GT 27: Conceptualización de la Enseñanza Universitaria en el marco del «Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública»

Reducción epistémica y voluntarismo político. Notas para el cuestionamiento de la extensión universitaria y lo interdisciplinario en el discurso de la universidad integrada al medio[1]

Joaquín Venturini

Ayudante en el DEyA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

joacovent@gmail.com

Introducción

Partimos de la lectura del artículo de Malagón (2003) titulado *La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión*, entendida la educación superior como esencialmente educación universitaria. Más allá de la pluralidad de perspectivas, identificamos un espíritu común a todas estas, espíritu que calificamos de integracionista. Tan clara es esta tendencia integracionista que al autor llama «integral» a la perspectiva que, a su parecer, reúne a las perspectivas que expone anteriormente en su trabajo.

A propósito de la antigua distinción griega entre lo epistémico y lo político vemos que esa tendencia integracionista se sostiene negando esta diferencia. Se trata de una tendencia de reabsorción de lo epistémico en lo político. Ya no se trata de la pregunta sobre lo real «¿qué es?» sino de su puesta en práctica o instrumentación «¿qué hacer?» o «¿para qué sirve?». Convinimos en hablar de voluntarismo político para referirnos al espíritu de integración, resaltando su carácter voluntarista, contrapuesto a la autonomía que lo epistémico resguarda respecto de toda intención subjetiva de acción concreta y determinada, con miras a un objetivo igualmente concreto y determinado.

Las formulaciones de las tres modalidades de saber, postulados por Behares (2008) en función de los tres registros lacanianos, refuerzan la distinción entre lo epistémico y lo

1 Tratamos la mayoría de las cuestiones presentadas en esta ponencia en un artículo enviado a la revista Políticas Educativas

político. Hay un saber que busca representar lo real (saber o falta-saber) y un saber-hacer que niega la falta y desconoce los límites que no deja de imponer un imposible-saber.

Presentación de los elementos esenciales del análisis de Malagón

Malagón (2003) nos habla de la necesidad de legitimar la existencia de la «educación superior», a la que asimila la «educación universitaria», dada su «pertinencia». La perspectiva política de la pertinencia apunta a la necesidad de que la universidad funcione integrada de acuerdo a los requerimientos del mundo actual. La perspectiva económica apunta a la necesidad de una universidad funcional a las necesidades del sector productivo. La perspectiva social refiere a una universidad comprometida con el entorno social y la ayuda a los sectores mas postergados. La perspectiva integral intenta ser una síntesis de las perspectivas anteriores, en la cual las cuestiones de estructuración curriculares se vuelven centrales.

En términos generales, la pertinencia política apunta al compromiso de la universidad como institución civil, agente capaz de propiciar las transformaciones necesarias definidas como de primer orden por distintos agentes políticos, sociales y económicos del medio. Se trata de una forma de pertinencia muy general que no excluye a nuestro juicio a ninguna de las siguientes.

La perspectiva económica de la pertinencia apunta directamente a la adecuación de la producción de conocimientos y de la «educación universitaria» en función de la maximización del rendimiento de la infraestructura productiva. El autor aborda algunos problemas que, en lo fundamental, refieren a la necesidad de la investigación aplicada y al interés político-económico de la sinergia de los saberes en el trabajo interdisciplinario como medio de resolución de problemas. Vemos en la perspectiva economicista una particular forma de pertinencia que no entra en conflicto con otras formas de pertinencia. Más bien es común a todas ellas, al menos en el modo en que es planteada por el autor.

La perspectiva social de la pertinencia acepta los desafíos planteados por la perspectiva política enfatizada por UNESCO, por lo que también acepta en buena medida los criterios eficientistas y productivistas enfatizados en la perspectiva economicista. Hace énfasis en la necesidad de defender la función crítica de la universidad como «una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma» (Malagón, 2003, p.17). Se hace especial énfasis en ideas como «sociedad del conocimiento» o «sociedad de la información», e inmediatamente se invoca la necesidad de nuevas pedagogías universitarias centradas en las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento (NTIC). El centro del debate educativo universitario está en la transmisión de los soportes materiales donde se inscribe el

conocimiento, mientras que la naturaleza del mismo goza de menor presencia en los estudios al respecto. Acerca de la función social de la universidad, se constata la revalorización de la función de extensión universitaria.

> Durante mucho tiempo se han mantenido como funciones esenciales de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión, y ésta última era considerada como la verdadera «función social de la universidad». Hoy, con la inclusión de la pertinencia en la agenda de la educación superior en el mundo, la función social de la universidad constituye la esencia misma de la universidad (Malagón, 2003, p.18).

La perspectiva integral a la que suscribe el autor pretende unificar las anteriores perspectivas. Lo político y económico se conjugan al entenderse que lo político no puede descuidar el sector productivo en tanto que infraestructura y lo económico no puede descuidar lo político en tanto que instancia de reflexión sobre los ideales de justicia y equidad social, algo que el funcionamiento ciego del mercado no provee por sí mismo. El autor presenta una serie de antagonismos a ser superados que se resumen en la oposición *universidad/sociedad*. Las estructuras de investigación deberán relacionarse con los problemas del medio. La función de extensión, elevada a la esencia misma de la universidad del mundo actual, se presenta como puente tendido para la transición de la universidad tradicional a la nueva universidad. Para terminar, el autor resume sucintamente el espíritu de las propuestas señaladas

> No hay duda que los nuevos escenarios de la educación superior presionan un cambio a fondo de las estructuras de la universidad, de su misión, su visión y de la cultura institucional dominante, no solamente para que la universidad se adapte, se adecue, sino para que pueda ser una institución moderna y crítica, capaz de incidir, participar, acompañar y liderar los cambios del entorno (Malagón, 2003, p.23).

Discurso integracionista y voluntarismo político

Más allá de la pluralidad de jerarquizaciones de los elementos que hacen a la pertinencia de la educación superior, hay nociones generales presentes en la misma idea de pertinencia.

La universidad humboldtiana de conocimiento científico en sí mismo, de investigación fundamental, es desplazada por una investigación de carácter aplicacionista-eficientista.

Se cuestiona al propio cogobierno. Cualquier legitimación de la educación universitaria prioriza, según el autor, una «universidad heterónoma» a una «autónoma». Las nuevas formas de cogobierno deberían apuntar a una relación de «triple-hélice» entre universidad, estado y sociedad. «La idea de una universidad responsable consigo misma es un concepto que pertenece a otra época» (Malagón, 2003, p.10).

La enseñanza, devenida educación, deberá ser actualizada de acuerdo a los estudios más actuales en pedagogía universitaria y deberá incorporar NTICs como modo de acelerar e incrementar la información que hace al conocimiento. «Los sistemas pedagógicos convencionales han mostrado su incapacidad para responder a las necesidades actuales de una formación integral centrada en la creatividad, comprensión, participación y *construcción social* del conocimiento» (Malagón, 2003, p.10). Las NTIC son presentadas como la principal herramienta de cambio y renovación.

> Las nuevas tecnologías de información y comunicación, NTIC, han generado nuevos escenarios tecnológicos que modifican radicalmente los procesos a través de los cuales circula y se desarrolla la información y el conocimiento e impactan de manera profunda, no sólo los hábitos cotidianos de relacionarse, sino los procesos institucionales de formación (Malagón, 2003, p.10).

Las nociones de «sociedad del conocimiento» y de «sociedad de la información», con sus resonancias de cambio, interacción y dinamismo, interpelan a las «pesadas» modalidades de enseñanza de la universidad tradicional. Aquellas modalidades responderían a la clase «magistral» en la que el docente imparte un conocimiento desde lo alto de su pedestal, con escaso o inexistente diálogo con los estudiantes. Las nuevas pedagogías pensadas para la educación universitaria apuntan a una mayor «interacción» entre docente y alumnos, así como entre alumnos, en el entendido de que el conocimiento se construye colectivamente y que la construcción del conocimiento científico es *una cuestión de voluntad de agentes institucionales*.

Es de destacar que esta fascinación con lo tecnológico conlleva peligros no desdeñables para la enseñanza, siendo el más notorio la pérdida de contemplación de lo que comúnmente se llama los «contenidos» de las estructuras curriculares, que no es nada menos que el *saber*. Desde otras perspectivas, el saber debiera ser el centro y ocasión de toda enseñanza y en especial de la enseñanza universitaria (Behares, 2011). Ciertamente, la excesiva pedagogización de la enseñanza conlleva estos riesgos y más aún ascendiendo en los escalones de la tecnologización de la enseñanza con las NTIC, en las que la amplificación de lo tecnológico por sobre el saber probablemente alcance su máximo punto de expresión.

El conocimiento es el más importante capital en las sociedades actuales. La universidad debe ser entendida como otra de las empresas que constituyen el mercado del conocimiento, siendo la naturaleza de este conocimiento la del conocimiento útil, técnico, tecnológico, etc. Aunque ello sea evidente es de mencionar, ya que cuando se habla de «sociedad del conocimiento» se lo hace muchas veces en términos excesivamente generales, como si se incluyera a todos los saberes que el hombre ha producido y acumulado a lo largo de la historia hasta nuestros días. Obviamente, esto no es así. Y aunque Malagón intenta diferenciar una pertinencia económica, más inclinada hacia el neoliberalismo, de una

pertinencia social, inclinada hacia la búsqueda de la equidad social, los conocimientos pertinentes para la sociedad del conocimiento son invariablemente los mismos: aquellos que inciden inmediatamente en la lógica del mercado, siendo la retribución económica inmediata, sean cuales sean los criterios de redistribución social del beneficio.

> Hay un proceso de redefinición de los saberes, en el cual las aulas académicas ya no constituyen los espacios «naturales» de construcción del conocimiento, sino los contextos de aplicación de la ciencia: *la práctica*. En ese sentido hay un desplazamiento hacia la investigación como el motor de desarrollo en la función social de la universidad. De igual manera, las diferentes formas de organización del conocimiento: inter, trans y multidisciplinariedad, constituyen propiedades importantes para los procesos de formación y de articulación de la relación universidad-contexto, por cuanto involucran elementos como: contextos de aplicación como espacios de generación de conocimientos; las alternativas de solución *conjugan componentes teóricos y empíricos*[2]; la comunicación y distribución de los resultados se dan a través de todos los participantes en el proyecto y no simplemente a través de los cauces institucionales; y, *lo transdisciplinario aprovecha «la problemática» en movimiento, responde a las necesidades del contexto e interacciona con las necesidades del medio* (Malagón, 2003, p.10 [subrayado nuestro]).

Es significativo que el autor refiera al término «práctica» para definir lo esencial del quehacer científico, develado así en su función estrictamente tecnocientífica. Esta extensa cita condensa varios términos clave significativos: conocimiento aplicado, puesta en práctica como relación de paridad teoría-práctica, función social de la universidad, interdisciplinaridad, interacción con el medio. Todos ellos son términos clave de un voluntarismo político que cree que con intención y herramientas propicias se puede afectar la estructura de los saberes, por fuera de esa estructura, para integrarlos entre sí e integrarlos al medio social, hacerlos rendir. Este es el elemento impulsor del discurso integracionista: un *voluntarismo político* en el que está sobrestimada la idea de una *autodeterminación de los agentes*, en este caso agentes universitarios, quienes con su sola voluntad y los instrumentos y esquemas organizacionales que les brindaría su determinación consciente estarían en condiciones de integrar los distintos elementos dispersos y de mejorar o eliminar los inadecuados de la institución universitaria: integrar los heterogéneos campos del saber entre sí y además integrarlos a los conocimientos aplicados; mejorar la enseñanza universitaria aplicando conocimientos en pedagogía y las NTICs, entre otras recomendaciones.

---

2 Teoría y práctica son homologados en un dualismo de paridad teoría-práctica, en la que se aprecia la reabsorción del saber en el *hacer,* anulando su especificidad con lo que tiene de desbordante respecto a lo aprendido, sabido, lo incorporado y estabilizado en un sistema –aquí se juega la diferencia entre sistema (cerrado, unitaria-binario) y estructura (abierta, binaria-ternaria). En un artículo en curso de publicación nos extendemos en la diferencia entre dualismos de paridad y de disparidad. Aquí no podemos más que referirlo, como haremos en la siguiente sección.

Entendemos que a este *voluntarismo político* se opone la concepción de los saberes desde la investigación fundamental en la lógica específica de los particulares campos teóricos de los saberes, es decir, en su funcionamiento particular y espontaneo en el campo de la *episteme*. Toda pertinencia actual de la educación universitaria remite a criterios de adecuación funcional de la universidad con el medio social circundante. Esta sobreexigencia de integración conlleva riesgos nada desdeñables para el saber y la investigación científica.

Para finalizar su exposición, el autor dice «le apostamos al concepto de pertinencia integral que sea capaz de explicar la relación teoría-práctica (PEI - propuesta curricular-práctica curricular) y la relación universidad-sociedad» (Malagón, 2003, pp.22-23). Veremos que la plena integración teoría-practica y universidad-sociedad se ve cuestionada por la estructura de los *saberes* y su relación dispar con el *hacer*.

Límites de la integración. dualismos dispares: falta-saber y saber-hacer, lo epistémico y lo político diferenciados

Saberes y conocimientos aplicados no se corresponden biunívocamente. Tampoco puede decirse que sea enteramente opuestos, al modo de los términos de un dualismo de paridad. Este antagonismo es de carácter *dispar*. *Episteme* y política no se contraponen mutuamente de modo complementario, como si la contemplación de ambos diera un universo de discurso, una unidad, y, por lo tanto, la posibilidad de una plena manipulación de los saberes por parte de agentes autoconscientes. Para apreciar esto debemos abocarnos al análisis de otros dualismos provenientes del campo del psicoanálisis y de teoría de la enseñanza, campos teóricos en los que este trabajo se inscribe.

Algunos dualismos de estructura dispar esenciales de la teoría psicoanalítica dan cuenta de la disimetría de esta desigualdad: proceso primario/proceso secundario, pulsión de muerte/libido, inconsciente/conciencia, sujeto/yo, simbólico/imaginario. Encontramos respaldo similar en estudios en teoría de la enseñanza que parten de teorizaciones psicoanalíticas: falta-saber/saber-hacer (Behares, 2008), que se superpone al dualismo dispar lacaniano simbólico/imaginario.[3]

El antagonismo proceso primario/proceso secundario es presentado en el *Proyecto de psicología*, escrito por Freud en 1895, considerado uno de los primeros escritos metapsicológicos, es tenido por un escrito teórico de importancia capital por James Strachey, del que se dejan ver sus huellas en los otros escritos teóricos originales de la obra freudiana.[4] El proceso secundario refiere a lo que en la psicología tradicional corresponde a

3 Todos estos dualismos de disparidad los trabajamos en un artículo en curso de publicación en Fernández Caraballo, A. M. (Comp.) *El aprendizaje en cuestión*. Aquí tan solo podemos mencionarlos.

4 «Cualquiera que examine la bibliografía de otros volúmenes de la *Standard Edition* se sorprenderá de que en todas y cada una de ellas aparezcan referencias (a menudo muy abundantes) a las cartas enviadas a Fliess y al «Proyecto». Como colorarlo, en las notas al pie de las páginas que aquí siguen hallará

los procesos conscientes del pensamiento. «Pueden describirse como procesos secundarios las funciones clásicamente descritas en psicología como el pensamiento vigil, la atención, el juicio, el razonamiento, la acción controlada. En el proceso secundario, lo que se busca es la *identidad* del pensamiento» (Laplanche y Pontalis, 1997, p.303 [subrayado nuestro]). Responde al proceso de ligadura de energía para su utilización en los procesos defensivos del aparato psíquico y así cumplir con los requerimientos para la vida. El proceso primario refiere a los hechos de la vida psíquica localizados más allá de la conciencia y las ligaduras energéticas: hay energía que se resiste a ser ligada y utilizada para las funciones de la vida y *se materializa en obstáculos a la voluntad del yo*, siendo el yo una función inhibidora del proceso secundario. La tendencia a la descarga (anticipación del concepto de pulsión de muerte) formulada allí designa una función del psiquismo-organismo a resistirse al trabajo de ligadura y cumplimiento con los requerimientos de la vida. El dualismo pulsión de muerte/libido es formulado por Freud en *Más allá del principio del placer*, publicado en 1920. Con la pulsión de muerte se retoma la noción de un principio a la descarga completa de las tensiones impuestas por la vida, opuesto al empuje de la vida representado en la libido. El primero de los términos de estos dualismos es prioritario respecto al segundo, en su prioridad radica la disparidad: el proceso secundario *nunca podrá ligar todas las energías del psiquismo*, lo que acontece a nivel del proceso primario (energía libre) siempre excederá a todo trabajo de ligadura: siempre habrá perdida (entropía) en el propio trabajo de ligadura, esa pérdida permanecerá como energía libre. En la terminología correspondiente a 1920, la pulsión de muerte finalmente puede más que la conservación y unificación libidinal, a pesar del largo rodeo que Eros impone a Tánatos por los caminos de la vida.

En otro lugar hemos trabajado estos antagonismos a propósito del dualismo dispar sujeto/yo y simbólico/imaginario, en relación al simbólico que Lacan comienza a formular en los primeros años de su enseñanza. Siguiendo el uso que hace Lacan de la banda de Moebius, allí decimos que hay relaciones entre ambos términos de los dualismos. Sucede que son relaciones *imprecisables*, nunca por entero definibles. Como en la banda de Moebius,[5] donde no existen realmente dos caras de la banda sino que por torsión son una misma, el interior se conecta con el exterior sin ninguna frontera definible, sin ningún portal

---

muchísimas remisiones a esos otros volúmenes. Esta circunstancia expresa la notoria verdad de que el «Proyecto», pese a ser en su faz ostensible un documento neurológico, contiene en sí el núcleo de gran parte de las ulteriores teorías psicológicas de Freud. En este aspecto, su descubrimiento no sólo tuvo un interés histórico, sino que de hecho iluminó por vez primera algunas de las más oscuras entre las hipótesis fundamentales de Freud. El grado en que contribuyó a comprender el capítulo VII, teórico, de *La interpretación de los sueños* (1900d) es examinado en detalle en mi «Introducción» a esa obra *{AE,* 4, págs. 8 y sigs.); pero lo cierto es que el «Proyecto» – o más bien su invisible espectro– está calladamente presente en toda la serie de escritos teóricos de Freud, hasta el final." (Strachey, 1992, p.333).

5 Figura topológica en la cual ambas superficies de la banda son en realidad una, gracias a una torsión que unifica ambas superficies. La banda acaba por estar conformada por tan solo una superficie y un borde que según el recorrido de la cinta ocuparan uno u otro de los dos lugares pasibles de ser ocupados.

que dictamine el comienzo de una cara y el final de la otra. A cada reestructuración simbólica en la que emerge el sujeto del inconsciente sigue un lapso de tiempo de ilusión de estabilidad, de identidad de las representaciones y del yo.[6] Lamentablemente no hay espacio para mayor desarrollo, diremos que simplemente este es el lapso de tiempo redimensionado como prioritario en todo discurso de la voluntad y la acción. Pero dada la prioridad del simbólico sobre lo imaginario, podremos estar seguros de que la ilusión de estabilidad del ego, y su correlato de un agente volitivo, será desarticulada a un nuevo tiempo de reestructuración y emergencia de la falta.

Pasamos a centrarnos en conceptualizaciones de nuestro interés de estudios en psicoanálisis y teoría de la enseñanza. Recordemos los tres registros del saber propuestos por Behares en función de los tres registros lacanianos del pensamiento.

- El saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación;
- El Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente;
- El imposible-saber, propio del Real (Behares, 2008, p.28).

El Saber propiamente dicho, en su funcionamiento teórico ciego,[7] independiente de egos y personas en tanto tiene sus propias normas, sus leyes, sus posibilidades e imposibilidades, es el falta-saber. El saber-hacer está garantizado por la estabilidad imaginaria bajo la egida del yo y su consistencia ilusoria, allí surgen los actos volitivos y conscientes. Puede decirse que allí se juega el comienzo de toda *política,* en tanto que en ella se exigen las propiedades de la voluntad y la capacidad de tomar decisiones, producto de una conciencia más o menos transparente para sí. En este sentido, y retomando la dialéctica proceso primario/proceso secundario, pulsión de muerte/libido, sujeto/yo, entendemos que se puede hablar de una dialéctica falta-saber/saber-hacer en la que el conocimiento positivo y estabilizado siempre cederá eventualmente a la falta del saber, *es en el falta-saber donde se juega lo prioritario del Saber*, centro de toda investigación científica. En pocas palabras, partiendo del dualismo

6 «Las parejas de oposiciones simétricas -sin la introducción del tercero- son dualismos de paridad, atascados en lo imaginario, mientras que los dualismos dispares ya contienen en uno de sus términos la diferencia que devuelve la introducción del tercero en las parejas de oposiciones simétricas, y distorsiona esa simetría. Ese término aglutinador de la disparidad corresponde al proceso primario, a la pulsión de muerte, al gasto de energía o entropía, al otro-tercero del espejo, al sujeto, etc., los cuales son anteriores a sus consecuentes imaginarios y los exceden. La relación simbólico/imaginario, entonces, pertenece a los dualismos dispares. Así como de lo inanimado surgió lo animado, la prioridad del proceso primario habilita, como posibilidad, la constitución de un proceso secundario, para emerger, una vez más, las formaciones del proceso primario» (Venturini s/f, s/p, [en curso de publicación]).

7 Expresión tomada de Milner para refiere a la condición mínima imprescindible de todo saber que se precie de científico. Hace pensar en el reconocimiento de la postura materialista mínima requerida por toda ciencia, de Chevallard.

falta-saber/saber-hacer encontramos un dualismo dispar en el que la prioridad está dada en el falta-saber.[8]

Así apuntalamos a la prioridad de lo epistémico. La *episteme* produce efectos en la acción, en las prácticas. Tiene consecuencias políticas. Pero esas consecuencias son imprecisables, no pueden ser definidas con exactitud. La precisión de las consecuencias es una ilusión que nace al tornar prioritario lo político sobre la *episteme*. En esa imprecisión se juega la sentencia freudiana acerca de la imposibilidad de gobernar. *En la ilusión de la prioridad de lo político se sostiene el voluntarismo político, núcleo impulsor del discurso integracionista en la Universidad*.

Lo «inter», «multi» o «transdisciplinario» como captación de los saberes en la voluntarismo político de integración

En varios lugares del artículo en cuestión, Malgón (2003) insiste, como tantos otros, en la necesidad de los estudios interdisciplinarios.

> Se deben reforzar las funciones de servicio a la sociedad, con actividades que permitan resolver los grandes problemas de la sociedad como la pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias (Malagón 2003, p.11).

> El carácter transdisciplinario representa quizás la propiedad más importante de esta modalidad y podría decirse que los rasgos que nos indican ese carácter son cuatro: contexto de aplicación claramente establecido, como base para la producción del conocimiento; las alternativas de solución conjugan elementos teóricos y empíricos; la comunicación y distribución de los resultados se dan a través de todos los participantes en el proyecto y no simplemente a través de los cauces institucionales; y lo transdisciplinario aprovecha «la problemática» en movimiento, responde a las necesidades del contexto e interacciona con las dinámicas contextuales (Malagón 2003, p.16).

Se entiende que la sinergia de las disciplinas conlleva a un mejor entendimiento de los problemas que el entorno social-económico le demanda solucionar a la universidad.

En el informe mundial de UNESCO llamado *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), la interdisciplina aparece con variaciones mínimas en cuanto a la naturaleza de su necesidad.

> El hecho de archivar los artículos en bases de datos abiertas podría facilitar la relación entre los resultados de disciplinas próximas y propiciar así la investigación

8 Sería mucho decir que se superpone al dualismo dispar falta-saber/saber-hacer, pero es claro que mucho de ella coincide con este dualismo. De hecho, algunos estudios en psicoanálisis y teoría de la enseñanza han retomado el termino *episteme* para referir a la estructura propia del Saber (falta-saber).

> interdisciplinaria, permitiendo a los investigadores un acceso más fácil a campos de investigación distintos del suyo (UNESCO 2005, p.127).

La demanda de interdisciplina nace en el entrecruce de la subsunción de la universidad al medio, de la subordinación de la investigación fundamental a la investigación aplicada, de la exigencia de la maximización de los procesos de aprendizaje en la transmisión de conocimientos que conlleva el recambio generacional de las instituciones universitarias. Es decir, de la necesidad de la mutua adecuación de la pluralidad de saberes entre sí y de estos con los problemas que aquejan a la realidad social. Es claro que la interdisciplinariedad es una noción que nace de la aspiración de subsumir los saberes como tales a un saber-hacer. Un saber cualquiera siempre debería remitir a un hacer determinado y específico. Así, saber y hacer no serían dos entidades distintas al modo de la teoría y la práctica. Habría una teoría que remitiría inmediatamente a una práctica, siendo la práctica esencialmente una acción con una finalidad útil, determinada de antemano.

Dicho esto, conviene establecer ciertas precauciones, aunque más no sea para tener presentes algunas importantes limitaciones de la noción de interdisciplina. Assoun, desde el campo teórico lacaniano, advierta ciertas importantes limitaciones.

Assoun dice que lo transdisciplinario «es lo que da que hablar tanto en el discurso académico como en el de la comunidad de investigación. Se lo puede evocar para decir que es deseable, al punto que sostiene una retórica» (Assoun 2004, p.40). Y, podemos decir, al punto que sostiene una política. El autor nos recuerda que el ideal de unidad más allá de la multiplicidad de saberes específicos es inmanente al espíritu universitario.

> ¿Cómo no recordar que, de hecho, es inaugurador del concepto mismo de universidad, que hace coexistir como *universitas literarum et scienttiarum* los saberes más heterógeneos bajo el signo del Saber y del ideal del ideal de la ciencia? Ideal homboldtiano de la enciclopedia viviente bajo la égida del «sistema» de la Razón y del idealismo alemán que sostiene a la universidad moderna (Assoun 2004, p.40).

En tal sentido, hay una aspiración a la universalidad consustancial a la universidad. Es la institución universitaria la que vehiculiza y administra, por así decirlo, la racionalidad cientificista del saber moderno. Encontramos pertinente la separación que hace Assoun entre universidad y saber, ya que, si bien están entrelazados, el ideal homboldtiano de universidad apunta al saber y no se confunde con este. Esta separación respeta la diferenciación de los órdenes epitémico y político mencionados anteriormente. La universidad humboldtiana no tiene por ideal a la universidad. Más bien tiene por ideal una universidad del y para el saber.

Pero el discurso inter o transdisciplinario va más allá de esa aspiración. La transdisciplina apunta hacia una reabsorción política de lo epistémico. Es decir, está a la búsqueda de una integración de los saberes entre sí partiendo de un voluntarismo político y no de un descubrimiento científico. En este último caso, se trata de las afectaciones teóricas del saber que ocurren desde siempre y que nunca necesitaron del discurso transdisciplinario, ya que le son muy anteriores. Más aún, esos saberes políticamente integrados son reunidos en nombre de la optimización de las relaciones de la universidad con el medio (social, productivo, etc). Los saberes son políticamente integrados para servir a una finalidad política. El origen político se ve en la retórica de lo deseable que responde a la pregunta «¿qué hacer?» y de ninguna manera a «¿qué es?». Esta reabsorción implica cierto supuesto que desde el campo psicoanalítico se revela como una ilusión: creer que se puede actuar por fuera de la teoría (lo epistémico) desde la pura intención política. Lo que es lo mismo que decir: existe un nivel de pensamiento más allá del saber. O también, que se requiere de la existencia de un saber más allá del saber. Un meta-saber, podría decirse, es la condición de la trans-disciplina.

Ahora bien, según los registros del saber planteados por Behares (2008), no existe nada parecido a un saber más allá del saber, un simbólico más allá del simbólico desde el cual actuar. Ese meta-nivel es, justamente, imaginario. Hay un desplazamiento hacia el saber-hacer, operativo, resolutivo, político. Lo imaginario es totalizante. Allí, toda situación agonística deviene integrada, todo pluralismo deviene monismo. Como señala Behares (2008), la ilusión de totalidad cerrada es condición previa para la voluntarismo de acción de cualquier agente.

La extensión universitaria como unificación de una investigación-acción

Vimos que Malagón (2003), como tantos otros, revalorizan la extensión universitaria como la actividad esencial de lo que debe ser la universidad del mundo de hoy, en tanto que la extensión encarna la función social de esta.

Según lo expuesto a propósito de la distinción entre lo epistémico y lo político, vimos que lo transdisciplinario es producido por un discurso esencialmente político que niega o borra esa diferencia. Esta misma operación de negación es reproducida en el discurso que hace de la extensión universitaria la función esencial de la universidad, desestimando la función de investigación o entendiendo que es posible una investigación-acción, es decir, una investigación-política. De esta manera, la extensión universitaria no solamente desplaza a la investigación como centro de interés científico, ideal de la universidad humboldtiana, sino que lo disuelve en la acción extensionista.

Dar cuenta de la pertenencia de lo extensionista a lo político no requiere de mayores explicaciones. Se trata de un discurso de la acción, del «qué hacer» y «cómo hacer», de ninguna manera apunta a extraer una representación desde lo real. Como es explícito en su

discurso y hasta en su nombre, la «ex-tensión» apunta hacia lo que está fuera de la universidad. Apunta hacia el medio (social, económico, etc).

> Las características de la sociedad del conocimiento y de la tecnología y los desafíos actuales que se le presentan a las instituciones de educación superior, deben llevar a replantearse el rol de la universidad en cuanto a la creación, gestión y difusión de los nuevos conocimientos, por lo que las funciones de investigación y de extensión y transferencia deben articularse fuertemente con la docencia, enriqueciéndose mutuamente. Sólo de esa manera, la universidad puede ir cumpliendo los roles que la nueva relación educación superior-sociedad le exige (Fernández 2006, p.11).
>
> - Las instituciones universitarias deben funcionar en un ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro.
>
> - Para ello deben planificar estratégicamente, ejecutar con responsabilidad, hacer seguimiento y control y evaluar como proceso permanente y autorregulado.
>
> - Flexibilizar y profesionalizar las estructuras de gestión institucional, académica y administrativa con sentido integrador y utilizando las tecnologías más eficientes.
>
> - Articular e interrelacionar las funciones de docencia, investigación y extensión y transferencia, en el marco de las prioridades institucionales (Fernández 2006, p.28).

Como es corriente en estos discursos, la revalorización de la acción de extensión está ligada a la demanda de reestructuración de las modalidades de investigación y enseñanza, mejor adecuadas a la educación de los alumnos y su aprendizaje. Se acaba por afirmar la integración de estas instancias, su «mutuo enriquecimiento».

Ex-tensión, trans-disciplina y trans-posición didáctica. Apuntes para la dilucidación de una reducción epistémica y la sobredeterminación de un voluntarismo político en la universidad

Transdisciplina y extensión han sido tratados en este trabajo como discursos producto de una operación de negación o borramiento de la diferencia entre lo epistémico y lo político. Negación, también, de la distancia entre saber y saber-hacer. Interesa vincular estos discursos con una operación detectada en el campo de la enseñanza: se trata de la «transposición didáctica» denunciada por Chevallard (1991).

En la crítica a los discursos psicopedagógicos contemporáneos es que cobra importancia la obra de Chevallard (1991). La «transposición didáctica» es el procedimiento por el cual el saber es desalojado de su lugar en lo epistémico, autónomo respecto de toda intención de agente, para ser arrojado a las decisiones que toma un voluntarismo político determinado. En los discursos pedagógicos contemporáneos, de fuerte teorización psicológica, el objetivo

del voluntarismo político prevalente en el campo de la enseñanza es la transmisión sin pérdida ni resto.

Como condición previa al abordaje de la teoría de la transposición didáctica, es necesario enunciar algunos axiomas fundamentales. Chevallard retoma la antigua distinción griega entre *episteme* y *techné*. A partir de estos, distingue dos posturas, pero sólo una puede caracterizar a una ciencia en el sentido estricto. Esta es aquella que sabe que su «objeto real» no es el «objeto de conocimiento» – en el sentido de «objeto conocido»– , a diferencia de la postura que confunde lo plenamente representado con lo real.

> Toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirara que lo transformará en un objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima. En ese movimiento, es preciso suponer en ese objeto un determinismo propio, una necesidad que la ciencia debe descubrir (Chevallard 1991, p.12).

En seguida pasa el autor a explicar, sintéticamente, el problema de general de los sistemas de enseñanza preocupados por la adecuación del saber para el aprendizaje del alumno.

> Pero eso – que vale tanto para el psicoanálisis, por ejemplo, como para la física– no es obvio cuando nos encontramos con ese «objeto», que pretendemos tan particular, como el *sistema didáctico*, o, más ampliamente, el sistema de enseñanza. Lejos de considerarlo espontáneamente como dotado de un determinismo específico que se trataría entonces de desentrañar, no le concedemos comúnmente sino una voluntarismo débil, enteramente sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes. Y en lo que de él se nos resiste queremos ver el simple efecto de la mala voluntarismo de algunos malos sujetos (los docentes, dramáticamente conformistas, la administración, insoportablemente burocrática, los «sucesivos gobiernos», el ministro, etc). Cualquiera sea el fundamento sociohistórico de una actitud tan unánime (que el investigador no puede contentarse simplemente con condenar porque le molesta puesto que en ese caso incurriría en la misma falta que pretende denunciar) es preciso advertir, sin embargo, que en este sentido nos encontramos en una situación verdaderamente *precientífica* (Chevallard 1991, p.12).

Las dos citas anteriores sintetizan lo esencial de la postura de Chevallard, al menos en lo que interesa plantear de acuerdo a las dimensiones de este trabajo. La transposición didáctica es la transposición del «saber-sabio», como lo llama el autor, aquel saber que se produce en los ámbitos de investigación científica, al «saber enseñado», elaborado por los agentes sociales y pedagógicos responsables del buen funcionamiento de la educación, es decir, del aprendizaje y la no deserción de los alumnos.

La transposición conlleva, como puede verse, a la eliminación del determinismo propio de un «objeto real», lo que sostiene la autonomía del saber. Autonomía de la *episteme* en

tanto se busca representar algo de lo real, radicalmente extranjero. Por el contrario, el «sistema didáctico» solo puede trabajar con un «objeto de conocimiento», un objeto ya conocido. Sólo de ese modo puede producirse la «ficción didáctica»: creer que se puede controlar el aprendizaje del alumno porque, supuestamente, se puede controlar el saber. En esa ignorancia consiste la situación precientífica. Esto conduce a pensar los problemas en términos de voluntad de los sujetos involucrados en el campo. Chevallard nos recuerda que la educación es un ámbito especialmente susceptible de padecer de la ficción voluntarista.

> El contraste se vuelve todavía más vivo cuando fijamos nuestra atención en el sistema educativo. Porque, debemos reconocerlo, este sigue siendo territorio favorito de todos los voluntarismos, para los que constituye, tal vez, el último refugio. Hoy más que ayer, este sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que desearíamos poder exigirle todo. Esta actitud es una confesión: el sistema educativo, enteramente colmado de voluntad humana, podría moldearse según la forma de nuestros deseos, de los cuales no sería sino una proyección, en la materia inerte de una institución. Añadiríamos incluso que es lo que hemos hecho de él y, al final de cuentas, encontramos en él lo que hemos puesto en él (Chevallard 1991, p.13).

Aquí nos compete señalar ciertos paralelismos entre la transposición didáctica y el discurso interdisciplinario y extensionista que nos ocupó en esta oportunidad.

«Inter» o «trans» son prefijos que aluden claramente a «estar fuera» de los límites de la «disciplina». No se trata simplemente de las «disciplinas» en el sentido más institucional del término, las cuales están en relación con saberes específicos pero que no se confunden completamente con estos, en tanto que las disciplinas encarnan el aparato institucional, normativo y social en las que el saber desencarnado, o la *episteme*, es producido en la investigación y transmitido en la enseñanza. En lo inter o transdisciplinario se habla de las disciplinas como homólogas a los saberes. Además, como vimos, se trata de un discurso animado por la política de la utilidad. De modo que lo transdisciplinario es la producción de saber-hacer estando fuera del saber. O, al menos, la producción de saber-hacer entendida como equivalente de la producción de saber. La expresión «investigación-acción» dice mucho al respecto.

«Ex-tensión» está compuesta por el prefijo «ex» que también denota la superación de un estado. Sin ir más lejos, se trata de un movimiento de trans-locación de los saberes desde su lugar de producción, la universidad, a su lugar de utilización definida, el medio. El medio es entendido como el lugar de consumo de lo producido en la universidad. También vemos un voluntarismo político que anima estas disposiciones. Al respecto, la claridad con la que escribe Chevallard no deja de asombrar.

> Esta fe ingenua se explicita, desde hace más de veinte años, en un credo singular: el de la «investigación-acción». Bajo este curioso vocablo se oculta algo muy diferente de un estilo particular de investigación, que desearía legitimarse en tanto dialéctica renovada entre *episteme* y *techné*. Allí se instala, enmascarada, toda una epistemología, o mejor dicho, toda una ideología del conocimiento, que, sin embargo, entre sus más rigurosos defensores, se revela como lo que realmente es: un espiritualismo humanista que duda de la realidad misma de la que se pretende aquí «estudiar-transformar», y proclama, de manera coherente con su confesión anti-materialista, la llegada de un «nuevo paradigma científico» (Chevallard 1991, p.13-14).

Tanto la interdisciplina como la extensión dan por hecho que se puede tomar el saber y manipularlo para fines instrumentales desde un afuera del saber. Se podría decir más de esta voluntarismo político de integración. El discurso pedagógico que aboga por un «aprender a aprender», proveniente de un «aprendizaje para toda la vida», es otro caso ejemplar, según entendemos. También aquí se supone la existencia de un lugar fuera del saber que puede referir al saber para tomarlo, utilizarlo o adecuarlo al aprendizaje. La expresión «aprender a aprender» dice mucho al respecto. A todas luces, se nos está hablando de un «estado» de aprendizaje a alcanzar, unas estructuras cognitivas de permanente captación, más allá del aprendizaje real y efectivo, que, en tanto real, es incontrolable.

Referencias bibliográficas

Assoun, P.L. (2006). «Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria». En Assóun, P.L. y Zafiropoulos, M. *Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Behares, L.E. (2004). «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica». En Behares, L.E. (Director) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Psicolibros Waslala, Montevideo.

Behares, L.E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. CSIC, UDELAR, Montevideo.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires: 1998.

Fernández, N. (2006). La *universidad en América Latina frente a nuevosdesafíos políticos, sociales y académicos*. http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa1/norbertofernandez.pdf [consultado el 15/05/2013]

Freud, S. (1950). «Proyecto de psicología». In: STRACHEY, J. (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo I.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

Freud. S. (1920) Más allá del principio de placer. STRACHEY, J. (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo XVIII.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

Laplanche, .J.; Pontalis, J.B. (1957) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidos, 1997.

Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Publicado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Malagon, R. (2003). «La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión». En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Núm. 127, julio-septiembre. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html Recuperado en: 8 agosto 2013

Strachey, J. Introducción. En: Strachey, J. (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

Unesco. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf Recuperado en: 5 setiembre 2013.

Venturini, J. «Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan». En: Fernández Caraballo, A.M. (Comp.). *El aprendizaje en cuestión*. En curso de publicación.