LA URGENCIA POR UNA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA Y TRANSFORMADORA. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y EXTENSIÓN CRÍTICA, DOS HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN

Pablo Saravia Ramos

Introducción

Tanto las metodologías participativas como la extensión crítica han propuesto una interpretación sobre la universidad, y su papel social que convergen y se retroalimentan en varias dimensiones. Una de ellas es su papel transformador en un doble sentido, tanto en la promoción de iniciativas que buscan modificar la realidad de los sectores más desfavorecidos, como también hacia el interior de la universidad y sus estructuras y políticas que siguen profundizando su aislamiento y su posición jerárquica respecto de la generación de conocimiento. Conjuntamente, tanto las metodologías participativas como la extensión crítica proponen un cambio en la dirección del sentido del trabajo universitario cuando se trata de sostener ejercicios de cocreación de conocimiento y/o cuando el desafío es elaborar o diseñar soluciones innovadoras para un problema específico. Por último, ambas perspectivas hacen suya la necesidad de generar procesos de investigación y acción profundamente situados y permanentes, que contribuyan a sostener en el tiempo un vínculo fuerte y encarnado entre la universidad y sus entornos.

Existe una vasta trayectoria de las metodologías participativas que le han permitido a la universidad posicionarse en los debates globales respecto de la necesidad de contar con nuevas metodologías, las cuales asuman la complejidad inherente a la relación entre el conocimiento universitario y los saberes dispersos por los territorios. Además, centró su propuesta en la necesidad de que dichos ejercicios investigativos se politicen, en dirección a contribuir en los procesos de transformación social a una escala tanto continental como global. Esta orientación se construye en un contexto político fuertemente determinado, primero, por la existencia de procesos revolucionarios y, luego, por la llegada de dictaduras cívico-militares en la región, lo que hizo que muchos de sus intelectuales desarrollaran sus reflexiones en el exilio y, por lo tanto, vinculados a otros debates.

Complementariamente, se desarrollan procesos en otras regiones del sur global que también contribuyen a alimentar el debate sobre estas metodologías (Tommasino y Pérez, 2022). Mientras tanto, la extensión crítica interroga a la universidad jerárquica, colonial, patriarcal y desigual existente (teniendo como uno de los hitos históricos más significativos al movimiento de Córdoba en 1918), para proponer otra centrada en procesos de diálogo y coconstrucción. En este programa transformador resulta relevante avanzar en la idea de integralidad de las tres funciones sustantivas, la recomposición del vínculo con los territorios basados en el diálogo y la reconfiguración del papel social de la investigación universitaria (Saravia y Koch, 2024), entre otras dimensiones.

Considerando este encuadre, se parte del diagnóstico que refleja un agotamiento del modelo de universidad occidental centrado en el posicionamiento unilateral de un grupo cerrado, que se ha autoimpuesto la "autoridad" para construir, interpretar y traducir la realidad de otros. Son varios los procesos históricos que permiten explicar este punto de llegada, algunos significativos tienen que ver con la ultraespecialización del conocimiento muy asociado al disciplinamiento del mismo, la fragmentación y jerarquización de la labor docente que establece condiciones de "superioridad" de una función por sobre otra, la privatización de la educación (esto desde sus modelos de financiamiento hasta el papel social construido), la rigidez en las metodologías, la escasa actualización en la labor pedagógica, la reproducción de prácticas clientelares (tanto

desde la universidad como desde el imaginario construido por los agentes sociales e instituciones que están por fuera de sus fronteras), entre otras.

Paralelo a estos procesos de larga duración, hay otros que tienen que ver con tendencias que proponen estrategias y políticas que se plantean como transformadoras, pero que no mitigan (ni menos transforman) los sentidos profundos de los procesos mencionados y sus consecuencias. Esto se refiere preferentemente a perspectivas como el modelo aprendizaje + servicio, el de responsabilidad social universitaria, entre otros, que si bien algunas de las experiencias existentes pueden significar una contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes, generalmente se presentan como deslavadas políticamente y sin mucha capacidad de incidir en los cambios de la estructura y el sentido del trabajo universitario.

A partir de estos registros, se propone una reflexión sobre las metodologías participativas, la extensión crítica y cómo ellas han elaborado propuestas en relación a la necesidad de potenciar ejercicios de coconstrucción, como una clave para la recuperación del sentido transformador del trabajo universitario; la necesidad de abrir un debate sobre la humanización de las formas de ser universidad tanto hacia dentro como hacia fuera, y el campo de oportunidades que abre la perspectiva de la interdisciplina, en tanto posibilidad de construcción desde y con las disciplinas y no contra ellas. Estas tres áreas de debate ponen en tensión algunos de los principios de la universidad moderna occidental, como son la ultraespecialización, su aislamiento respecto del mundo social y su posición jerárquica en los procesos de generación de conocimiento, de manera que su problematización permite nutrir los debates sobre la necesaria descolonización de nuestras casas de estudio.

Coconstruir para retomar el sentido transformador del trabajo universitario

Coconstruir con un otro que está por fuera de la universidad plantea una serie de desafíos, oportunidades y dificultades, relacionadas con las dinámicas sociales y con las propias del trabajo universitario. Cada uno de estos aspectos está más o menos presente dependiendo de las condiciones institucionales de las universidades, de la trayectoria de trabajo territorial de los equipos universitarios, y de una serie indeterminada y muy

diversa de otras condiciones (característica de los sistemas universitarios, mecanismos de financiación, políticas educativas estatales, modelos de gestión interna, etcétera). Más allá de dichos aspectos, es importante resaltar la apuesta epistémica desde donde es necesario posicionarse para poder gestionar e impulsar iniciativas transformadoras de la universidad existente.

Parece fundamental sobrepasar las definiciones dadas por las legislaturas respectivas que rigen las orientaciones de las universidades en el trabajo de extensión; es decir, trasladar el debate al campo de las definiciones académicas y políticas, y no tanto al campo normativo (Saravia et al., 2023). Asumiendo este desafío, parece fundamental situar las acciones dentro del amplio campo de debate de las perspectivas críticas con el modelo de reproducción del conocimiento, fundado en los principios de la modernidad occidental eurocentrada.

A partir de aquí, tiene sentido pensar en una pedagogía descolonizadora que permita imaginar una universidad a puertas abiertas, que oxigene las iniciativas y prácticas de investigación, docencia y extensión en un plano operativo, pero también epistémico que habilite pensar en nuevos modos de comprender la ciencia, la generación de conocimiento y la validez de saberes construidos por fuera de las fronteras de la universidad (Guelman y Palumbo, 2017). Esto se refiere a esfuerzos por dotar al trabajo universitario de un nuevo foco y sentido de horizonte capaz de superar las tradicionales prácticas universitarias (con foco en la carrera individual y competitiva del profesorado), las limitaciones de la mirada disciplinar (avanzando hacia escenarios basados en el diálogo de saberes provenientes de diferentes fuentes) y la necesidad de tener nuevas formas de interpretar el trabajo formativo al interior del aula, hacia rumbos que le son más propios de tradiciones como la educación popular y sus enfoques asociados.

Lo anterior supone abrir, democratizar y poner en diálogo todo lo producido por la universidad, en pro de la búsqueda de un reposicionamiento social que permita reconectar el trabajo universitario con todo aquello que está por fuera de sus fronteras. Conectar todo lo hecho permite identificar puentes posibles entre experiencias y territorios, imaginar nuevas respuestas para los actuales problemas y romper con la sensación de soledad impuesta por los modelos privatizadores de la

vida y el trabajo (tanto fuera como dentro de la universidad) que, entre otras cosas, han aislado (Tommasino, 2022) el trabajo de extensión respecto de las otras funciones universitarias (docencia e investigación).

Una mirada basada en la integralidad de las tres funciones sustantivas es una invitación y oportunidad para erosionar y modificar el sustento epistémico de la universidad colonial, patriarcal, racista y eurocentrada. Se trata de cambios profundos que modifican el sentido del trabajo universitario, pero también las posiciones de poder y confort en la cual se ha asentado cierta cultura universitaria. Esto permite entender y situar las resistencias y posiciones negacionistas de ciertos grupos de interés presentes en la universidad, que promueven una mirada conservadora que pretende inmovilizar y detener cualquier cambio del trabajo universitario.

Mantener la universidad tal y como se conoce significa seguir sosteniendo una institución pensada para la reproducción de privilegios y la profundización de las desigualdades. Solo en términos de la relación desigualdad y conocimiento, es ilustrativo lo que en el campo de la salud se conoce como la "brecha 10/90", materializado en el que:

> El 90% de los esfuerzos y recursos destinados a la investigación biomédica se destinan a problemas que afectan tan sólo el 10% de las prioridades en salud pública a nivel global, y de igual forma, solo se destina el 10% de dichos recursos de investigación a solucionar problemas de salud que afectan al 90% de la población mundial. (Pinto-Bustamante et al., 2014, p. 81)

Junto a estas brechas hay otras que recorren el sistema educativo en todos sus niveles, como son las derivadas de la condición pública o privada (Falabella y García-Huidobro, 2020), las de género (Araneda-Guirriman et al., 2023; Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2023), las existentes entre áreas de conocimiento (Nussbaum, 2010; Patarroyo, 2020), entre otras.

Todo este esfuerzo por repensar la función universitaria está en directa relación con la urgencia sobre la pregunta por el sentido del qué hacer. Además de lo mencionado, es prioritario tener en cuenta el horizonte transformador que plantea el proyecto de la integralidad amparada en una perspectiva crítica de la extensión. Hacia la conquista de dicho horizonte, el trabajo universitario tiene el enorme potencial de

producir experiencias que impacten en los territorios (tanto internos como externos), en dimensiones diversas y por medio de estrategias adaptadas a las condiciones del medio y del trabajo universitario.

En consecuencia, esto se puede ver materializado en la propuesta de nuevas políticas públicas, tanto a nivel central como a nivel de los gobiernos locales y regionales: se contribuye al fortalecimiento del tejido social, entendido como el primer sostén de la vida en comunidad; se piensan en conjunto nuevas estrategias formativas que potencien las capacidades de los y las estudiantes; se avanza hacia formas de investigación interdisciplinaria y situada; se generan espacios de escucha donde el otro siente que sus realidades son igualmente relevantes que las que circulan por los medios o las redes sociales; se descubren en conjunto nuevas formas de cuidarse y protegerse; entre otros impactos.

En este escenario es fundamental recuperar el sentido del cambio que han promovido las metodologías participativas y la extensión crítica. El esfuerzo es prioritario para rediseñar la relación entre la extensión y la investigación, sobre todo en su fase inicial: la relación con la detección de aquello que será investigado. Tanto las metodologías participativas como la extensión crítica han promovido algo fundamental que los modelos de investigación convencional han dejado de lado, y que tiene relación con quien define la pregunta de investigación. Para estas dos perspectivas, es clave que las preguntas surjan desde los territorios y, no tanto, desde los intereses particulares de los y las investigadoras, quienes se tienen que armonizar y complementar con las tendencias que surgen desde fuera de la universidad. Este giro puede contemplar algunas certezas como también algunas incertidumbres.

Una vez diseñadas las preguntas desde los agentes sociales, lo que sigue es dar cuenta de aquello que está definido como prioritario por ellas, por lo tanto, se garantiza en mayor medida que el nuevo conocimiento generado tenga un impacto en la vida de las personas y, por otra, que se genere un mayor nivel de involucramiento y sentido de pertenencia con el proceso de investigación. Esto no es incompatible con el necesario esfuerzo de dar cuenta de los indicadores de productividad de la vida académica (hoy existen revistas y editoriales para prácticamente todos los temas posibles); por lo tanto, no significa un obstáculo o retroceso en la carrera académica de los equipos

universitarios. Desde el lado de las incertidumbres, algunas tienen que ver con la capacidad de los y las investigadoras de poder generar el contexto propicio para poder identificar y resaltar aquellas preguntas. Esta, en algunos casos, es una condición más difícil de sortear, sobre todo para quienes no tienen experiencia en el trabajo directo con personas u organizaciones sociales.

Por su parte, el excesivo disciplinamiento de las prácticas universitarias no deja tiempo ni espacio para diseñar momentos reflexivos junto a los territorios, que generalmente suponen una dedicación horaria y de desplazamientos importantes. Además, cuando estas incertidumbres no son "salvadas" por los equipos universitarios, el trabajo en territorio no permite llegar a cierto nivel de reflexividad, ya que las urgencias y coyunturas llenan la agenda y las prioridades de las personas. Es difícil coconstruir preguntas de investigación sobre el mundo rural, por ejemplo, cuando las familias no tienen acceso al agua ni a tierra fértil para poder producir y sostener sus economías domésticas; o, en el caso del mundo urbano, cuando la vida cotidiana de las personas está marcada por la violencia, la presencia de organizaciones criminales y la pobreza extrema. En todos estos ejemplos, la generación de nuevos conocimientos es fundamental para poder sostener la vida y diseñar nuevas soluciones para viejos problemas, por lo que se hace más necesario proponer formas de investigación que tengan en cuenta estas precarizaciones de la vida y que sostengan un sentido fundado en la transformación de dichos escenarios.

En otras palabras, los procesos de cambio del sentido del trabajo universitario deben contemplar la transformación de la vida universitaria en términos amplios. Para avanzar en esta dirección, no solo basta con proponer una apuesta declarativa por una universidad diferente, sino que ello se debe reflejar en todos los ámbitos sensibles de la labor universitaria; o sea, la enseñanza, la investigación y la extensión. Repensar el espacio áulico es fundamental, ya que son los y las estudiantes los que muchas veces alumbran el camino de la investigación y la extensión, sobre todo cuando ellos y ellas provienen de sectores populares, como suele ser el caso de universidades públicas y regionales. Para que esto se vuelva viable, es necesario que el personal docente modifique su posición de poder y propicie metodologías y espacios de diálogo democráticos, abiertos y horizontales. Además, repensar el aula también tiene que ver

con hacerla un espacio permeable donde los nuevos conocimientos, derivados de la investigación, puedan ingresar a problematizar lo conocido. Por esto, la investigación y la extensión no pueden estar disociadas de la enseñanza, pues no es admisible ni en términos epistémicos, metodológicos, pero tampoco en términos orgánicos.

A partir de dichas premisas, la cuestión de la integralidad de las tres funciones sustantivas universitarias se hace más necesaria en cuanto permite pensar en una universidad que promueva el diálogo y el conocimiento de lo que hacen sus equipos docentes entre sí. La integralidad rompe con la jerarquía de las funciones y promueve iniciativas y estímulos para quienes deseen transitar hacia prácticas laborales más integrales, pero que no tienen ni los conocimientos ni los recursos para hacerlo. Esto quiere decir que la integralidad tiene pocos efectos cuando se trata de la iniciativa de un grupo de docentes y no se vuelve una política universitaria decidida, con asignación presupuestaria y con una debida armonización de todas sus iniciativas y modelos de desarrollo.

Al pensar en el objetivo de este proceso de cambio, o el para qué desplegar tantas energías en la transformación de una institución decimonónica y que es tan reactiva al cambio, surge inevitablemente la necesidad de reconsiderar los componentes que ofrece una lectura histórica de larga duración como, por ejemplo, las herramientas analíticas de perspectivas como la descolonial que, con agudeza, observa críticamente la herencia colonial en las casas de estudio (Ochoa y Saravia, 2023).

A partir de aquí, una clave relevante es resituar el origen de la pregunta por aquello que es prioritario transformar. Hasta ahora, las prioridades han sido construidas unilateralmente por los equipos universitarios, quienes definen, enmarcan y califican un problema, para el cual se debe aplicar una fórmula que luego debe ser sistematizada por medio de una serie de indicadores que miden el nivel de éxito o no de la solución propuesta al problema.

En todo este proceso de generación de conocimiento, la comunidad suele estar al margen o mantener una posición consultiva o de validación de aquello que ya está previamente diseñado; es una especie de simulacro de participación muy propio de la gestión política de determinados gobiernos y/o de organismos internacionales. Descolonizar las universidades supone transformar la posición que adquiere este nuevo

conocimiento interdisciplinar y transmoderno (Dussel, 2001) y, por defecto, la que tendrán los equipos universitarios y los agentes territoriales involucrados.

Sobre la necesidad de humanizar con humildad la academia

La humildad y la humanización de la academia son deseos que se complementan y requieren una de la otra. La humildad, como punto de partida, es fundamental en el trabajo de la integralidad de las tres funciones. Un o una investigadora que no parte desde allí, probablemente tenga muchas dificultades en encontrar un conocimiento realmente significativo, tendrá serias dificultades para poder contar a otros sus hallazgos, tenderá a construir conocimiento desvinculado del medio donde se desenvuelve, le costará mucho relacionar (poner en diálogo) sus hallazgos con la información y saberes presentes en el medio.

Parte del ejercicio de humildad tiene que ver con asumir que no hay técnica neutra (Freire, 1973) y, por lo tanto, toda ciencia es un ejercicio de lectura del mundo, que hasta ahora se ha desarrollado hegemónicamente de manera parcial y descontextualizada. Darle vida al conocimiento o pensar que el conocimiento es parte de la vida, supone también entender que él no está ajeno a las reglas y dinámicas propias de la vida, dentro de las cuales está el tomar partido respecto de dónde estar y desde dónde mirar.

Quien hace extensión o trabaja con metodologías participativas y no presta atención a la humildad, lo más seguro es que cometa una serie de errores en su práctica y que no logre construir un vínculo perdurable y sostenido con un territorio. La o el docente que no actúe desde la humildad tendrá serios problemas de comunicación con sus estudiantes, se verá envuelto permanentemente en guerras intestinas con sus colegas por un sitio de poder y reconocimiento y, sobre todo, no entenderá cuál es su papel dentro del acto educativo. Freire (1973) advierte sobre esto último:

> Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (p. 25)

Esta idea por la humanización de la academia ha estado presente en diferentes esfuerzos de política universitaria que se han ensayado en América Latina, uno de ellos es el desplegado por la Universidad de la República, plasmada en el documento aprobado por el Consejo Directivo Central en octubre del 2009, titulado "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio", en donde se declara lo siguiente en relación con el acto educativo: "en su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora, humanizar en la relación de aprendizaje; que el saber del docente no sea deshumanizante con respecto al estudiante sino que sea humanizador" (Consejo Directivo Central [CDC], 2009). Esta afirmación interroga las relaciones de poder históricas (Cetrulo, 2017) y, con ello, plantea posibilidades hacia el futuro donde tanto la posición como el papel de quien enseña y quien aprende se transforme.

La necesidad de humanizar la academia también se expresa en los campos de la investigación y la extensión. La obsesión epistémica por la objetividad ha generado la falsa idea de que un buen investigador o investigadora es quien genera conocimiento objetivo respecto de un otro que debe mantenerse alejado de sí mismo, para así poder "comprender" mejor su realidad. Esto no solo es profundamente debatible, sino que se vuelve impracticable cuando se entiende la investigación como un ejercicio colectivo y dialógico.

Humanizar la investigación significa reconocer los límites, ignorancias y debilidades, y abrirse a la posibilidad de sentirse afectados e involucrados por aquello que se investiga. Es decir, se trata de poner en la superficie las subjetividades para que se enriquezcan y nutran las miradas complejas del nuevo conocimiento articulado. Para el caso del trabajo extensionista, su humanización es igualmente relevante, aun cuando perspectivas como la extensión crítica han permitido avanzar en esta materia. Sentir en "carne propia" el sufrimiento ajeno y sentirse movilizados por las realidades precarias de vida conocidas en el acto extensionista, es una condición necesaria para seguir comunicando la necesidad de una universidad abierta al otro, que se enternece en el acto relacional y que propicia la construcción de vínculos afectivos y emocionales.

Interdisciplina: una oportunidad para pensar con y más allá de las disciplinas

Pensar en la interdisciplina requiere de un doble esfuerzo: el primero es hacia las propias disciplinas, ya que son ellas las que portan y han desarrollado una serie de metodologías y conocimientos que son fundamentales para seguir avanzando. Por lo tanto, la interdisciplina no es una amenaza para las disciplinas; por el contrario, es una oportunidad para su propio enriquecimiento. Pensarla en clave peligro o amenaza, es fruto de una lectura rígida, egoísta y simplificadora de la realidad que debe ser superada en pro de la apertura y de la construcción de puentes, los cuales permitan la construcción de un diálogo necesario entre las específicas y diferentes formas de comprender y leer el mundo. El segundo esfuerzo se relaciona directamente con la capacidad creadora para maquetar un nuevo espacio de saber que se ubique en la intersección de aquellos conocimientos y prácticas ensayadas por las disciplinas.

Si bien es cierto que contar con un marco normativo que favorezca la interdisciplina es fundamental, no es suficiente ni resuelve el desafío por sí mismo. Junto con este marco es necesario imaginar y crear los espacios de intersección, las metodologías que permitan dialogar los conocimientos y contar con equipos universitarios abiertos y disponibles para semejante desafío. La interdisciplina no se decreta ni se construye de buenas intenciones y declaraciones institucionales políticamente correctas; se trata de un esfuerzo que promueve un cambio que impacta el cómo se entiende y lleva a la práctica las tres funciones sustantivas del trabajo universitario.

Por tratarse de un desafío mayor, es necesario entender que la implementación de ejercicios universitarios basados en la interdisciplina requiere de tiempo, gradualidad en su implementación y coherencia entre las iniciativas y herramientas de apoyo al trabajo universitario, de lo contrario, se generan reacciones y resistencias dentro del mundo docente que, posteriormente, es muy difícil de superar. Es decir, se trata de un proceso de reaprendizaje aplicable a los ámbitos de la vida universitaria, que van desde los estímulos para su ejecución y promoción, hasta los necesarios cambios en su estructura orgánica.

De esta manera, es necesario también romper con las instaladas posiciones dicotómicas de los sujetos, tanto en el acto de la enseñanza como en la investigación y la extensión, lo cual es completamente consistente con el proyecto defendido por las metodologías participativas como por la extensión crítica. Respecto de la formación, es necesario modificar la posición rígida de quien educa y de quien aprende, donde uno tiene la palabra, la razón y el conocimiento, y el otro es un ser vacío a la espera de ser completado por dicho acto educativo unilateral. En esta misma dirección, también es necesario transformar la dicotomía, muy propia de la investigación convencional y decimonónica, entre sujeto y objeto y, por último, el principio de la extensión transferencista, donde existe una institución que lleva un conocimiento e iniciativas innovadoras a un espacio definido por sus carencias y, por lo tanto, necesario de ser asistido.

La puesta en marcha de la interdisciplina es compleja en sí misma, pero se vuelve más desafiante cuando se quiere hacer dialogar disciplinas muy diferentes entre sí, como profesionales de la veterinaria y la psicología, o de la agronomía y la sociología. Frente a este escenario, la extensión crítica ha generado algunas experiencias inéditas (pero posibles de realizar), ya que se ha avanzado en la generación de espacios de diálogo donde los conocimientos son escuchados y atendidos con el mismo respeto. Los problemas del mundo animal y vegetal no son de orden exclusivamente biológico, sino profundamente sociales, políticos y económicos. Todas estas dimensiones se impactan mutuamente e interfieren cuando se hace una lectura compleja de un territorio o de las demandas de un movimiento social como, por ejemplo, puede ser toda la construcción programática de la agroecología.

Al hilo de esta reflexión también es necesario volver a preguntarse si efectivamente la interdisciplina es el mejor camino para la solución de todos los tipos de problemas en un territorio. Esta es un área sensata de interrogación, ya que requiere de un proceso autorreflexivo profundo respecto de las limitaciones del conocimiento disciplinar, como también un diagnóstico detallado y complejo sobre la realidad socio-territorial con la cual se pretende trabajar interdisciplinariamente.

La interdisciplina abre la posibilidad de potenciar la acción creativa del trabajo universitario, muchas veces perdida u olvidada por la necesidad de avanzar en los indicadores de productividad. Detenerse a pensar las preguntas y no tanto las respuestas,

hablar menos y escuchar más, y dialogar más y transferir menos, son todas áreas de oportunidad para la actividad creativa, como también son condiciones necesarias para la generación de un cambio al interior de las prioridades de la universidad. La actividad creativa y coconstruida con otros es liberadora y genera un contexto de posibilidad para el establecimiento de vínculos relacionales y afectivos, que hoy en día son fundamentales para reconectar con los y las estudiantes, toda vez que pasaron por un periodo de encierro forzado que dejó huella en sus formas de habitar la universidad.

En definitiva, la interdisciplina es un espacio y oportunidad de transformación real que obliga a pensar más allá de los límites, por lo que seguir su camino permite prepararse mejor para enfrentar el actual mundo social, los problemas del presente y los desafíos del futuro. Esto no solo es reflejo de una declaración utópica y romántica de la interdisciplina y el trabajo universitario, sino que forma parte de una intencionalidad política de complejizar la generación de conocimiento hacia uno de tipo multidimensional y que sea capaz de nutrir agendas de diversas escalas. Sobre lo primero, es necesario un abordaje universitario que no deje de lado ninguna perspectiva de análisis o que ninguna de ellas esté por sobre otras, para evitar los ejercicios de jerarquización entre las áreas del conocimiento (muy propios de la universidad) y entre los orígenes del saber/conocimiento, para lo cual es necesario avanzar en relaciones de cooperación entre la universidad y el territorio. En cuanto a lo segundo (esfuerzo multiescalar), la interdisciplina se presenta como una estrategia dotada de oportunidades y capacidades para proponer, asesorar o acompañar agendas de gobiernos locales, regionales y/o nacionales, para apoyar la construcción de política pública situada que busque contribuir progresivamente a la solución de los problemas centrales de las personas.

Conclusiones

La puesta en marcha de iniciativas universitarias basadas en las metodologías participativas y la extensión crítica deja una serie de desafíos que hablan de las condiciones de factibilidad en el presente y los retos a futuro. Uno de estos tiene que ver con poder revertir la tendencia general hacia la baja participación de las personas en

procesos de creación colectiva. Hoy en día, e influido sensiblemente por la corriente neoliberal del capitalismo, el individualismo es un mensaje que ha calado hondo y que se expresa en diferentes ámbitos de la vida en sociedad. Es necesario, por lo tanto, avanzar en modelos de investigación y acción que prioricen los problemas que las comunidades identifican como fundamentales. Esto podría generar mayores niveles de cercanía y apropiación con el trabajo universitario, ya que se entiende como un ejercicio compartido bajo un horizonte común; es decir, se reconstruye el sentido del trabajo universitario y territorial para situarlo en un escenario de colaboración donde todas las personas se sienten parte de su desarrollo.

Otro reto, relacionado con lo anterior, tiene que ver con avanzar en iniciativas que reviertan la tradición histórica y hegemónica con la cual las universidades se han relacionado con los territorios. En otras palabras, superar las prácticas y relaciones de orden extractivo, asistencialistas, jerárquicas y utilitarias. Ambos desafíos interrogan directamente el papel que cumplen los equipos universitarios, elemento abordado en este capítulo. La humanización de la academia y del trabajo universitario en general no solo está en el campo utópico del deseo, sino que es una necesidad que tiene un profundo sentido de urgencia. Esta última está dada por el creciente desprestigio de las instituciones decimonónicas (como la universidad occidental) que se muestran agotadas a la hora de comprender y relacionarse con el entorno. Además, humanizar la universidad no se puede volver un eslogan puesto en los afiches de las actividades, sino que tiene que ser el motor que mueva todas las acciones y decisiones. Para que esto ocurra es fundamental profundizar en las dinámicas de diálogo que permitan la existencia de un encuentro amoroso entre las personas "…que mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (Freire, 1973, p. 46).

Por último, un tercer desafío tiene que ver con construir mejores herramientas y estrategias de investigación y acción para abordar la cuestión intergeneracional. Tanto el mundo urbano como el rural necesitan de la sabiduría acumulada por las personas mayores, como también de la energía vital de las juventudes. Ambas riquezas son necesarias para poder seguir creando y reproduciendo saberes, estrategias de luchas

y lecturas históricas de los territorios que recuperen la memoria viva que permita comprender el pasado y proyectar un futuro nutrido por este conocimiento acumulado.

Declaraciones éticas

Declaración de conflicto de interés: El autor de este capítulo no ha cumplido ninguna función editorial del texto general donde se incluye su contribución.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial: Para la elaboración de este capítulo no fue utilizada ninguna herramienta de IA disponible actualmente.

Referencias

Araneda-Guirriman, C., Pedraja, L. y Sepúlveda-Páez, G. (2023). Brechas de género en la productividad científica: una aproximación desde Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *60*, 1-14. https://doi.org/10.7764/pel.60.1.2023.7

Cetrulo, R. (2017). Desafíos de la integralidad en la Universidad: metodología, teoría y epistemología. En Red de Extensión-UDELAR (Ed.), *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República* (pp. 21-30). UDELAR.

Consejo Directivo Central. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión*. Universidad de la República.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.

Falabella, A. y García-Huidobro, J. (Eds.). (2020). *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Guelman, A. y Palumbo, M. M. (2017). Pedagogías latinoamericanas y descolonización. El papel de la universidad y de la construcción de saberes. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, *7*, 45-62.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Ochoa, K. y Saravia, P. (2023). Introducción. Claves descoloniales para sentipensar la extensión universitaria. En F. Erreguerena (Coord.), *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña* (pp. 389-400). CLACSO.

Patarroyo, C. (2020). Sobre la brecha entre las Ciencias Sociales, Humanas y las Ciencias Naturales. En C. Forero, J. Valdés y C. Patarroyo (Eds.), *Equidad, Educación y Desarrollo: Propuestas del foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad* (pp. 375-402). Minciencias.

Pinto-Bustamante, B. J., Mojica, M. C., Gulfo Diaz, R., Idarraga, J. y Endo Pascuas, J. (2014). Bioética y la brecha 10/90: fallos, desafíos y oportunidades. *The New Courier-Unesco*, *2*(10), 81-93.

Saravia, P. y Koch, T. (2024). La cartografía social participativa como metodología de trabajo territorial y oportunidad para la integralidad de las tres funciones. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *14*(21), 1-15. https://doi.org/10.14409/extension.2024.21.Jul-Dic.e0002

Saravia, P., Gascón i Martín, F., Rodriguez, M., Gómez, P. y Cárcamo, L. (2023). De la Universidad neoliberal a la pluriversidad territorializada y transformadora: experiencias y horizontes desde la extensión crítica en Valparaíso. En R. Herrera y C. Muñoz (Eds.), *Vinculación con el Medio universitaria: estado del arte y reflexiones en contexto*. Universidad de Concepción.

Servicio de Información de Educación Superior. (2023). *Brechas de género en educación superior 2022*. Subsecretaría de Educación Superior / Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15-37). Doble clic Editoras.

Tommasino, H. y Pérez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, *7*(1). https://doi.org/10.48162/rev.36.0345