

## Revista Latinoamericana de Difusión Científica



## Universidad: docencia, investigación y extensión. Procesos integrados, interdependientes e irreducibles

---

DOI: <https://doi.org/10.38186/difcie.47.09>

---

Jesús Morales\*

### RESUMEN

La consolidación del desarrollo social, educativo, cultural, tecnológico y educativo, constituye uno de los propósitos del quehacer de la Universidad. Sus pilares: la docencia, la investigación y la extensión procuran la transferencia teórica y práctica del conocimiento científico producto de la reflexión profunda, del sentido crítico y de la vocación humanística, como aspectos que integrados operativamente definen la pertinencia y el reconocimiento social, como agente capaz de formar para el afrontamiento de los complejos desafíos del presente siglo. En este sentido, la presente investigación -como resultado de una revisión documental-, tiene como objetivo establecer la relación entre los componentes: docencia, investigación y extensión, a los que se entiende como procesos dinámicos, cooperativos y sinérgicos, encargados de potenciar el capital social necesario para impulsar el fortalecimiento de las destrezas individuales y colectivas, la generación de nuevos saberes y la resolución creativa de los problemas reales que aquejan a la humanidad. Se concluye, que la transformación efectiva, inclusiva y estratégica del escenario social depende de la integración de esfuerzos entre la triada docencia-investigación-extensión, pues de sus aportaciones emergen los procesos de reflexión-acción-intervención, capaces de redimensionar la vida en comunidad, el pluralismo democrático y la participación comprometida del ciudadano con el bienestar integral, como requerimientos asociados con el desarrollo humano.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad; investigación; docencia; extensión universitaria; pertinencia de la educación.

\*Docente. Departamento de Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>. E-mail: [lectoescrituraula@gmail.com](mailto:lectoescrituraula@gmail.com)

Recibido: 08/03/2022

Aceptado: 03/05/2022

## University: teaching, research and extension. Integrated, interdependent and irreducible processes

### ABSTRACT

The consolidation of social, educational, cultural, technological and educational development is one of the purposes of the University's work. Its pillars: teaching, research and extension, seek the theoretical and practical transfer of scientific knowledge, product of deep reflection, critical sense and humanistic vocation, as aspects that integrated operatively define the relevance and social recognition, as an agent capable of training to face the complex challenges of this century. In this sense, the present research -as a result of a documentary review-, aims to establish the relationship between the components: teaching, research and extension, which are understood as dynamic, cooperative and synergistic processes, responsible for enhancing the social capital necessary to promote the strengthening of individual and collective skills, the generation of new knowledge and the creative resolution of the real problems that afflict humanity. It is concluded that the effective, inclusive and strategic transformation of the social scenario depends on the integration of efforts between the teaching-research-extension triad, since from their contributions emerge the processes of reflection-action-intervention, capable of resizing community life, democratic pluralism and the citizen's committed participation with integral wellbeing, as requirements associated with human development.

**KEYWORDS:** University; Research; Teaching; University extension; Educational relevance.

### Introducción

El rol de la Universidad como actor social con el potencial transformador multidimensional, toma en la actualidad una importancia preponderante, pues a su quehacer se le atribuye la responsabilidad de generar bienestar integral y calidad de vida, pero además, impulsar procesos de cambio sustentados en la integración operativa de sus pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión. En palabras de Sánchez (2004: 111), estos vértices sobre los que se sustenta la Universidad, son los encargados de motorizar un conjunto de “saberes prácticos, habilidades y capacidades, que conforman el armazón oculto o la nervadura interna de numerosos quehaceres y operaciones más complejas del quehacer científico”.

Esta triada interrelacionada pero claramente definida, es la responsable no solo de generar actos epistemológicos y sino de saberes prácticos, que al ser integrados en relación

sinérgica facilitan el abordaje estratégico de una realidad cada vez más compleja, dinámica y ávida de transformaciones significativas. De allí, la preocupación generalizada de los organismos internacionales en materia educativa, en reiterar que el compromiso de la Universidad como agente de cambio se encuentra “estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas, en situaciones y contextos reales” (Davini, 2015: 13).

Por su parte, Sarramona (2017: 51) expone que la Universidad como institución generadora de cambios cualitativos, ha adoptado como cometidos inherentes a su naturaleza “la formación de sujetos preparados para aceptar y adaptarse a los cambios venideros, y exigencias en el campo del saber comprensivo y del saber integrador”. Estos cometidos refieren a la formación y actualización permanente tanto de quien enseña como del que aprende, a quienes los debe unir el propósito común de generar avances que beneficien al colectivo y cooperen con el afrontamiento de los problemas que aquejan a la humanidad (Acero y Orduz, 2020; Morales, 2020c).

En tiempos de complejidad, lo planteado constituye una invitación al operar epistémico e interdisciplinar que favorece la construcción de nuevas formas de abordar la realidad no sólo desde el plano teórico sino metodológico; procesos consistentes en discernir las diversas dimensiones de la realidad así como de sus contenidos, abriendo de esta manera las posibilidades de teorización, actividad intelectual capaz de reformular, resignificar, actualizar y ampliar el conocimiento acumulado, renovándolo hasta lograr su potencial interpretativo (Morales, 2020a).

Este cúmulo de operaciones implican tanto para la extensión, investigación y docencia, la oportunidad para colocarse frente a la realidad en un accionar reflexivo que dé cuenta de la correspondencia entre el conocimiento existente y los problemas disciplinares; lo cual sugiere, desde el enfoque cognitivo la apertura de la mente para asumir un nuevo modo de formar para la ciudadanía comprometida y global, en el que la flexibilidad y adaptación a los cambios se integre como el elemento transversal que favorezca la valoración de la realidad desde distintos puntos de vista (Meléndez y Guerra, 2019; Palacios y Álvarez, 2017); pero además, desde la sensibilidad para conocer, reformular conceptos, integrar información y resignificar el conocimiento, como actividades mentales que se

activen las posibilidades de transformar con autonomía y esfuerzo intelectual los problemas que aquejan a la sociedad.

Parafraseando a Kemmis (1998), la Universidad como agente transformador de realidades sociales, entraña en su proyecto educativo la generación de cambios académicos, comunitarios y sociales en general, al integrar actividades prácticas y esfuerzos vigorosos en torno a la participación crítica de la ciudadanía, proceso que se asume como requerimiento para impulsar el abordaje de las necesidades y problemas comunes, objetivos globales que en modo alguno deben reducirse a la aplicación de conocimientos generales sino al proceder constructivo, focalizado e interdisciplinar, capaz de “fomentar tanto el bien de las personas como el bien social” (Kemmis, 1998: 7).

En correspondencia, Naranjo (2013: 5) indica que la construcción de una sociedad justa y abierta al desarrollo humano, requiere de “la comprensión del potencial de la educación para la evolución colectiva e individualizada, en la que la aspiración de armonizar y equilibrar las dimensiones intelectual, emocional e intuitiva de nuestra naturaleza recibe hoy en día una amplia aceptación, y tal vez sea ello lo que principalmente se quiere decir al hablar de un programa holístico”. Esto sitúa a la educación universitaria como un proceso cualitativamente transformador con impacto multidimensional, que asume al ciudadano como “un ser que aprende y cambia constantemente” (Rogers, 2015: 15).

La posición de Cortina (2013: 102) sintetiza de algún modo el propósito de la Universidad, pues reitera que es en esta institución en la que se enseña el pensamiento abierto y la flexibilidad para adoptar otras miradas sobre el mundo, igualmente válidas, que suponen, ante todo “la formación de ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad”.

En función de lo hasta ahora expuesto, se presenta una disertación que deja ver la importancia de las tres grandes dimensiones que conforman la Universidad: docencia, investigación y extensión; procesos integrados, interrelacionados e irreducibles, sobre los que se sustenta la Universidad, institución que entraña el compromiso de construir y reconstruir los fundamentos impulsores del bienestar social integral y de la calidad de vida para todos; mediante la maximización de oportunidades inclusivas y la promoción de

capacidades básicas que potencien el abordaje de los grandes problemas que aquejan a la humanidad.

### 1. Docencia-un compromiso con la formación de nuevas generaciones

La formación de las nuevas generaciones para el desempeño social efectivo y comprometido, así como la educación para la ciudadanía mundial se han consolidado como cometidos ampliamente compartidos casi de manera global por la Universidad; de allí, la generación de cambios y ajustes recurrentes en las agendas de los organismos internacionales, en las que se precisa como común denominador la adaptación a las transformaciones sociales y profesionales, por constituirse en requerimientos para enfrentar la incertidumbre, la complejidad y los desafíos emergentes (Morales, 2020b).

Frente a este panorama, la docencia universitaria enfrenta como reto la formación de ciudadanos con actitud crítica y reflexiva, capaces de hacer del aprendizaje un proceso permanente, del que emerja la construcción de planteamientos teórico-conceptuales sólidos y renovados que aporten al avance y progresividad del conocimiento científico; este modo de hacer docencia procura entonces, no solo el diálogo profundo con el saber, sino el operar interdisciplinario en función del cual establecer vínculos teórico-prácticos que le aporten el instrumental epistémico necesario para desempeñarse oportuna y competitivamente en un escenario que exige “el desarrollo de cualidades indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas” (Torres, 2004: 3).

En función de lo planteado, la premisa del aprendizaje como proceso permanente y a lo largo de la vida, toma especial sentido, pues las condiciones sociales, académicas y científicas, se configuran en exigencias que instan a la Universidad a promover el despliegue de habilidades y competencias crítico-reflexivas así como procesos de enseñanza renovados, cuyas aportaciones vayan en dirección a la inserción activa del sujeto en un mundo permeado por la emergencia constante de posiciones teóricas, de conocimiento científico y de miradas diversas en torno a la compleja, diversa y multiforme realidad social. A partir de estos planteamientos, la tarea de la docencia universitaria involucra el compromiso de formar para el operar autónomo en el que estudiante logre articular la teoría

y la práctica y formular acciones renovadas, así como de amplio alcance en el escenario social inmediato.

Interpretando los planteamientos de Zemelman (2006), lograr estos propósitos asociados con el ejercicio de la ciudadanía, supone la promoción del pensamiento pedagógico emancipatorio, en el que el sujeto en formación logre adoptar una actitud autónoma que le permita comprender el mundo desde un enfoque crítico, meditativo y reflexivo, que le conduzca en la tarea de participar en la construcción de espacios para participación ética y democrática, como requerimientos para impulsar procesos de cambio efectivos y pertinentes.

Según propone Daros (1998: 213), la educación universitaria debe impulsar “la actuación inteligente, de modo que pueda sujetar todas las fuerzas de las que dispone para realizar lo que libremente elige; esto supone, dominarse y encausar sus posibilidades para lograr su desarrollo”. Esta posición refiere a la praxis docente como una alternativa para aprender a gestionar situaciones reales desde una postura reflexiva, en la que el estudiante adopte una actitud participativa y protagónica, que le permita manejarse frente a situaciones inciertas, complejas, mutables e inestables; esto implica, aprovechar cada experiencia de aprendizaje como una ocasión para familiarizarlo con problemas reales desde la integración inteligente entre teoría y práctica, con el propósito de ampliar sus competencias para operar sobre lo sucede en el mundo.

Parafraseando a Shön (1992), la docencia en la Universidad en su afán por responder a los requerimientos actuales, debe privilegiar el manejo y apropiación constructiva de referentes conceptuales y del instrumental estratégico necesario para poner en marcha procesos de transformación que potencien la satisfacción de necesidades reales; este modo de hacer docencia supone la integración operativa del pensamiento reflexivo, modo de pensamiento que busca el equipamiento del estudiante en sus dimensiones experiencial, vivencial teórico y práctico, a las que se les atribuye no solo la comprensión del mundo, sino la posibilidad de encausar cambios significativos que impulsen la reconstrucción constante del contexto en el que se hace vida.

Hacer docencia con pertinencia social sugiere la estrecha vinculación entre el sujeto en formación, la realidad social y sus problemas, como una oportunidad para generar espacios reflexivos en los que se operativicen procesos asociados con el “dialogar,

intercambiar y defender opiniones, pero además, se respeten y toleren las posturas de otros” (Sánchez, 2004: 113). Lo dicho implícitamente alude a la formación para la liberación del pensamiento (Morales, 2021a), que dé lugar al cuestionamiento y la crítica reflexiva capaz de revisar “conceptos que parezcan rigurosos, aparentemente coherentes, altamente lógicos y persuasivos” (Zemelman, 1994: 6). Esta actitud acuciosa refiere a la formación de un sujeto capaz de formular interrogantes, dialogar con el conocimiento, poner en duda las aportaciones de terceros y las conclusiones propias, así como problematizar sobre los problemas sociales en la búsqueda de relaciones causales y en la construcción de significados como expresiones de su pensamiento crítico, del cual depende la abstracción, el manejo de criterios para proponer juicios, la elaboración de generalizaciones y la integración de información, como operaciones que favorecen la apropiaciones de nuevos saberes así como el manejo de la complejidad que permea los discursos científicos (Rama, 2020).

Lo anterior refiere a un cometido histórico que supone enseñar a pensar como un acto asociado con la formación autónoma, en la que el estudiante ocupe el lugar protagónico de desarrollar competencias críticas, analíticas y reflexivas que impulsen procesos decisorios en torno a la transformación de la realidad inmediata. Este proceder plantea como desafío fomentar el uso del conocimiento con fines sociales que aporten a la consolidación de objetivos colectivos que mediados por el accionar participativo coadyuven en el compromiso de configurar una sociedad más democrática y justa.

En atención a lo planteado, el desempeño de la actividad docente en la actualidad demanda potenciar dimensiones importantes del ser humano asociadas con la “flexibilidad, así como la creatividad y el sentido crítico, como operaciones que favorecen la exploración de alternativas posibles, la construcción de conclusiones sólidas fundadas en juicios realizados sobre la base de una información completa” (Swartz, *et al*, 2008: 20).

Lo dicho implica la disposición de habilidades propias del pensamiento superior, que posibiliten enfrentar las intencionalidades hegemónicas de determinadas posiciones científicas que procuran la adopción pasiva de esquemas de actuación que obedecen a otros contextos; esto supone aprender a pensar desde su propia realidad como una competencia social asociada con la posibilidad de enfrentar el saber acumulado valorando las diversas posiciones epistémicas que lo han originado; dicho de otra manera, es en el

escenario universitario en el que se debe “potenciar la capacidad crítica para poder juzgar adecuadamente las informaciones y valores recibidos, de modo que los sujetos no resten indefensos ante los posibles efectos alienadores de contenidos ideologizados” (Sarramona, 2017: 52).

En función de lo anterior, la docencia universitaria tiene como compromiso inherente a su praxis el desarrollo del sentido crítico que impulse el paso de una sociedad informada a una formada, con la disposición intelectual para asumir con responsabilidad y autonomía el abordaje de los problemas propios de la realidad. Esta compleja tarea académica implícitamente alberga la idea de promover la autoformación en la que el aprendizaje se adopte como un proceso a lo largo de la vida, garantizando de este modo el desempeño progresivo de las competencias sociales necesarias para intervenir estratégicamente y comprender el funcionamiento del contexto inmediato.

De este modo, enseñar en tiempos de cambio exige la facilitación de aprendizajes interactivos y significativos que trascienda de la mera acumulación de conocimiento al uso práctico y reflexivo que permita la construcción de redes conceptuales entre diversas disciplinas, que al ser organizadas de manera lógica y coherentemente coadyuven con la resignificación de la realidad, así como con la diversificación de la armazón metodológica necesaria para reconocer las diversas dimensiones de una realidad compleja por sus formas y matices como se encuentra constituida; ante tal condición, la acción educativa adopta un papel preponderante en su función social, que invita a la reformulación de contenidos y objetivos curriculares en un intento por responder a los nuevos retos de una educación universal, globalizada y organizada para insertar al estudiante en el compromiso de adaptarse a los cambios (Morales, 2021b).

Puede afirmarse entonces, que la docencia universitaria dada las condiciones actuales sugiere adoptar una actitud reflexiva enfocada en fomentar el desarrollo de capacidades y competencias dirigidas a fortalecer la democratización y la ciudadanía, es decir, la promoción del sentido de pertenencia e integración social, cuyo enfoque sea “aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextualizados; mediante el ejercicio responsable de fomentar el libre desempeño de competencias en diversas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada (Davini, 2015: 33). Esto supone la vuelta al trabajo

de competencias básicas asociadas con el aprendizaje de contenidos estratégicos y susceptibles de ser transferidos a la realidad, como un hábito recurrente del que se deriven acciones que se traduzcan en alternativas susceptibles de transformación.

Parafraseando a Sarramona (2017) la docencia en tiempos de complejidad, entraña tareas importantes, entre las que se precisan: la promoción de la capacidad para manejar grandes entramados teórico-conceptuales sustanciados por posiciones epistémicas diversas, que solo pueden ser abordadas desde el uso de la criticidad como operación mental que facilita desentrañar planteamientos implícitos y posturas subyacentes, como requerimientos para construir puentes disciplinares que redunden en la resolución de problemas.

Este operar interdisciplinario consiste en integrar elementos teóricos, conceptuales, operativos y metodológicos que abran las posibilidades epistémicas para interpretar, comprender y definir alternativas que hagan de la docencia una actividad desde la cual apreciar la pluridiversidad y multidiversidad subyacente en la realidad. Para Zemelman (2005: 10) la lectura crítica refiere a la conjunción de un cúmulo de operaciones que la mente activa para “entender mejor, de manera más explícita, las relaciones complejas y las múltiples conexiones a partir de las cuales atribuirle sentido a los problemas científicos”. Este modo de hacer lectura constituye un desafío para el lector, a quien se le exige ir más allá de lo expuesto por los autores, es decir, determinar los alcances y las aportaciones que se desprenden de las posturas teóricas, de las construcciones del pensamiento científico y del conocimiento generado desde diversos ángulos disciplinares (Acero y Orduz, 2020; Morales, 2021c).

Visto lo anterior, la educación superior debe apostar por la creación de las condiciones en las que se promueva el uso de habilidades críticas y reflexivas, en las que el estudiante en uso de su pensamiento se pregunte, dialogue e interactúe de manera autónoma con su propio contexto, el cual por no mostrarse con nitidez demanda de la actitud acuciosa para evitar la adopción de las deformaciones tecnocráticas, como condicionantes históricos que han motivado la apropiación de ideas y posturas de manera pasiva. Desde la teoría crítica de la educación, el compromiso de este proceso social debe ser la ruptura de esquemas repetitivos que han encasillado la comprensión de la realidad, sin entenderla en todas sus dimensiones, dinamismo, relaciones y complejidad.

Parafraseando a Zemelman (2005), el desafío de enseñar en la Universidad se encuentra estrechamente relacionada con el uso de la criticidad y la reflexividad, como habilidades que no solo cooperan en la tarea de enfrentarse a lo desconocido, sino de profundizar racionalmente en un operar cognitivo capaz de favorecer la búsqueda de las razones últimas que permean los fenómenos sociales. Este razonamiento crítico consiste en determinar la vigencia de determinados postulados teóricos y su correspondencia con nuestra realidad; este operar cognitivo estrechamente con la criticidad, busca la trascendencia de los discursos dominantes y hegemónicos, advirtiendo de su potencial manipulador y del inminente reduccionismo que procura legitimar un discurso desajustado con lo que se da en el contexto del estudiante.

Al respecto Zemelman (2005: 12) reitera que el uso de la criticidad como postura racional de quien enseña y del que aprende, debe tener como propósito “ir más allá de las oscuridades, es una actitud frente a lo que no se conoce, es ser capaz de pensar más allá de las certidumbres, es especular como posibilidad de equivocación o de acertar”. Esta actitud irreverente como la denomina la pedagogía crítica, supone la trascendencia de las verdades históricas por obedecer, en ocasiones, a intereses ideológicos condición frente a la que es posible proceder desde una docencia activa, abierta a la revisión sistemática y constante que deje a un lado la parálisis intelectual y privilegie el pensamiento divergente; este modo de pensamiento en su operar deja ver que la comprensión reflexiva del mundo pasa por un proceso de valoración rigurosa que busca deslindar: lo verdadero de lo falaz, deducir el déficit conceptual de determinadas perspectivas teóricas, las tendencias ideológicas que pudieran conducir a interpretaciones erradas así como a reduccionismos.

En consecuencia, la docencia en la Universidad del siglo XXI, sugiere exceder de lo dado en los grandes entramados teórico-conceptuales para explorar mundos epistémicos posibles, en los que el estudiante como agente activo piense desde sus propias circunstancias históricas, sociales y culturales y, se haga responsable de asumir desde su postura crítica la tarea de generar cambios sociales con pertinencia y efectividad. Para ello, se considera imprescindible una práctica docente enfocada en formar para la adaptación al cambio continuo, en la que el ejercicio de las competencias y habilidades favorezcan la comprensión del aprendizaje como un proceso permanente, que motive la disposición para transformarse y transformar la realidad de la que se es parte.

Esto desde la perspectiva humanista de la psicología, supone generar experiencias significativas y espacios de aprendizaje en los que el estudiante adopte como práctica intelectual “formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles frente a algunos de los problemas más profundos que le acosan” (Rogers, 2015: 7). Operar en dirección a estos propósitos exige replantear la praxis educativa, focalizando los esfuerzos en promover la libertad de pensamiento, la creación propia y la autonomía para profundizar en el conocimiento en búsqueda de respuestas que no solo potencien su propio aprendizaje sino que satisfagan sus intereses académicos.

En otras palabras, la enseñanza en la Universidad debe sustentarse en la convicción y en la confianza en el potencial humano, en el desenvolvimiento positivo de las capacidades y competencias personales y sociales, que le permitan al estudiante otorgarle sentido a lo que aprende, condición que le ayudará a desarrollar actitudes asociadas con el aprendizaje y la actualización permanente como requerimientos para insertarse activamente en un contexto permeado por el dinamismo y la transformación recurrente. Retomando a Rogers (2015), este cúmulo de propósitos exige del docente la disposición para crear, innovar y motivar la interacción con problemas reales relacionados con la disciplina que enseña, en un intento por garantizar mayores posibilidades para “aprender, evolucionar y descubrir, el esfuerzo por dominar, el deseo por producir y desarrollar la autodisciplina” (Rogers, 2015: 11).

Por su parte Cortina (2013: 106) plantea algunos elementos válidos que deben ser considerados por la docencia universitaria, se trata de la promoción de la ética de la responsabilidad asociada con el servicio a la sociedad, como clave central de la que depende el ejercicio pleno de la ciudadanía, actitud que busca “calibrar cuáles son los mejores fines; de allí el compromiso con el educar buenos ciudadanos y buenos profesionales, que sepan utilizar las técnicas y ponerlas al servicio de acciones con vistas a alcanzar los propósitos indicados”.

En suma, la auténtica actividad docente como proceso de transformación individual y colectiva, debe constituirse en la oportunidad para fomentar la apertura del pensamiento, la flexibilidad y la disposición para enfrentar los cambios sociales desde una actitud reflexiva y activa que permita superar la complejidad y resolver los problemas prácticos mediante la integración pertinente de referentes teóricos, metodológicos e instrumentales a partir de los

cuales operar creativa e inteligente en la búsqueda de respuestas que satisfagan las necesidades reales; esto supone, la re-estructuración de la interacción docente-estudiante, en la que se debe privilegiar el razonamiento autónomo como requerimiento para resignificar el saber, que al ser organizado en redes de conocimiento motiven la relación práctica-reflexión, proceso del que depende la generación de respuestas renovadas que aporten al enriquecimiento comprensivo del mundo y sus cambios.

## 2. Investigación, ¿cómo y para qué?

Investigar en la Universidad supone un compromiso académico e intelectual, así como una responsabilidad social con las necesidades de cambio y transformación que demandan la vida humana. Este compromiso refiere entre otras cosas, a la producción de conocimiento socialmente pertinente capaz de ofrecer soluciones a los grandes problemas que aquejan al mundo y, que por sus implicaciones multidimensionales demandan procesos de la intervención que aporten a la construcción de mejores oportunidades de calidad de vida y bienestar integral.

En este sentido, la investigación en la Universidad se erige como un desafío que exige comprender las dinámicas complejas y las múltiples direcciones en que se desarrollan los fenómenos sociales, en un intento por “descubrir lo que no se conoce y nos interesa conocer dentro de un marco o problemática determinada; esto supone, entre otras cosas, el estudio crítico de los hechos o fenómenos que acontecen en la sociedad” (Ander-Egg, 2011: 18). Esta posición refiere a la investigación que se desarrolla en la Universidad, como una poderosa herramienta para incursionar en lo desconocido, como parte del quehacer epistémico propio del investigador, en quien recae la responsabilidad académica de producir generalizaciones, planteamientos novedosos y revisiones profundas cuyo potencial trascienda de la mera formulación teórica a la aplicación con fines prácticos.

Siguiendo la propuesta de Ander-Egg (2011), la investigación como parte de los pilares que sustentan la Universidad, deben integrar aspectos importantes asociados con el proceder el quienes participan de esta, y se trata de:

1. La aptitud científica. Implica el manejo de los elementos teóricos, técnicos, metodológicos a partir de los cuales desarrollar procesos de investigación que impulsen cambios trascendentales en el ámbito social y disciplinar. En tal sentido, la formación

universitaria debe impulsar experiencias de investigación en las que el estudiante se afilie y participe académicamente en el manejo de las posiciones epistémicas existentes en torno a los problemas propios campo científico.

2. La actitud científica. Sugiere la adopción del sentido de apertura y disposición para acercarse a la realidad, establecer diálogos profundos y rigurosos, conocer sus dimensiones y cómo estas se relacionan entre sí. Esto significa para quien se forma en la Universidad, el despliegue de su capacidad para trascender lo que superficialmente se muestra a los sentidos hasta lograr deducir aspectos no considerados con anterioridad.

3. Búsqueda de la verdad. Como resultado de la interacción con la realidad, el investigador universitario debe disponer su dimensión cognitiva para deducir lo que se encuentra oculto; este esfuerzo intelectual plantea “develar lo oculto, encontrar respuestas y generar acercamientos sólidos que den cuenta de lo que verdaderamente sucede en la realidad” (Ander-Egg, 2011: 18).

4. Curiosidad insaciable. La promoción de la duda, el cuestionamiento y la objeción sistemática, coherente y organizada, constituyen operaciones mentales importantes, que por estar asociadas al pensamiento crítico y al uso de la criticidad, permiten trascender de lo ya investigado, lo ya conocido. Esta curiosidad se encuentra estrechamente vinculada con la capacidad para problematizar como parte del quehacer científico, el cual consiste en la integración de actividades y operaciones mentales, entre las que se precisan “la revisión del conocimiento, el manejo de habilidades y destrezas vinculadas con saberes prácticos básicos, como observar, leer, ver, asombrarse, sorprenderse y admirarse” (Sánchez, 2004: 79).

5. El espíritu del valle. La apertura del pensamiento y la disposición para considerar otros conocimientos igualmente válidos para la comunidad científica, deben entenderse como requerimientos de los que depende la producción de nuevas aportaciones, que por rigurosidad y sustento teórico-metodológico sirvan para complementar la comprensión, dinamismo y transformación que permea la realidad. Según Ander-Egg (2011: 19), este sentido de apertura sugiere la consideración de “otros saberes y otras opciones científicas, filosóficas, ideológicas, políticas, religiosas, entre otras”.

Este cúmulo de exigencias deja ver a la investigación como una posibilidad para ingresar a mundos posibles, a la ampliación de las oportunidades epistémicas y al uso del

conocimiento con propósitos socialmente transformadores, enfocados no solo en la producción de nuevas ideas y a la ampliación del conocimiento existente, sino como “una herramienta para realizar la más precisa reconstrucción de las complejas relaciones que se encuentran entre los hechos y entre los diversos aspectos de los hechos” (Bunge, 2011: 7). Este modo de dialogar con la realidad refiere a la inquietud asociada con la búsqueda afanosa por ir más allá en una actitud cuestionadora que procura el accionar activo de zambullirse en las dimensiones que constituyen la compleja realidad, y del cual depende la construcción de interpretaciones novedosas.

Para Martínez (2016: 20), la dimensión investigación constituye un proceso de renovación permanente y sistemática del conocimiento, que favorece la revisión de la pertinencia de los referentes teórico-conceptuales y metodológicos desarrollados hasta el momento, para luego, en función de estos generar explicaciones como resultado del “planteamiento racional de los fenómenos, en busca de razonamientos consistentes; esto supone necesariamente una actitud crítica y autocrítica de la realidad, en un intento por lograr respuestas pertinentes”.

Desde la perspectiva de Zemelman (1994: 1), la tarea de dar cuenta de lo que sucede en la realidad, pasa por el tamiz de entender que su constitución y sus relaciones no siempre se muestran de manera clara o cristalina, y sí, por el contrario, dan cuenta de una multiplicidad de significados que para ser comprendidos requieren de la actitud crítica para determinar el “desajuste, el desfase que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad; este desfase alude al uso conceptos que no cuentan con un significado claro y, por consiguiente no responden a los requerimientos interpretativos de una realidad compleja”. De allí, que la investigación en la Universidad involucre el compromiso de resignificar los discursos, perspectivas y posiciones disciplinares, con el propósito de ampliar sus posibilidades analítico-explicativas a partir de las cuales construir nuevo conocimiento.

Sobre la necesidad de resignificar el saber acumulado, Zemelman (2015) indica que constituye una actividad permanente, que debe integrarse al proceso de formación de investigadores, pues la tarea de producir nuevo conocimiento pasa por la caracterización de un contexto cuyas particularidades exigen entramados teórico-conceptuales que sirvan de piso epistemológico para organizar comprensivamente la realidad. En este sentido, la enseñanza de la investigación científica requiere motivar la trascendencia de los marcos

referenciales existentes, pues el compromiso intelectual del estudiante debe ser el operar epistémico que inste a la producción de planteamientos propios y no al encuadre en teorías generadas para dar cuenta de otra realidad.

En atención a lo expuesto, la Universidad como impulsora de procesos de indagación debe promover el ejercicio significativo del pensamiento epistémico, como un modo de pensar capaz de generar posiciones renovadas que respondan a las exigencias conceptuales de una realidad que no puede ser explicada desde esquemas históricos de conocimiento, sino desde un nuevo discurso renovado, integrador, holístico y actualizado, con fuerza interpretativa para resolver los desajustes entre teoría y realidad. Esta exigencia como desafío propio de un mundo permeado por la complejidad y el dinamismo, exige la construcción de un entramado de proposiciones que no solo cumplan con la función explicativa, sino que se configuren como alternativas para emprender procesos de intervención trascendentales.

Dicho de otra manera, es la investigación el proceso del que debe valerse la Universidad para demostrar su pertinencia social, responsabilidad que supone la resolución de problemas en el plano teórico, pero además, la resignificación y reconducción de actividades prácticas que corrijan errores e impulsen el afloramiento de “actitudes en las que sus actores sean capaces de construirse a sí mismos frente a las circunstancias que desean cambiar” (Zemelman, 1994: 3). Lo dicho refiere a la articulación de razonamientos, significados y sentidos como parte de los insumos necesarios a partir de los cuales sustanciar el acto de conocer; proceso cognitivo que debe privilegiar el descubrimiento y reconocimiento de ideas no consideradas relevantes que deberían integrarse como parte de las aproximaciones a la verdad.

Desde la perspectiva de Sánchez (2004: 80), los estudios universitarios entre sus cometidos deben considerar perentoria la búsqueda de las razones últimas, lo cual supone la formación del espíritu científico y del sentido crítico, que propicie las condiciones para “analizar y sintetizar, explicar y comprender las cosas, descubrir lo esencial, otorgarle consistencia interna e identificar lo secundario, reconocer sentidos y proyectar significados del actuar humano”. Este proceder intelectual entraña como objetivo la determinación de los límites del conocimiento acumulado (Zemelman, 2015), es decir, su potencial analítico-explicativo para ir más allá de lo evidente, de los resultados hasta el momento planteados

y de las posiciones epistémicas predominantes o hegemónicas y, en su lugar, definir nuevas relaciones que integren lógicamente lo que sucede en la realidad, es decir, cómo se entretajan nexos o vínculos entre dimensiones de un problema que demandan ser desentrañados.

Para Sánchez (2004), la Universidad que pretende impulsar cambios trascendentales de amplio impacto académico y social, debe promover una serie de condiciones básicas, entre las que precisa:

1. Operaciones de apertura. Refiere a la flexibilidad intelectual, académica y científica para permitirle al estudiante la inserción en una realidad no solo cambiante y en constante transformación, sino en la promoción de interacciones profundas y significativas con los problemas disciplinares, en los que se privilegien procesos experienciales y vivenciales que conduzcan a la apropiación de las actividades y operaciones que deben considerarse al momento de emprender cualquier indagación.

2. Operaciones de expresión. Supone el reconocimiento de los modos como el investigador en formación aprecia, valora, representa y concibe la realidad que tiene frente a sí mismo. Esto a la vez involucra el manejo de competencias comunicativas, en función de las cuales organizar, sistematizar y socializar el saber; vista la investigación como un proceso liberador de la autonomía intelectual, se trata de promover su quehacer como parte de la formación responsable e independiente, en la que el sujeto sienta que en uso de la libertad de pensamiento y en apego a las máximas de ética, puede generar planteamientos propios en defensa de su tesis o razonamientos resultado de su experiencia personal con la realidad.

3. Operaciones del ingenio y el rigor. Toda experiencia de investigación debe privilegiar la innovación y el manejo del pensamiento creativo. Ello significa la apropiación de elementos propios de experiencias exitosas aplicadas en otros contextos y la integración de aspectos metodológicos, técnicas y estrategias que pudieran enriquecer el propio trabajo de investigación.

4. Operaciones de socialización del conocimiento. La participación en intercambios de experiencias científicas y encuentros para la comunicación de hallazgos resultado de investigaciones propias del ámbito disciplinar al que se encuentra afiliado, debe entenderse como una oportunidad para motivar potenciales investigaciones, la exploración

de aspectos puntuales y la profundización en aquellas aristas que por su vigencia, actualidad y pertinencia motiven el interés del investigador en formación. En consecuencia, la socialización del conocimiento debe entenderse como la posibilidad para integrarse activamente en una de las prácticas académicas propias de las comunidades, en las cuales se espera que el sujeto que investiga logre mostrar sus avances ante una audiencia que pudiera valorar, aportar y enriquecer la consecución de sus objetivos.

5. Operaciones de la construcción de conocimiento. La producción de nuevo saber pertinente y oportuno en la Universidad, demanda la disposición del pensamiento epistémico, requerimiento que le supone colocarse frente a las circunstancias, dudar de lo afirmado y de los supuestos históricos asumidos verdaderos, para ir en contra de sus certezas; para quien investiga este proceder no es más que el resultado del distanciamiento reflexivo tanto de la realidad como de los grandes entramados teóricos, con el propósito de deducir nuevas significados y relaciones.

6. Operaciones estratégicas. Sánchez (2004: 110) indica que la construcción de conocimiento involucra operaciones de diversa índole, entre las que precisa “la generación de un plan general o diseño de investigación, la operativización cuidadosa y viable de decisiones teóricas, y el manejo de medidas técnicas orientadas al logro del objetivo propuesto”.

Es preciso indicar, que este cúmulo de operaciones constituyen requerimientos intelectuales y académicos que deben ser considerados por quien investiga; pues de su integración activa en cada experiencia de indagación depende la adopción del distanciamiento analítico necesario para revisar sus propias ideas y concepciones, instando de este modo “a pensar contra sus propias verdades, lo que supone pensar en contra de sus certezas; lo que significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos definidos, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos pensando” (Zemelman, 1994: 5).

En consecuencia, la enseñanza de la investigación en la Universidad no debe ser vista como un mero requerimiento curricular, sino por el contrario, la posibilidad para ingresar al campo con las competencias para impulsar experiencias de indagación en las que de modo específico se describan situaciones, se caractericen y definan contextos y se produzcan aproximaciones a los fenómenos propios de la comunidad disciplinar a la que se

encuentra adscrito el estudiante. Como lo expone Sánchez (2004: 116), la Universidad se erige como el recinto en el que, por antonomasia se acerca al estudiante a la multiplicidad de miradas en torno a los problemas científicos; de allí el interés en convertir las sesiones de clase en espacios abiertos para la discusión permanente, el “cuestionamiento y la re-fundamentación de conocimientos existentes, mediante un esfuerzo renovado y disciplinado de explicar mejor y más los hechos”.

En este sentido, la investigación como proceso reflexivo le permite al estudiante universitario operar de manera rigurosa, desentrañando los elementos confusos o que adolecen de claridad; posibilitando de esta manera la precisión de especificidades, niveles, dimensiones y elementos constitutivos que interactúan al interior de un problema de estudio. Lo anterior parafraseando a Zemelman (2005), refiere a operaciones propias del pensamiento epistémico que, como proceso al servicio de la investigación científica busca el establecimiento de relaciones entre el saber acumulado y la realidad, integrando las diversos ángulos y aristas desde las cuales ampliar las miradas existentes en torno a los fenómenos que se intentan comprender. Es a través de este proceder científico que el investigador en formación puede estrechar relaciones entre el pensamiento y el contexto, posibilitando la resolución del desajuste existente entre los corporas teóricos y la dinámica que permea el mundo social.

Según reitera Zemelman (1994: 10), la investigación que se promueve en la Universidad debe posibilitar “el encadenamiento entre el pensamiento y la realidad no conocida, como la capacidad que tiene el sujeto para construir problemas, proceso que no puede ser encajonado en términos de determinados contenidos ya conocidos”. Este operar intelectual se encuentra estrechamente relacionado con la problematización, a la que se entiende desde la pedagogía crítica como el despertar de la conciencia y del sentido crítico, procesos exigen ir más allá de la lectura del mundo, pues busca la comprensión derivada del análisis crítico, del entendimiento de los elementos medulares y periféricos asociados con las situaciones que se desean conocer.

Al respecto, Montero (2004: 125) define a la problematización como una actividad académica asociada con el pensamiento crítico y la investigación, que busca “las contradicciones en lo que se percibe de la realidad, lo establecido y lo estatuido, en beneficio de la actividad de producción del saber como intercambio reflexionado en el diálogo”.

Problematizar puede entenderse como el proceso de zambullirse en la realidad y en el conocimiento acumulado, en el que se procura la deducción de razonamientos derivados de la vinculación entre las causas y las consecuencias, a partir de los cuales derivar nuevos significados y sentidos.

Por su parte, la psicología humanista propone otros aspectos importantes para quien procura conocer la realidad, que vistos desde la enseñanza de la investigación suponen “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según los propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio” (Rogers, 2015: 6). Es a partir de la creación de espacios para el despliegue del potencial investigativo, que emergen estudiantes altamente creativos, innovadores y con actitudes científicas, capaces de enfrentar los desafíos presentes y los futuros.

Para ello, la promoción de la investigación como eje transversal de la actuación con pertinencia social y científica, supone ofrecer diversas alternativas epistémicas que le permitan al estudiante acercarse al objeto de conocimiento del que se ocupa la disciplina a la que se afilió; esto significa integrar el operar inter, intra y transdisciplinario como requerimiento que le permita al sujeto en formación ampliar y enriquecer su mirada sobre la realidad, sobre los fenómenos sociales y, en especial, sobre su objeto de estudio, condición asociada no solo con la búsqueda de soluciones a los problemas científicos sino con la actuación con fundamento epistémico, que le coadyuve en el compromiso de reflexionar críticamente como una actitud permanente asociada con el manejo autónomo de información proveniente de diversas fuentes académicas.

Investigar en la Universidad requiere entonces, acercar al estudiante a la comprensión de los amplios y complejos problemas de su propia realidad; lo cual exige la disposición intelectual para utilizar las herramientas tecnológicas para diversificar y sustanciar su enfoque sobre “los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo; lo cual demanda el uso de competencias asociadas con la selección y uso crítico de información proporcionada por las diversas comunidades científicas” (Torres, 2004: 3). Este proceder refiere, entre otras cosas, a la disposición para problematizar como operación cognitiva que busca la aproximación profunda a las relaciones que se dan en la realidad, y que demandan para su comprensión la articulación de operaciones propias del pensamiento

superior, tales como: el análisis riguroso, la reflexión acuciosa y sentido de la curiosidad, a partir de las cuales lograr zambullirse en las dimensiones que constituyen los problemas sociales.

A partir de estos planteamientos, la investigación científica como práctica epistémica debe conducir a la ruptura de esquemas de reproducción del saber y, por lo tanto, a la inmersión en procesos epistémicos en los que el estudiante mediante el acompañamiento sistemático y riguroso, logre el descubrimiento y la construcción de miradas renovadas producto de reflexión crítica y de la sistematización de saberes como prácticas necesarias para la formación de intelectuales, capaces de reformular, resignificar y ajustar lo que precisa en la realidad para comunicarlo a la comunidad académica de la que es parte.

Este proceder intelectual indica que la producción de conocimiento en la Universidad implica la disposición científica para teorizar como resultado de la actitud y aptitud reflexiva en función de la cual construir y de-construir lo que sucede en la realidad; ello refiere al operar epistémico que fundado en una lectura densa, permite acceder a las relaciones subyacentes dejando a un lado lo irrelevante y sistematizando lo realmente pertinente para el progreso de la ciencia (Zemelman, 2006).

En síntesis, la praxis investigativa que se desarrolla en la Universidad requiere más que la memorización de elementos teórico-metodológicos, la formación práctica en la que el estudiante interactúe tanto con el conocimiento como con el mundo, en el acto significativo de problematizar, constatar la pertinencia y actualidad del saber acumulado y su potencial epistémico para interpretar los fenómenos sociales, generar nuevas posiciones y resignificar los contenidos que requieren ser ajustados para constituirse en aportaciones válidas, innovadoras y actualizadas.

### 3. Extensión: una dimensión asociada con la transformación social

La transferencia de conocimiento, experiencias y procesos generados en el contexto académico, específicamente en lo que investigación y docencia se refiere, logran su aprobación final como aportaciones vigentes, válidas y pertinentes mediante la aplicación operativa en escenarios asociados con: el ámbito comunitario, organizacional y social en general. En este sentido, la extensión como pilar sobre el que se sustenta la Universidad, entraña como parte de sus funciones el acercamiento del conocimiento técnico, teórico y

práctico que se genera en las comunidades científicas, cuyo potencial transformador involucra dimensionar las condiciones de vida y las posibilidades de crecimiento estratégico. Es a través de las actividades de extensión que la Universidad prueba su saber y ajusta sus concepciones de la realidad, pero además, es a través de este pilar fundacional que se impulsan relaciones de ayuda y apoyo que entrañan como propósitos: resolver situaciones reales a través del manejo del conocimiento social transformador, promover el pensamiento científico como recurso al servicio del bienestar integral y fomentar la cohesión en torno a objetivos jerarquizados y organizados en relación de prioridad.

Según plantea Naranjo (2013: 10), la extensión como vértice de la Universidad responde a un proceso de intervención social, cuyo potencial gira en torno al “logro de un profundo impacto transformador y humanizador, capaz de generar cambios significativos en la disposición del sujeto para participar en actividades de autoconocimiento, en los modos de aprovechar sus recursos y en la apertura a la adopción de posibilidades de cambio”. En este sentido, la extensión universitaria supone la transferencia de modos de maximizar tanto los medios como los fines necesarios para confrontar las diversas circunstancias evolutivas por las que va atravesando la transformación social y, que por su dinamismo requieren la promoción de la convicción socio-comunitaria como requerimiento establecer relaciones sinérgicas que potencien la consolidación de objetivos comunes.

Es pues, la extensión universitaria el entretrejo de relaciones entre el conocimiento científico y los requerimientos inherentes a la transformación social, en el que se transversalizan acciones, estrategias, operaciones y esfuerzos por convertir las limitaciones y los obstáculos en posibilidades para lograr el bienestar integral y la calidad de vida. Según Montero (2004: 126), el logro de estos cometidos posiciona a la extensión como un proceso que involucra actividades operativas importantes tales como “identificación, jerarquización y evaluación de las necesidades y recursos, como parte de la revisión, discusión y análisis de la problemática en cuestión, revelando posibles alternativas de solución”.

Esta accionar sobre las necesidades sociales entre propósitos de diversa índole; por un lado, la formación de una ciudadanía consciente, responsable y autónoma, cuyo potencial cognitivo, estratégico y operativo se disponga para generar a lo largo del tiempo propuestas de transformación multidimensional y, por el otro, fortalecer el sentido de la cooperación, la integración y la participación en los asuntos que requieren esfuerzos

sinérgicos provenientes de las diversas fuerzas que hacen vida social en determinado contexto. Debe entenderse entonces, que la extensión universitaria representa para la praxis comunitaria la posibilidad para: fomentar el sentido de pertenencia, de responsabilidad y co-responsabilidad, la solidaria y el compromiso colectivo desde la acción-reflexión (Morales, 2020a).

Al respecto la propuesta de Montero (2004: 129), deja ver que la actividad comunitaria como parte de la extensión suponga “trabajar para que los sujetos conviertan sus debilidades en fortalezas, y hagan de sus fortalezas instrumentos adecuados para cambiar las cosas, a fin de que sepan reconocer sus recursos mirándolos desde perspectivas diferentes”. Esto significa desarrollar el sentido crítico como requerimiento para explorar nuevas formas de transformación comunitaria que garanticen el crecimiento de la dimensión inmediata en la que se hace vida.

En otras palabras, la extensión universitaria debe entenderse como un modo por antonomasia para desplegar el compromiso y la sensibilidad del sujeto por la conversión de las condiciones actuales por oportunidades que diversifiquen las posibilidades para generar desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida; es decir, construir escenarios deseables en los que se puedan abordar las necesidades desde una posición estratégica, a partir de la cual unificar esfuerzos e integrar los recursos necesarios que impulsen la emergencia de condiciones de vida dignas para todos.

La propuesta de Cortina (2013: 102) deja ver que la participación activa en el escenario social del que se es parte, representa un objetivo de la educación universitaria, que entraña “la formación de ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos que permiten construir entre todos una buena sociedad”.

Lograr estos cometidos plantea como objetivos el asesoramiento científico que permita a las comunidades abordar desde diversas miradas y a través de la integración de sus actores, los problemas que aquejan y de los que depende la construcción de condiciones de vida dignas; parafraseando a Rodríguez (2012), este asesoramiento supone la generación de espacios democráticos y participativos, en los que se logre la deliberación simétrica y el compartir de objetivos, como factores elementales de los que depende la organización de propuestas que integren intereses colectivos.

En otras palabras, la extensión universitaria puede entenderse como el modo estratégico de interacción entre las necesidades reales y los avances teórico-metodológicos que producen las comunidades académicas; es decir, que puede considerarse la forma de constatar la capacidad para prevenir, intervenir y transformar realidades, procesos que involucran operaciones importantes como “resolver problemas, dirigir, conducir, guiar y dirigir, así como definir metas reales que puedan ser alcanzadas a través del esfuerzo conjunto” (Rodríguez, 2012: 81).

Lograr estos propósitos refiere indiscutiblemente a la consolidación de grupos cohesionados por objetivos comunes, a quienes se procura insertar en procesos de adaptación al cambio y en la adopción de actitudes flexibles, que dimensionen la capacidad para jerarquizar propuestas que redunden en la búsqueda del bien común; esto supone, la asunción de posiciones de liderazgo en el que el factor medular sea el sentido de co-responsabilidad y la orientación de las acciones colectivas hacia la satisfacción de todos los actores que integran el escenario social.

Este compromiso con la transformación social, indica que el rol de la Universidad en su dimensión extensión procura disponer los avances científicos en función de resolver problemas coyunturales; pero más allá de esto, promover una conducta colectiva sensible al compromiso y a la reciprocidad. Esta convicción sobre el desarrollo social es el resultado de la formación para la autonomía y la responsabilidad con sus circunstancias.

Para Delors (2000: 55), parte de los cometidos de la Universidad que definen su pertinencia social, tienen que ver con “el establecimiento de vínculos sociales procedentes de referencias comunes, que permitan el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social”. En consecuencia, la extensión universitaria encuentra su razón de ser, en su potencial estratégico como factor positivo para transformar la diversidad en procesos que conduzcan al entendimiento mutuo y democrático entre actores sociales; lo cual, a su vez debe entenderse como el resultado del ejercicio de una ciudadanía consciente, responsable y activa.

En palabras de Zemelman (2015: 344), el trabajo directo con el escenario comunitario y social como desafío sustantivo, supone la formación de sujetos con las competencias y capacidades para “ver y pensar realidades inéditas y viables en las cuales precisar

problemáticas que al ser abordadas desde el operar científico, posibiliten la ampliación de oportunidades de desarrollo para todos”.

Lo expuesto indica, que la extensión universitaria constituye una oportunidad para para la valoración de la efectividad de los programas y proyectos propuestos desde la Universidad, definiendo posibles líneas de investigación y referentes potencialmente susceptibles de transformación, a los cuales abordar científicamente en un intento por aportar soluciones a los problemas que obstaculizan el bienestar integral y la calidad de vida. En palabras de Musitu et al (2004: 15) la extensión como medio de interacción con la realidad, involucra procesos reflexivos derivados del contraste del “conocimiento acumulado con las realidades socioculturales distintas”. Es a partir de este proceder intelectual que se derivan las reformulaciones teóricas que se derivan políticas adecuadas y adaptadas a las necesidades y problemas sociales en función del operar transdisciplinario que sustentado en la solidez teórico-metodológica e instrumental definen la viabilidad y pertinencia de los procesos de intervención.

Lo dicho refiere a la extensión universitaria como el fundamento para consolidar la racionalidad técnica, como proceder práctico que integra estrategias y procedimientos que al ser estructurados sistemáticamente dimensionan la construcción de escenarios para el desarrollo humano multidimensional, pero además, para definición de los componentes medulares de los problemas cotidianos y de los intereses en conflicto que requieren ser intervenidos para dar paso a la consolidación de un clima social positivo; esto no es más que el resultado de la unificación de la reflexión y del rigor científico, como aspectos fundamentales de los que depende la generación de modelos teóricos y de propuestas flexibles que no solo permiten afrontar falencias, sino de potenciar los recursos disponibles e integrar la participación de los actores sociales en torno a fines comunes.

De allí, que sea preciso indicar que la transformación del entorno se erija como un objetivo que implícitamente refiere a la disposición adaptativa de la Universidad para abordar desde el saber estratégico la multiplicidad de situaciones presenten en las diversas realidades y contextos que ameritan procesos de intervención preventiva para mejorar su calidad de vida, potenciar el bienestar psicosocial y el sentido de co-responsabilidad; esto conduce a afirmar, que la extensión universitaria procura el desarrollo de la autonomía de las comunidades para apropiarse y emprender factibles que se prolonguen a lo largo del

tiempo, mediante la articulación de esfuerzos y el ejercicio pleno de una cultura capaz de gestionar activamente tanto recursos como estrategias, así como la implementación operativa y la jerarquización de necesidades.

Lo anterior, refiere a la actuación en función de marcos teórico-metodológicos estratégicos que redunden en el bienestar social que por representar uno de los cometidos sobre los que sustenta la razón de ser la de la Universidad, requieren el diálogo y el consenso entre académicos, interventores y comunidades en un intento por definir necesidades concretas que para ser resueltas demandan: la unificación de esfuerzos e intereses, la concreción de objetivos viables y reales, la categorización de los puntos focales que requieren transformación y el manejo de recursos para alcanzar la maximización de beneficios (Hernández y López, 2021; Morales, 2020d).

En función de los elementos mencionados, la extensión universitaria supone el logro de acciones colectivas que tengan como base fundamental la negociación y acuerdo como mecanismos para resolver las diferencias, dirimir los conflictos e integrar actores que enriquezcan la toma de decisiones desde una mirada amplia y holística redefinan el curso de acción y resuelvan las contradicciones e inconsistencias propiciadas por la ineficacia de los programas de las instituciones gubernamentales (Estado).

En suma, la extensión universitaria debe entenderse como la dimensión institucional de la que se desprende la potenciación del bien común y la cohesión de esfuerzos en torno al fortalecimiento del sentido de comunidad, proceso que procura no solo poner a prueba la efectividad y pertinencia del conocimiento científico que se produce en la Universidad, sino ofrecer alternativas de asesoramiento especializado que favorezca el despliegue de las bondades propias del trabajo en equipo, al que se le atribuye: la integración y satisfacción de necesidades, y la consolidación de conexiones socio-emocionales compartidas en pro de lograr una acción comunitaria fundada en una práctica reflexiva permanente que coadyuve con la transformación de situaciones problemáticas en posibilidades para lograr propósitos globales como el desarrollo humano integral, el bienestar colectivo y la calidad de vida.

## Conclusión

La Universidad como referente del saber teórico, práctico e instrumental, constituye en la actualidad el faro orientador de los procesos estratégicos de transformación social

multidimensional; sus aportaciones como resultado de la permanente praxis reflexiva y de la interacción acuciosa con la realidad representan garantías suficientes para impulsar acertadamente acciones de cambio, como punto de partida para garantizar bienestar integral y calidad de vida; cometidos que alcanzan su consolidación mediante la disposición del conocimiento como insumo necesario para abordar técnica y científicamente los problemas sociales que aquejan a la humanidad en la actualidad.

En otras palabras, el rol de la Universidad consiste en acompañar la formación ciudadana con el instrumental teórico-metodológico que integrados a los procesos de cambio social reduzcan las limitaciones socio-históricas y amplíen las libertades humanas mediante la justa integración, la solidaridad y el reconocimiento mutuo, valores asociados con el impulso de modificaciones sustanciales y de amplio alcance, que aborden espacios prioritarios, en los cuales fomentar el desenvolvimiento de las capacidades básicas; esto supone capitalizar esfuerzos en torno a la construcción de un mundo en el que prime el entendimiento y el compromiso individual con la búsqueda de nuevos horizontes viables para libre desenvolvimiento de la supra-complejidad humana.

Cumplir con estos cometidos demanda un elevado compromiso social, que insta a la docencia universitaria a reformular sus objetivos educativos en un intento por responder a los criterios de pertinencia, actualidad e inclusión; lo cual supone formar para la vida y el ejercicio pleno de la ciudadanía, es decir, para participar con vocación colectiva como valor asociado con el bien común, pero además, con la sensibilidad para disponer el conocimiento construido como recurso al servicio del abordaje y la resolución estratégica de conflictos cotidianos. Esta docencia con pertinencia social plantea la formación de profesionales con actitudes críticas preparados para impulsar con fuerza transformadora acciones de apoyo comunitario y social en general.

La investigación que se imparte en la Universidad demanda entonces, el intercambio significativo del estudiante con la realidad, lo cual, como requerimiento de los programas de educación global, exige la promoción del diálogo profundo y la capacidad para problematizar, como requerimientos no solo asociados con el conocer, sino con búsqueda de razones últimas y de respuestas a las grandes interrogantes que demandan ser dilucidadas para generar propuestas, programas y planes de acción de intervención preventiva que progresivamente generen mejoras individuales y colectivas.

Por su parte, la extensión universitaria debe entenderse como un requerimiento para impulsar acciones de cambio social, en el que el compromiso no debe ceñirse a la intervención temporal en áreas específicas sino al acompañamiento sistemático, planificado y organizado, capaz de reforzar fortalezas e impulsar posibilidades de transformación que integren esfuerzos provenientes de diversas direcciones, las cuales unidas al compromiso, al sentido de pertenencia, al proceder estratégico y a la participación activa potencien la permanencia y ampliación de oportunidades de desarrollo humano para todos.

En resumen, lograr el progreso multidimensional de cualquier sociedad supone la fusión e integración de esfuerzos provenientes de los elementos que constituyen operativamente la Universidad; de allí, el compromiso de esta institución con la formación de ciudadanos competentes, críticos y reflexivos, capaces de asumir con autonomía el rol de impulsar procesos de transformación y cambio sustentados en la investigación y en contacto con una realidad dinámica, que dadas las condiciones complejas demandan la promoción del sentido de apertura, flexibilidad, espíritu científico y respeto al pluralismo, como requerimientos para lograr el cometido global de re-construir el contexto social mediante la identificación de prioridades, la amalgama de saberes y el uso multidisciplinario de estrategias de intervención que conduzcan a acciones inteligentes que afronten sustancialmente las necesidades colectivas.

## Referencias

- Acero, O y Orduz, M. (2020). La formación del docente reflexivo y crítico en educación superior en América Latina. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a Investigar. Nociones Básicas para la Investigación Social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Bunge, M. (2011). *La ciencia. Su método y filosofía*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Editorial Paidós.
- Daros, W. (1998). *La filosofía postmoderna*. Rosario: Conicet-Cerider.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana.

Hernández, M. y López, J. (2021). Relato acerca de la participación universitaria en Venezuela. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 3 (5), 74-94.

Kemmis, S. (1998). *Más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Martínez, B. (2016). *Apuntes de filosofía. Una introducción al pensamiento filosófico*. San José: Imprenta Nacional.

Meléndez, C. y Guerra, A. (2019). El desarrollo en la Universidad venezolana. Antecedentes y perspectivas para la educación universitaria con enfoque de Desarrollo Humano. *Mayéutica Revista Científica de Humanidades y Artes*, 7, 99-142.

Morales, J. (2020a). Leer e investigar en Educación Superior. *MLS Educational Research*, 4 (2), -. doi: 10.29314/mlser.v4i2.355.

Morales, J. (2020b). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).

Morales, J. (2020c). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias. *Interamerican Journal Of Medicine and Health*. <https://doi.org/10.31005/iajmh.v3i0.163>

Morales, J. (2020d). El rol orientador del docente en contexto comunitario. *Revista Española Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 31, nº2, 2º Cuatrimestre, 2020, pp. 29-37.

Morales, J. (2021a). La lectura como proceso y su relación con el pensamiento y la educación. *Acoyauh*, 58(58), pp. 60-70.

Morales, J. (2021b). El perfil del docente de la post-pandemia. Una miradas desde la perspectiva humanista de la psicología. *Anuario de Administración Educativa*, pp. 139-147.

Morales, J. (2021c). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, Vol. 4, nº 6, pp. 94-121.

Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L., y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: Editorial UOC.

Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Madrid: Editorial La Llave

Palacios, V y Álvarez, A. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *EduMeCentro*, 9 (4), 194-206.

Rama, C. (2020). Mirada a la educación superior en Venezuela. *Universidades*, 71 (83), 7-16.

Rogers, C. (2015). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Rodríguez, C. (2012). *Psicología social*. México. D.F: Red Tercer Milenio.

Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdez Editores.

Sarramona, J. (2017). *Desafíos de la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Swartz, et al. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. New York: Ediciones SM.

Torres, R. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, (47), pp. 1-20.

Zemelman, H. (1994). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México, Distrito Federal: EDUCO

Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *Revista El Agora USB*, 15(2), pp. 343-362. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>