en forma tácita, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores” (Bernstein, 1994, p. 27). Los códigos se rigen por principios de clasificación y enmarcamiento que revelan la distribución del poder y del control. El principio de clasificación del código refiere a la fuerza de la delimitación o aislamiento entre significados y categorías (más o menos aislamiento según la clasificación sea fuerte o débil) y regula las jerarquías entre esas categorías. Así, puede haber una clasificación o aislamiento fuerte o débil entre: a) la universidad y el territorio que integra, b) entre: las unidades académicas, c) entre las funciones de la universidad, c) entre las disciplinas (currículo mosaico y disciplinariedad), d) entre disciplinas y saberes o, e) entre los actores. Es el poder el que regula estas relaciones “entre”. Como señala Bernstein, “para realizar esto (la clasificación), los defensores del aislamiento deben tener poder y estar en condiciones de ejercerlo. Así, este presupone *relaciones de poder* para su creación, reproducción y legitimación” (1994, p. 37) (lo destacado aparece en el original). La universidad tradicional organizada en Facultades, departamentos disciplinares, aislada de su territorio y donde sus funciones siguen lógicas paralelas, se caracteriza por una clasificación fuerte de sus códigos. La integralidad, en cambio, supone una clasificación débil, un debilitamiento de los límites “entre”.

El enmarcamiento se refiere a la regulación de las prácticas comunicativas de las relaciones sociales. Remite a quién tiene el control de lo que se transmite y cuándo (quién controla las reglas de selección, secuencia y ritmo de lo que se enseña, se hace y se investiga). En una relectura del concepto adecuada a nuestro contexto diremos que, cuando son las disciplinas y los profesores los que regulan la selección, organización, ritmo y criterios de comunicación de lo que se enseña, investiga o comunica a la sociedad, el enmarcamiento es fuerte; cuando estos principios son regulados por los actores y ritmos del territorio decimos que el enmarcamiento es débil.

Clasificación y enmarcamiento alteran las estructuras de autoridad, las jerarquías (o sea, quién tiene el poder sobre lo que se enseña/investiga/vincula, cuándo y cómo) y definen identidades. La clasificación fuerte, por ejemplo, define identidades disciplinares y profesionales fuertes. La clasificación débil entre disciplinas, entre diferentes tipos de saberes, entre universidad y vida social, en cambio, territorializa la universidad, la redifica, la indisciplina y fundamentalmente, distribuye el poder y el control.

Los límites llevan intrínsecos la inclusión y la exclusión de algo, dicen sobre lo que puede aparecer o no, constituye identidades, afecta la estructura organizativa de la universidad. De este modo, el debilitamiento de la clasificación y enmarcamiento de los códigos institucionales facilita la inclusión de lo excluido, abre la posibilidad de prácticas participativas e interactivas entre actores e instituciones, permite escuchar voces alternativas al deconstruir prácticas y relaciones hegemónicas, genera prácticas integrales y nuevas, produce múltiples articulaciones e integra las funciones de la universidad a la vez que reconceptualiza y reorganiza el trabajo académico.

La experiencia de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Estas innovaciones que caracterizan a la integralidad han intentado ser parte de las políticas institucionales de la UNRC, universidad pública del sur cordobés. En los próximos párrafos analizamos brevemente las mismas.

En el título I, capítulo I y artículo 1 de su Estatuto propone: “Construir un modelo educativo integrador, que mediante formas innovadoras contribuya a la definición, comprensión, estudio y resolución de problemas socialmente relevantes” (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2011, p. 15).

En sus dos planes estratégicos institucionales la UNRC propone la integralidad de funciones como objetivo estratégico. En el Plan del año 2007 se afirma: “Gestionar la universidad y su cambio o mejora, entonces, es gestionar articulaciones múltiples, las que pueden analizarse desde diversas perspectivas o dimensiones: intra e interinstitucionales e internacionales” (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2007, p. 34). Las articulaciones múltiples que se proponen son: a) articulaciones intrainstitucionales: entre unidades académicas mediante redes, entre funciones y entre disciplinas; b) articulaciones interinstitucionales: con el nivel medio y con instituciones de educación superior no universitaria, tendiendo hacia un sistema educativo integrado, con la educación no formal y con el mundo del trabajo, con otras universidades de la región y el país, y articulaciones internacionales.

El Plan Estratégico 2017–2023 establece como uno entre sus seis objetivos estratégicos la “Integralidad de la universidad con articulaciones múltiples entre instituciones, actores, disciplinas, funciones e instituciones” (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2017a, p. 61).

Dos proyectos iniciados en el año 2009 fueron pensados para llevar adelante los objetivos del Plan 2007: la incorporación de Prácticas Sociocomunitarias (PSC) al currículo y los Centros de Investigación, Formación y Desarrollo (CIFOD). El primero se concretó mediante resolución del Consejo Superior (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2009), en cuyo artículo 1° establece: “Aprobar la incorporación de prácticas sociocomunitarias a los planes de estudio de las carreras de la UNRC bajo la modalidad de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales

currículos”. El objetivo general de dicho proyecto es “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” y sus objetivos específicos:

“a) desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social en los estudiantes, articuladas con el aprendizaje de contenidos de sus respectivos campos profesionales y científicos, a través de su interacción con problemas de la realidad social; b) contribuir a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la resolución de problemas sociales críticos y c) enriquecer la actividad académico–científica de la Universidad con su interacción y comunicación con ámbitos de la realidad social”. (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2009, p. 7)

En la actualidad, impulsadas por sucesivas convocatorias institucionales, financiadas y evaluadas por pares, están en desarrollo más de 60 prácticas sociocomunitarias curriculadas en diferentes planes de estudio.

Por otra parte, el Programa de Innovación Curricular, aprobado mediante resolución del Consejo Superior en el año 2017 (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2017b), propone nuevamente la inclusión de las PSC en los planes de estudio, siendo, en esta oportunidad un requisito para la aprobación de los currículos modificados.

Los CIFOD, aprobados mediante resolución del Consejo Superior en 2008 (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2008), en cambio, no han tenido continuidad. Se pensaron como “lugares de encuentro” o redes multidisciplinarias articuladas por una problemática amplia y común entre equipos de múltiples disciplinas. Agruparían producción científica, académica, tecnológica, actividades de enseñanza de grado (trabajos finales o pasantías, por ejemplo), de extensión, prácticas sociocomunitarias y tesis de posgrado de, al menos, dos Facultades de la UNRC. Algunos núcleos temáticos que organizaron, en sus inicios los CIFOD, fueron: 1) problemáticas educativas, 2) ciencias, calidad de vida y salud, 3) sistemas agro–alimentarios, 4) medio ambiente y desarrollo sustentable y 5) energías, materiales y nanotecnología.

Las discusiones iniciales para su conformación se centraron en la constitución de una estructura para su gestión en lugar de comenzar con el desarrollo de acciones de integralidad concretas. Como señala Pichon–Rivière (1971), es la tarea lo que organiza los vínculos y el grupo. Por otra parte, hubo fuerte resistencia de las autoridades de algunas Facultades que percibían a los CIFOD como estructuras de poder paralelas. Podríamos interpretar esta discontinuidad de los Centros, en un intento de aprendizaje institucional, en algunas de las razones que Fullan & Milles (1992) atribuyen al fracaso de las reformas: por un lado, el predominio de los símbolos del cambio (normas, estructuras, comisiones, legislaciones) sobre las sustancias o contenidos realistas del cambio; por el otro, el desacople entre las intencionalidades de los cambios y las culturas institucionales. Volveremos luego sobre este último tema.

Otro aporte institucional importante para fortalecer la integralidad fue la creación y puesta en marcha del Consejo Social Universitario que se concibe como:

“Una forma de avanzar en la democratización del conocimiento, de propender a la participación social desde una experiencia de organización colaborativa para promover e incidir tanto en las políticas universitarias como en las políticas públicas y sociales de la ciudad y la región. Implica, a la vez, un modo de acrecentar el valor social de nuestra universidad,

ya que ayudará a re-pensar las políticas de la universidad en contexto; a democratizar la palabra, el debate, la producción, circulación y apropiación del conocimiento; y a superar la fragmentación disciplinar, la separación entre teoría y práctica, y entre reflexión y ejecución”. (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2013, p. 2)

Desde el mismo se han relevado problemáticas y necesidades identificadas por organizaciones sociales, gubernamentales, productivas y educativas de la ciudad de Río Cuarto y la región que han permitido orientar los temas prioritarios a abordarse desde los diferentes proyectos que desarrolla la universidad en el marco de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, constituyéndose, así, en un espacio de articulación, mediación y diálogo.

Durante la pandemia por COVID-19, desde el Consejo Social y las diferentes secretarías de rectorado, se diseñó y desarrolló un proyecto denominado “Más Impacto Territorial”, que se configuró como una convocatoria para el abordaje de problemáticas y necesidades surgidas de la comunidad mediante la integralidad de funciones y la articulación territorial. Diversos actores sociales presentaron propuestas que se desarrollaron en conjunto con actores de la universidad, aunque con poca participación de los docentes de las Facultades. El proyecto no se continuó en la pospandemia pero constituye un antecedente importante para ser retomado, revisando las estrategias para promover la articulación de los participantes desde el momento mismo del diseño de las propuestas.

Otro avance hacia la integralidad, aún en proceso, fue la convocatoria a proyectos de prácticas sociocomunitarias en red. La red es concebida en dicho proyecto, siguiendo a Dabas (1998), como un sistema abierto, multicéntrico que coordina horizontalmente diferentes actores interesados en un mismo problema. Sus integrantes interactúan, cooperan y dependen mutuamente entre sí a fin de acordar, formular y llevar a cabo decisiones en torno a un tema compartido (García Guadilla, 2002).

El nuevo proyecto se formuló considerando los resultados de la evaluación realizada a las dos convocatorias anteriores a PSC que mostraron, más allá de los logros en relación a los objetivos del proyecto, tres debilidades: a) PSC en una misma carrera con pocas articulaciones entre sí, b) PSC en un mismo territorio que abordaban problemáticas complementarias, pero sin relaciones mutuas, y c) poca articulación con los procesos de investigación.

A partir de este análisis se promovió la conformación de redes o conjunto de PSC donde cada una de ellas constituyera un nodo de la red con su propio equipo responsable. Podían integrarse a la red, como nodos, proyectos de extensión y/o investigación curricularizados. Lo que nuclea a los diferentes nodos o PSC es un problema o propósito común. Por lo tanto, cada proyecto o nodo planifica actividades propias, pero siempre incluyendo algunas acciones comunes a lo largo del desarrollo de la experiencia que contribuyan al logro del objetivo común. Se propuso el diseño y desarrollo de dos tipos de redes posibles o una combinación de ambas:

a) Redes curriculares: que articulen diferentes proyectos de asignaturas diversas, a lo largo de un mismo plan de estudios, que aborden un problema común, ya sea en etapas sucesivas de abordaje o desde diferentes perspectivas analíticas. Conforman un itinerario a lo largo del proceso formativo de los estudiantes.

b) Redes territoriales: que articulen proyectos de una misma o diferente carrera y que abordan problemáticas comunes de un mismo territorio.

Considerando el recorrido de la UNRC, podemos decir que en ella se ha seguido un proceso de propuestas de integralidades parciales y progresivas, con avances y retrocesos mediados por aprendizajes institucionales, pero siempre en dirección hacia la imagen objetivo sintetizada en su Estatuto y Planes Institucionales. En el marco de los modelos de integralidad que propone Tommasino (2022), la UNRC se encuentra en un tránsito fluctuante entre un modelo de articulación de funciones integrada o integralidad articulada, fundamentalmente entre docencia y extensión en las llamadas práctica sociocomunitarias, hacia proyectos territoriales integrales que articulen las tres funciones como parte de la vida cotidiana de docentes y estudiantes.

La gestión de la integralidad. Aprendizajes a partir de la experiencia

Siguiendo a Cantero y Celman (2001), la gestión universitaria consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo con propósitos de gobierno, que tiene lugar entre los actores universitarios desde el ejercicio de su autonomía relativa. Estas interacciones pueden ser conflictivas, cooperativas y/o comunicativas, se desenvuelven en diferentes niveles de gobierno e involucran a múltiples actores. Gestionar significa direccionar la institución hacia cierta imagen-objetivo y ese direccionar supone muchas veces provocar quiebres o rupturas en las reglas constitutivas de la universidad.

Y los cambios en las reglas constitutivas de la universidad, en sus códigos o gramáticas institucionales, generan, muchas veces, resistencias y conflictos. Por eso requieren ser acompañados de transformaciones que generen viabilidad, académica, organizativa, económica, cognitiva y política a las decisiones estratégicas. Transformaciones, en primer lugar, académico-organizativas: en los modos de organización de las Facultades y departamentos, en las relaciones de coordinación entre ellas, en estructuras de gestión y administración más flexibles, en los modos de designación de los profesores. En segundo lugar, condiciones económicas fortaleciendo los presupuestos orientados hacia proyectos de integralidad. Tercero, pedagógicas: transformaciones en las condiciones de trabajo docente, en las formas de organizar los procesos de enseñar y aprender, en la formación de los docentes, en los criterios para la evaluación de los docentes y de la investigación, en los formatos curriculares (nos solo asignaturas sino espacios como proyectos integrales, talleres, seminarios, módulos basados en aprendizaje basado en problemas, casos para el estudio), en el régimen de evaluación y acreditación de los conocimientos, entre otras. Y, por último, aunque no menos importante, políticas: cambios en las relaciones de poder, en especial con el poder de las disciplinas, de las Facultades y de las culturas académicas.

Entre estas transformaciones necesarias para hacer viables proyectos de integralidad en la universidad nos detendremos en los necesarios cambios culturales o en las gramáticas institucionales. La cultura, en el campo de la educación, es definida por Viñao como:

“Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”. (2002, p. 59)

El concepto de cultura es similar al de gramática institucional que alude al conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza, los modos de hacer y pensar en una institución educativa (Tyack y Cuban, 1995). Conforman la estructura profunda e implícita o no consciente de las instituciones y genera, orienta y organiza las prácticas.

La integralidad cambia las gramáticas institucionales, modifica las reglas que organizan la universidad, cambia, en términos de Bernstein (1988) y como ya desarrollamos, los códigos institucionales. Y esos cambios son visualizados como amenazas a las identidades académicas, a esas culturas sedimentadas a lo largo del tiempo. Culturas o gramáticas universitarias basadas en reglas que concentran el poder en la base académica de la universidad más que en la jerarquía política (Clark, 1991), que organizan unidades débilmente acopladas o coordinadas con notable diferenciación interna (Weick, 1976, en Doberti, 2018) y que generan mayor adscripción a la disciplina de pertenencia que a la institución en su conjunto (Doberti, 2018). Se configura, así, un campo de juegos de poder y de conflictividad. Y esta arena cultural no puede desconocerse o ignorarse.

Tampoco se puede desconocer el papel activo de los actores en los procesos de cambio. Esto implica analizar las políticas institucionales desde la perspectiva de la interacción entre estructura y agencia humana. La agencia de los profesores, esto es, su capacidad de “intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso” (Giddens, 2011, p. 51) produce una diferencia, tiene poder en el sentido de capacidad transformadora o recreadora de las estructuras y contextos institucionales.

Por lo tanto, considerando el papel de las culturas institucionales y la agencia de los actores, se hace necesario trabajar con los equipos de docentes, investigadores, estudiantes, administrativos y agentes comunitarios en procesos de formación, en debates y planificaciones participativas de estos procesos para lograr, que progresivamente, se apropien de la propuesta mediante procesos creativos, productivos y activos. Estos procesos, que son graduales, recursivos, exploratorios y con evaluaciones y retroalimentaciones constantes, son claves para superar las brechas entre el proyecto como intención y las acciones para concretarlos.

Consideraciones finales

A modo de cierre y apertura, nos hacemos siempre una pregunta central: integralidad ¿para qué? ¿Para qué universidad? ¿Con quiénes? No hay una respuesta única a estos interrogantes y en las prácticas llamadas integrales conviven variados sentidos y compromisos. No obstante, desde la perspectiva teórica, epistemológica y política de la extensión crítica, decimos integralidad para una Universidad Necesaria (Ribeiro, 1967), esto es, comprometida con los grandes problemas sociales para su transformación, con la democratización del conocimiento y de las relaciones sociales, con la sustentabilidad ambiental, con la justicia social, educativa y cognitiva. Integralidad con la “comunidad de las víctimas” (González Casanova, 2001), con los sectores subalternizados, con los movimientos sociales y con los proyectos económicos nacionales y populares.

Una integralidad que colabore en la resolución de problemas, pero interrogando las estructuras sociales existentes, que ponga en cuestión las relaciones de poder, explicando el origen de las desigualdades y su proceso de construcción. Integralidad que busque atender

a los emergentes pero que, a través de procesos reflexivos desentrañe las estructuras sociohistóricas y económicas que los producen y colabore en la construcción de procesos de autonomía y organización popular. Podríamos decir, tal vez, que la resolución de problemas urgentes sean acciones tácticas y las prácticas críticas sean la guía de las acciones estratégicas hacia la transformación de las relaciones de dominación existentes.

En este artículo hemos pretendido mostrar los rasgos que hacen de la integralidad un movimiento que instituye una nueva universidad y las reglas que regulan esta nueva gramática institucional. Movimiento desde una universidad mosaico y enclaustrada hacia otra integrada e integral, desde una universidad ensimismada hacia otra territorializada y redificada. Mostramos obstáculos para su puesta en acto y las transformaciones simultáneas necesarias para superarlos. Para seguir construyendo este inédito viable se hace necesario considerar los disímiles avances en las universidades de nuestra América Latina, aprender de ellos, comunicarlos, discutirlos, criticarlos y generar conocimiento a partir de ellos a fin de constituirnos en comunidades e instituciones que aprenden.

Referencias

- Angulo Rasco F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo Rasco J. F. y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357–368). Aljibe Ediciones.
- Arocena. R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿Por qué, cuál, cómo? En Arocena R., Tommasino, H., Rodríguez, N. Sutz, J. Alvarez Pedrosian, E., Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9–18). Cuadernos de Extensión. Universidad de la República.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Novedades Educativas.
- Bernstein B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativa*. Volumen II. Akal.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Morata.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Santillana.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Conell, R. W. (2006). *La justicia curricular*. Morata.
- Corona Berkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En Corona Berkin, S. y Kaltmeier O. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85–109). Gedisa.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier O. (2012). Introducción. En Corona Berkin, S. y Kaltmeier O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 11–21). Gedisa.
- Dabas. E. (1998). *Redes Sociales, familias y escuela*. Paidós.
- De la Peza Casares, M. C. (2012). Consideraciones sobre la traducción en la investigación horizontal. En Corona Berkin, S. y Kaltmeier O. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 185–207). Gedisa.
- Doberti, J. I. (2018). *La organización académica en la universidad. Los desafíos de una gestión compleja*. Eudeba.
- Follari, R. (1982). *Interdisciplinarietà*. Universidad Autónoma de México.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. & Milles, M. (1992). Getting Reform Right: what Works ando what doesn't. *Phi Delta Kappan*, (junio), 745–752.

- García Guadilla, C. (2002). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. GENDES–Editorial Nueva Sociedad.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- González Casanova, P. (2001). *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. Era.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Lucarelli E. (2006). Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L246.htm>
- Lucarelli E. (2009). *Teoría y Práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila Editores.
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (Traducción de Mariano Antón Rato). R.E.I.
- Macchiarola V. (Coord.) (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. UniRio editora.
- Macchiarola, V. (2022). Extensión Crítica. Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1). <https://doi.org/10.48162/rev.36.049>
- Morin E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Naishtat, F. (1998). Autonomía académica y pertinencia social de la universidad pública: una mirada desde la filosofía política. 20Th World Congress of Philosophy. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En Delgado, J. M. y Gutiérrez J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 359–379). Síntesis Psicología.
- Pichon–Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Ribeiro, D. (1967). *La universidad necesaria*. Reforma universitaria. Galerna.
- Searle J. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de las preguntas recíprocas. En Arocena R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 43–60). Cuadernos de Extensión. Universidad de la República.
- Tommasino H. y Rodríguez N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19–42). Cuadernos de Extensión. Universidad de la República.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós, Revista de Extensión Universitaria*, 1(1), 9–23. Secretaría de Extensión UNICEN.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform*. Mass, Harvard University Press.
- Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En Parentelli, V. (Coord.). *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15–38). Universidad de la República.
- Uribe Rivera, F. (1995). *Agir comunicativo e planejamento social*. Fiocruz.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Documentos

- Universidad Nacional de Río Cuarto (2007). Plan Estratégico Institucional 2007.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2008). Resolución del Consejo Superior N° 226/08.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2009). Resolución del Consejo Superior N° 322/2009. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/planeamiento/docs/res322-09-creacionpsc.pdf>

Universidad Nacional de Río Cuarto (2011). Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Universidad Nacional de Río Cuarto (2013). Resolución Consejo Superior N° 114/2013.

Universidad Nacional de Río Cuarto (2017a). Plan Estratégico Institucional 2017–2023. <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>

Universidad Nacional de Río Cuarto (2017b). Resolución del Consejo Superior N° 298/2017.

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Macchiarola, V. Redacción – borrador original: Macchiarola, V.

Biografía del autor/a

Viviana Macchiarola, Doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Profesora titular de las asignaturas de Planeamiento Institucional y del Seminario de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.