

# INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA COMUNIDAD. RSU Y EL DIÁLOGO TRANSDISCIPLINARIO

## UNIVERSITY RESEARCH FOR THE COMMUNITY. USR AND TRANSDISCIPLINARY DIALOGUE

**Hilda Carmen Vargas-Cancino**

Dra. en Humanidades. Ética social

Instituto de Estudios sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado de México

Contacto: [hcvargasc@uaemex.mx](mailto:hcvargasc@uaemex.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5012-9537>



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia

Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial

(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Recepción: 23/06/2023

Aceptación: 11/07/2023

DOI: <http://doi.org/10.53436/4114TWLA>

*D'Perspectivas Siglo XXI*, Vol. 10, Núm. 20 (2023)

## Resumen

El presente documento es un llamado a la recuperación de la función social de la universidad, encaminada hacia el trabajo de atención a las necesidades comunitarias. El propósito de este es identificar la relevancia y los sustentos de una investigación transdisciplinaria transformadora de realidades comunitarias desde la responsabilidad social universitaria. Se parte del modelo de Vallaeys llamado URSULA (por sus siglas que corresponden a la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina), para que a futuro pueda servir de propuesta en las instituciones de educación superior para fortalecer sus vínculos con la comunidad, cuya reciprocidad de beneficios sea evidente, con la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Se plantea una secuencia para la programación de diálogos transdisciplinarios, más de corte enunciativo que limitativo, dado el contexto y momento con el que es afín cada diálogo, y que es un punto importante a resaltar, en virtud de que cada uno tiene su reto, su particularidad y su historicidad, por lo que requerirá actividades o metodologías diferentes. Se afirma también que no existe un diálogo de saberes que repita la secuencia y los contenidos, todos son diferentes. Lo que sí es patente, es que cada uno de ellos refleja la experiencia precedente, y muestra a quien coordina, mayor madurez en su manejo y mayor reconocimiento de la riqueza de las diferentes aportaciones. Se destaca también, en ese sentido de pluralidad de los diálogos, la importancia de incluir niñas, niños y adolescentes, cuya riqueza de aportaciones son igualmente valiosas y co-gestivas.

**Palabras clave:** responsabilidad social universitaria, diálogos transdisciplinarios, educación y necesidad, necesidades sociales.

## Abstract

This document is a call to recover the social function of the university, directed towards the work of attention to community needs. The purpose of this is to identify the relevance and support of transdisciplinary research that transforms community realities from university social responsibility. It starts from the Vallaey's model called URSULA (by its acronym that corresponds to the Union of University Social Responsibility of Latin America), so that in the future it can serve as a proposal in higher education institutions to strengthen their links with the community, whose reciprocity of benefits is evident, with the operation of transdisciplinary dialogues. A sequence is proposed for the programming of transdisciplinary dialogues, more illustrative than limiting, given the context and moment with which each dialogue is related, and which is an important point to highlight, by virtue of the fact that each one has its challenge, its particularity and its historicity, so it will require different activities or methodologies. It is also stated that there is no dialogue of knowledge that repeats the sequence and the contents, they are all different. What is clear is that each one of them reflects previous experience, and shows the person coordinating greater maturity in their management and greater recognition of the richness of the different contributions. Also highlighted, in this sense of plurality of dialogues, is the importance of including girls, boys and adolescents, whose wealth of contributions are equally valuable and co-managing.

**Keywords:** university social responsibility, transdisciplinary dialogues, education and community, social needs.

## Introducción

Las personas, instituciones o colectivos, para sostenerse a la altura de las necesidades del contexto presente, estratégicamente tienen que estar pensando en el futuro próximo, con plena conciencia de cómo, probablemente, su impronta impactará ese futuro desde el camino ya recorrido, y de aquello que elijan hacer en el momento presente.

Nada se hace en solitario, no solo se necesita hacer equipo con pares, llámense personas o instituciones, también es importante hacer vínculos con las comunidades, más aún cuando se trata de las universidades, porque es en ellas donde se viven las necesidades más acuciantes de la sociedad, asimismo, es imprescindible empatar los propios comportamientos con la naturaleza, integrada por una amplia gama de biodiversidad, por lo que los enfoques antropocéntricos deben superarse. Es sentido común y sentido profundo, visto más allá de la aparente comodidad de una sociedad consumista; representa una posibilidad de sobrevivencia y una necesidad de cumplir con la razón de ser de una universidad.

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, parte de su Misión y Visión están enfocadas a ser una institución reconocida por su compromiso con su comunidad y la sociedad, desde estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje e investigación de vanguardia, que en conjunto contribuyan a mejores formas de existencia y convivencia humana (UAEM, 2021) desde el respeto, la libertad y la justicia, con y a través de un equipo humano talentoso, ético solidario, reflexivo, constructor de paz, de comunidades sostenibles y del bien común. Como

menciona Duarte (2022), la universidad requiere hacer un esfuerzo radical en varios sentidos: “de adaptación, de eficiencia, de congruencia, de racionalidad crítica y de voluntad transformadora para con la sociedad de la que forma parte” (p. 120), por lo que, agrega, es necesario percibir a la comunidad como una dimensión de la propia institución.

Una alternativa que permita construcciones colegiadas con la comunidad desde la universidad, es la propuesta sobre Responsabilización Social Universitaria (RSU) de Vallaey (2017; 2019; Vallaey y Álvarez, 2022), la cual se complementa con la metodología de la transdisciplinariedad como enfoque académico (Nicolescu, 1996; 2013a, 2013b) y desde la postura colaborativa y co-constructiva transdisciplinaria, que integra conocimientos, saberes, sentires, prácticas y poderes (Merçon *et al.*, 2018), donde puedan fluir los intercambios entre comunidad, academia y asociaciones civiles, capaces de transformar realidades, en un entorno ético-político y ecológico. Por lo que, el propósito del presente artículo es identificar la relevancia y los sustentos de una investigación transdisciplinaria transformadora de realidades comunitarias desde la RSU, que a futuro puedan servir de modelos en las instituciones de educación superior para fortalecer sus vínculos con la comunidad, cuya reciprocidad de beneficios sea evidente, a partir de la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Así mismo, se integra una propuesta secuencial para la programación de un diálogo.

### Investigación universitaria transdisciplinaria a partir de la RSU

¿Qué implica la RSU? Implica que la misma universidad identifique los propios impactos que “ocasiona en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente” (IOS, en Vallaey, 2019, p. 17), que le permita favorecer a la sostenibilidad, la salud y el bienestar social.

La universidad está enfrentando las mismas crisis que la sociedad y que el planeta global, solo que posiblemente no se da cuenta que necesita girar los engranes en otro sentido, en aquel que permita: primero, ver la urgencia de una transformación en su forma de gestionar el conocimiento y de cómo lo valida en la práctica, más específicamente, de asegurar su pertinencia en la comunidad. Para hacerlo tiene que salir del sesgo endógeno del conocimiento y generar otras miradas que involucran al equipo directivo, docente y de investigación, así como a la comunidad estudiantil, donde:

los estudiantes, desde las diferentes áreas del conocimiento, sean capaces de percibir a la comunidad como una dimensión de la universidad, por medio de la integración de la transversalidad de competencias afines, concluyendo lo importante de la triada transdisciplinaria, investigación y RSU, por el impacto que tiene en la sociedad. (Duarte, 2022, p. 121)

La apremiante necesidad de atender la crisis ecológica (por lo tanto, energética y de contaminación global), obliga a las universidades a proponer cambios desde casa y a involucrar a otros actores fuera de ellas, a grupos que han mostrado mayor coherencia en sus actos y han sostenido a los territorios más ecológicos en el planeta: se trata de las comunidades indígenas. Esto significa trascender la soberbia intelectual y generar prácticas de intercambios recíprocos con ellas. De acuerdo con Vallaey (2019) y Beltrán *et al.*, (2014), la RSU pide cambios sistémicos que encaren de

manera coherente la injusticia, la pobreza y, desde luego, la insostenibilidad de la que se es parte. Una aportación valiosa de Vallaeys, es precisamente el reconocimiento de la participación de una metodología transdisciplinaria dentro de las aulas, el currículo y la investigación, que voltee la mirada hacia la comunidad y reconozca en ella, no solo sus necesidades, sino también sus saberes y talentos en la co-gestión de soluciones (Montes *et al.*, 2019; Vargas, 2011), lo que favorece a que la universidad haga propuestas, solo después de haber internalizado las necesidades, recursos y sugerencias de la colectividad, y las reconozca como una construcción simétrica, no desde la piratería epistémica.

Por lo anterior, el cambio desde adentro en las IES (Instituciones de Educación Superior) es vital, y reflejará su madurez en la escucha y atención de la crítica interna, porque de lo contrario, “las culturas tóxicas presentes en la misma IES, y que socavan a diario toda veleidad de cambio (conflictos de poder, resentimientos acumulados, soberbias de todo tipo, malos hábitos ambientales, falta de compromiso y solidaridad entre colegas, etc.)” (Vallaeys, 2019, p. 27), no permitirán el avance, el cual será posible también a través de la incorporación de la comunidad dentro de la investigación, en virtud de que atender sus necesidades, es parte de la razón de ser de la universidad. Por tal motivo, los ejes rectores de la RSU son las prioridades sociales y ambientales, patentes en la Agenda 2030 con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (Naciones Unidas, 2020), los cuales quedan implícitos en la propuesta integral de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de América Latina (URSULA), la cual, entre muchas aportaciones valorales y metodológicas, busca encaminar a la universidad como saludable, sostenible y solidaria. Saludable en lo físico, mental, emocional, social-relacional y espiritual; lo cual se puede identificar a través de indagar:

¿Qué se come en el campus? ¿Cómo se relacionan las personas? ¿Qué trato reciben? ¿Qué aire respiran? ¿Qué ruidos soportan? ¿A qué emanaciones y ondas están sometidas? ¿Qué productos se utilizan para la higiene y la limpieza? ¿Qué momentos de celebración, silencio, diversión, ejercicio, arte se les ofrece? ¿Qué capacitaciones de salud preventiva e integral reciben?, etc. (Vallaeys, 2019, p. 54)

Sostenible, porque tiene de base una ética de cuidado planetario, en la que se requiere aprender de las comunidades indígenas que sobreviven, aun en un caos de etnocidios por el robo de sus bienes comunes. Sin embargo, como lo reconocen Vallaeys y Álvarez (2022), se ha avanzado en el sentido de que ya exista un “ranking internacional universitario basado en los impactos positivos de las universidades en el cumplimiento con los ODS de las Naciones Unidas, el Impact Ranking del Times Higher Education (2021)” (p. 126). Lo que coloca la lupa en los impactos sociales y ambientales de las universidades, que todavía no logran permear en las prioridades de sus agendas. En relación con la solidaridad, esta muestra un abanico mayor porque abarca a todos los procesos, derechos humanos, prácticas internas y externas (como el trato justo a proveedores) y a la comunidad; este rubro incluye a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la respectiva inclusión, respeto y reconocimiento de otros saberes, esto apuntala a la defensa de las metodologías transdisciplinarias.

La propuesta de URSULA divide a la RSU en cuatro ejes, cada uno cuenta con tres metas, por lo que en total son 12, de esas cinco están vinculadas con la transdisciplinariedad, ahí se rebasa el

logos de la ciencia, incorporan otros saberes y formas de generar conocimiento, con actores externos, que viven las necesidades desde la comunidad. En el eje II, Formación, se contempla la meta 4 “Aprendizaje servicio”, que fomenta la incorporación de proyectos sociales en todas las carreras, así como convenios con las comunidades, empresas y asociaciones civiles; y la meta 6, con referencia a la participación de personas externas a la universidad en la elaboración de las mallas curriculares, a través de reuniones y foros abiertos periódicos.

Dentro del eje III, “Cognición”, se encuentran los objetivos restantes; meta 7: Inter y transdisciplinariedad, donde se generan condiciones para la capacitación docente en los temas de la meta, así como la creación de espacios de diálogo “entre investigadores y decisores políticos” (Vallaey, 2019, p. 119); la meta 8 comprende la investigación en y con la comunidad: “Las investigaciones llevadas en una determinada comunidad involucran a esta desde el diseño y la ejecución de las acciones, en forma transdisciplinaria” (Vallaey, 2019, p. 120).

Finalmente, la meta 9 aborda la producción y difusión de conocimientos útiles, donde el equipo con actores externos pueda identificar las prioridades locales de investigación que representan las necesidades cruciales del territorio o la comunidad.

Por otro lado, es importante hacer algunas precisiones en torno a la investigación transdisciplinaria en general y posteriormente a esta, desde una visión co-gestiva, inclusiva y decolonizante.

#### Estrategias para una investigación co-gestiva, con reconocimiento simétrico de saberes

Sin bien, cada vez es posible encontrar más publicaciones sobre trabajos académicos transdisciplinarios, también es cierto que hace falta una constante y sólida formación en esta metodología, además del reconocimiento de las autoridades universitarias, manifestado en un presupuesto asignado para este tipo de proyectos. Por otro lado, Nicolescu afirma: “Hoy día, la perspectiva transdisciplinaria es resdescubierta, develada, utilizada, a una velocidad fulminante” (1996, p. 11); sin embargo, también se afirma que la educación y formación en investigación transdisciplinaria debe reforzarse, especialmente en las futuras y los futuros investigadores, en virtud de que los académicos actuales, en su mayoría, y de acuerdo con Gehlert (2013), solo siguen métodos muy específicos apegados a su campo de estudio: “Si bien existen programas de capacitación transdisciplinarios dispersos, operan casi exclusivamente dentro de las escuelas profesionales y aún deben integrarse sistemáticamente en los planes de estudios educativos formales, ya sea a nivel de pregrado o posgrado”<sup>1</sup> (p. 8).

Existen aspectos manejados en la Carta de la Transdisciplinariedad (Anes *et al.*, 1994), que son básicos para la formación de investigadores, en donde el reduccionismo queda fuera; implica el reconocimiento de diferentes niveles de Realidad, cuya existencia de los mismos suceden de manera simultánea, se tenga o no conciencia de ellos; asimismo, Nicolescu contempla: “La *discontinuidad*

---

<sup>1</sup> Traducción personal, texto original: “Although scattered transdisciplinary training programs exist, they operate almost exclusively within professional schools, and have yet to be systematically integrated into formal educational curricula at either the undergraduate or graduate levels”.

que se ha manifestado en el mundo cuántico se manifiesta también en la estructura de los niveles de Realidad. Esto no impide la coexistencia de los dos mundos. La prueba: nuestra propia existencia. Nuestros cuerpos tienen a la vez una estructura macrofísica y una estructura cuántica” (1996, p. 18), ahí cada Realidad se rige por lógicas diferentes.

La asimilación de lo que representan los niveles de Realidad es un aspecto que poco se ha retomado de la propuesta transdisciplinaria de Nicolescu, ya que desde la propia experiencia, estos niveles se tornan confusos, y el autor los aborda solo desde un enfoque teórico, no está aterrizado en casos prácticos, por ello Merçon (2022, s/n) enfatiza que una de las fragilidades y riesgos de la propuesta transdisciplinaria de Nicolescu, es el uso de un lenguaje “abstracto y poco accesible, [con] dificultades para la operativización [así como] Baja incidencia en procesos amplios de transformación social”.

No obstante, hay otros elementos muy importantes a ser considerados, como la defensa del diálogo y reconciliación entre la ciencia y las diferentes manifestaciones del arte y la experiencia del yo interior (Anes *et al.*, 1994, artículos 5 y 13); del mismo modo, el reconocimiento de la dignidad del ser humano tanto cósmica como planetaria (artículo 8), lo cual deja ver una postura antropocéntrica que se distancia de la propuesta de Merçon, desde una metodología de investigación acción participativa (IAP), no antropocéntrica y sí comunitaria.

Merçon considera dos propuestas de la transdisciplinaria, la primera (TD1) es solo un enfoque teórico en el que sus exponentes son Piaget, Morin y Nicolescu, mientras que existe otra propuesta de corte metodológico (TD2), cuyos representantes son “Gibbons *et al.* (1994) Klein *et al.* (2001) Hadorn *et al.* (2008) Lang *et al.* (2012)” (Marcon, 2022, s/n). Las fortalezas de la TD1, en consonancia con Marcon, son la existencia de un marco teórico fundacional, una crítica a la educación y un pensamiento no dicotómico, en tanto que las ventajas de la TD2, es el creciente número de publicaciones, así como su incidencia en las políticas públicas.

Ambas posturas, requieren colocar énfasis en la educación, no solo de los académicos como afirma Gehlert (2013), también es necesario en la población estudiantil. Pérez y Alfonso (2008) comentan: “dándole a la formación un sentido de libertad para aprender e interpretar. Se trata de superar el concepto de educación y de escuela que ha estado vinculado a lo preestablecido y a la reproducción de estados culturales” (p. 457). Donde la prioridad sea el proyecto académico desde lo comunitario y desde la transdisciplinaria, viendo a la escuela como un espacio social “cuyo propósito es contextualizar a los estudiantes con su medio y desplegar la idea de búsquedas transformativas del mismo [...] De allí se despliegan los conocimientos fronterizos como líneas de fuga que abren otras perspectivas para pensar la realidad” (pp. 457- 458).

Por lo anterior, la herramienta que puede facilitar la investigación transdisciplinaria es el diálogo co-gestivo de saberes, este enlazado con la IAP (investigación acción participativa), desde la representación de “Fals Borda (1970) Oscar Jara (1994) Villasante (2006) Torres Carrillo (2009) [...] el ‘diálogo de saberes’ [...] y el ‘diálogo de vivires’ [...] se vuelven procesos primordiales para la escucha mutua y la co-construcción de conocimientos, acciones y poderes” (Merçon, 2022, s/p), en simetrías de poder que reconocen a la comunidad desde una ética política, social y académica. Lo

cual, desde luego, requiere tiempo de formación para lograr vivenciar las tres actitudes transdisciplinarias requeridas para un maduro, armónico y productivo diálogo de saberes, sentires y vivires:

Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras. (Anes *et al.*, 1994, artículo 14)

El entrenamiento de esas tres actitudes podría llevar un semestre exclusivo, y aun así se requerirían sesiones continuas de reforzamiento, dado que la apertura se encuentra estrechamente relacionada con la humildad, la cual permite la receptividad a las aportaciones de las y los otros, “la humildad no solamente como categoría moral, sino como una fundamental estrategia pedagógica” (Rosa, 2019a, p. 940).

También es posible visibilizar cómo estas metodologías transdisciplinarias y la IAP, que colocan a las necesidades comunitarias en un plano de prioridad, entran en contradicción con los modelos actuales de investigación, fomentados por la exigencia productivista de publicar en revistas indexadas. Al respecto, Vallaey (2019) expresa: la investigación parece no tener prioridad a las necesidades comunitarias, más bien asemeja:

una meta aislada y autónoma dentro de la IES, se rige por el afán de publicar más que por el afán de servir a la sociedad y se deja seducir por las sirenas de las revistas indexadas y las agencias de acreditación nacionales e internacionales. (p. 70)

A esto el autor lo llama irresponsabilidad social de la investigación, dado que el sesgo de importancia está en el volumen de publicaciones indexadas, pero en ellas el factor de impacto no se vincula a la aportación ambiental o social de la publicación.

Los aspectos anteriores requieren transformaciones desde la RSU que, a su vez, favorezcan a los diálogos transdisciplinarios y al reconocimiento de las publicaciones (las que se generan como aportaciones a la solución de problemas). También se tiene claro que existen publicaciones cuya seriedad no está en duda, generalmente son esfuerzos muy profesionales en los cuales no existe cobro de por medio, ni para los y las autoras, ni para quienes las consultan, son ejemplos solidarios de ética de la investigación, que fomentan una justicia plural epistémica (Vargas, 2023).

### Una mirada a los diálogos transdisciplinarios co-gestivos

Los diálogos forman parte de lo que Aponte (2019) concibe como sociedades del conocimiento, representan un desafío a cumplir desde la RSU:

la universidad, como organización protagónica, tendrá que ampliar la participación, una cultura anticipatoria para poder crear y manejar los cambios en la cobertura de formación, investigación y servicio para un desarrollo político democrático, económico, social, cultural y ambiental sustentable de la sociedad con equidad y justicia social. (p. 167)

Sin embargo, los diálogos transdisciplinarios se podrán gestionar una vez que la población académica y de investigación, dentro de las universidades, haya aceptado que no solo es posible aprender de otros, sino que es menester contar con la humildad de incorporar la mirada, sabiduría, perspectiva y sentir de otros grupos no académicos, que promuevan, como Aponte menciona, el logro de una sociedad sostenible, equitativa y justa. Los diálogos de saberes, de acuerdo con Pérez *et al.* (2009), deben facilitar tal dinámica del conocimiento, que permita identificar e interactuar con varias posturas y perspectivas, así como “modos de abordar lo real” (p. 427).

La incorporación de los diálogos transdisciplinarios como herramienta didáctica y de investigación, dentro de las universidades, requiere trabajar con un perfil docente: crítico; consciente de la problemática social imperante; con un activismo académico (Rosa, 2019a; Rosa 2019b; Vargas, 2022), que lo involucra en la co-gestión de alternativas para la solución de tal problemática; “Se trata de ubicar al docente como investigador que revaloriza la necesidad de asumir el contexto aula comunidad como centro de estudio y reflexión de saberes”. Pérez *et al.* (2009, p. 428).

Los diálogos también son una oportunidad para capitalizar los talentos, sabiduría, habilidades, culturas y perfiles activos en las comunidades, que posiblemente nunca podrían aflorar si las universidades se limitan a trabajar con sus pares, “El pilar central de los diálogos de saberes es el reconocimiento de la simetría entre los actores, sin jerarquías [...] Poner esto en práctica es sumamente difícil, pues implica abandonar las posiciones de poder de los interlocutores” (OPS, 2022, p.4).

Los diálogos son co-gestivos en la medida que aportan un aprendizaje de doble sentido, “constituyen una forma alternativa del modelo educativo tradicional basado en la relación entre quien imparte capacitación y quien la recibe, en cuyo caso el primero tiene la verdad y el segundo es un receptor” (OPS, 2022, p. 5). Por lo que, todo lo que se construye a través de ellos, de la escucha mutua, de la reflexión, y desde luego, de la trascendencia de los posibles conflictos generados, permiten la co-gestión carente de etiquetas protagónicas. Este punto es especialmente importante porque, desde la experiencia de quien escribe, es motivo de justicia, de orgullo y de agradecimiento, el que dentro de los productos de investigación universitarios (las publicaciones), trabajados desde los diálogos de saberes, se deben colocar los nombres de todas y todos los que participaron –si así lo permiten los y las integrantes– quienes precisamente hacen posible esa co-gestión, incluso que sus ideas aparezcan tal cual fueron expresadas, de lo contrario, la universidad estaría fomentado la piratería epistémica.

### Metodología general para diálogos transdisciplinarios

Los principales elementos a tener en cuenta para la programación de diálogos de saberes en los trabajos de investigación con y para la comunidad (a manera de ejemplos básicos y en virtud de que cada diálogo tiene su particularidad), son:

a) El equipo investigador requiere haber participado en capacitaciones previas sobre la metodología transdisciplinaria, sus fundamentos y las tres actitudes básicas (rigor, apertura y tolerancia), así como en las metodologías de investigación acción participativa.



b) Tener identificada una problemática real, en un contexto específico cercano, que facilite la creación de diálogos plurales dentro de la localidad o comunidad.

c) Contar con una lista de personas clave (que vivan y conozcan la problemática) con perfiles plurales, y cuidar la equidad representativa de género.

d) Identificar los espacios físicos ideales para los diálogos (no es posible pensar en un solo diálogo, generalmente son procesos de maduración de ideas y sentires que requieren varios momentos, con sus respectivas pausas). Dichos espacios deben idealmente ser en entornos naturales, cómodos y con privacidad, además de que sea fácil su acceso a todos y todas las integrantes (Vargas, 2016a).

e) Tener previas entrevistas o acercamientos con las y los integrantes, que permitan perfilar el programa de trabajo del diálogo en puerta. El programa debe incluirlos de manera transparente, con sus roles especiales que les dan esa pluralidad (alguien puede representar la visión femenina, el sentir de la niñez,<sup>2</sup> la población de más edad, quien represente los saberes de salud, o de la política de gobernanza, de la colectividad, los guardianes de la sabiduría, etc.). Se debe incluir una actividad de apertura que facilite la armonía, así como la humildad para la aceptación de las propias ignorancias: “Aceptar las propias ignorancias –más que las ajenas– puede ser un disparador para bajar los egos personales. Que son finalmente los que impiden que los diálogos puedan suceder” (Vargas, 2016b, p. 170). Las actividades de apertura pueden ser lúdicas o desde alguna experiencia con el arte o la gastronomía típica del lugar, acompañada de reflexiones culturales y ecológicas del mismo, por poner un ejemplo.

Otras actividades que debe contener el programa, están relacionadas con la dinámica de los diálogos, sus secuencias y tiempos, las plenarias, el cierre con las primeras conclusiones y compromisos, así como la fecha acordada para el siguiente diálogo.

f) Hacer las invitaciones formales con propósito específico, fecha, lugar, programa, y los requerimientos especiales que puedan proceder, conformes con la cultura, necesidades y perfiles de sus integrantes.

g) Iniciar el diálogo con previa firma de los consentimientos informados para que, en un futuro, pueda publicarse el documento de investigación con los nombres y roles de cada quien, si así se acuerda.

h) Agradecer, y cerrar con la respectiva lectura de los principales acuerdos.

i) Siempre es deseable acompañar el cierre, a manera de agradecimiento, con una comida típica del lugar, idealmente agroecológica, carente de desechables y que fomente el consumo responsable y el comercio justo local.

---

<sup>2</sup> Los diálogos en los que también intervienen niñas y niños resultan muy enriquecedores, a continuación, se comparte la participación de un menor de diez años, estudiante de quinto grado de primaria, quien asistió a un dialogo de saberes para la construcción de indicadores de educación ambiental: “Organizarse para denunciar a las fábricas que no cumplen con los acuerdos internacionales de cuidado ambiental... platicar con sus alumnos acerca de los males que traen el consumismo y la sobrevaloración de las cosas materiales, que al final creo que es lo que ha provocado la sobreexplotación de los recursos naturales” (J. Roque en Vargas, 2016a, p. 155).

j) En el intermedio de cada diálogo se revisan los resultados parciales en el aula, se identifican los principales aprendizajes, logros y áreas de mejora, y se sugieren aportaciones para el siguiente diálogo. El análisis debe enfocarse en los beneficios que se puedan estar generando para la comunidad, y en consecuencia para la universidad, desde su razón de ser como institución para la sociedad y la vida.

## Discusión y conclusiones

El propósito inicial de este capítulo, fue identificar la relevancia y los sustentos de una investigación transdisciplinaria transformadora de realidades comunitarias desde la RSU (que a futuro puedan servir de modelos en las instituciones de educación superior para fortalecer sus vínculos con la comunidad), a partir de la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Al respecto, se tiene que las diferentes propuestas que se realizaron para la integración de los diálogos de saberes, resumidas al final del análisis, recuperan las experiencias propias (Vargas, 2016a; 2016b; 2022; 2023) y las de investigadoras e investigadores que los han estudiado, como el caso de Merçon, Nicolescu, Aponte, Duarte, y Gehlert; sin embargo, cada diálogo tiene su reto, su particularidad y su contexto, por lo que requerirá actividades o metodologías diferentes. De hecho, ningún diálogo que se ha coordinado, requirió repetir la misma secuencia. Lo que sí fue patente, es que cada uno de ellos ha reflejado la experiencia precedente, que va mostrando mayor madurez en su manejo y mayor reconocimiento de la riqueza de las diferentes aportaciones, incluyendo la de participantes menores de edad entre diez y diecisiete años, cuyo impacto en las conclusiones de cierre, se ha ganado el reconocimiento del grupo. Con ello se desea enfatizar, que la niñez y la adolescencia no es limitante para integrarla a los diálogos.

Otro punto importante, que ha sido detonador para incorporar los diálogos transdisciplinarios a los proyectos de investigación y a los cursos de posgrado, en la experiencia personal, fue la aportación teórica-metodológica de la RSU, liderada por Vallaey, cuya impronta sigue impactando en el cuestionamiento de la propia labor docente y de investigación. La visión se enfoca en reflejar un sentido social útil para la comunidad, así como una formación ética para los estudiantes, que respete y reconozca los diferentes saberes. Entre los fines que se plantean están minimizar la soberbia intelectual (hasta ahora presente en la población académica de las universidades) y que pueda lograrse la reciprocidad de beneficios, a partir de la operatividad de los diálogos transdisciplinarios. Este, a su vez, es un principio ético de su ejercicio, una respuesta a la deuda social que la universidad tiene con su comunidad.

## Referencias

- Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., Blumen, G., Brandini, L., Brito, J., Cahen, J., Camus, M., Castel, A., Cazaban, C., Cerrato, L., Costa, O., Couquiaud, M., D'ambrosio, U., Da Costa, M., Dalcin, A., Dallaporta, N., De Beaugrande, R., ... y Viera, A. (1994). *Carta de la Transdiscipliniedad*. Convento de Arrábida. <https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Aponte, E. (2019). Gobierno y “Responsabilidad Social” Universitaria en las Américas y el Caribe: Tendencias y Desafíos. En Aponte, E. (Ed.) *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC. pp. 147-176.

- Beltrán, J., Iñigo, E., y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(14), pp. 3-18. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/128/506>
- Duarte, B. (2022). Investigación cualitativa y transdisciplinariedad para el fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria. *Educación Superior*, (33), pp. 119–129. <https://doi.org/10.56918/es.2022.i33.pp119-129>
- Gehlert, S. (2013). Shaping Education and Training to Advance Transdisciplinary Health Research. En B. Nicolescu, Ertas A. (Eds). *Transdisciplinary Theory and Practice*. pp. 1-15. The Atlas.
- Montes, K., Marín, R., Muñoz, F., y Soto, M. (2019). Transversalidad y transdisciplina: la planificación docente en la educación superior. *Revista Publicando*, 6(22), pp. 35-49. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2027>
- Merçon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), <https://doi.org/10.5281/zenodo.6614174>
- Merçon, J., Ayala-Orozco, B. y Rosell, J. (2018). *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. CopIt-arXives. <https://copitarxives.fisica.unam.mx/SC0007ES/SC0007ES.html>
- Naciones Unidas. (2020). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para las personas y el planeta*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Nicolescu, B. (2013a). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Transpasando Fronteras*, 3, pp. 23-30. <https://doi.org/10.18046/retf.i3.1624>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-la-transdisciplinariedad-en-manifiesto.html>
- Nicolescu, B. (2013b). The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World. En B. Nicolescu y A. Ertas (Eds). *Transdisciplinary Theory and Practice*. pp. 17-28. The Atlas.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS. (2022). *Metodología de los Diálogos de Saberes*. OPS. <https://doi.org/10.37774/9789275324707>
- Pérez, E., Sánchez, J., Alfonzo, N. (2009). Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. *Laurus*, 15(29), pp. 421-434. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642019.pdf>
- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*. 12(42), pp. 455-460. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13216>

- Rosa, C. (2019a). Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), pp. 931-941. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.437>.
- Rosa, C. (2019b). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles Educativos*, 41(164), pp. 135-153. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848>.
- UAEM. (2021). Misión y Visión. Administración Universitaria 2021-2025. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.uaemex.mx/mi-universidad/bienvenido-a-la-uaem/mision-vision.html>.
- Vallaey, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria. El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana.
- Vallaey, F. (2017). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente, Programa para la formación de Humanidades. Tecnológico de Monterrey. [http://plataforma.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_francois\\_vallaey.pdf](http://plataforma.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf).
- Vallaey, F., Álvarez J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), pp. 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Vargas, H. (2023). Calidad de vida sostenible desde epistemologías y éticas plurales. Hacia una universidad plural. En L. Salvador y H. Vargas, *ODS y Universidad. Educación de Calidad, inclusión y soberanía alimentaria*. Dykinson. pp. 81-101. <https://www.dykinson.com/libros/ods-y-universidad/9788411700313/>
- Vargas, H. (2016a). Concienciación y consumo responsable como indicadores transversales de educación ambiental universitaria. Una visión transdisciplinaria desde el diálogo de saberes. En Vargas, H. y González, E. *Educación ambiental transversal y transdisciplinaria. Una visión decrecentista desde la ética, la cultura de paz y el diálogo de saberes, para una calidad de vida no-violenta*. Torres Asociados.
- Vargas, H. (2011). Decrecimiento ¿Desafío para la Responsabilidad Social Universitaria? En Guerra, M. y Mendoza, R. (Coords.). *Enfoque ético de la Responsabilidad Social Universitaria*. pp. 209-260. Torres y Asociados.
- Vargas, H. (2016b). Las epistemologías indígenas. Un camino para la educación ambiental no-violenta, desde la complejidad. En Guerra, M. (Coord.) *Educación, complejidad y transdisciplinaria*. pp. 161-192. Torres Asociados.
- Vargas, H. (2022). Universidad, ética y movimientos sociales. Catalizadores hacia la soberanía alimentaria. Salvador, L. y Vargas, H. (2022). *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria*, pp. 50-64. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/movimientos-sociales-una-vision-etica-universitaria/9788411226202/>