Título: Aportes para la discusión sobre la desnaturalización de los procesos de formación desde la integralidad

Florencia Ferrigno, Ana Marssani[1]

Resumen

Esta ponencia busca complementar el análisis de los Espacios de Formación Integral (EFI) de Facultad de Ciencias Sociales (FCS) a partir de la incorporación de las percepciones de estudiantes que participaron en ellos. La ponencia es resultado de una sistematización que se inició con la aplicación de una encuesta auto-administrada a la mayoría de los estudiantes que participaron en EFI durante el año 2014.

La centralidad de esta sistematización estuvo dada por recomponer las múltiples vinculaciones que se dan en un proceso de aprendizaje, particularmente en los EFI, de modo de capturar las complejidades que lo enriquecen. Se indagó sobre las percepciones de los estudiantes en relación a sus procesos en Facultad teniendo en cuenta: la relación docente-estudiante, la relación universidad-actores sociales, las relaciones entre disciplinas y su múltiple localización.

A partir de este trabajo se visualizaron en los EFI particularidades que dan cuenta de apuestas pedagógicas capaces de redefinir vínculos desde el trabajo en clave de apertura. Se trata de iniciativas con el potencial de romper sentidos unívocos sosteniendo la centralidad de conocer al otro. Se visualiza y decide con quiénes/para qué se trabaja y construye conocimiento atendiendo a necesidades, pero también a los roles y las dinámicas de la interacción/comunicación, a las resignificaciones de lo social en lo complejo de lo real.

Los trabajos acerca de EFI donde las construcciones de conocimientos se deslocalizan descentrando parte de sus esferas dadas, pueden generar emergentes de desontologización. Sin embargo, reflexionar en términos endógenos sobre estas experiencias muchas veces nos impide explotar su potencial abono sobre debates más amplios. Nos proponemos con esta ponencia aportar hacia un horizonte de descentramientos teóricos, históricos y políticos que habiliten una rotación de perspectivas para reconfigurar la acción social del conocimiento.

Palabras clave: Integralidad, Desontologización, Racionalidad científica, Epitemología

1. Objetivo del artículo

1 Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Correo electrónico: florencia.ferrigno@cienciassociales.edu.uy, ana.marssani@gmail.com

El presente articulo busca aportar al fortalecimiento de los Espacios de Formación Integral (EFI) -principal política para la integralidad- en tanto contribución a la transformación de la enseñanza. Se propone generar insumos a partir de los EFI existentes que potencien la renovación de la enseñanza a partir de la vinculación con el medio y la innovación pedagógica. Según un documento elaborado por la Unidad de Extensión (UE) en el 2010 un EFI implica la integración de las tres funciones universitarias en un núcleo de enseñanza, y la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria como modelo de aproximación a la realidad social. El desarrollo de los mismos requiere, a su vez, de la articulación entre asignaturas, cátedras, departamentos y servicios universitarios, lo que permite potenciar mutuamente los esfuerzos. Es así que utilizando como herramienta un cuestionario autoadministrado se encuestaron 115 estudiantes de once EFI existentes en la Facultad.

Como objetivo central del trabajo se propone identificar presupuestos recurrentes acerca de estos espacios a la luz de otras miradas que profundicen la valoración de las experiencias a partir de sus múltiples aristas, tanto aquellas tendentes a generar rupturas epistemológicas como también sus componentes ontológicos -de reproducción-.

2. Estado del arte. Retomando algunas nociones acerca de la ciencia

La ciencia moderna se caracterizó por la búsqueda de la verdad a través de la razón, haciendo énfasis en los métodos de acceso. Las implicancias de este paradigma científico moderno pueden encontrarse hasta la actualidad tanto en las *epistemes* existentes y las delimitaciones del saber legítimo como en las instituciones productoras de dicho conocimiento.

Uno de los resultados del desarrollo de la ciencia moderna ha sido la subversión del conocimiento humano. El conocimiento generado desde la ciencia fue justificado como saber absoluto a partir de la modernidad, erigiéndose desde el SXVII en patrón normativo de conocimiento y desplazando paulatinamente todo otro saber hasta constituirse casi exclusivamente en representante único y legítimo del saber humano.

El inicio de la corriente filosófica moderna se asocia principalmente a las formulaciones de René Descartes. En su libro *Meditaciones metafísicas* (1641) introduce el dualismo entre naturaleza y razón apareciendo esta última como mediación de la naturaleza. Este dualismo surge a partir de la separación de las nociones materia-idea.

> Todo lo que hasta ahora he admitido como absolutamente cierto lo he percibido de los sentidos o por los sentidos; he descubierto, sin embargo, que éstos engañan de vez en cuando

> y es prudente no confiar nunca en aquellos que nos han engañado aunque sólo haya sido por una sola vez (Descartes, 1641: 12).

Los sentidos aparecen como mediaciones de la realidad que la nublan. Descartes reconoce que lo que el cuerpo y los sentidos perciben es errado, y admite la existencia de las personas en tanto seres pensantes. Entonces: "¿Qué diré por último de ese mismo espíritu, es decir, de mí mismo? En efecto, no admito que exista otra cosa en mí a excepción de la mente." (Descartes, 1641: 20).

El dualismo que introduce Descartes entre la noción de naturaleza-razón resulta fundamental como modificación sobre la cual puede afirmarse la mediación de la razón en la propia naturaleza. El núcleo duro que postula la razón como precepto universal genera una distinción importante entre el pensamiento y los sentidos. Esta separación o distinción entre naturaleza dada y razón propician la mediación de la representación, diluyendo el conflicto que existe en la relación representaciones-normativización. Esto puede entenderse a partir de la idea de que el dualismo introduce también la separación entre el sujeto pensante individual como axioma separado de la naturaleza. La ciencia aparece entonces con el objetivo de distinguir entre las percepciones que vienen de los sentidos y el cuerpo, y lo propiamente verdadero, lo natural. Lo que los sujetos buscan en la ciencia es el orden de las cosas.

A partir de la figura epistemológica clásica moderna, los sujetos del saber persiguen el propósito de lograr representaciones –presentaciones de otra manera (racional)– sobre aquellos objetos susceptibles de ser representados. La fidelidad pretendida entre objeto y representación es considerada, consecuentemente, como la obtención de una objetividad pura, es decir, algo que se corresponde exactamente a las propiedades inherentes del objeto, re-presentado sin alteraciones provenientes de la subjetividad del investigador. Por lo tanto, a partir de la modernidad el saber verdadero se constituye en un saber por correspondencia con lo investigado. En efecto, su noción de verdad es la de una verdad por correspondencia.

Entre los elementos fundamentales de esta racionalidad clásica se encuentra la razón como elemento primordial, entendida como fundamento de coherencia para producir un conocimiento científico nuevo por su formulación y su justificación; la objetividad del saber entendida como estudio de una realidad exterior, con posicionamientos rígidos para el sujeto y el objeto del conocimiento como entidades centrales de la cognición; el método como medio adecuado para alcanzar el saber sobre el mundo exterior; y, finalmente, la noción del conocimiento puesto al servicio del hombre para su bienestar mediante el progresivo dominio sobre la naturaleza.

Se compone una racionalidad homogeneizante de aproximación a la realidad a partir de la unicidad del modo legítimo: el científico. Esta figura epistemológica moderna de la relación objeto-sujeto ha

presentado (y presenta hasta nuestros días) tres perspectivas principales. A saber, el tratamiento gnoseológico, fenomenológico y hermenéutico.

Desde el tratamiento gnoseológico, el objeto indagado pretende ser reflejado tal cuál es, sin ser alterado por la acción ejercida por el sujeto conocedor. Se instituye de tal modo la llamada objetividad plena del conocimiento. Esta operación desconecta al sujeto indagador de su relación con el objeto, reduciendo el rol del primero a la fijación de las condiciones de la realidad indagada, limitando sus percepciones simplemente al reflejo fiel de las propiedades del objeto investigado.

En el tratamiento fenomenológico, la relación sujeto-objeto busca establecer las instancias responsables de toda acción intencional únicamente en la conciencia del sujeto -denominada subjetividad-, sin considerar incidencia alguna de parte del objeto indagado. En esta relación, el papel del objeto queda limitado al de un *fenómeno* susceptible a sufrir procesos de constitución como unidad de sentido en la conciencia del sujeto. El objeto se ve convertido en fenómeno en tanto objeto de la experiencia de la conciencia subjetiva humana.

La tercera perspectiva, la hermenéutica, parte de la proposición de la *circularidad hermenéutica* de objetividades-subjetividades, incluyendo las operaciones de constitución posteriores de esas objetivaciones y subjetivaciones, e incorporando asimismo interpretaciones ideológicas de las realidades sociales y las vinculadas a toda interpretación consciente por la persona desde su realidad propia.

En tanto, la figura epistemológica clásica se ha visto modificada a partir de múltiples alteraciones en los estatutos de sujeto y objeto, en su dimensionamiento y en la contextualización de su relación desde su praxis cotidiana. El camino hacia el conocimiento mediante la objetividad pura y la búsqueda de la verdad por correspondencia se ha bifurcado a partir del reconocimiento de la verdad como saber situado.

En este sentido, una de las principales modificaciones a retomar refiere al sujeto. Nuestra concepción acerca de los sujetos-del-saber se ha transformado, comprendiendo que éstos no son ni pueden ser una suerte de espejos cognitivos capaces de reflejar la realidad tal cuál es, y que tampoco son ni pueden ser reducibles sólo a su razón centrada en sí misma, concebida como transparente y ubicua, es decir, una razón entendida idéntica en todos los sujetos en todas partes del mundo. En este sentido, la noción de sujetos *acabados* con la la misión de aprehender *a posteriori* el mundo ya no resulta convincente.

Por el contrario, a lo largo de la historia hemos roto esa visión, valorando a los sujetos como resultados dinámicos -nunca acabados- de permanentes procesos de constitución de subjetividades.

Subjetividad que lejos de la fidelidad/transparencia, se reconoce velada para su portador/constructor en tanto lo constituye. Es esencial considerar que lejos de estar centrada en sí misma –a diferencia de la razón clásica-, cada subjetividad es tramada desde un contexto que la trasciende y la articula a los otros, a la praxis intersubjetiva. La *otredad* descentra la práctica intersubjetiva.

Igualmente, debemos considerar el re-dimensionamiento del objeto en tanto se identifica que los objetos-del-saber no son ni pueden ser idénticos a las cosas sabidas; sino que sólo son, y sólo pueden ser, constructos teóricos del saber, construidos intersubjetivamente a partir de los contextos. Los objetos del saber no están listos ni acabados esperando a ser conocidos por los sujetos (Sotolongo, Delgado: 2006).

Estas mutaciones en la figura epistemológica clásica han derivado, en consecuencia, en una alteración de la noción de verdad por correspondencia, transitando la comprensión de que todo proceso cognitivo ocurre en contextos de intersubjetividad en la praxis cotidiana. Se trata entonces de verdades construidas por consenso intersubjetivo a partir de un contexto de praxis en el que están inmersos quienes las construyen. Una verdad contextual contemporánea que habilita el reconocimiento de la interpretatividad (no relativista) e historicidad de toda experiencia de verdad.

El recorrido esquemático a través de las modificaciones de la figura epistemológica clásica busca habilitar la reflexión acerca de constructos tales como la *neutralidad del saber*, que vigente hasta nuestros días continúa legitimando abundantes métodos/discursos/relaciones/instituciones. La reflexión intenta dimanar, a partir del reconocimiento de los *comprometimientos* sociales del saber situado/contextual, la desnaturalización de verdades universales homogeneizantes heredadas del positivismo eurocéntrico moderno, habilitando la reflexividad en esfuerzos de indagación contemporáneos

La dimensión activa del conocimiento enfatiza el momento relacional de su construcción, hace foco en la articulación como superadora de las disyunciones sujeto-objeto, y abre un camino a lo interaccional como fuente constitutiva de la co-construcción de la realidad (Sotolongo, Delgado: 2006). Allí radica un aspecto fundamental de apuestas pedagógicas erigidas sobre la co-construcción de conocimientos en diálogo de saberes, dado que abraza la irrupción de saberes -modos de conocer- desplazados, estigmatizados o devaluados por la preeminencia del saber científico en la modernidad. El establecimiento de la preeminencia del saber científico fue posible mediante un procedimiento de exclusión donde la variabilidad fue reducida ante la homogeneización, y donde saberes *otros* y procesos dialógicos fueron relegados ante un único modo de conocer: el modo científico positivo. Ha de considerarse en la construcción colectiva del saber situado el modo de abarcar la naturaleza compleja y contextual de los problemas a

debatir/resolver.

Según Castro-Gómez parte del pensamiento introducido por estos paradigmas continúa presente en las universidades, reproducido tanto en sus estructuras como en el conocimiento que estas producen. A esto le denomina la *hybris del punto cero* haciendo referencia justamente a la pretendida separación entre los sentidos y la realidad (2007:83).

> Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener la capacidad de serlo, incurren al pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que le ocurre a la ciencia occidental de la modernidad. (Castro-Gómez, 2007:83)

La objetividad entonces buscada por la ciencia moderna -vigente hasta la actualidad- a partir de la separación de los sentidos para observar la realidad, resulta a la inversa, la posibilidad para la mediación de la representación en la construcción de conocimiento. Este conocimiento pretendidamente objetivo, que busca alejarse de las representaciones sociales, se acerca ineludiblemente a una realidad mediada por los sentidos.

La Universidad delimita con claridad las diferencias entre campos de saber, estableciendo los límites del conocimiento legítimo e ilegítimo, encarnándose como lugar privilegiado de la producción de conocimiento (2007:81). ¿Cómo es que se delimitan estos campos de saber? Según Castro-Gómez, las disciplinas materializan la propuesta de que la realidad debe ser observada a través de fragmentos, centrándonos en el análisis de las partes y no de sus interrelaciones. Esto se da a partir de complejos mecanismos, vinculados especialmente a la *hybris del punto cero*, es decir asociar la disciplina al origen del conocimiento sobre una determinada área. En las estructuras universitarias las distintas disciplinas encuentran su equivalente en los departamentos que funcionan como *hogares de refugios de las epistemes* (2007:84), ejerciéndose el control de los conocimientos que se producen desde allí.

La pregunta que se hace el autor es si existe la posibilidad de transformar estas estructuras que caracterizan el conocimiento en las universidades. Una de las respuestas a este planteo es la propuesta de creación de una universidad transcultural. Esto no implica negar las disciplinas modernas sino ampliarlas a campos de visibilidad. Para ello, el autor propone incluir otras formas culturales del conocimiento.

> … la ciencia occidental estableció que entre más lejos se coloque el observador de aquello que se observa mayor será también la objetividad del conocimiento, el desafío que tenemos ahora es el de establecer una ruptura con este "pathos de distancia". Es decir que ya no es el distanciamiento sino el acercamiento el ideal que debe guiar el investigador de los fenómenos

sociales o naturales (Castro-Gómez, 2007: 89).

3. Enfocando la integralidad

Capturar las múltiples interacciones significa un aporte para la reconstrucción de las complejidades intrínsecas que muchas veces resultan invisibles frente a taxonomías que construimos cotidianamente. En este sentido, se encontrará a continuación un breve análisis de las diversas vinculaciones desplegadas entre disciplinas, entre docentes y estudiantes y entre universidad y actores.

La mirada de la investigación estuvo colocada en los *modelos pedagógicos* como dimensión para un análisis profundo y relacional de sus múltiples componentes implícitos. En tanto dimensión que abarca objetivos, concepciones, intencionalidades y formas de participación, posibilitó dimensionar las heterogéneas potencias de estas propuestas de construcción de conocimiento con otros, habilitando un enfoque integral que permitió visualizar los emergentes de esas prácticas diversas.

En este sentido, el cuestionario se estructuró a partir de los siguientes ejes: conocimientos previos respecto al EFI, niveles y modalidades de participación en las diferentes etapas, vinculación teoría-práctica, valoración de la interdisciplina a partir de la participación en el EFI, vinculación docente/estudiante, espacios de enseñanza/aprendizaje construidos, valoración de la integralidad a partir de su participación, producciones desarrolladas, evaluaciones y opiniones múltiples

3.1 Percepción el abordaje teórico-práctico con actores sociales

Como es de esperar, casi la totalidad de los estudiantes (89%) realizaron actividades fuera del aula en el proceso de formación de la materia. Los EFI generan un reconocimiento a la importancia de estimular el trabajo fuera del aula para la construcción de conocimientos de relevancia en base a problemas sociales.

Por otra parte, cabe destacar que el 90% de los estudiantes respondió de forma afirmativa cuando se le preguntó si el trabajo fuera del aula le produjo modificaciones en la mirada sobre a la situación de los actores sociales con los que trabajó y las problemáticas sociales que abordó. Este dato es relevante en tanto indica que el estudiante no tenía previo al trabajo un acercamiento a los actores y sus problemáticas, así como también muestra que en el trabajo conjunto logra una aproximación distinta a la que podía obtener del trabajo solo en el aula. También explicita una relativa apertura del estudiante hacia el contexto social, permitiendo interpelarse en el trabajo deslocalizado y con múltiples actores. Por otro lado, el 93% entiende que la vinculación teoría-práctica y el trabajo con

actores sociales favoreció su proceso de aprendizaje. Este giro permite pensar la teoría y la práctica en relación directa con el contexto, favoreciendo estrategias vinculadas a las realidades concretas de las personas y no abstraídas de éstas.

3.2 Entre lo multi y lo inter… disciplinas

Respecto a los procesos interdisciplinarios se pudo apreciar que el trabajo junto a otras disciplinas tiene un fuerte impacto en el enriquecimiento y la emergencia de nuevos abordajes, posibilitando el trabajo acerca de temáticas y metodologías diferentes. Ello da como resultado procesos de mayor complejidad en tanto la percepción indica que alrededor del 70% de los estudiantes consultados cree haber construido conocimientos que trascienden las Ciencias Sociales. Podríamos decir además que estos aspectos indican la generación de perspectivas capaces de descentrarnos como sujetos de conocimiento, por tratarse de propuestas que incorporan tanto miradas *otras* emergentes del trabajo entre diferentes disciplinas, como las múltiples formas que adquiere el saber. Se pudo observar que más del 75% de los casos desarrollan trabajos con actores sociales percibidos como no habituales. En este sentido, entendemos que las propuestas se reconstituyen en espacios de formación integral desplegando trayectorias capaces de transitar las formas complejas que asumen los procesos sociales de construcción de conocimiento.

En este sentido, entendemos que el encuentro de saberes posibilita aperturas que abonan procesos de reflexividad capaces de nutrir debates sociales/epistémicos actuales entorno a la unidimensionalidad y concentración del conocimiento.

> El desafío de estas líneas consiste en promover una intervención epistémica, una praxis cognoscitiva que integre la interacción social y revise la gramática que subyace a las concepciones instrumentales. Ya que las construcciones conceptuales y metodológicas poseen cosmovisiones, horizontes éstos hacia donde apuntan entre un análisis retroactivo y sus proyecciones sociales. Los conceptos, aunque en apariencia neutrales, encierran posibilidades de apertura o de clausura hacia el cambio social… (Bialakowsky y Antunes, 2013: 26).

En términos de Sousa Santos, esta praxis requiere formas transdisciplinarias más allá de las disciplinas, un encuentro dialógico de saberes, una ecología de saberes (Sousa Santos, 2010) que conjugue los pensamientos.

3.3 Entre docentes y estudiantes

Por otra parte, la dimensión vincular fue abordada específicamente desde el aspecto participativo, en tanto se buscó indagar sobre el tipo de participación que se habilita en los EFI. Así, los resultados cuantitativos nos muestran que en más del 77% de los estudiantes perciben que se habilitó su

participación en la definición de los temas a abordar, junto a un porcentaje similar que afirma haber participado también en la definición de metodologías de trabajo.

Las cifras dan cuenta que la mayoría de los EFI constituyen propuestas educativas que, por sus características, habilitan un modo peculiar de vinculación docente-estudiante que se aleja de las propuestas tradicionales, donde generalmente la planificación temática y metodológica del trabajo se reduce al equipo docente. Esta apertura a la participación de los estudiantes en procesos de toma de decisión introduce además una mayor variabilidad en el modo de trabajo, presentando una alta frecuencia de metodologías percibidas como no habituales por los estudiantes, factor que además es valorado positivamente por alrededor del 80% de los consultados que lo reconocen como un aporte para su proceso de aprendizaje.

3.4 Entre espacios… la formación deslocalizada

Los apartados hasta aquí desarrollados nos permiten apreciar que en su mayoría los EFI significan propuestas de enseñanza que apuestan a un proceso formativo con múltiples corrimientos que implican un permanente ejercicio de descentramiento. Como espacios de formación contribuyen en este sentido, dado que muchos EFI presentan propuestas multi-localizadas donde la pluralidad de espacios permite desnaturalizar la idea del aula como lugar central de formación.

Retomando a Antonio Romano,

> … aparece entonces la idea de que el conocimiento se puede poner en juego en un espacio de aprendizaje más allá del aula y más allá de la práctica profesional para innovar en los formatos de enseñanzas más integrales. Es decir, el aula como formato, como "espacio", no debería ser el único lugar donde se pone en juego el conocimiento… (Romano, 2012: 91).

Con el objetivo de conocer los espacios de desarrollo del EFI y la percepción de lo que significó para los estudiantes la/las localización/localizaciones de su trabajo, se incluyeron preguntas acerca de los espacios transitados y sus posibles impactos. Así, se pudo observar que frente a la interrogante "¿Se habilitaron espacios de encuentro diferentes a los habituales en su tránsito por FCS?", el 86,1% respondió afirmativamente. De acuerdo a este dato, podemos decir que el corrimiento del aula como único espacio posible permite romper con ideas rígidas respecto de su formación. Dispone a la emergencia de nuevas percepciones acerca de procesos de formación integrales construidos en espacios/planos que superan el del aula, anteceden y prosiguen a su trayectoria como "estudiantes de facultad". El proceso de formación se constituye como un proceso dialéctico que se enriquece en el trabajo con otros y permite la experimentación del nos/otros en tanto cristalizan en la trayectoria sus ubicaciones múltiples como sujeto.

Si uno de los objetivos de la formación universitaria es favorecer procesos de aprendizajes críticos y comprometidos con la realidad social, la deslocalización de la enseñanza fuera del aula y el abordaje de problemáticas sociales a partir de los propios actores parece ser un aporte inicial a este objetivo.

4. Reflexiones finales y debates pendientes

> … no puede haber ciencias sociales no etnocéntricas sin una rotación de perspectiva, sin salir de nuestros sentidos comunes para comprender los sentidos comunes de los otros: sus lenguajes, historias, formas del sentir y clasificar el mundo. (…) La comprensión intercultural puede concebirse apenas como un horizonte que guía nuestro trabajo … pero sin ese horizonte no sólo será difícil para las ciencias sociales comprender los sentidos que las acciones tienen para las personas y los grupos, sino que también estarán condenadas a reproducir el sentido común hegemónico en su propia sociedad (Grimson, Merenson: 2011)

En base a las aproximaciones elaboradas, podemos decir que el trabajo-con-otros permite al estudiante recontextualizarse en tanto sujeto social. Aporta al propio reconocimiento como actor situado socialmente, fortaleciendo procesos de posicionamiento/reposicionamiento, decisión y participación en problemáticas diversas desde su propio proceso de formación. En este sentido, los EFI significan propuestas de enseñanza que apuestan a un proceso formativo con múltiples corrimientos, sosteniendo un permanente ejercicio de descentramiento.

Dado que muchos EFI presentan propuestas multi-localizadas, la pluralidad de espacios permite desnaturalizar la idea del aula como lugar central de formación. Así mismo, en un recorrido por las respuestas de los estudiantes se visualizan en los espacios integrales particularidades de esta condición, que dan cuenta de apuestas pedagógicas capaces de redefinir vínculos. En este sentido, resulta clave continuar indagando acerca de la capacidad de los EFI como dispositivos generadores de aperturas que habiliten *trayectorias otras*, capaces de constituirse en claves para el despliegue de procesos diferenciales de construcción de conocimiento.

La interdisciplina, la participación en la toma de decisiones, el trabajo con otros -por nombrar algunos aspectos- surgen en procesos que se proponen disminuir los marcos que acotan la acción/formación. Allí radica la posibilidad de fracturar el riesgo de construir un sujeto normativizado, construido previo a la interacción; redefiniéndolo (redefiniéndose) y recreándolo (recreándose) en relación a realidades/problemas específicos.

Se trata de experiencias donde se visualiza y decide con quienes y para qué se trabaja y construye conocimiento (en base a temas y/o problemas), pero también se atiende a los roles y las dinámicas de la interacción y comunicación, a las resignificaciones de lo social en lo complejo de lo real. En este sentido, profundizar el análisis sobre estas iniciativas permitirá evaluar su potencial para romper sentidos unívocos y sostener la centralidad de conocer al otro.

Reconocemos que los resultados y el análisis -aquí apenas presentados- trascienden a los espacios de formación integral y entendemos necesario discutir sobre la enseñanza universitaria en términos más generales. Este documento resulta un insumo a partir de la sistematización de percepciones estudiantiles sobre espacios integrales, que debe tomarse como inspiración para el planteo de futuros análisis que lo trasciendan. Para ello deben integrarse los aportes de autores de las Ciencias Sociales y actores sociales pertinentes, que nos permitan repensar estos aspectos en comunicación con discusiones político/conceptuales actuales.

Sostenemos que los espacios de formación integral, donde las construcciones de conocimientos se deslocalizan descentrando parte de sus esferas dadas, pueden generar emergentes de desontologización. Sin embargo, reflexionar en términos endógenos sobre estas experiencias muchas veces nos impide explotar su potencial abono sobre debates más amplios. Se trata de un horizonte de descentramientos teóricos, históricos y políticos que habiliten una rotación de perspectivas para reconfigurar la acción social del conocimiento.

Bibliografía

Bialakowsky, Alberto (2013) Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad. Buenos Aires: Teseo.

Castro-Gómez, Santiago (2007.) *Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*en “El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.” Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

De Sousa Santos, Boaventura (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República: Montevideo, Utuguay.

Descartes, René. Meditaciones metafísicas. Disponible en: www.philosophia.cl /Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Acceso 26/08/2015]

García, Rolando (2006) Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gadisa: Barcelona

Mignolo (2010) Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y y gramática de la descolonialidad.

Montero, Marizta (2004) Relaciones entre la Psicología Social Comuniataria, Psicología Crítica y Psicología de la Lieberación: una respuesta latinoamericana. En: Psykhe. Vol. 13, N° 2, 17-28

Romano, Antonio (2014) *Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI).* Montevideo: CSEAM-Udelar.
Sotolongo, Pedro y Delgado, Carlos (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.* Buenos Aires: CLACSO.
Tomasino, Humberto, et al (2011) "Integralidad, tensiones y perspectivas" en Cuadernos de Extensión No1. ISSN: 1688-8324. Montevideo: CSEAM-Udelar.