

DOSSIER

"Diálogo de saberes"



Diálogo de saberes: Reflexiones y claves para la construcción de nuevas relaciones universidad-territorio

Pablo Saravia Ramos

Departamento de Estudios Territoriales y
Diálogos Interculturales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Playa Ancha
pablo.saravia@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6835-169X>

Resumen

El “diálogo de saberes” forma parte de la nutrida agenda de trabajo de equipos universitarios que están problematizando permanentemente la relación universidad-territorio. Sus experiencias han permitido abrir caminos basados en el respeto mutuo, la reciprocidad y la complementariedad. A partir de ahí surgen preguntas por el conocimiento y como él se ha transformado en otra de las dimensiones de lucha de los territorios y de la universidad transformadora. Su implementación requiere de nuevas metodologías, cambios culturales, re-diseños institucionales y una convicción política de valoración de todo aquello que es producido por fuera de las fronteras de la universidad, en tanto los entendemos como saberes valiosos que permiten cambiar ciertas condiciones de contexto producidas por un capitalismo que favorece la productividad, la competencia y la especialización. Son necesarios, por tanto, complejos procesos de cambio al interior de la universidad y en los territorios, tendientes a construir nuevas relaciones en su interior como también en sus contextos. La mirada crítica, la interdisciplina, la promoción de relaciones más horizontales y la experimentación con otras metodologías, son algunas de las claves que proponemos como necesarias para avanzar en el camino de la construcción del “diálogo de saberes”.

Palabras clave: diálogo de saberes; interdisciplina; metodologías; territorio; universidad.

Para citación de este artículo: Saravia Ramos, P. (2025). Diálogo de saberes: Reflexiones y claves para la construcción de nuevas relaciones universidad-territorio. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-15. <https://doi.org/10.58313/masquedoss.2025.v10.n13.429>

Sección: Dossier Recepción: 28/02/2025 Aceptación final: 09/04/2025



Diálogo do conhecimento: Reflexões e chaves para a construção de novas relações universidade-território

Resumo

O “diálogo de saberes” faz parte da rica agenda de trabalho das equipes universitárias que estão permanentemente problematizando a relação universidade-território. Suas experiências possibilitaram a abertura de caminhos baseados no respeito mútuo, na reciprocidade e na complementaridade. Isso levou a questionamentos sobre o conhecimento e como ele se tornou outra dimensão da luta dos territórios e da universidade transformadora. Sua implementação requer novas metodologias, mudanças culturais, redesenhos institucionais e uma convicção política para valorizar tudo o que é produzido fora das fronteiras da universidade, na medida em que o entendemos como um conhecimento valioso que nos permite mudar certas condições contextuais produzidas por um capitalismo que favorece a produtividade, a competição e a especialização. Portanto, são necessários processos complexos de mudança dentro da universidade e nos territórios, a fim de construir novas relações dentro da universidade, bem como em seu entorno. Uma visão crítica, a interdisciplinaridade, a promoção de relações mais horizontais e a experimentação de outras metodologias são algumas das chaves que propomos como necessárias para avançar no caminho rumo à construção de um “diálogo do conhecimento”

Palavras-chave: diálogo de conhecimento; interdisciplinaridade; metodologias; território; universidade.

Dialogue of knowledge: Reflections and keys for the construction of new university-territory relations

Abstract

The “dialogue of knowledge” is part of the rich work agenda of university teams that are permanently problematizing the university-territory relationship. Their experiences have allowed them to open paths based on mutual respect, reciprocity and complementarity. From there, questions arise about knowledge and how it has been transformed into another dimension of the struggle of the territories and of the transforming university. Its implementation requires new methodologies, cultural changes, institutional redesigns and a political conviction of valuing everything that is produced outside the borders of the university, as we understand it as valuable knowledge that allows changing certain contextual conditions produced by a capitalism that favors productivity, competition and specialization. Therefore, complex processes of change are necessary within the university and in the territories, tending to build new relationships within the university as well as in its surroundings. A critical view, interdisciplinarity, the promotion of more horizontal relationships and experimentation with other methodologies are some of the keys that we propose as necessary to advance on the road to the construction of the “dialogue of knowledge”

Keywords: dialogue of knowledge; interdisciplinary; methodologies; territory; university.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas el concepto de “diálogo de saberes” ha estado presente en el desarrollo intelectual de una ciencia social que se autodefine como crítica y que promueve una relación más horizontal con los territorios y los saberes que allí se han acumulado y se siguen generando. Ha significado una oportunidad para problematizar una serie de dimensiones del trabajo universitario que están profundamente arraigadas en una cultura hegemonizada por el academicismo y políticas públicas que desprecian la dimensión pública de la universidad, tales como: el tipo de relación que se promueve con los territorios, los modelos de extensión que se impulsan, los temas y preguntas de investigación que se diseñan, la relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de pre y post-grado, entre otros.

Fruto de aquello es que existen a lo largo de América Latina una serie de experiencias y equipos universitarios que están pensando y actuando en consonancia con la propuesta del “diálogo de saberes” y, por lo tanto, transformando poco a poco ciertos aspectos de la universidad decimonónica y otros relativos a la vida cotidiana de las personas en comunidad. En consecuencia, no solo es una herramienta que permite interpretar al mundo que nos rodea de una forma más integral y compleja, sino que opera también como un impulso para transformar la relación universidad-territorio y, al mismo tiempo, resquebrajar el sentido hegemónico del conocimiento que se construye a partir de las premisas de la ciencia moderna occidental¹. Por esta razón, entendemos que el concepto de “diálogo de saberes” es el resultado del intercambio de sujetos contra-hegemónicos que están leyendo sus realidades (universitaria y territorial) de manera crítica y aspiran a modificar la composición misma del proceso de construcción de conocimiento en ambas direcciones.

Su aplicación tiene un profundo sentido colectivo, ya que tanto la identificación de problemas, conflictos o demandas se realiza pensando, no solo en una realidad local, sino en cómo ella forma parte de un escenario más global. De ahí que sus resultados tengan la virtud de ser replicados en otros territorios que pueden aprender de las reflexiones de otros y asumirlas como propias, luego de un necesario ejercicio de adaptación a sus particularidades. Abordar y construir desde este sentido colectivo es muy desafiante cuando observamos que tanto el mundo social como el universitario, están cruzados por una impronta individualista propia del capitalismo de esta era. En este contexto, la universidad tiene mucho que aprender de como este desafío está siendo enfrentado por los territorios, ya que en ellos habita una memoria ancestral, sostenida por lo colectivo, que sobrepasa por lejos la existencia de la universidad moderna colonial.

Cuando dicha memoria se pone en diálogo con el conocimiento universitario, surgen nuevos saberes que se vuelven a poner a disposición para un debate más amplio y, eventualmente, nutren la generación conjunta de estrategias y herramientas de lucha. Es decir, no solo se trata de una metodología que permite agrupar o acumular saberes (lógica muy propia del conocimiento científico técnico decimonónico) sino que también permite la producción y articulación de nuevas formas de conocer y habitar el mundo que nos rodea. A partir de lo anterior, sostenemos que el “diálogo de saberes” opera como un espacio pedagógico para

¹ En algunos pasajes de este escrito, se utilizará el concepto de saber y conocimiento como sinónimos, aun cuando reconocemos las diferencias ontológicas y epistémicas que existen entre ellos, que se observan con mayor claridad cuando comprendemos la naturaleza, el objetivo y las estrategias de reproducción y comunicación que han adquirido ambos a lo largo de la historia. Además, no es de interés en este artículo ahondar sobre dichas diferencias, sino mostrar el campo de posibilidades, obstáculos y desafíos que abre el diálogo entre unos (saberes) y otros (conocimientos).

los territorios y los equipos universitarios, ya que su implementación abre la posibilidad de transformar lo instituido en relación con lo que se conoce desde los territorios y a lo que tanto estudiantes como docentes, han aprendido en sus respectivos procesos formativos. Por tanto, su implementación puede suponer enfrentar conflictos latentes o develar áreas problemáticas que están impactando el proceso creativo del “diálogo de saberes”, tanto en los territorios como dentro de las dinámicas universitarias.

Además de ser un ejercicio profundamente contextual (Palumbo et al. 2022), los procesos que estimula el “diálogo de saberes” se movilizan en relación con el tiempo histórico donde se desenvuelven y con las particularidades de los sujetos sociales que lo encarnan. Esto explica que, en ocasiones, el saber construido esté al servicio de la acción transformadora, mientras que en otros momentos de la historia propicia espacios y dinámicas más reflexivas. Como desarrollaremos más adelante, ambas intencionalidades, teóricas y prácticas, no son contrapuestas, sino que se complementan y se necesitan unas a otras.

Desarrollo

En este apartado ponemos atención sobre el contexto general donde el “diálogo de saberes” se ha ido construyendo como posibilidad, pero también señalamos algunas dimensiones que son necesarias de transformar y otras para tener en cuenta en los procesos de reflexión y debate de los equipos universitarios y comunidades organizadas. Son aprendizajes y reflexiones que no cierran el debate, sino que lo amplifican para que sigan creciendo y multiplicándose las diversas formas de aplicar y traducir esta metodología.

Pérdida y saqueo de saberes

Los procesos de colonización de nuestros *sures* han tenido una marca registrada que los recorre transversalmente. Esta tiene que ver con el otro colonizador quién ha desplegado sus políticas extractivas o de despojo a todo nivel. Existe una amplia gama de lecturas (Massuh, 2012; Gudynas 2015 y 2018; Acosta, 2016; Svampa, 2019; Escobar, 2014; Correa, 2021; Zibechi, 2016) sobre la dimensión económica de esta práctica colonial que se ha centrado, fundamentalmente aunque no de manera exclusiva, en la explotación y apropiación de nuestras riquezas minerales, hídricas, alimentarias (en este caso no solo nos referimos a la comida en sí misma, sino sobre todo a sus condiciones mínimas y necesarias para su producción como el agua, la tierra y las semillas), entre otras. Todas ellas se sustentan en las mismas estrategias: extracción y/o apropiación indebida de la riqueza natural y su respectiva ganancia, comercialización en el mercado global, impacto marginal en el mundo del trabajo, efecto negativo sobre el medio ambiente, utilización para beneficio propio de las clases políticas nacionales y las políticas públicas, entre otras dimensiones.

Complementario a esta dinámica histórica, también el proyecto de la modernidad occidental se ha construido sobre la base de constantes procesos de despojo de conocimientos y materialidades (Grosfoguel, 2016; Simpson y Klein, 2017; Cusicanqui, 2010; Medina, 2019; Alonso, 2019) de los pueblos originarios y comunidades, que están por fuera de las fronteras universitarias y que no se inscriben dentro de los principios de la racionalidad instrumental (Hinkelammert, 1995). El academicismo, definido como una forma y discurso de entender y vivir colonialmente la universidad, sabe muy bien de estas prácticas ya que ha sido su

sustento por años y le ha permitido avanzar en la carrera universitaria mostrando logros que solo les impactan y benefician a quienes son serviles y acríticos a dicho discurso o pretenden ser parte del mismo.

Además de estas prácticas de despojo, los saberes territoriales y los universitarios también sufren procesos de pérdida y/o invisibilización: en el caso de los primeros, por resultado generalmente de la imposición de una forma unívoca de entender el mundo mientras que, en los segundos, observamos cómo ciertos conocimientos son puestos al margen por su carácter transgresor del *status quo* universitario. En ambos casos, el “diálogo de saberes” permite un ejercicio arqueológico de recuperación (Saravia, 2017) de aquello que se ha sido despojado, invisibilizado o enviado al margen por el discurso hegemónico de la modernidad.

Una dimensión palpable e histórica es el tema del lenguaje y cómo la resistencia lingüística de muchos territorios ha sido uno de los horizontes de lucha más relevantes, ya que significa la disputa por la lectura del mundo, dominada por una cosmovisión ajena e impuesta. De esta forma, estas luchas por la mantención de una lengua no son solo un ejercicio de romanticismo por el pasado, sino que significa la oportunidad de seguir existiendo en tanto cultura, y con ello todos los saberes populares y ancestrales que están en su base (Aguirre, 2009).

En ocasiones también las universidades realizan ejercicios internos de despojo y apropiación indebida de los avances conseguidos por sus equipos universitarios, cuando por medio de operadores del poder comunican un discurso de identificación sobre un trabajo en el cual nunca se ha creído o, peor aún, al cual nunca se ha apoyado. En estos casos, la apelación a la universidad como un todo uniforme es un discurso construido con un fin utilitario y que pretende comunicar cierta consistencia entre lo dicho y lo hecho. Como siempre en estos casos, se trata de intentos frágiles que se desploman cuando los verdaderos intereses del academicismo se ponen en juego. Ese será su propio límite y a la vez la evidencia histórica del engaño institucional. Por lo tanto, aquí no existe un auténtico sentido sobre el valor del conocimiento puesto al servicio de un diálogo que fortalezca un proyecto de universidad consistente y coherente.

Este contexto de despojo e invisibilización será uno de los primeros obstáculos a sobrepasar al momento de implementar una metodología basada en el “diálogo de saberes”, por lo que su puesta en marcha supone, en ocasiones, ejercicios de reivindicación que son anteriores a la materialización de cualquier momento o espacio de intercambio. Este momento de reconocimiento es necesario para poder sostener cualquier espacio de diálogo futuro, despejando, a su vez, el potencial peligro de volver a reproducir dichas prácticas extractivas.

Mirar críticamente los saberes territoriales y académicos

La apertura hacia la problematización de los saberes en territorio y cómo la universidad dialoga con ellos, debe contemplar una actitud crítica para poder comprender e interpretar tanto el conocimiento que viene desde la universidad como el que está presente en las comunidades. Los saberes no tienen un sello de garantía previa por el solo hecho de provenir del mundo popular, sino que deben ser puestos en tela de juicio como lo haríamos con los que provienen de la academia. Dicha mirada autocrítica genera conocimiento por sí misma, ya que permite redefinir estrategias y formas de acción que no están cumpliendo los objetivos trazados, sobre todo cuando se combinan con el reconocimiento de los aciertos y fortalezas

que evidencian los movimientos sociales, mejorando constantemente, de esa forma, “sus métodos de triunfar” (González, 2017; Freire, 2021). Este ejercicio de autocrítica también permite evitar cualquier tipo de romantización o idealización de lo popular y su producción de conocimiento, así como también hace posible identificar las contradicciones internas que se viven al interior de una comunidad organizada. El ejercicio de mirarse a sí mismo será cuidadoso respecto de los límites del mismo, de manera de construir un equilibrio entre la autoflagelación y la autocomplacencia, el cual se ajusta a la medida de cada experiencia y sus circunstancias históricas y culturales.

Tanto los saberes territoriales como el conocimiento científico universitario sufren procesos de acomodado y adaptación que tienen como horizonte los objetivos trazados en el marco de una investigación o ejercicio de extensión específico. Frente a ese desafío, el “diálogo de saberes” se nutre de los aportes de metodologías que se basan en principios similares, tales como, la sistematización de experiencias (Barragán y Torres, 2022; Jara, 2018) y el amplio abanico que ofrece las metodologías participativas. Por lo tanto, para poder mirar críticamente el conocimiento -con independencia desde donde se produzca-, es necesario diseñar un modelo de trabajo riguroso y sistemático que incluya etapas conducentes a la actualización del mismo, identificación de saberes emergentes y estrategias de reflexión y acción. En todas ellas es fundamental no solo entender la dimensión técnica de las herramientas metodológicas que utilizamos, sino también aspectos procedimentales y epistémicos como, por ejemplo, la definición y priorización del tema a trabajar, el papel que tienen los portadores de saberes, el formato y modalidades de circulación de los resultados, entre otros.

Como parte de esta mirada crítica hacia los conocimientos acumulados, la idea del “diálogo de saberes” nos propone pensar el trabajo en territorio de una manera no lineal, rompiendo con el *etapismo* propio del método científico, y ajustada a los requerimientos tanto de las comunidades como de los equipos universitarios. Por esto, dicha metodología puede ser aplicada para fines relacionados con un diagnóstico, sistematización, evaluación o puesta en marcha de una estrategia de acción transformadora. Dependiendo de los factores intervinientes, tanto en la realidad territorial como en la universitaria, se puede trabajar una de estas facetas de manera exclusiva o puede ser pensado como un ejercicio completo que integre todas las dimensiones anteriores.

La interdisciplina como base para un diálogo de saberes fecundo

Otra de las dimensiones que apertura hacia un análisis crítico de generación de conocimiento y saberes, es el peso específico que han adquirido las disciplinas, tanto en el trabajo territorial como en el ámbito académico. En el primer caso viene traducido en tanto conocimiento técnico, generalmente encarnado en un profesional en terreno que presta asesoría sobre una dimensión puntual de una actividad productiva específica, mientras que, para el mundo universitario, el conocimiento disciplinar ha sido la base de los procesos formativos y de investigación de buena parte de la historia de las universidades.

Efectivamente, y como parte de esta forma de ser de la universidad moderno-colonial, ella se sigue sosteniendo sobre la base de un conocimiento disciplinar que limita la comprensión del mundo y rompe con la posibilidad de interpretar la realidad tal y como se nos presenta, es decir, de manera indisciplinada y dinámica. A partir de dichos particularismos, se ha pretendido construir una imagen sobre el

sujeto fuertemente determinada por categorías auto impuestas y con pretensiones de universalidad: “Algo se universaliza cuando una particularidad toma el poder: hegemoniza no solo la producción académica, sino las maneras de pensar, obrar, imaginar, vivir y morir” (Bracerías, 2019, p.31). Este acto de universalismo epistémico esconde también una profunda ignorancia del conocimiento de la diversidad de los dispositivos disponibles para comprender e interpretar el mundo que nos rodea. Esta ignorancia es alimentada sistemáticamente por la idea, muy incrustada en el mundo académico, de que solo el conocimiento que se produce en el norte global es prenda de garantía para avanzar en la carrera productivista del saber universitario. Sino se da cuenta explícitamente de ese marco teórico, dicho conocimiento es catalogado como incompleto y muchas veces no pasa la prueba de “blancura” de los evaluadores. Esto no ocurre cuando se trata de ignorar la producción de saber originada en el sur global, la cual asoma como marginal, complementaria y descartable o, en el “mejor” de los casos, interpretada como una recepción o lectura de aquello que es propuesto en el norte. Radica allí el sustento de la prolongación universalista del pensamiento moderno-colonial que se funda en un doble ejercicio: imposición de ciertos marcos de pensamiento y, al mismo tiempo, inferiorización de cualquier otro tipo de producción de conocimiento que se escape al control epistémico de la modernidad.

Por lo tanto, el desarrollo de las disciplinas se ha fundado en un principio epistémico de poder que no ha fomentado particularmente el diálogo, sino que ha estado centrado en la delimitación radical y rígida de aquello que es propio a unas u otros tipos de ciencias. Ha sido un ejercicio histórico de especialización que ha permitido ciertos avances en las ciencias, pero que se ha hecho a espaldas de otros conocimientos y de otras fuentes de saber. Así, el proyecto moderno-colonial ha generado la falsa ilusión universalista que se comporta como una aldea vanidosa que “cree que su aldea es el mundo” (Valdés, 2020).

Este recorrido ha incrementado la distancia entre unos y otros y la sensación de que se trata de formas de entender el mundo que están en contraposición (González, 2017). El agotamiento de esta forma de generación de conocimiento no es nuevo, sino que está presente en los debates universitarios desde hace casi cien años. Esto se tradujo en un llamado por “acercar” las disciplinas y romper con sus fronteras (González, 2017). A partir de aquí, el camino de construir la interdisciplina ha estado plagado de resistencias que buscan mantener el *status quo* y una especie de defensa identitaria esencialista de la práctica disciplinar. Es la protección irreflexiva del nicho frente a una supuesta “amenaza” que busca la destrucción del conocimiento disciplinar.

En otro trabajo (Saravia y Koch, 2024) hemos ahondado en lo infundado de estos temores, al afirmar que la interdisciplina no es posible sin la existencia de las disciplinas y su crecimiento. Depende de ellas y, más que una amenaza, es una oportunidad para su desarrollo al abrirse a nuevas preguntas que enriquecen sus miradas y marcos teóricos. Esta apertura hacia lo nuevo y diferente es fundamental para sostener cualquier ejercicio de construcción de conocimiento basado en el “diálogo de saberes”, ya que entendemos que la realidad social es profundamente indisciplinada y está en constante cambio. Por este motivo requiere de miradas permeables que permitan integrar las fuerzas creadoras del mundo social y las novedades que surgen del diálogo con un otro diferente.

La materialización del diálogo requiere procesos de cambio

Escuchar y construir genuinamente con un otro que está por fuera de las fronteras universitarias requiere de ciertas condiciones que permiten garantizar que este ejercicio es algo más que una acción políticamente correcta o solamente declarativa; es decir, que efectivamente sea una oportunidad para transformar las relaciones y el propio saber. Algunas más evidentes son las necesarias condiciones materiales y normativas que faciliten el trabajo de un modelo de extensión que tenga este horizonte, pero además es necesario contar con el compromiso político de los docentes y estudiantes de transformar sus propios marcos de referencia y lo que hasta ese momento era conocido. Esto significa, entre otras cosas, promover la transformación de la agenda de extensión e investigación de nuestros equipos universitarios.

Al mismo tiempo, una agenda universitaria basada en el diálogo de saberes permite pensar cambios en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula (Tommasino, 2024). Esto se puede materializar en nuevas estrategias pedagógicas (incorporación de nuevas tecnologías, rediseño del papel del docente, incorporación de recursos audiovisuales, entre otros) o en la recuperación de algunas más tradicionales (salidas a terreno, escuelas de verano, entre otros). Todos estos caminos funcionan en complemento y no son excluyentes unos de otros.

Existe otro grupo de cambios que tiene un arraigo cultural y civilizatorio muy fuerte y, por tanto, más difícil de transformar, pero sobre los cuales es absolutamente necesario avanzar en el largo camino de su futura transformación total. Esto tiene que ver con dos preponderancias que hoy constriñen el trabajo universitario. La primera es la opción por la escritura (preferentemente en inglés) en desmedro de otras formas de comunicación y construcción de saber, como por ejemplo los formatos audiovisuales: "...el registro escrito limita el uso práctico de estos materiales más allá de los ámbitos universitarios -de investigación y docencia- donde se originaron, siendo necesario correrse de los formatos preestablecidos y explorar interfaces novedosas" (Di Matteo et al. 2020, p. 6). Esta búsqueda por nuevas fórmulas de comunicación del saber se complementa con el uso de la escritura con fines subversivos, como puede ser en el caso de nuestras primeras naciones, donde la escritura indígena, individual y colectiva, se convierte potencialmente en una herramienta de reivindicación y lucha (Antileo, 2020)

A este respecto, existe una diversidad de experiencias en el mundo universitario que están dando estos pasos como, por ejemplo, el trabajo audiovisual titulado "Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo"², que fue realizado por un grupo de docentes, investigadores e investigadoras del Departamento de Educación de la Universidad de Luján-Argentina, en conjunto con la Rama Rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) o la experiencia del programa seriado "Comiendo también se lucha"³ co-producido por el canal universitario UPLATV, un equipo docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha-Chile y diversas organizaciones y productores, sobre todo del ámbito rural. Estos trabajos han dejado algunos aprendizajes que pueden orientar futuras producciones audiovisuales. Uno de ellos es la sensación de pertenencia que genera este tipo de formatos a diferencia de los convencionales, donde las personas logran "verse" a sí

² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKzWLgHNB LM>

³ Disponible la serie completa en: www.uplatv.cl

mismas y sus entornos. Por otra parte, dicho reflejo de sí mismos se produce con una menor mediación (Di Matteo et al. 2020) de un otro que cuenta una historia ajena, como sucede habitualmente en la producción de conocimiento escrito. Efectivamente, la materialización del trabajo audiovisual requiere tomar una serie de decisiones de pre y post producción (que generalmente son definidas por los equipos universitarios), como por ejemplo en la construcción de un guion previo que define los contenidos o el trabajo de edición que supone un “selección” del material elaborado que habitualmente está determinada por criterios comunicacionales (duración, selección de imágenes, fragmentos de habla, música, sonido, gama de tonalidades, etc.).

Ahora bien, todos estos momentos son también espacios de oportunidad y desafíos para avanzar hacia un ejercicio de co-construcción donde se hacen parte los protagonistas territoriales de dichas decisiones, que ya no solo aportan con su imagen y voz relevada en primer plano, sino también en el propio trabajo comunicacional de producción audiovisual.

Otro campo de impacto se relaciona directamente con el uso de dicho material, tanto para fines de difusión de las experiencias que participaron como para fines de tipo pedagógico. Ambas dimensiones fueron parte de las definiciones previas de las experiencias señaladas y, por tanto, estuvieron presentes al momento de tomar decisiones sobre el hilo comunicacional de las producciones audiovisuales referidas.

La segunda, es la preferencia histórica por los marcos culturales blancos que olvidan sistemáticamente el conocimiento generado por los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, tal y como hemos señalado. En complementariedad con lo anterior, es necesario profundizar el impacto que tiene la creación de un saber situado, colectivo y profundamente territorializado (Ezcurra, et. al. 2020). En dicho impulso es necesario recuperar el “legado transgeneracional de nuestras lenguas-madres y nuestras prácticas comunitarias originarias relegadas, ignoradas, despreciadas y fronterizas” (Bracerías, 2019. p.66), no con el objeto de ser recuperadas como piezas de museos, sino como parte de un mismo ejercicio creativo de pensar nuevas maneras de comprender el mundo, que surjan de la conexión entre las formas del pasado y las aportaciones del presente. Allí se produce un interesante campo de diálogo que re-vive los saberes y hace factible la emergencia de nuevos conocimientos situados y en un contexto de descolonización de las instituciones productoras del conocimiento (Ramírez et al. 2020; Castro-Gómez, 2015).

Por lo tanto, el “diálogo de saberes” es una manera de entender la universidad, sus funciones sustantivas y su propia historia. La puesta en marcha comprometida y auténtica de esta metodología es un impulso por la transformación de nuestras prácticas y los sentidos del trabajo universitario que ahora se ponen en tela de juicio y en una interrogación relevante respecto de lo que hacemos y sus impactos. Además, es una oportunidad de avanzar en la profundización de la integralidad de las tres funciones universitarias sustantivas como horizonte del trabajo universitario y con ello permea las agendas de investigación, los programas de extensión y las formas y estrategias de formación de pre y post-grado de nuestras universidades.

Tres campos de posibilidades para propiciar el diálogo

Proponemos tres claves para poder avanzar en una estrategia basada en el reconocimiento e intercambio de saberes con el otro. No operan como parte de

una receta de cocina, sino que son orientaciones que han surgido de la experiencia de trabajo en territorio y de los debates al interior de los equipos universitarios. Por lo anterior, estas claves deben ser leídas a la luz de las particularidades del trabajo universidad-territorio y de la propia experiencia acumulada, ya que quizá algunas de estas indicaciones ya han sido integradas o están siendo experimentadas por los equipos.

“Escuchar más y hablar menos”

La academia a lo largo de sus años ha contribuido a sostener una relación basada en la transferencia o difusión de conocimientos como formas hegemónicas de relacionarse con aquello que está en su entorno. Esta operación civilizatoria ha persistido no solo por las fuerzas desplegadas por el trabajo universitario convencional, sino que también por cierta postura a-crítica o complaciente de los territorios favorecida por el peso de la figura del “experto” y los modelos de enseñanza convencionales que reproducen relaciones de poder entre el que enseña y el que aprende (Freire, 2021). A partir de aquí, los problemas y necesidades de las comunidades son diagnosticadas, intervenidas y evaluadas según criterios diseñados e implementados por quienes portan la autoridad, autoimpuesta, del conocimiento. En todo este proceso, la posición de habla domina sin contrapeso por la figura universitaria, quien en su empeño por difundir lo que sabe no se da la oportunidad de escuchar otras formas de entender el mundo. Al contrario, nos vemos obligados a ser parte de una carrera frenética por “conceptualizar, explicar o prescribir” (Di Matteo, 2022, p.75) al otro y sus realidades, con el fin de transformar dicho saber en un conocimiento formateado por la cultura productivista del “paper”.

Escuchar no es lo mismo que oír (Lenkersdorf, 2008). El primero implica un acto de problematización, de poner atención en lo que se dice y, por tanto, es una acción que requiere de nosotros una actitud particular; mientras que el segundo es aquello que hacemos naturalmente sin necesariamente hacernos preguntas o reflexionando sobre los contenidos y sentidos de los estímulos que provienen del entorno. Entender el escuchar en estos términos significa contraponer todo lo que aprendimos, donde el escuchar es una actitud más bien pasiva propia del receptor y de quién tiene que aprender. En la relación con los territorios, generalmente reproducimos esta lógica donde son los equipos universitarios los que hablan, dicen y enseñan, y son los otros los que escuchan, callan y aprenden. La propuesta del “diálogo de saberes” rompe con esa dinámica proponiendo una relación mucho más horizontal entre los actores involucrados en el acto del intercambio. A partir de aquí, se vuelve prioritario reflexionar sobre las metodologías y formas de relación que proponemos para el trabajo universitario: “...la academia, en general, se desacopla y se comporta colonialmente con los sujetos y territorios con los que se relaciona. La epistemología feminista lleva décadas diciendo que lo blanco y patriarcal representa solo a una minoría que no permite la escucha” (Anigstein et al. 2023, p.77).

Tanto la trayectoria de las metodologías participativas y feministas, la educación popular y la extensión crítica, han propuesto y desarrollado marcos epistémicos, metodológicos y técnicos que han fomentado modalidades de trabajo e intercambio más horizontales respecto de las comunidades. En relación con las formas de relación, cada vez se hace más evidente la importancia que tiene el vínculo afectivo en la posibilidad de construir una relación basada en el diálogo y la escucha activa. Hace falta acercarnos al otro, sentir sus afecciones, oler sus temores, entender sus trayectorias para poder construir un nosotros que permita sostener un diálogo

democrático y horizontal, asumiendo nuestras diferencias y respetando los saberes que uno y otro portan. Por tanto, el “diálogo de saberes” se funda en el encuentro de las pluralidades desde donde surgen nuevas formas de ser y estar en el mundo -hasta ahora invisibles- que promueven la justicia social y son críticas de la razón dominante y de la pretensión de neutralidad del método científico (Leff, 2004).

En este ejercicio transformador, no solo es necesario aprender a escuchar al otro, sino también a las fuerzas de la naturaleza que nos enseñan y entregan información fundamental para tener una comprensión completa y compleja de la realidad que habitamos. “La naturaleza nos habla” (Lenkersdorf, 2008) y si tuviéramos más desarrollada la acción de escuchar, probablemente no seguiríamos reproduciendo modelos económicos y formas de vida que la destruyen a un ritmo que no lo ha hecho ninguna otra especie sobre el planeta. Esa probablemente sea la evidencia más encarnada de la completa ignorancia que tenemos respecto de la importancia de escuchar.

“Preguntar más y responder menos”:

Desarrollamos nuestro trabajo universitario bajo el alero hegemónico que nos obliga a dar prioridad a las respuestas que somos capaces de generar y no tanto a nuestra capacidad para formular nuevas preguntas. Valoramos con esta medida nuestros escritos (cuando evaluamos un artículo el capítulo de resultados/discusión suelen ser a los cuales le dedicamos más atención para construir un juicio); la calidad de las tesis que guiamos (reproducimos frases de este tipo: “lo más importante de tu trabajo es el capítulo de resultados”); los procesos de formación (en general, evaluamos a nuestros estudiantes según su capacidad de responder a preguntas que se relacionan con las respuestas que otros construyeron y no con las preguntas que se hicieron). Es decir, enseñamos y valoramos al otro en tanto su capacidad de retener y reproducir un conocimiento existente, y dejamos de lado fomentar la dedicación a la construcción de nuevas preguntas.

En el trabajo de extensión esta tentación por responder constantemente a las preguntas que nos plantean, impide avanzar en una relación basada en el diálogo. Para que ello ocurra es fundamental detenerse sobre las preguntas que aún no han sido respondidas o lo han hecho de manera parcial. Imaginar y construir nuevas áreas de preguntas alimenta la relación, ya que, a partir de su construcción conjunta, solo parece natural avanzar en el camino de construir respuestas de manera colaborativa.

“Igualar la cancha entre teoría y práctica”

Otra de las herencias y vigencias del pensamiento moderno occidental se relaciona con la diferencia jerárquica entre la teoría y la práctica. Mientras la primera aparece como el resultado sofisticado y complejo del saber, la segunda es el escenario donde aquello ideado se pone en marcha o es utilizado como medio confirmatorio de lo imaginado en la teoría. Se hace necesario romper con esa dicotomía de manera de avanzar en una fórmula donde tanto la teoría como la práctica sean dos posibilidades de transformar críticamente nuestro entorno. Por lo tanto, no solo se trata de acumular hipótesis y declaratorias sobre lo observado, sino que también es necesario interrogarnos y reflexionar sobre cómo esos preceptos dialogan con la realidad para ver su consistencia interna y los campos de posibilidades para su transformación.

Esto no solo se trata de un ejercicio de justicia epistémica, sino que, además, es una oportunidad para resolver la eterna pregunta que surge desde el mundo social y que tiene que ver con la “utilidad” del quehacer universitario: “¿para qué nos sirve a nosotros lo que ustedes hacen/piensan?”. Esta interrogación también esconde ciertos peligros. El primero de ellos tiene que ver con no diferenciar entre el sentido político y epistémico de la pregunta y su posible derivada hacia una relación instrumental y basada en la satisfacción de la demanda (Guelman y Palumbo, 2018). Es decir, no se trata de que la universidad, en la búsqueda de la construcción de un vínculo útil con los territorios, se convierta en quien atiende todas las necesidades que provienen desde sus entornos, sino que más bien se abra un espacio de intercambio donde los problemas y demandas, y sus respectivas priorizaciones, sea fruto de un trabajo conjunto entre los territorios y la universidad. Esto permite reconocer, también, lo finito del mundo universitario destrabando el mito que la sitúa como la voz autorizada de todos los temas posibles.

El segundo peligro es la potencial construcción de una relación inversa de poder, donde se desprecia todo aquello que proviene desde la universidad de manera irreflexiva y sin considerar las oportunidades de fortalecimiento del mundo social que algunos equipos universitarios promueven de manera genuina. Ni la universidad es el infierno terrenal, ni lo comunitario es el paraíso. Ambos mundos son parte de una misma realidad, por lo tanto, es posible pensarlas en relación de complementariedad y reciprocidad.

Conclusiones

Reflexionar sobre nuestras prácticas universitarias desde el prisma del “diálogo de saberes”, permite tensionar una serie de preceptos propios de la academia convencional que son necesarios de permear. El primero de ellos se refiere a la posición -pretendida- de exclusividad de la universidad en tanto único espacio de generación de conocimiento. Este principio es puesto en duda y con ello se abre un amplio espacio de debate sobre la necesidad de construir vínculos fuertes entre la universidad y los territorios con el objeto de intencionar el ingreso de los saberes populares a los espacios formativos, de investigación y de extensión de manera armónica y gradual.

Otra dimensión tiene que ver con la posición de cada cual en los procesos de toma de decisiones sobre lo que se comunica (esto con independencia del formato) y/o difunde. Cualquier iniciativa basada en el diálogo debe tener en cuenta dicha posición de poder, por lo que es necesario avanzar en ejercicios integrales donde los docentes e investigadores no sientan el peso del extractivismo académico y sus exigencias, como también corroer al máximo la idea asistencialista que tiene el mundo social respecto del trabajo universitario. Es decir, y aun reconociendo las diferencias y capacidades instaladas en cada cual, es relevante caminar hacia la horizontalización de las decisiones y prácticas.

El “diálogo de saberes”, en tanto metodología y/o principio que define la relación entre la universidad y los territorios, genera las condiciones mínimas para que estos últimos puedan adoptar el conocimiento técnico o de proceso necesarios para el desarrollo de ciertos ejercicios de investigación. Esto significa no solo ser parte de un equipo de investigación y extensión en igualdad de condiciones respecto de la academia, lo que ya significaría un logro importante hoy por hoy, sino que abre la posibilidad de que las preguntas, su priorización y la conducción del proceso sean

liderados por las personas de las comunidades. Lo entendemos como parte de la relación y la construcción del vínculo, donde no solo se comparte con generosidad lo que se sabe, sino que además se democratiza el proceso de construcción de conocimiento y las tomas de decisiones que esto supone. En este contexto, el “diálogo de saberes” se convierte en una herramienta para la acción transformadora y no solo es una metáfora sofisticada que permite interpretar la experiencia en territorio de algunos equipos universitarios.

Esta acción transformadora propiciada por el “diálogo de saberes” puede materializarse en diversas escalas, desde la local hasta la transnacional, como puede ser la experiencia de La Vía Campesina. Ella nos enseña, entre otras cosas, que las diversidades no son un obstáculo para la implementación de este tipo de metodologías, sino que se enriquecen por medio del encuentro de distintas culturas rurales donde se discute, dialoga y se crean estrategias y campañas colectivas de alcance nacional, regional o mundial en pro de la defensa de las formas de vida rurales amenazadas por el capitalismo depredador. Además, el “diálogo de saberes” ha generado las condiciones necesarias para sostener en el tiempo un movimiento planetario de esta naturaleza que les ha permitido enfrentar o evitar los conflictos, considerando que no existe una manera única de entender el conocimiento que se imponga a las demás (Martínez y Rosset, 2016). En este mismo ámbito de lucha rural (tanto a nivel local, nacional como transnacional), otra de las enseñanzas y/o impactos que este tipo de metodologías ha generado, ha sido la reproducción de la agroecología por los territorios en tanto alternativa al agronegocio. Esto debido a que tanto los postulados socio-técnicos como los políticos de la agroecología, se sostienen sobre la idea de que los saberes agrícolas responden a una ancestralidad de nuestros pueblos donde no existía la apropiación individual o privada del saber, sino que, por el contrario, es el resultado de un intercambio permanente entre grupos de colectivos que son diferentes.

Como vemos, pensar y actuar bajo el prisma del “diálogo de saberes” le plantea desafíos y oportunidades tanto al mundo universitario como a las comunidades, devela los obstáculos y brechas que tenemos que superar y nos propone nuevas formas de asumir la relación universidad-territorio.

Referencias

- Acosta, A. (2016) Aporte al debate: El extractivismo como categoría de saqueo y devastación. *Negotiating Nature: Imaginaries, Interventions and Resistance*, 9, 24-33.
- Alonso, J.L. (2019) *Selk'nam. Genocidio y Resistencia*. Santiago: Catalonia.
- Anigstein, M.; Arias-Schreiber, A. y Egaña, D. (Editores) (2023) *Metodologías críticas. Experiencias y debates en el campo de las ciencias sociales y la salud*. Santiago: Tiempo Robado Editoras.
- Antileo, E. (2020) *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos mapuche y aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Santiago: Pehuén Editores.
- Aguirre, C. (2009) *Mandar obedeciendo. Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Barragán, D. y Torres, A. (2022) *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Bracerías, D. (2019) *La Pacha es el Otro. Aportes para la descolonización del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

- Castro-Gómez, S. (2015) Descolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Palermo, Z. (Comp.) *Des/colonizar la universidad* (p. 69-84). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Correa, M. (2021) *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Santiago: Pehuén Editores y Ceibo Ediciones.
- Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Di Matteo, A.J; Palumbo, M.; Plaza, B.L; Almada, A., (2020). Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida junto con movimientos populares. *Revista Masquedós* N° 6. Tandil: Secretaría de Extensión UNICEN.
- Di Matteo, A.J. (2022) Movimientos populares rurales: conocer en el marco de las luchas colectivas. En: Palumbo, M. (Coord.) *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad* (p.43-78). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Ezcurra, D.; Girado, A. y Migueltoarena, A. (2020). Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento. *Revista Masquedós*, 5, 1-9.
- Freire, P. (2021) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- González, P. (2017) *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2016) Del "extractivismo económico" al "extractivos epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Revista Tabula Rasa*, 24, 123-143
- Gudynas, E. (2015) *Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Cochabamba: Centro de Documentación e información Bolivia (CEDIB).
- Gudynas, E. (2018) *Extractivismos y corrupción. Anatomía de una íntima relación*. Santiago: Quimantú.
- Guelman, A y Palumbo, M. (2018) *Pedagogías descolonizadas. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y CLACSO.
- Hinkelammert, F. (1995) *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José: Editorial Departamento ecuménico de Investigación (DEI).
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Leff, E. (2004) Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, 7, 1-36
- Lenkersdorf, C. (2008) *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, D.F.: Plaza y Valdés Editores.
- Massuh, G. (2012) *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos)desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Mardulce.
- Martínez M.E. y Rosset, P. (2016) Diálogo de saberes en La Vía Campesina: Soberanía Alimentaria y Agroecología. *Espacio Regional*, 13, 23-36
- Medina, P. (Coord.) (2019) *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigación en Educación.

- Palumbo, M.; De Mingo, A.C. y Plaza, B. (2022) Procesos de construcción de conocimientos, saberes y aprendizajes en la rama rural del MTE. En: Palumbo, M. (Coord.) *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad*. Buenos Aires (p. 187-215). Editorial El Colectivo.
- Ramírez, P.; Fernández, I.; Alvarado, M. (2020) Mujeres de América Latina: tránsito, tráfico y traducción de saberes. En: Alvarado, M. (Editora) *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios y junturas* (p.135-148). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Saravia, P. (2017) La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada. En: González, et. al. *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (p. 67-92) Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- 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, 1- 15.
- Simpson, L y Klein, N. (2017) Danzar el mundo para traerlo a la vida: Conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Revista Tabula Rasa*, 26, 51-70.
- Svampa, M. (2019) *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Alemania: Calas.
- Tommasino, H. (2024) Extensión crítica e integralidad: desafíos, emergencias y potencialidades en sus procesos de inserción en las universidades públicas. En: Cano, A. y García, R. (Coordinadores). *Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte. Memoria del seminario internacional*. Montevideo: Universidad de la República. pp., 273-293
- Valdés, F. (2020) *La in-disciplina del Caliban: filosofía en el Caribe más allá de la academia*. Buenos Aires: CLACSO; La Habana: Instituto de Filosofía de Cuba.
- Zibechi, R. (2016) *Latiendo resistencia. Mundos nuevos y guerras de despojo*. Santiago: Editorial Quimantú.

Biografía del autor:

Pablo Saravia Ramos. Sociólogo (Universidad de Concepción), Mgter. en Historia con mención en América Latina (Universidad de Santiago de Chile) y Master y Doctor en Sociología (Universidad de Granada). Profesor titular del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Playa Ancha.