

La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos	Titulo
Cano Menoni, José Agustín - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Educación universitaria; Reforma universitaria; Educación superior; Extensión universitaria; Construcción de alternativas; América Latina;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos.

Autor: Agustín Cano Menoni ¹

Resumen.

El ensayo que se presenta a continuación se propone abordar el tema de “los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe” a través de una reflexión sobre la extensión universitaria: ¿cómo se la ha definido y practicado? ¿qué lugar ha tenido en las universidades latinoamericanas? ¿cuáles han sido sus principales características? ¿cuáles sus principales dificultades? Y sobre todo: ¿qué papel puede jugar en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI? Estas preguntas, entre otras, orientarán el abordaje del tema desde una perspectiva que procurará trascender el análisis parcial y acotado de una “función” determinada de la universidad, para pensar a la extensión como proceso social universitario, modo peculiar del relacionamiento de la universidad con la sociedad, con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas.

Abstract.

The present essay aims to address the challenges faced by Latin American and Caribbean public universities through a reflection on University Extension. How has it been defined and practiced? What place has it occupied in Latin American universities? Which are its main characteristics and problems? What are its main obstacles? And above all: what role can it play in the transformation of the Latin American university in the XXI century? These questions, among others, will guide an approach that aims to transcend a partial and limited analysis which postulates a particular function for the University. I propose to reflect on University Extension as an university and social process with political, pedagogical, methodological and epistemological implications.

¹ Las ideas y reflexiones aquí planteadas, no obstante mi responsabilidad personal en su formulación, tienen su origen en el trabajo y las discusiones compartidas con colegas de la Universidad de la República de Uruguay, en particular: los compañeros del Programa Integral Metropolitano, del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, de ADUR-Extensión y Humberto Tommasino (Prorector de Extensión de dicha universidad). A todos ellos, hacedores de alternativas, va dedicado este ensayo.

Introducción.

En el verano de 1920, el Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires daba inauguración a sus “Cursos de extensión universitaria” expresando: "Juzgamos, por lo tanto, perentoria la conveniencia de devolver a la colectividad siquiera alguna parte de los beneficios que una situación de fortuna nos permite extraer del patrimonio espiritual de la especie, reclamando al propio tiempo, la igualación de las oportunidades, para que cada individuo pueda adquirir toda la porción proporcionada a sus aptitudes intelectuales. No le basta, sin embargo, a la generación de la paz, criticar defectos del pasado. Quiere practicar el descontento activo. Quiere ser una energía creadora. Quiere construir. Ya que el pueblo no va hacia la universidad, ésta, representada por sus órganos positivos, irá hacia el pueblo, procurando llenar su verdadera misión de docencia social" (en: Cúneo, 2010, p. 25). Para entonces, ya existían experiencias extensionistas en varias universidades latinoamericanas y la extensión se consolidaba como uno de los elementos centrales del ideario y el programa del movimiento de reforma universitaria (Carlevaro, 1986)². Desde entonces, la extensión ha ocupado diferentes lugares en la universidad latinoamericana, siendo formulada y ensayada desde diversas perspectivas, en relación a diferentes motivaciones. Así por ejemplo, en 1972 las universidades reunidas en la “II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria” de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) concluían: “La extensión universitaria deberá: 1- Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se de en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades. 2- Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes. 3- Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no sólo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano” (UDUAL, 1972, p. 493). La vocación primigenia de “ir hacia el pueblo”, años después se formularía desde las ideas de

2 Convencionalmente, se suele referir como “movimiento reformista de Córdoba” a los importantes procesos de transformación universitaria de alcance continental ocurridos en América Latina en la primera mitad del siglo XX, en virtud de la importancia que tuvieron los acontecimientos de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, el protagonismo de su movimiento estudiantil, y la trascendencia política de su célebre “Manifiesto Liminar”. No obstante, en rigor, el movimiento reformista (entendiendo por tal a la articulación y movilización de organizaciones estudiantiles de diferentes países del continente en torno a un determinado programa de democratización de la universidad) había nacido al menos 10 años antes, si se tiene en cuenta el “I Congreso Internacional de Estudiantes” realizado en Montevideo en 1908, cuyas resoluciones y debates anunciaban ya varias de las reivindicaciones y demandas que los episodios de Córdoba sintetizaron y proyectaron con nueva fuerza continental (Carlevaro, 2002; Moraga, 2007; Van Aken, 1990). La tendencia a una suerte de “dieciochismo fundacional” de numerosos estudiosos del tema, impide visualizar la riqueza de los procesos previos a 1918, las movilizaciones y los encuentros, las redes intelectuales y estudiantiles que se fueron tejiendo en esos años, cuya sólida trama hizo posible que la inspirada pluma de Deodoro Roca testimoniara que se estaba “viviendo una hora americana”.

“liberación” y “emancipación cultural”, las que más tarde perderían peso frente a referencias a significantes como “desarrollo”, “inclusión social” o la más reciente “responsabilidad social universitaria”. Es que la extensión universitaria ha condensado y expresado los diferentes modos en que la universidad organiza, en diferentes coyunturas histórico-sociales, su compromiso con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de su contexto. De allí proviene la polisemia constitutiva de la noción de extensión. De allí la gran heterogeneidad de actividades que las universidades realizan como extensión, a veces con un perfil de difusión cultural, en ocasiones como actividades de transferencia tecnológica, campañas socio-educativas, procesos de educación popular, o prácticas pre-profesionales de estudiantes, entre otras.

Polisémica y heterogénea, la extensión es una función característica de las universidades latinoamericanas herederas del movimiento reformista de comienzos del siglo XX. Ni en la universidad colonial, ni en su heredera republicana inmediata (que adoptó el modelo “napoleónico” fuertemente profesionalista), ni en las formaciones universitarias de otras regiones del planeta, la extensión ha tenido un arraigo y un desarrollo como el que presenta en América Latina (Tünnermann, 2000). No obstante, la investigación educativa especializada en educación superior no le ha dedicado demasiada atención. Quizá esto se deba en parte a que, como señala Guy Neave (2001) la educación superior como objeto de estudio tuvo su origen en la emergencia de nuevos problemas que se presentaron a los sistemas universitarios, desbordados ante el crecimiento histórico de sus matrículas y la demanda por acceso, e interpelados ante la importancia creciente que el conocimiento fue adquiriendo en los procesos económicos globales. De este modo, la investigación en educación superior se enfocó tempranamente en la atención a estos problemas, al tiempo que, sobre todo en los estudios de educación comparada, lo hicieron respondiendo principalmente a las prioridades de las agencias de gobierno y a la lógica de la planificación estatal (Neave, 2001). Más tarde, el acelerado crecimiento y diversificación de los sistemas de educación superior, y su creciente privatización, dieron lugar a otros problemas que reclamaron la atención de los investigadores. Así, temas como la evaluación, acreditación e internacionalización de la educación superior, junto a otros como el gobierno y organización de las universidades, o su relacionamiento con los sistemas de innovación tecnológica, han sido los preferidos por la investigación de este campo.

A su vez, como señalan Tommasino & Rodríguez (2010): "En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre, colocada en un lugar donde no interfería con las actividades curriculares obligatorias" (2010, p. 22). Seguramente este hecho hizo

que en ocasiones la extensión adoptara un perfil difusionista, que ocultó al interés de los investigadores temas como su dimensión pedagógica o su importancia en los procesos de creación de conocimiento. Por lo demás, si ubicamos – siguiendo la propuesta teórica de Ordorika & Lloyd (2014) – el problema de la extensión universitaria dentro del conflicto general por la hegemonía entre las diferentes fuerzas que pugnan por determinar sus sentidos y prioridades al quehacer universitario, encontraremos otras claves de interpretación de la postergación de la extensión como objeto de estudio (y de la postergación de la extensión a secas).

Es que los modos en que históricamente las universidades han concebido y desarrollado su función de extensión no pueden comprenderse disociados de los modos en que han concebido su rol respecto al proceso general de la sociedad, en articulación, tensión o contradicción con las demandas provenientes de dicho proceso en los planos económico, político y cultural, y en relación con el conjunto de expectativas que la sociedad proyecta sobre la universidad en un momento dado. Tales demandas y expectativas, por su parte, no constituyen un cuerpo homogéneo, sino que por el contrario se conforman en la dinámica del conflicto social – del cual forman parte – así como en relación compleja con los elementos sedimentados su contexto histórico cultural.

Este enunciado, válido para el análisis de la institución universitaria en todas sus formaciones históricas, cobra particular relevancia a la hora de analizar a la universidad contemporánea. Ésta, fruto de las transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas en el transcurso del siglo XX, fue deviniendo cada vez más, según Casanova (2012), en una “idea social de Universidad”: “[...] a lo largo del siglo XX las ideas acerca de la educación superior fueron experimentando una transición desde perspectivas centradas en la propia institución hacia otras líneas cada vez más vinculadas con los fenómenos sociales. En tal sentido, la idea de institución referida o contenida en sí misma, fue cediendo de manera paulatina su lugar a una 'idea social' que depositaba el sentido mismo de la institución en sus responsabilidades y en sus realizaciones sociales” (2012, p. 19).

Precisamente, observa Casanova que uno de los efectos que el nuevo contexto mundial produce en la institución universitaria refiere al surgimiento de nuevos actores con capacidad de influencia en los rumbos de la universidad y con crecientes condiciones de legitimidad social para hacerlo: “La universidad y las definiciones sobre la universidad han dejado de ser un asunto sólo de los universitarios y bajo el nuevo escenario no puede olvidarse la presencia de nuevos actores que demandan incidir en las decisiones institucionales. Una amplia variedad de actores políticos, empresarios, intelectuales, periodistas, grupos de poder y diversos grupos sociales son una realidad que ha de ser considerada en la universidad contemporánea. En ese sentido, tanto en la praxis como en la literatura se reconoce la multiplicación de actores internos y externos (stakeholders) en las

definiciones de la vida universitaria” (Casanova, 2012, p. 34). De este modo, la extensión universitaria como “campo problemático” (en el sentido postulado para la educación por Puiggrós, 1994b), condensa y expresa esta polifonía variopinta y conflictiva, con sus tensiones, sus voces amplificadas, las que pugnan por hacerse escuchar y las que hablan por su ausencia. Así, la extensión universitaria, por lo que ha sido y sobre todo por lo que puede llegar a ser, surge como un tema de fundamental importancia a la hora de imaginar nuevos modos del diálogo entre la universidad y la sociedad.

El presente ensayo aborda el tema de “los desafíos de las universidades públicas en América Latina y el Caribe” a partir de una mirada a la extensión universitaria. Se procurará trascender el análisis parcial y acotado de la extensión como una *función* dada de la universidad, para pensarla como proceso político-social universitario. Un modo peculiar de relación de la universidad con la sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas. Como señalan Ordorika & Lloyd (2014), para abordar la cuestión de la educación superior contemporánea es necesario concebir “[...] a las universidades como instituciones políticas del Estado [...] resaltando su papel en la disputa por la hegemonía cultural en el ámbito global [...] Sólo mediante la recuperación de un modelo crítico de la política y el conflicto en el nivel educativo postsecundario, podremos comprender cabalmente el desarrollo de las relaciones de poder que están conformando la educación superior en la época de la globalización” (Ordorika & Lloyd, 2014, p. 136).

En esta línea, como punto de partida se procurará un acercamiento a los modos en que las universidades instituyen históricamente su compromiso con la sociedad, procurando ubicar la reflexión sobre la extensión en el marco de los procesos de la hegemonía universitaria y social en América Latina. Finalmente, se abordarán algunos desafíos que la extensión universitaria tiene por delante para contribuir a la transformación de la universidad latinoamericana en el siglo XXI.

La extensión universitaria en el contexto de transformaciones de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI.

“El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural”.

América Latina vive hoy un tiempo de vitalidad de la idea de América Latina. No es un juego de palabras: hasta hace pocos años América Latina no era, parafraseando a Pablo González Casanova (1975), “horizonte político” de sí misma. Hoy la situación es diferente. Por cierto que una mirada de conjunto devuelve una composición heterogénea entre experiencias de vocación posneoliberal (Sader, 2009) y otras de persistencia y profundización del neoliberalismo, junto a un conjunto de procesos que se han perfilado de acuerdo a un neo-desarrollismo extractivista con fortalecimiento del Estado y políticas de inclusión social, sea desde un perfil social demócrata, sea desde la apelación a lo nacional popular (Féiz & López, 2012; Carlos; Santos, Narbondo, Oyhantcabal, & Gutiérrez, 2013). El panorama es también heterogéneo si se analiza la situación de los movimientos sociales del continente, de protagonismo variable entre la resistencia y la “pasivización” (Modonesi, 2012). Pero en cualquier caso, no cabe duda que vivimos una coyuntura más favorable a la integración latinoamericana que la que se presentaba algunos años atrás.

A todo esto, ¿qué ha sucedido con las universidades? Luego de décadas de sufrir los embates del neoliberalismo que afectó (“alteró”, según los términos de Mollis, 2003) a las grandes universidades públicas, al tiempo que reconfiguró por completo el mapa de la educación superior del continente, la universidad latinoamericana es hoy caja de resonancia de los principales debates entre los proyectos político-sociales en curso, sus orientaciones políticas, sus concepciones de futuro, sus necesidades presentes. Así, las universidades latinoamericanas se encuentran actualmente en el centro de discursos y perspectivas de transformación de diferente signo, que evidencian, por un lado, que el neoliberalismo no es una etapa superada en el continente (sino que su racionalidad y su programa se encuentran presentes en diversas perspectivas reformistas), y al mismo tiempo, que ya no ocupa el lugar hegemónico que ocupaba como pensamiento único de reforma de la universidad (Gentili, 2011). De este modo, entre las fuerzas que empujan a la universidad hacia lo que Darcy Ribeiro (1968) llamaba una “modernización refleja” reproductora del subdesarrollo, las que persiguen reforzar el vínculo entre las universidades y el desarrollo económico a partir de la innovación tecnológica para la modernización productiva, y las diversas perspectivas que buscan reinstalar el horizonte de la universidad popular y latinoamericanista (desde los enfoques basados en el Estado y su rol en la “aceleración evolutiva” de las contradicciones sociales [Ribeiro, 1968], a los enfoques basados en el pensamiento decolonial, su batalla contra la dimensión epistemológica de la colonialidad y su crítica a la propia idea de “modernización”), la universidad latinoamericana busca hoy su lugar en los complejos, conflictivos y contradictorios procesos sociales y políticos en curso en América Latina.

Por una parte, aunque insuficientemente estudiadas, no son pocas las experiencias universitarias alternativas que en los últimos años han surgido al sur del Río Bravo. Desde la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el norte del continente, hasta la sureña Universidad Federal de Integración Universitaria (UNILA), o la bolivariana Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESM), así como algunas de las Universidades interculturales e indígenas en Bolivia, Ecuador y México, en las últimas décadas han nacido varias instituciones universitarias públicas con vocación latinoamericanista (e indo-americanista) y democrática. A estas nuevas instituciones es necesario sumar el surgimiento de experiencias alternativas al interior de las grandes universidades públicas, como las experiencias de extensión e investigación junto a movimientos sociales en Argentina y Uruguay, entre otras. Y a esto habría que sumar el resurgimiento de las grandes movilizaciones estudiantiles, principalmente en Chile y México, en defensa de la universidad pública y la democratización del conocimiento y del acceso a la educación superior. Este panorama permite afirmar que, como sostiene Hugo Aboites: “Hoy en América Latina las luchas en el campo de la educación no son sólo de resistencia. De las luchas en la educación y en ámbitos más amplios en países como México, Venezuela, Bolivia, Ecuador, se han venido generando experiencias de educación superior realmente alternas y que ofrecen una nueva veta de renovación de la universidad latinoamericana y de la misma autonomía” (Aboites, 2008, pp. 13–14).

Todas estas experiencias, con sus problemas y limitaciones, brindan argumentos suficientes para alimentar una mirada esperanzadora en el futuro de la universidad latinoamericana. No obstante, por otra parte, es necesario considerarlas en relación a las tendencias generales en curso en el continente, dotando a dicha esperanza de la cautela que brinda el “pesimismo de la razón”, para sustentar en bases más firmes el “optimismo de la voluntad”, de acuerdo al difundido aforismo gramsciano. Es decir, es importante notar el carácter contra-hegemónico de estas experiencias en relación a los procesos tendenciales generales de reforma de la universidad en el marco de la geopolítica del conocimiento del “capitalismo cognitivo” (Falero, 2012).

Las transformaciones ocurridas a nivel de la universidad en el último medio siglo son de un gran alcance y profundidad, según es reconocido a lo largo y ancho del estado del arte de la investigación latinoamericana en educación superior. Marcela Mollis (2003) destaca, al investigar el sentido de las reformas neoliberales sobre la universidad, que éstas – más que reformadas – han sido “alteradas” en sus componentes ideológicos y filosóficos constitutivos. Arocena y Sutz (2000) sostienen que: “La Universidad Latinoamericana llegó ya al fin de la etapa histórica forjadora de su personalidad original. Sacudida, hoy se debate en un mar de incertidumbres y contradicciones, por los procesos que están cambiando aceleradamente al continente, y por la

mutación global inducida por la nueva centralidad del conocimiento" (Arocena & Sutz, 2000, p. 4).

Desde la sociología, Alfredo Errandonea (1998) ubicó la crisis de la universidad como una crisis de "modelo", planteando que es el modelo profesionalista propio del capitalismo de comienzos del siglo XX el que ha estallado, y que su superación debe ser alternativa a la "solución malthusiana" planteada por el neoliberalismo, basada en la limitación del derecho a la educación superior, la privatización del sistema y su conformación por ofertas de calidad desigual reproductoras de un régimen de privilegios. Por su parte, Pablo González Casanova (2001) advierte que las transformaciones en la universidad responden al lugar principal que el conocimiento ha adquirido en el mundo contemporáneo, tanto en referencia a su importancia creciente en las economías y los modos de producción, así como en relación al proceso de racionalización tecno-científica de los mecanismos de gobierno y de poder, desde las innovaciones del management gubernamental a las del "complejo militar industrial". Y Boaventura de Sousa Santos (2006) sostiene que la universidad contemporánea atraviesa una triple crisis: "de hegemonía", "de legitimidad", e "institucional" que le plantea múltiples desafíos, siendo el primero "la lucha" por la definición de los propios términos de "la crisis" (2006: 19–26).

García Gaudilla (2003) evidencia que las reformas a los sistemas universitarios ocurridas en las décadas de 1980 y 1990 respondieron a las presiones de la globalización económica, coyuntura que le plantea a la universidad el desafío de posicionarse entre los escenarios de un "localismo con irrelevancia", una "globalización con subordinación" o una "globalización con interacción" (2003, p. 27). También Ordorika & Lloyd (2014) destacan la relación entre globalización y reformas educativas, advirtiendo que en este contexto "[...] las IES desempeñan una doble función: la creación de conocimiento y la provisión de capacidad técnica para el mercado global. Sin embargo, las decisiones sobre los tipos y usos del conocimiento, así como del perfil ideal del trabajador, en gran medida se determinan en el exterior, y más tarde son internalizadas a través de políticas nacionales e institucionales (Rhoads y Torres, 2006)" (Ordorika & Lloyd, 2014, p. 130). Por su parte, Roberto Rodríguez (2001), analizando la dirección tendencial de las transformaciones de las universidades latinoamericanas en la década de 1990, concluye que: "[...] parece apuntarse un nuevo patrón de convergencia de modelos de desarrollo universitario, que se significa por procesos como: el apuntalamiento del sector de formación tecnológica superior, la vinculación de las instituciones de enseñanza superior con empresas y gobierno, la participación cada vez más reducida del Estado en el patrocinio de las universidades públicas, y la generalización de procesos de evaluación y rendición de cuentas" (Rodríguez, 2001, p. 62). Al tiempo que Roberto Leher (2010), también centrado en el análisis las reformas de la década del noventa, sostiene que las universidades han sufrido transformaciones "[...] en todas sus dimensiones: desde la docencia a la

investigación, del financiamiento a la evaluación, desde los currículos a la carrera académica, moviendo las fronteras entre lo público y lo privado, tanto en lo que se refiere a la oferta de la educación en cuanto al cotidiano mismo de las instituciones —el espacio público en que los problemas nacionales pueden ser discutidos fue invadido por la esfera privada, restringiendo lo público a pocos nichos, muchos de ellos de elevada calidad académica y articulados regionalmente por medio del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y otras iniciativas afines” [Y señala que] “Es posible concluir, por consiguiente, que la mercantilización actual y el ethos del 'capitalismo académico periférico' no constituyen ninguna rareza: sus raíces más axiales se nutren de la modernización conservadora” (Leher, 2010, pp. 41–42).

Rolling Kent (1986) y Manuel Gil Antón (2010) han señalado los profundos cambios en la constitución, perfiles y experiencias de los académicos fruto de las condiciones de producción de la universidad contemporánea, crecientemente influidas por la emergencia de las agencias gubernamentales de ciencia y tecnología, sus políticas de incentivos, la diversificación de estímulos, las nuevas prácticas de evaluación, los nuevos criterios de prestigio. Por su parte, Humberto Muñoz (2010) ha alertado sobre los efectos de estas transformaciones sobre la autonomía universitaria, en tanto la combinación entre el ajuste de los presupuestos universitarios y las políticas de estímulos de las agencias gubernamentales, hace que éstas influyan crecientemente en las agendas de investigación y las prioridades de los académicos. Al tiempo que Sandra Carli (2012b) ha estudiado las transformaciones de la experiencia estudiantil universitaria, atravesada por una multiplicidad de factores como ser los cambios en la composición social de los estudiantes fruto del aumento de la matrícula, la ambigüedad de sentido proyectada por la institución universitaria resultante de la tensión entre viejos y nuevos sentidos respecto a sus fines y funciones, la precarización de las capacidades de las universidades públicas de sostener una “filiación institucional” sólida y la “supervivencia táctica” de los estudiantes en el marco de una “crisis estratégica” de las universidades.

Resumiendo los efectos del “nuevo contexto mundial” sobre la universidad, Hugo Casanova (2012) destaca siete transformaciones principales: a) un desplazamiento de la universidad al centro de lo social a causa de la importancia histórica que el conocimiento alcanza en la sociedad contemporánea; b) otro desplazamiento vinculado a la idea de universidad, de la universidad como institución social a la universidad como “complejo aparato industrial”; c) una retracción del financiamiento público universitario, que promueve que ésta busque vías de financiamiento alternativos; d) la consolidación de mecanismos de control gubernamental que cuestionan la autonomía de las instituciones; e) la emergencia de “bloques de coordinación supranacional y regional” de educación superior, como el Espacio Europeo de Educación Superior; f) la

“profundización de la atomización disciplinaria”, que hace que los académicos tiendan a comprometerse más con su comunidad disciplinaria que con su universidad; y g) el surgimiento de nuevos actores en la discusión y decisión de las políticas universitarias (Casanova, 2012, pp. 32–34).

Ordorika & Lloyd (2014), por su parte, destacan entre los procesos que afectan a las instituciones de educación terciaria: “[...] el nuevo énfasis en la rendición de cuentas y la eficiencia; la cultura de la evaluación; el decreciente financiamiento público de la educación superior, como parte de una degradación progresiva de la esfera pública; la mercantilización de la educación superior; así como la priorización de la capacitación de la fuerza de trabajo para la economía global del conocimiento” (Ordorika & Lloyd, 2014, pp. 135–136). Subrayan también estos autores la tendencia hacia la conformación, en varios países latinoamericanos, de paisajes universitarios desiguales, conformados por instituciones de élite (cuyo ideal serían las universidades de investigación norteamericanas) y otras de nivel inferior dedicadas a la formación masiva y orientadas al mercado y a los objetivos de empleabilidad (Ordorika & Lloyd, 2014)³.

No obstante la importancia de estas perspectivas de transformación universitaria, y su fuerza reformista durante las décadas pasadas, es necesario destacar que, como señala Casanova (2012), la orientación de las transformaciones de la universidad contemporánea “[...] dista de seguir un rumbo único y hoy la construcción de la educación superior del futuro se genera bajo profundas tensiones” (2012, p. 35). Casanova ubica siete tensiones características que atraviesan a la universidad contemporánea, en cuya resolución provisoria se va definiendo la direccionalidad de su transformación: a) la tensión entre tradición e innovación (y tensiones entre los sentidos políticos e ideológicos de las propuestas innovadoras); b) la tensión entre el incremento de la demanda social por educación superior y la retracción de los apoyos financieros a la universidad; c) el retorno resignificado de la tensión entre universidades de docencia o universidades de investigación, o tensión reproducción-creación de conocimiento; d) la tensión entre el modelo de gestión empresarial y las concepciones y lógicas propias de la gestión académica; e) la tensión entre el compromiso social de la universidad vinculado al saber y a la formación integral de ciudadanos, y

³ En esta tendencia, ha tenido mucho peso la intensa influencia de agencias económicas multinacionales o estadounidenses a través de diversos programas de asesoramiento o cooperación. La extensión y alcance de estas políticas ha sido puesta de manifiesto por Daniel Levy (2005) en un libro sugestivamente titulado “To export progress”, en el que repasa exhaustivamente la “cooperación” universitaria de fundaciones, empresas y gobierno estadounidense en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. En la introducción de dicho libro (cuya ilustración de tapa contiene una caja de correo postal con la leyenda “[destino] Chile: exportación de material educativo”) comienza diciendo Levy que durante la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar “[...] el más ambicioso y organizado esfuerzo no militar de la historia moderna por exportar progreso, proporcionando recursos, ideas y experiencia a los países menos desarrollados, que les permitieran dar un salto adelante” (traducción propia de: Levy, 2005, p. 1). Vaya pueriles intenciones las de la cooperación internacional norteamericana en los años de la guerra fría, las dictaduras militares sudamericanas patrocinadas por la CIA, y la instalación del neoliberalismo como doctrina económica y racionalidad política hegemónica en la región.

la instrumentalización de la enseñanza universitaria hacia la “producción” de “recursos humanos” o “capital humano”; f) las tensiones entre el saber y el gobierno, entre las universidades y los poderes gubernamentales, profundizadas por la diversificación de los modos de intervención del poder gubernamental en las decisiones de política universitaria; y g) vinculado al punto anterior, la tensión entre “la universidad funcional y la universidad sin condición”, “tensión que enfrenta el sentido mismo de la universidad” (Casanova, 2012, pp. 35–40).

Todas estas tensiones atraviesan en la actualidad el debate sobre el sentido y direccionalidad que debe adquirir la reforma de la universidad, y lo evidencian como un espacio de controversia y disputa abierto. Todas estas tensiones, por fin, atraviesan también a la extensión universitaria, la que se ve, por una parte, también afectada por los mencionados procesos de cambio en las universidades públicas, y por otra, interpelada en su potencialidad instituyente a la hora de construir procesos alternativos que revitalicen la idea de la universidad latinoamericana ante los desafíos del presente siglo.

La institución del compromiso social de la universidad.

“Todo ideal representa un nuevo estado de equilibrio entre el pasado y el porvenir”

José Ingenieros (2011)

En el fondo, la idea de extensión universitaria (en cualquiera de sus concepciones) se erige sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural. Por cierto que el compromiso de la universidad con la sociedad no se expresa únicamente a través de sus actividades de extensión, como en ocasiones se ha querido postular, intentando así sustraer al resto del quehacer universitario del imperativo ético de pensarse en sus implicaciones sociales e históricas. Por el contrario, el compromiso social de la universidad se realiza a través del conjunto de su quehacer educativo, científico y cultural, y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, modelos educativos y prioridades científicas. Pero por su naturaleza, la función de extensión universitaria se vincula de un modo más directo con la idea del compromiso social de las universidades.

Esta vinculación, y en particular su condición evidente, requiere ser problematizada para comprender la complejidad de los modos en que la universidad construye su relación con la sociedad, observando las formas en que instituye la idea de su compromiso social y las implicaciones de estos procesos en relación a las concepciones de extensión. Desde hace algunos años son frecuentes los seminarios, jornadas, congresos y encuentros de distinto tipo, convocados desde la consigna de pensar el compromiso social de la universidad en la actual coyuntura. En

algunas ocasiones, la formulación “compromiso social” aparece explícitamente como alternativa a la expresión “responsabilidad social universitaria” postulada por las perspectivas neoconservadoras como extrapolación al campo universitario de la idea (y la ideología) de la “responsabilidad social empresarial”. Pero en cualquier caso, lo que interesa destacar es que, de algún modo, asistimos en el presente a un retorno de la centralidad de la pregunta por el compromiso social de las universidades, como preocupación recurrente en nuestra coyuntura.

Cristina Corea (2003) observa que “En condiciones estables, sólidas nadie se preguntaría si el saber sirve. Hoy, en cambio, surge la pregunta por la utilidad del saber. Y si esta pregunta tiene lugar es porque está resquebrajado ese universo” (2003, p. 1). En la misma línea de pensamiento, podría pensarse que la posibilidad misma de la formulación de la pregunta sobre el compromiso social de las universidades evidencia que éste ya no es un supuesto organizador de las significaciones que configuran el “imaginario social” (Castoriadis, 2007) en torno a la universidad, sino que a tal compromiso se ha vuelto necesario postularlo, declararlo, reclamarlo o reivindicarlo. En el fondo, la pregunta sobre el compromiso social de la universidad delata una ausencia, o sospecha una presencia, lo cual no es lo mismo pero es igual. Pero al mismo tiempo que delata su ausencia, la pregunta por el compromiso social lo rehabilita. Al evocarlo lo restituye en el plano discursivo para sondear su posibilidad en el plano de la praxis. En este sentido la pregunta funciona como un “analizador” (Lourau, 2008) que permite poner de relieve las características y alcances de las transformaciones que ha sufrido la universidad en los últimos años⁴. Y en tanto es el “universo” que suponía el compromiso social de la universidad el que se ha “resquebrajado”, es necesario abordar la cuestión de la extensión universitaria desde el fondo de este resquebrajamiento.

La institución del compromiso social en la Universidad Reformista.

“Pensar es servir”

José Martí (2005, p. 39)

“Es, en todo caso, un hecho uniformemente observado la formación al calor de la Reforma, de núcleos de estudiantes que, en estrecha solidaridad con el proletariado, se han entregado

4 Como señala Roberto Manero (1990): “el analizador es toda aquella persona, situación, acción, que desconstruye lo instituido de la institución” [...] “De esta manera, el concepto de analizador es un concepto que tiene que ver más con una acción específica, una acción de denuncia o de develar las situaciones que conforman el no-saber de los miembros respecto de la institución a la que pertenecen” (1990: 143). Problematizar la pregunta por el compromiso social de la universidad, permite poner en relieve lo instituido de la institución (en el momento de su destitución), y en este sentido funciona como un analizador. A su vez, como señala Renè Lourau (2008), el analizador “Interroga simultáneamente al saber (la palabra, la escritura) y al poder [...] Con la información y la intervención mezcladas, el analizador analiza tanto nuestro deseo de saber como nuestra posición en el seno de las relaciones sociales” (2008: 149). La destitución de la idea de compromiso social como elemento inherente a la idea de universidad, permite a su vez visualizar el sistema de relaciones de saber-poder cristalizado en el funcionamiento de lo universitario instituido, y recuperarlo en su dimensión conflictiva y contingente.

a la difusión de avanzadas ideas sociales y al estudio de las teorías marxistas. El surgimiento de las universidades populares, concebidas con un criterio bien diverso del que inspiraba en otros tiempos tímidos tanteos de extensión universitaria, se ha efectuado en todo la América Latina en visible concomitancia con el movimiento estudiantil. De la Universidad han salido, en todos los países latinoamericanos, grupos de estudiosos de economía y sociología que han puesto sus conocimientos al servicio del proletariado, dotando a éste, en algunos países, de una dirección intelectual de que antes había generalmente carecido"

José Carlos Mariátegui (2007, p. 105)

Partiendo del análisis de Claudio Bonvecchio (2002) acerca de lo que describe como el nacimiento, crisis y ocaso del “mito” de la universidad, se podría identificar un contexto de cuestionamientos sistemáticos y específicos acerca del compromiso social universitario a comienzos del siglo XX, con diferentes características en Europa y América Latina⁵. En el contexto europeo, acontecimientos como la segunda revolución industrial, la industrialización de la guerra y su inédito alcance destructivo, y el apogeo de los movimientos socialistas y comunistas (al calor del triunfo de la Revolución Rusa), motivaron la interrogación filosófica y política acerca de la función social de la ciencia y la universidad. Este trabajo de interrogación fue desarrollado desde diferentes perspectivas y enfoques, desde los primeros análisis marxistas sobre el rol de la universidad en el sistema capitalista (Adler, 2002), hasta la reivindicación de un sentido ético, humanista y cultural de la universidad en contraposición de su creciente funcionalización utilitaria (Ortega y Gasset, 2007), racionalidad instrumental que sería, años después, objeto de una crítica sistemática por parte de la “teoría crítica” de Adorno, Horkheimer, Benjamin y Marcuse (Belausteguigoitia, 2012).

En América Latina, el cuestionamiento del compromiso social de la universidad contuvo elementos de estas perspectivas, al calor de las resonancias de los acontecimientos europeos. Reviviendo aquel clima de época, dirá Anibal Ponce: “De Rusia llegaba, mientras tanto, un sordo rumor confuso; enorme y vago como el pensamiento de las muchedumbres. La negra humareda anunciaría, en breve, la magnitud del incendio, y todos los hombres libres saludaron en ella a esa misma hoguera que, trece años atrás, había puesto una chispa de luz en los ojos moribundos de Reclús” (2010, p. 224). Pero en nuestro continente, el centro del cuestionamiento a la universidad estuvo fundamentalmente ligado al contexto de consolidación de las economías capitalistas y las

5 Cabe aclarar que el análisis de Bonvecchio no se refiere específicamente a la cuestión del compromiso social de la universidad, sino a una suerte de genealogía política, desde una perspectiva materialista-histórica, de la universidad contemporánea y las vicisitudes de su vínculo orgánico con el proyecto capitalista burgués a partir de los inicios del siglo XIX (período en que sitúa “el nacimiento del mito” [Bonvecchio, 2002]). Ahora bien, y no obstante lo dicho, desde el enfoque señalado su análisis es también un análisis sobre el tema que nos ocupa, sobre cómo fue concebido por diversos autores y en diversos momentos la función social de la universidad, y el papel que ésta ha jugado en diferentes períodos históricos. Por fin, es preciso señalar también que el análisis de Bonvecchio se refiere exclusivamente a la universidad europea, sin abordar el análisis del caso latinoamericano.

democracias republicanas en los Estados independientes. Los sujetos del cuestionamiento al rol social de la universidad fueron principalmente sectores de las clases medias, intelectuales vinculados a las primeras organizaciones obreras, y sectores de las emergentes burguesías y pequeño burguesías criollas liberales. Su polo antagonista en el conflicto estuvo dado por los vestigios conservadores del pasado colonial - confesional de las todavía nuevas repúblicas y sus oligarquías parasitarias. El protagonista por excelencia fue el movimiento estudiantil, que en algunos contextos y momentos imprimió al movimiento de Reforma Universitaria una perspectiva profunda anti-capitalista, como evidencian los escritos sobre el tema de José Carlos Mariátegui (2007), Juan Antonio Mella (2010) o Julio González (2010) entre muchos otros. Con todo, y sin quitar relevancia a la influencia de “las nuevas ideas” marxistas y anarquistas, en general el debate estuvo organizado a partir de las contradicciones conservadurismo – modernización y colonia – soberanía (en el plano político y económico), y alimentado, en el plano filosófico y cultural, por el debate entre positivismo e idealismo, así como por la emergencia de un humanismo original con influencia del krausismo, del pensamiento tempranamente latinoamericanista y anti-imperialista de José Martí, del socialismo humanista de José Ingenieros, y del humanismo americanista crítico del utilitarismo anglosajón de José Enrique Rodó (Ardao, 1996; Guadarrama González, 2003; Zea, 2011).

Resumiendo el programa del movimiento reformista, destaca Pablo Carlevaro (1988) la convergencia “[...] de dos órdenes de reivindicaciones. Hacia el interior de la Universidad se reivindica la democratización de la vida, asociada a la participación de los estudiantes en el gobierno universitario [...] Es un valor prevalente la libertad de cátedra [...] Asimismo, se reivindica la presencia de egresados en el gobierno universitario y la superación de la calidad de la enseñanza. Hacia el exterior de la Universidad se reivindica la autonomía con respecto al poder político y el compromiso de una misión social de la universidad en América Latina. La universidad no es fábrica de profesionales, sino que debe formar hombres. La universidad no debe estar al servicio de los sectores dominantes de la sociedad sino al servicio del pueblo. Las universidades deben crear cultura, estudiar los problemas nacionales, propender al progreso social y excluir la cultura mediante la extensión universitaria" (Carlevaro, 1988, pp. 411–412).

Como parte de este proceso de transformación universitaria se fue desarrollando la fermental historia de la extensión universitaria latinoamericana, con el impulso fundamental de las organizaciones estudiantiles. La originalidad con que florecieron en nuestro continente – y la fuerza con que aquí arraigaron – las ideas de extensión universitaria emanadas inicialmente de la Universidad de Cambridge en 1872, y poco después de las universidades populares francesas y españolas (Palacios, 1908; Picos, 2014; Torres-Aguilar, 2009), no se explican si no es por la acción

protagónica del movimiento estudiantil latinoamericano. De hecho, la propia institucionalización de la extensión en las universidades en diferentes momentos del siglo XX, no se comprende si no es en atención a la tensión y ajuste permanente entre la movilización estudiantil, las demandas provenientes del medio social, y las respuestas de la institución. Las ideas orientadoras de la extensión, en sus concepciones y en su programa, fueron forjadas casi siempre en los grupos estudiantiles, antes que en las universidades. Entre los reformistas más destacados, al menos Haya de la Torre, Julio Antonio Mella, Carlos Quijano y Julio González, además de las asociaciones estudiantiles del continente, escribieron y fundamentaron sobre la importancia de la extensión en la “nueva universidad”.

Así, al calor del movimiento de reforma universitaria, sus diversas expresiones, sus diferentes articulaciones con los procesos políticos y sociales del continente por un lado, y con las nuevas corrientes pedagógicas por otro, es que se fueron forjando las diferentes tradiciones de la extensión universitaria de matriz reformista. Entre ellas puede distinguirse una corriente de la extensión preocupada fundamentalmente por lograr una formación crítica y humanista de los estudiantes, vinculando su formación con las realidades más dolorosas de su medio social de pertenencia, complementando a su vez la enseñanza disciplinaria con contenidos de cultura general y formación política⁶. Puede reconocerse otra tradición de la extensión cuyo énfasis estuvo puesto en dirigir la difusión de la cultura y el conocimiento universitario hacia la atención a “los grandes problemas nacionales”⁷. Y, finalmente, gran importancia tuvieron también las perspectivas

⁶ Tanto como la preocupación social-política por vincular a la universidad con la suerte general de la sociedad, y en particular con los sectores excluidos de la educación superior, también forma parte de las motivaciones originarias de la extensión universitaria la preocupación por mejorar la formación de los estudiantes universitarios. Ángel Rama, en una conferencia pronunciada en la “II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria” de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1972, daba cuenta de esta doble motivación originaria de la extensión en los siguientes términos: “Cómo es sabido, estos servicios [los de extensión universitaria] son recientes en las universidades latinoamericanas; han aparecido en las últimas décadas respondiendo a un afán de corregir las visibles insuficiencias de sus institutos universitarios. Por eso su primer objetivo fue la población universitaria, concretamente los estudiantes que, a pesar de las reformas de comienzo de siglo, siguieron apesados dentro de la compartimentación de especialidades generadas por el modelo universitario positivista. Proveerlos de una visión cultural más variada y rica, compensando las estrecheces del exceso de especialización, fue el cometido central de estos servicios [...] La creación de la extensión universitaria correspondió también a otra insuficiencia, pero ésta no interna sino externa. El estrecho radio social que cubría la Universidad, limitándose prácticamente al adiestramiento técnico de los jóvenes de una clase social, la burguesía, en sus estratos alto y medio, e incorporando progresivamente dentro del proceso de democratización lenta del siglo a la baja burguesía, concluyó transformándola en un organismo elitista y clasista. Se manifestaba ausente de preocupación por ese resto de la sociedad, que era su inmensa mayoría” (1972, p. 167)

⁷ En un texto de 1928, sostenía Carlos Quijano, figura destacada del reformismo uruguayo: “Por su carencia de finalidad científica, la Universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas [...] ¿No será necesario que la Facultad de Arquitectura hiciera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de vitalidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas a crearse, tuvieran un Instituto de Investigaciones, como en Harvard o como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su desarrollo, etc? Y dígame todavía, ¿no sería de desear que sobre todas esas cuestiones que a título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la Universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las Universidades europeas que hemos conocido, manteniendo, sin esperar a que la iniciativa venga

extensionistas más preocupadas por colaborar con los procesos de transformación y emancipación social, ligando a la universidad y a los movimientos estudiantiles a las luchas de los sectores populares a través de diferentes iniciativas, entre las que destacan las “Universidades Populares” desarrolladas en varios países, con particular relevancia en México, Perú y Uruguay⁸.

Estas diferentes tradiciones, con sus lógicas, sentidos y énfasis particulares, alimentaron a la extensión que la universidad latinoamericana fue forjando a lo largo del siglo XX. De este modo, con frecuencia las experiencias y políticas extensionistas específicas contienen elementos sedimentados que dan cuenta del entrecruzamiento y acople entre estas diferentes perspectivas y sus preocupaciones principales. Así la extensión tuvo a veces un perfil más ligado a la difusión cultural, a veces consistió en campañas de salud o alfabetización, otras estuvo supeditada a un encuadre curricular de prácticas estudiantiles pre-profesionales, en ocasiones adoptó la modalidad de la transferencia tecnológica en proyectos productivos, a veces consistió en acciones de formación sindical o apoyo a luchas sociales.

Las experiencias desarrolladas en este período inicial de la extensión fueron consideradas luego por diferentes autores como “asistencialistas”, “culturalistas” o de un ocasional vanguardismo político (Bralich, 2007; Tünnermann, 2000). No faltan argumentos para ello. Sin embargo, para situar la crítica en sus justos términos, es importante considerar la observación que, analizando el caso de Uruguay, realiza Pablo Carlevaro (1986) en referencia a esa etapa primigenia de la extensión: "Se trataba de una actitud paternalista y de una forma expositiva de hacer la extensión que no dejaba de tener, sin embargo, su significado y su valor ético. Concretamente, en el campo de la salud, la Asociación de Estudiantes de Medicina se encargó de realizar actividades de extensión durante muchísimos años, como una tradición gremial, en ambientes populares, tales como las escuelas nocturnas, los sindicatos obreros, las instituciones sociales y deportivas de la comunidad,

de afuera, una organización de conferencias, etc? Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser ésta la fórmula de la Reforma?" (2010, pp. 261–262)

8 En ocasiones estas experiencias se desarrollaron por fuera de los marcos institucionales de la universidad, o incluso *contra* la institucionalidad universitaria, como alternativas cuya puesta en práctica resultaba, o se consideraba, imposible dentro de la misma (es el caso de la Universidad Popular González Prada respecto a la Universidad de San Marcos en Perú). En otros casos, la institución universitaria asumió o colaboró con este tipo de experiencias, como se evidencia en el Reglamento de Extensión Universitaria de la UNAM de 1930: “De un modo espontáneo, digno de estímulo y de ayuda, algunos centenares de estudiantes de nuestra Universidad se han organizado para realizar una labor cívica trascendental que oriente y conduzca a los ignorantes y a los explotados a través de la vida. Esta obra que no puede considerarse – de acuerdo con la definición de la Extensión Universitaria – como una labor oficial de la Universidad, es, sin embargo, una obra universitaria, puesto que quienes la cumplen forman parte de la Universidad y la cultura que distribuyen por todo el país es fruto de sus aulas. Disfrutando de autonomía, debe dársele todos los medios económicos y morales para su constante desarrollo” (UNAM, 1930, pp. 3–4). Con clara influencia de esta tradición de la extensión vinculada a las luchas de transformación social, dicho Reglamento, a su vez, instituía como sujeto de referencia de las acciones de extensión a “la clase asalariada”: “Hay, sin embargo, un grupo o una clase social que está más necesitada que las otras del beneficio de las enseñanzas universitarias, porque el mismo régimen de vida al que está sujeto le impide asistir a la escuela: la clase asalariada. Por esta circunstancia, por lo numerosa que es, así como por la significación que tiene en el destino social, debe merecer de la Universidad la preferencia en la extensión de su servicio educativo” (UNAM, 1930, pp. 1–2).

etcétera. Esto fue durante no menos de cuarenta años, entre 1915 y 1955. Caritativa o paternalista, la práctica se hizo con una constancia y un desinterés inusuales” (Carlevaro, 1986, p. 23).

Pero además de la constancia y el desinterés, también es posible rastrear posicionamientos críticos dentro del temprano pensamiento extensionista latinoamericano. Así por ejemplo, el Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, al inaugurar los cursos de extensión universitaria de 1920, expresaba: "La miseria y el dolor, son, sin dudas, poderosos factores insurreccionales, pero sólo constituyen fuerzas primarias de arranque; no bastan para realizar un movimiento provechoso y duradero. En cambio, la reacción resultante de toda injusticia, lo que vale decir resultante de un conocimiento más denso del derecho, acelera la evolución, y se alza contra las iniquidades que violan la armonía social [...] La nueva generación aspira a ser cada vez menos categoría, para hacer cada vez más función, dentro del cuerpo social. No queremos imponer una verdad substantiva. No queremos conducir. Queremos que cada uno tenga capacidad para concurrir con esfuerzo consciente a preparar el resurgimiento fecundo y dinámico de la humanidad reconciliada" (en: Cúneo, 2010, p. 25).

Están contenidos, en este texto de 1920, varios de los elementos que en la segunda mitad del siglo constituirían la base de la crítica freireriana a la extensión universitaria. En efecto, a mediados del siglo XX, la extensión se verá transformada en su enfoque, concepción y perspectivas, fundamentalmente por la influencia que ejerce, en el plano de la teoría pedagógica, el surgimiento y difusión de la educación popular latinoamericana, fundamentalmente la obra de Paulo Freire. Precisamente el libro “¿Extensión o comunicación?” (1998), una de las primeras obras de Freire, constituye una crítica profunda al modelo de la transferencia tecnológica sobre el que se basaba la extensión rural brasilera influida por el modelo de extensión norteamericano, en una coyuntura donde la extensión rural como transferencia tecnológica cobraba fuerza a instancias de las políticas de “modernización productiva” que impulsaba la “Alianza para el Progreso”. Si, como señala Adriana Puiggrós (1990, 1994a) la publicación de “Pedagogía del oprimido” tuvo un efecto de dislocación del discurso pedagógico moderno hegemónico en América Latina, organizado desde la contradicción sarmientiana civilización-barbarie, “¿Extensión o comunicación?” hizo lo propio en el campo específico de la extensión universitaria. En este contexto nace la corriente que ha sido definida como “extensión crítica” (Tommasino et al, 2006), organizada desde la contradicción liberación-dominación, contemplativa de las mediaciones entre los procesos extensionistas y el proceso general de la hegemonía cultural, política y económica, y preocupada por el vínculo educativo en sus dimensiones ético-política, pedagógica y metodológica.

Recapitulando: el movimiento de reforma universitaria fue un movimiento político y cultural que desarrolló una crítica múltiple al papel social de la universidad: en su costado izquierdo, el

movimiento de reforma pugnó por la alianza entre trabajadores y estudiantes y un papel activo de los universitarios en “las luchas del proletariado” (Moraga, 2007; Van Aken, 1990), pero en su dirección prevaleciente, el movimiento constituyó una vanguardia en la democratización republicana de las sociedades latinoamericanas y la modernización de sus economías. Quizá por esto, al analizar las reformas universitarias ocurridas en América Latina en el sXX, Sandra Carli (2012b) afirma: “Podemos postular que el concepto de universidad fue un ‘concepto de futuro’, que proyectó un horizonte de expectativas durante todo el siglo XX ligado con la formación de élites dirigentes, la producción de conocimiento científico, el desarrollo de las profesiones y el ascenso social a través de la educación” (2012b, p. 24).

De este modo, el cuestionamiento sobre el compromiso social de la universidad ocurrido en las primeras décadas del siglo XX, además de dar cuenta del agotamiento de la hegemonía del modelo universitario colonial-confesional-conservador, instituyó un nuevo “concepto de universidad” (en los términos de Sarli), y junto con él, también nuevos sentidos de la función y el compromiso social universitario, los cuales estuvieron operativos durante el siglo XX (considerado en tanto el “siglo corto” caracterizado por Eric Hobsbawm [2000]). Este movimiento se vio profundizado por la emergencia de la crítica freireriana que proyectó a la extensión como “alternativa pedagógica” (Puiggrós & Gómez-Sollano, 1994) capaz de interpelar la direccionalidad político-académica dominante de los procesos universitarios, sus modelos pedagógicos, sus concepciones de sujeto, sus supuestos epistemológicos. Aún así, el compromiso social de la universidad instituido por el movimiento reformista de sXX estuvo hegemoníicamente conformado por sentidos ligados a la democratización de la formación profesional, la garantía de ascenso social para las clases medias y trabajadoras que accedieran a la universidad, la contribución a la modernización política y económica de los países en base a ideas de “progreso” o “desarrollo”, y el cultivo de la investigación científica sobre los grandes problemas nacionales.

Destitución del compromiso en la universidad contemporánea.

“Se ha vuelto ésta, una Universidad que no sueña e ignora que la sabiduría llega a través de los sueños”.

Pablo Carlevaro (2004)

Pero también ese modelo se ha agotado. Y como fue dicho, el retorno de la pregunta por el compromiso social funciona como un analizador de dicho agotamiento. Hugo Aboites (2010)

compara la coyuntura que enfrenta la universidad latinoamericana actualmente con la que enfrentó a comienzos del siglo XX y afirma que, como entonces, también hoy debe "redefinirse a fondo", ya que "[...] la identidad de la universidad que se forjó frente a las sociedades nacionalistas y de bienestar del siglo XX ha sido dismantelada a partir de más de veinte años de políticas neoliberales" [al tiempo que] "En estos años no surgió un modelo de educación superior alterno capaz de resolver los problemas heredados de la universidad del siglo XX, pero tampoco apareció un modelo que pudiera responder a la problemática social, económica y política que la globalización neoliberal ha generado en las sociedades de nuestro subcontinente. De ahí que actualmente la universidad latinoamericana se encuentre en una profunda crisis de identidad y que comunidades y grupos del campo y de la ciudad se encuentren a la búsqueda de nuevas fórmulas que respondan a necesidades todavía más complejas que las de antaño" (Aboites, 2010, p. 95).

La relación que establece Aboites, al pensar la cuestión de las alternativas, entre los procesos universitarios y los procesos sociales y políticos generales, es por cierto pertinente. Como señala Ana María Fernández (2007): "Las significaciones sociales, en tanto producciones de sentido, en su propio movimiento de producción inventan – imaginan – el mundo en que se despliegan" (2007: 39). De algún modo, la destitución de la idea de compromiso social como inherente (obvia) a la idea de universidad, está vinculada – puede pensarse – al agotamiento social de la posibilidad misma de imaginación radical de alternativas en "la invención del mundo en que se despliegan", al menos con las características con que esto había sucedido durante el siglo XX. Se trata de los efectos del comedido "fin de la historia" fukuyamiano, la pretendida naturalización de la globalización neoliberal, la economía de mercado y la democracia capitalista como único horizonte posible, a través de la consolidación en el plano de la subjetividad de lo que Rebellato (1995) definió como un "fatalismo ético", que es también una ética de la desesperanza, el individualismo y la resignación (Rebellato, 1995). Desde esta perspectiva, la crisis del compromiso social universitario es en última instancia la crisis de alternativas sociales capaces de tensar a la universidad en su compromiso. El agotamiento del compromiso social universitario es, en este sentido, indisociable del agotamiento de las perspectivas históricas de cambio social que estuvieron operativas en el siglo XX.

Entre tanto, los procesos de transformación universitaria, progresivamente, respondieron a los requerimientos de la globalización económica triunfante. En esta coyuntura, como señala Pablo González Casanova (2009): "[...] es necesario ver cómo se juntan las tecnociencias y la cultura hobbesiana del poder para organizar el sistema capitalista entre el orden y el desorden mundiales. Hobbes y las tecnociencias están en la base de la 'guerra posmoderna', de 'la americanización del mundo', de la deuda externa que sujeta a los gobiernos endeudados y los ata al supergobierno mundial emergente" (González Casanova, 2009, p. 325).

Es cierta la observación de Uri Eisenzweig (2004) respecto a que “[...] una de las grandes aportaciones de las humanidades a lo largo de las últimas décadas fue desmontar, con todo cuidado, texto tras texto, autor tras autor, la idea de que los fundamentos mismos del orden social moderno habrían podido establecerse sin la compañía de un cuestionamiento permanente, del espectro de su propia negación” (2004, p. 11). Pero la hegemonía cultural de la racionalidad instrumental y el positivismo tecno-científico, ha alcanzado una profundidad que superó las previsiones más audaces de los pensadores de la Escuela de Frankfurt o de la literatura orwelliana. Así, el pensamiento científico, prácticamente reducido a su dimensión técnica-instrumental, pasó a formar parte orgánica del discurso del poder, y a ser la medida de legitimidad de todas las cosas (Legendre, 2008). La genealogía realizada por Pierre Legendre (2008) respecto al proceso por el cual el pensamiento científico pasó de ser parte de un movimiento cultural integral impugnador del orden dogmático durante la Ilustración, a unidimensionalizarse y constituirse en un nuevo orden global, pone el acento, precisamente, en su institución como ley de gestión-gobierno universal: “Comprobemos aquí una convergencia de la historia que trabajará por hacer coincidir las dos nociones de ley: la científica y la jurídica [...] 'Lex'. Esta voz latina deriva de un verbo que significa 'leer'. Exportada a la ciencia, la palabra 'ley' hace pensar que el científico es también un lector: él lee lo que nosotros llamamos Naturaleza y Universo como si se tratara de un Libro. En efecto, mientras que el jurista es un lector de texto, un intérprete de la ley imperial, el investigador se consagra a la lectura del Gran Libro de la Naturaleza, donde descubre leyes de otro tipo que son las leyes científicas. Observemos la continuidad de esta representación: a su manera, la ciencia, al hacerse laica, es una lectura. Y en la era ultramoderna podemos ver de qué modo la tecno-ciencia-economía procura hacer coincidir (a toda costa) las nociones jurídica y científica de ley” (Legendre, 2008: 31–32). Vuelta ley, la “tecno-ciencia-economía” organiza y delimita el campo de lo legítimo y lo admisible. Elemento constitutivo del capitalismo contemporáneo, instituye su racionalidad en todos los campos, incluyendo el universitario, y se naturaliza como orden global, al tiempo que invisibiliza el proceso de su propia institución.

Es decir que hay un movimiento histórico que opera en la racionalización tecno-científica de los mecanismos de gobierno y de poder, que tendrá naturalmente consecuencias sobre la universidad, institución encargada del cultivo y transmisión intergeneracional del conocimiento. Como sostiene Pablo González Casanova (2001): “La privatización de las universidades y la reducción de los estudiantes a objetos ignorantes de la historia, de la política y de las ciencias vinculadas al humanismo, no sólo obedecerá al proyecto de convertir a las empresas privadas y mercantiles en actores principales de la producción, los servicios y la vida. También obedecerá a un mundo en que 'el complejo militar-industrial' y corporativo, con sus asociados y subalternos,

regulará la represión y la negociación para una gobernabilidad en que los pueblos sujetos muestren ser 'responsables' y 'razonables' o con 'opciones racionales' que los lleven a aceptar como suyos los objetivos de 'los que mandan'" (González Casanova, 2001: 12)

Las universidades que no logren adecuarse política, organizativa y funcionalmente a estos requerimientos, se tornarán disfuncionales, y aquí radica el centro de la tan comentada "crisis" de la universidad. Ya a fines de los '70, en su informe al Consejo de universidades de Quebec, Lyotard (1986) había argumentado que la crisis de las universidades era parte de la crisis de los meta-relatos de la modernidad, señalando los efectos que sobre la universidad tendría el cambio del estatuto del conocimiento, ahora forjado en la dinámica de los flujos de información y los juegos de lenguaje y tendencialmente legitimado y validado según criterios de performatividad económica. Algunos años después, Derrida (1997) llamó la atención sobre la crisis de la idea de "universidad sin condición" a la vez como ficción y condición necesaria para el cumplimiento de su función humanista y desinteresada al servicio del conocimiento y el bien general. Idea similar a la postulada por Paul Ricoeur (2002) a propósito de la crisis de la "idea de universidad" como "búsqueda de la verdad sin coacción"⁹. En las diferentes interpretaciones, lo que está de fondo es la disfuncionalidad histórica de la universidad moderna a los requerimientos del capital global que reduce la ciencia a la tecnología rentable, la investigación a su aplicabilidad inmediata, y la universidad a un eslabón más de una máquina de producción de cosas que se venden, o de nuevos modos de vender. Así, el agotamiento del compromiso social de la universidad es el agotamiento de un ideal universitario identificado con la búsqueda de la verdad y su interpelación crítica a través del cultivo de la cultura, las ciencias y las artes. Ya en 1934 el poeta TS Eliot se preguntaba "¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?" (Eliot, 1934).

En la brecha que abre esta disfuncionalidad nacen las amenazas a la universidad pública, y también sus oportunidades. El anuncio de Pablo González Casanova (2001) acerca de que "La nueva edad del conocimiento será una nueva edad de lucha por el conocimiento" (2001: 12) se ha expresado en el tiempo reciente en un número creciente de luchas, como las de los movimientos por el derecho a la educación superior en diferentes países latinoamericanos, pero todavía está por

9 Ricoeur dedica originalmente el ensayo donde desarrolla esta idea a la memoria de Enrique Sayagués Laso, redactor de la Ley Orgánica de la Universidad de la República de Uruguay aprobada en 1958. Ley de clara influencia reformista, consagró la autonomía y el cogobierno de la institución por parte de los órdenes docente, estudiantil y de egresados, legisló el derecho a la libertad de opinión, e instituyó entre los fines de la universidad: "[...] acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno" (Universidad de la República, 1958, p. 1). Años después, la Universidad de la República sería intervenida por la dictadura cívico-militar uruguaya, y cientos de universitarios marcharían al exilio o la prisión por cumplir con estos fines.

realizarse en toda su plenitud. Y logrará desarrollarse en su plenitud en la medida que pueda socavar las bases mismas de la “tecno-ciencia-economía”, “desnaturalizar” sus verdades, como diría Castoriadis (2007), para resignificar el potencial emancipatorio del conocimiento.

La disfuncionalidad de la universidad moderna abre entonces un espacio de conflicto en cuyo centro se ubica la pregunta por su compromiso social. La revitalización y resignificación del compromiso social de la universidad necesita de movimientos que desde lo social sean capaces de proyectar alternativas de sociedad desde las cuales reclamar, interpelar y defender el compromiso de la universidad. Como sostiene Adriana Puiggrós (1994c), la educación es un “[...] campo problemático poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías” (1994: 37). En la misma línea, reflexionan Ordorika & Lloyd (2014): “En el ámbito interno, los académicos y estudiantes reaccionan en contra de las percepciones acerca del papel de la institución, así como sobre los derechos y prácticas establecidas; mientras que en el ámbito externo, el Estado y las organizaciones internacionales presionan para que se realicen cambios acordes con las nuevas prioridades económicas y culturales. Tomados en conjunto, estos ámbitos de conflicto demuestran las complejas dinámicas del poder presentes en la universidad, como escenario y como instrumento de la disputa” (Ordorika & Lloyd, 2014, p. 134).

La extensión universitaria se construye en este campo de disputa, y constituye a sí misma un espacio de conflicto. La pregunta por el compromiso social de la universidad como analizador de este conflicto, permite visualizar las tensiones entre los sentidos que las fuerzas en disputa pretenden imprimir a las significaciones sobre qué es una universidad comprometida: ¿con qué, con quienes, para qué?

Las promesas del com-promissum.

“[...] sostenemos que es necesario incorporar temas más amplios de economía política y las relaciones de fuerza dentro y fuera de las organizaciones de educación superior, a fin de comprender las dinámicas de poder y cambio en este nivel educativo. [...] como instituciones del Estado, las organizaciones de educación superior son espacios de disputa por la hegemonía cultural y económica. Tradicionalmente, esta disputa se manifiesta a través de proyectos de reforma contrapuestos, particularmente durante periodos en que tienen lugar transformaciones profundas y rápidas, como es el caso de la actual era de la globalización. Sin embargo, del mismo modo en que la educación superior tiene la capacidad de reproducir las desigualdades existentes, también puede ser un espacio de igualdad y democratización (Carnoy y Levin, 1985)”

Imanol Ordorika & Marion Lloyd (2014, pp. 134–135)

Entre las diferentes acepciones del término compromiso, algunas refieren a: “Obligación contraída”. “Dificultad, embarazo, empeño”, “Convenio entre litigantes”, “Dicho de una solución, de una respuesta, etc que se dan por obligación o necesidad, para complacer” (Real Academia Española, 2014). El compromiso social universitario, a la vez portavoz y arena del conflicto de modelos de universidad, pasa por todas estas vicisitudes: parte de una palabra empeñada que honrar, a veces da respuestas por necesidad o complacencia, y casi siempre implica empeño, a veces embarazoso, siempre dificultoso. La relación entre compromiso y conflicto está presente también en la teoría psicoanalítica, para la cual las “formaciones de compromiso” son parte constitutiva de su teoría del conflicto psíquico. Una formación de compromiso es la “Forma que adopta lo reprimido para ser admitido en lo consciente, retornando en el síntoma, en el sueño y, de un modo más general, en toda producción del inconsciente: las representaciones reprimidas se hallan deformadas por la defensa hasta resultar irreconocibles. De este modo, en la misma formación, pueden satisfacerse (en un mismo compromiso) a la vez el deseo inconsciente y las exigencias defensivas” (Laplanche & Pontalis, 2004: 161). La formación de compromiso no es una síntesis superadora de las partes en conflicto. Es una transacción. Permite la pseudosatisfacción de las fuerzas en pugna, a costa de dejar por el camino su contenido conflictivo, volviendo “irreconocibles” a las representaciones reprimidas. Su resultado más frecuente es el síntoma, cuya dificultad de superación radica precisamente en su condición de compromiso sostenido por las dos partes. De modo similar, en ocasiones el compromiso social de la universidad adopta la forma de una formación de compromiso que vuelve irreconocible su fondo conflictivo, adoptando una apariencia de ecuanimidad neutral que no tarda en volverse síntoma de una universidad transaccional. Por fin, en su etimología, el término compromiso proveniente del latín “compromissum”: “promesa contraída”. La destitución del compromiso social de la universidad es el desconcierto sobre cual promesa honrar y ante quién fue contraída. Así, la discusión sobre el compromiso social de la universidad es la discusión sobre la cualidad y el destinatario de una promesa. Veamos algunos ejemplos.

El “modelo anglosajón de investigación” estudiado por Marginson & Ordorika (2010) y Ordorika (2007), así como el de las “universidades de excelencia” analizado por Altbach (2001, 2007) (altamente especializadas, fuertemente selectivas de su estudiantado, enfocadas en la investigación de punta, compenetradas con los intereses de las potencias mundiales y el gran capital) instituyen su idea del compromiso social desde el modelo de la “triple hélice” (formulado por Etzkowitz y Leydesdorff a fines de la década de 1990). En dicho modelo, la universidad es una de las “hélices” que, junto a la “industria” y el “gobierno” dinamiza el proceso de innovación

tecnológica orientada a la producción y el crecimiento económico¹⁰. En la crisis por disfuncionalidad, estos modelos procuran incorporar orgánicamente a la universidad en el circuito productivo de “la economía del conocimiento” y su consiguiente “geopolítica del conocimiento”, transformándola en un agente productivo más en el mercado (y produciendo al mismo tiempo el mercado universitario).

Complementario al modelo anterior podría ubicarse a la “*entrepreneurial university*” propuesta por Burton Clark (2004) y promovida por la OCDE y la Comunidad Europea (2012). Comparte con el modelo anterior su proyección al mercado como criterio de pertinencia y como estrategia de diversificación de su financiamiento. Este modelo promete resolver la crisis por disfuncionalidad mediante: a) revitalizar la promesa de empleabilidad de sus egresados a partir de regular su oferta formativa a los requerimientos de dinámicas económicas localizadas y su perfil de egreso al ideal de emprendedor dúctil y competitivo; b) ser “auto-sustentable” económicamente a partir del cobro de matrícula, cuotas y derechos de exámenes (en muchos casos por vía del endeudamiento estudiantil a costa de seguros estatales), así como por la venta de servicios a empresas; c) responder a los desafíos de “la sociedad del conocimiento” y al “desarrollo local” a través de la incorporación de capacidades empresariales a los medios sociales y productivos en los que se inserta por medio de la transferencia tecnológica y la incubación o formación de empresas; y d) modificar su organización administrativa de acuerdo al paradigma de “la nueva gestión pública”.¹¹ Debe observarse que “*entrepreneurial universities*” puede ser traducido tanto como “universidades emprendedoras” como por “universidades empresariales”.

Alternativo a los anteriores (en algunos aspectos antagónico, en otros diferente), puede ubicarse al modelo de la “universidad para el desarrollo”. Si bien esta fórmula abarca un conjunto heterogéneo de propuestas, en algunas perspectivas como la de Arocena & Sutz (2000) o la de la ANUIES (2012), podríamos considerar que el proyecto de “universidad para el desarrollo” se

10 Como señalan Altbach (2001) y Marginson & Ordorika (2010), la aplicación cabal de este modelo es improbable en los países periféricos, al menos sin una alteración de las lógicas constitutivas del capitalismo planetario. No obstante, la gran importancia de este modelo radica en que en la actual coyuntura es el que dirige el proceso de transformación universitaria a nivel global, erigiéndose como ejemplo a seguir y dominando el poderoso circuito de rankings, revistas, evaluaciones y agencias de acreditación que hegemoniza el campo académico internacional, imponiendo criterios (sobre qué es la excelencia y cómo se mide; cómo se determinan los impactos de la actividad académica; cómo se concibe la pertinencia; etc), prioridades y mecanismos (que incluyen la organización de un mercado académico global y la apropiación corporativa del conocimiento), estandarizando el campo de la educación superior de acuerdo a su modelo (Ordorika, 2007). Tal como señala Ordorika (2007), las consecuencias de encuadrarse en una dinámica imitativa de estos modelos lleva a las universidades de los países periféricos a subestimar sus propias características y potencialidades como instituciones educativas y culturales constructoras de ciudadanía en sus contextos específicos, para transformarse en instituciones elitistas abocadas al intento de competir en un juego cuyas leyes fueron impuestas por otros.

11 A nivel de modelo, se lo podría vincular con elementos del llamado “modelo Bolonia” (en referencia a los acuerdos fundacionales del Espacio Europeo de Educación Superior-EEES realizados en dicha ciudad en 1999), en particular con los principios y objetivos de su “proyecto Tunning” (Ver Angulo Rasco, 2008)

propone enfrentar la crisis por disfuncionalidad a partir de: a) reconciliar los objetivos de cobertura con los de calidad partiendo de una perspectiva orientada hacia la inclusión social en el acceso, permanencia y egreso de la universidad, procurando la generalización de la cobertura de enseñanza terciaria; b) responder a los desafíos de “la sociedad del conocimiento” promoviendo la vinculación de la investigación científica con proyectos de innovación de productos y procesos capaces de contribuir a la incorporación de conocimiento a la producción y diversificar la matriz productiva de sus países de pertenencia; c) impulsar al mismo tiempo la investigación orientada a los problemas de “inclusión social”; y d) asumir la existencia de un sistema de educación superior que ha crecido diversificado, desigual y descoordinado, planteando medidas de coordinación de autonomías y resguardo de la calidad. En el conflicto de la disfuncionalidad, la “universidad para el desarrollo” rechaza la mera adaptación a las necesidades circunstanciales del mercado tanto como su propia mercantilización institucional y reclama al Estado los recursos adecuados para su funcionamiento, tanto como un proyecto de desarrollo productivo con el cual comprometerse, reactivando el modelo del “triángulo de Sábato”.

Sintetizando la discusión, podríamos plantear que estos modelos son los que principalmente disputan la hegemonía por el sentido de la transformación de la universidad contemporánea, en procesos complejos que articulan además la relación entre las perspectivas de cambio con las tradiciones históricas de las universidades, así como la relación entre los procesos universitarios y los procesos políticos, sociales y económicos en curso en los países latinoamericanos. Durante las décadas de marcada hegemonía neoliberal en la mayoría de los países del continente, las propuestas de reforma de los sistemas de educación superior respondieron a la racionalidad y el programa de la “modernización conservadora” (Apple, 2012)¹². En la actualidad, en el marco de la pérdida de legitimidad política del discurso neoliberal (crisis mediante) y la transformación del mapa político latinoamericano con la emergencia de varios gobiernos de corte progresista, social-demócrata o nacional-popular, en muchos países han cobrado fuerza discursos y políticas de corte desarrollista o neodesarrollista (Félix & López, 2012; Santos, Narbondo, Oyhantcabal, & Gutiérrez, 2013). En este marco, el discurso de la “universidad para el desarrollo”, o algunos de sus rasgos, ha ganado terreno en los debates y las políticas de educación superior. En esta línea de pensamiento, es posible afirmar que en la actualidad estos proyectos, por cierto – como se ha visto – muy diferentes entre sí en aspectos fundamentales, imprimen sus lógicas y sentidos a la institución de la idea de compromiso social de la universidad.

Partiendo del trabajo de Ernesto Treviño (2008, 2012), que desde una perspectiva de

12 Esto no quiere decir que las universidades se hayan transformado completamente de acuerdo al modelo neoliberal, sino que éste imprimió los sentidos y la racionalidad para significar los problemas del sistema universitario y lo que debían ser las transformaciones, modificando en mayor o menor medida rasgos y sentidos de las instituciones.

Análisis Político del Discurso analiza los significantes “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” como “significantes vacíos” que permiten articular temporalmente diferentes significaciones en el proceso de la hegemonía (Laclau & Mouffe, 2011), es posible pensar el significante “desarrollo” también como un significante vaciado. El “significante vacío” testimonia una falta que provisoriamente puede ser llenada por diferentes articulaciones discursivas (hegemonía), pero que al mismo tiempo puede ser pensado como un espacio de disputa “onto-epistemológica y ético-política” por su sentido, que en última instancia es una lucha “por el sentido de lo social” (Treviño, 2012, p. 385). Así las cosas, puede pensarse que las articulaciones discursivas que actualmente dotan de sentido al significante “desarrollo” refieren, principalmente, a la racionalidad y gramática del proyecto ético-político neoliberal, por un lado, y de los proyectos desarrollistas y neo-desarrollistas en América Latina, por otro. Y un punto en que ambos modelos, no obstante sus diferencias, se articulan, tiene que ver con una cierta instrumentalización del saber y el quehacer universitario de acuerdo a los requerimientos de lo que se asume como “la sociedad del conocimiento”¹³, que tiende a juzgar el valor y pertinencia de lo universitario de acuerdo a criterios de rentabilidad inmediata o aplicabilidad productiva, según el caso.

Finalmente, en lo que refiere a los proyectos alternativos, como ha señalado Aboites (2010), no se ha terminado de consolidar un proyecto capaz de hacer frente a la “crisis de identidad” de la universidad contemporánea. Existen sin embargo algunas formulaciones teóricas que buscan avanzar en ese sentido, y no pocas experiencias alternativas dentro y fuera de las universidades públicas. Entre las primeras se encuentra, por ejemplo, la “Universidad Popular para el siglo XXI” de Boaventura de Sousa Santos (2006), que establece su *com-promissum* proponiendo “enfrentar lo nuevo con lo nuevo” a partir de una “reforma democrática y emancipadora de la universidad”. Una reforma que democratice a la institución hacia adentro y en su relación con el medio, que la transforme epistemológicamente dando paso a conocimientos “pluri-universitarios” y a una concepción de “ecología de saberes”¹⁴; que fortalezca su capacidad de pensamiento crítico, no-utilitario y de largo plazo; que construya universidad junto a los movimientos sociales, estreche sus vínculos con los demás sub-sistemas educativos, y establezca su relacionamiento con el sector

13 Al respecto, como destaca Ernesto Treviño (2008), vale considerar que “[...] las nociones de sociedad de información y sociedad de conocimiento no son transparentes; su juego en diferentes configuraciones les ha incorporado una ambigüedad y apertura que si bien es condición de posibilidad para múltiples propuestas, a la fecha han propiciado, sobre todo, proyectos de cambio centrados en la 'tecnologización' de la educación, o 'hacer más competitiva la educación superior en el mercado internacional de conocimientos', como si la noción misma de competitividad -o mercado- fuera una base segura, transparente, que no merece y que no está siendo problematizada en principio, ni de forma individual, ni como operador discursivo de todo un paradigma social” (Treviño, 2008, p. 218).

14 En este sentido, acorde a esta línea de pensamiento de de Sousa Santos, podría incluirse también la crítica que el pensamiento decolonial latinoamericano ha realizado a la universidad, fundamentalmente por parte de autores como Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo y Edgardo Lander.

industrial sin una relación de dependencia económica y a partir de objetivos sociales de largo plazo. Ante el conflicto de la disfuncionalidad – que de Sousa Santos (2006) caracteriza como una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional – propone reconstruir sobre nuevas bases la legitimidad social de la universidad, partiendo de la lucha por la propia definición de la “crisis” y de la idea de “universidad” (de Sousa Santos, 2006). Y en una línea similar podríamos también ubicar la propuesta de la “Universidad necesaria en el siglo XXI” de Pablo González Casanova (2001), que promete hacer frente a la ofensiva privatizadora y al orden empresarial mundial vinculando “en las universidades públicas el conocimiento tecno-científico y humanístico a la 'comunidad de las víctimas'” (2001: 17).

Llegados a este punto, vale aclarar que la referencia a modelos es un recurso metodológico. Éstos no coinciden, por cierto, con los procesos universitarios específicos, los cuales se construyen cotidianamente condensando, articulando y tensionando elementos de las diferentes concepciones en pugna y estableciendo diferentes mediaciones con los procesos sociales y políticos generales. Las perspectivas de cambio, además, se articulan con las tradiciones históricas de las universidades, dentro de las cuales en nuestro continente destaca el peso del modelo profesionalista propio de la universidad napoleónica, así como los rasgos que, como fue mencionado, el proceso reformista imprimió a nuestras universidades. Pero en cualquier caso, lo que interesa es simplemente observar algunos ejemplos, entre otros, que ilustran la existencia de diferentes promesas, algunas complementarias, otras antagónicas, realizadas desde diferentes modelos de universidad para dar sentido a su *com-promissum*. Cada modelo implica una concepción respecto a la relación de la universidad con el medio en general, y respecto a la extensión universitaria en particular. Además de su carácter conflictivo y contingente, las diferentes promesas ponen en evidencia otro problema: ¿sobre qué base debe la universidad establecer su compromiso? ¿Debe establecerlo respecto a su misión y funciones, más allá de las coyunturas? ¿Debe hacerlo en relación a determinados actores o sujetos sociales? ¿O debe en cambio sustentar su compromiso en función de determinado proyecto mayor (de sociedad, de desarrollo) que la trasciende y que reclama su concurso?

Para abordar estas preguntas, podríamos distinguir tres niveles en relación a los cuales la universidad define su compromiso social: a) compromiso con lo que considera su misión y funciones; b) compromiso con determinados sujetos o sectores sociales; y c) compromiso con un determinado proyecto social-político-económico que la trasciende y la subordina (al cual llamaremos “Proyecto”, con mayúscula). Dichos niveles son por lo general indisociables al observar casos concretos, y cada uno supone a los demás. De todos modos, es posible distinguir énfasis y acentos diferenciales relacionados a diferentes modelos de universidad, que en algunos casos llegan a ser definatorios. Y los modos en que se conciba y organice, en torno a estas tres dimensiones, el

compromiso social de la universidad, está relacionado a los modelos de extensión universitaria que las universidades promueven o inhiben. En cualquier caso, a la hora de reflexionar sobre las bases en las que cimentar una concepción del compromiso social de la universidad es necesario atender a estas tres dimensiones de análisis.

Para ilustrar mejor el punto esbozaremos una caracterización tentativa de los modos de construcción de su compromiso social en algunos de los modelos sintetizados anteriormente. Dejaremos de lado en este nivel de análisis al modelo de universidades de élite o de excelencia, y nos concentraremos en el modelo de las “entrepreneurial universities”, el modelo de la universidad para el desarrollo, y un tercer modelo resultante de la síntesis de las propuestas de González Casanova (2001) y de Sousa Santos (2006). También aquí la modelización presenta no pocas dificultades, y por cierto existen elementos en común entre uno u otro modelo. No obstante, al menos para los fines del presente ensayo, la caracterización permite una mejor ilustración del punto que comentamos: el carácter tridimensional de la construcción del compromiso social de la universidad, las diferentes implicaciones de cada modelo al respecto, y su relación con las concepciones de extensión universitaria.

**Cuadro 1:
Tridimensionalidad de la institución del compromiso social de la universidad.**

Modelo de universidad	Compromiso con la misión y las funciones de la universidad	Compromiso con los sujetos	Compromiso con un Proyecto
“Entrepreneurial universities” (Clark, 2004; EC & OECD, 2012)	Su misión está subordinada a los requerimientos del Proyecto de la “economía del conocimiento”. Sus funciones ponen a la universidad al servicio del circuito económico del que constituye una parte más.	Según modelo de la oferta y la demanda. Compromiso con actores de los sectores dinámicos de la economía que constituyen clientelas capaces de financiar convenios y proyectos. La extensión universitaria adquiere la forma de la “responsabilidad social empresarial” o de la transferencia tecnológica de acuerdo al modelo de la “triple hélice”	Heteronomía: subordinación a la dinámica de la globalización económica. Sus características organizacionales y su oferta académica responde a las necesidades dinámicas del mercado.
Universidad para el desarrollo (ANUIES, 2012; Arocena & Sutz, 2000)	A priori mantiene su identificación con la misión científica y cultural de la universidad moderna, pero tiende a dirigir sus funciones al servicio de los requerimientos de un Proyecto económico productivo que la trasciende.	Según el modelo del “triángulo de Sábato”: compromiso con agentes estatales y sectores de la economía priorizados por el Proyecto productivo. La extensión universitaria adquiere dos formas principales: a) la transferencia tecnológica en la incubación o consolidación de determinadas cadenas productivas; y b) el voluntariado social en colaboración con las políticas sociales hacia objetivos de “inclusión social”. Compromiso social general a través de políticas de inclusión también en el acceso y permanencia a las IES, e investigación de “los grandes problemas nacionales”.	Heteronomía: subordinación a un determinado Proyecto de desarrollo económico y planificación Estatal (con diferentes grados de centralización o descentralización; así como diferentes niveles de participación social).
Universidad Popular - Necesaria (de	En alguna de sus versiones, mantiene su identificación con la misión científica y	Compromiso principal con la “comunidad de víctimas” (González Casanova, 2001). La extensión universitaria adquiere las formas de	Autonomía: compromisos variados con proyectos diferentes y plurales, algunos

Sousa Santos, 2006; González Casanova, 2001)	cultural de la universidad moderna, buscando actualizar un nuevo humanismo popular latinoamericano. En otras versiones, realiza una crítica a la propia idea de “modernidad”.	la “extensión crítica” (Tommasino et al, 2006), la “ecología de saberes” (de Sousa Santos, 2006), la educación popular o las “experiencias pedagógicas alternativas” (Gómez-Sollano & Corenstein, 2014). Compromiso social general a partir de políticas de democratización del acceso y permanencia a las IES y vinculación con demás subsistemas educativos, e investigación de “los grandes problemas nacionales”, en conjunto con los postergados de “las grandes soluciones nacionales”.	localizados territorialmente, otros de carácter general.
--	---	---	--

Como fue dicho, la “entrepreneurial university” es un modelo que se propone re-funcionalizar a la universidad de acuerdo a los requerimientos de la economía de mercado y la globalización económica. Ante el conflicto de la dis-funcionalidad histórica de la universidad, su solución es pos-política: una adaptación neta de la universidad a la maquinaria económica capitalista realmente existente. De este modo, aún cuando su propuesta no parta de un gran proyecto centralizado o explícito, de todos modos depende del Proyecto del capital, en función del cual significa su compromiso social. En este sentido, la dimensión del Proyecto es el punto de partida principal desde el cual la “entrepreneurial university” construye su compromiso social: su misión, funciones y sujetos de referencia son secundarios; se desprenden del Proyecto.

La “universidad para el desarrollo”, en cambio, inicialmente establece su compromiso social a partir de dos fuentes principales: a) en base a lo que considera su misión científica y cultural esencial; y b) en base a un proyecto de tipo económico-productivo y social que, cuando no existe, ella misma reclama al Estado. En este caso, el Proyecto puede adquirir formas más o menos centralizadas, más o menos participativas, pero en términos generales se trata de un Proyecto orientado al desarrollo social y productivo de su medio de referencia. El “desarrollo” es concebido, en términos generales, como crecimiento económico a partir de la transformación progresiva de la matriz productiva del país de pertenencia hacia alguno de los modos de la economía basada en el conocimiento, de modo de mejorar su inserción y competitividad internacional; junto a objetivos de fortalecimiento democrático vinculado a determinadas agendas de derechos. Para lograr la transformación productiva, la “universidad para el desarrollo” procura la incorporación de conocimiento en determinadas cadenas productivas en colaboración con los agentes económicos (estatales y empresariales) de referencia del sector de la economía del que se trate, y en función de las orientaciones del Proyecto productivo. El modelo del relacionamiento universidad-sociedad aquí está dado por el modelo del “Triángulo de Sábato”, basado en la colaboración entre el Estado (sus ministerios y entes autónomos a través de las llamadas “políticas de Estado”), la Universidad (y

demás instituciones de la infraestructura científico-tecnológica) y el sector productivo¹⁵.

De este modo, las dos vertientes en las que la “universidad para el desarrollo” basa su compromiso (misión y Proyecto) no tardan en entrar en conflicto, en tanto los requerimientos del Proyecto imprimen una racionalidad instrumental y productivista a sus demandas, ante las cuales, la misión crítica de la universidad, así como el conjunto de saberes y conocimientos culturales, científicos y artísticos no utilitarios, ni directamente aplicables, resultan disfuncionales (y en ocasiones contradictorios). Y en este conflicto de intereses tiende a imponerse el Proyecto, sus demandas, y sus agentes, por la razón del artillero (su capacidad de presión económica y política, tanto mayor en contextos de carestía presupuestal, junto a la racionalidad instrumental socialmente hegemónica).

Por último, las perspectivas sintetizadas bajo la fórmula de la “universidad popular-necesaria”, organizan su compromiso en función de dos vertientes: a) lo que consideran su misión; y b) una concepción política sobre su vínculo con los sujetos. Ante el problema de la dis-funcionalidad histórica de la universidad, la respuesta de este modelo es eminentemente política: asume y explicita el conflicto social de fondo, tanto en su dimensión internacional (geopolítica del “capitalismo cognitivo”, imperialismo, colonialismo, globalización desde la hegemonía económica, política y militar de los países centrales), como en sus expresiones nacionales (desigualdad creciente, “colonialismo interno” [González Casanova, 2009] violencias de la sociedad de clases, degradación ecológica y democrática del capitalismo como modelo civilizatorio). De este modo, las diferentes expresiones de la “universidad popular-necesaria” definen su compromiso a partir de reinterpretar su misión científica, cultural y educacional en clave de un humanismo popular democrático y anti-colonialista, o bien, cuestionando las bases de las ideas de “modernización”, “desarrollo” o “progreso”, procurando sustentar alternativas en los saberes y experiencias de los pueblos originales y los grupos subalternos. De este modo, a partir de asumir la conflictividad de fondo de su contexto histórico-social, define también su compromiso en relación a los sujetos, tomando partido por la “comunidad de víctimas” (en los términos de González Casanova).

¹⁵Es necesario considerar que el esquema formulado por Sábato en la década de 1960, se complejiza en la actualidad ante la coyuntura de países cuya economía está estructuralmente extranjerizada, a partir del fenómeno del capitalismo contemporáneo que David Harvey (2007) ha descrito como “acumulación por desposesión” (apropiación y explotación capitalista de bienes y servicios públicos). En estos casos, en el triángulo, el vértice “sector productivo” con frecuencia termina siendo poco más que un conjunto de multinacionales instaladas en los países latinoamericanos para la depredación y explotación comercial de determinados recursos naturales. He aquí un problema que, en la coyuntura en que fue formulado el esquema sabatiano, no existía en la magnitud que presenta en la actualidad. En esta coyuntura, una política de ciencia y tecnología basada en el esquema de Sábato debería discutir necesariamente la cuestión de la estructura económica de la que se parte, y dentro de ello el problema de la propiedad tanto de los recursos naturales como de los medios de producción, así como de la relación con la naturaleza y su sustentabilidad ecológica y social.

Por lo antedicho, las expresiones de la “universidad popular-necesaria” tienen evidentemente un carácter contra-hegemónico. Esto, entre otras cosas, está directamente relacionado con el problema de su legitimación, en tanto suele distanciarse, en mayor o menor medida, de la racionalidad política y el sentido común instituido para pensar los procesos universitarios y académicos. Así lo advierte de Sousa Santos (2006), quien al analizar los problemas que presenta el relacionamiento entre la universidad y el sector industrial, observa: “[...] se vuelve más evidente que la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito que ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente” (de Sousa Santos, 2006: 76). La “universidad popular-necesaria” tiende a la resolución de esta contradicción a favor de la concepción del conocimiento como bien público.

Recapitulando: el modelo de la “entrepreneurial university” basa su compromiso social fundamentalmente en la dimensión del Proyecto (demandas de la dinámica de la economía de mercado), y a partir de los requerimientos del mismo define sus funciones y los sujetos con los que se compromete. La “universidad para el desarrollo”, por su parte, basa inicialmente su compromiso en una doble vertiente: en relación a lo que considera su misión y en función de un Proyecto productivo, y a partir de estos dos niveles define su compromiso en relación a los sujetos (concepción pública republicana, por un lado, y priorización de sujetos según el Proyecto productivo, por el otro). Cuando los requerimientos de su compromiso con su misión y los que le impone el Proyecto entran en contradicción, la “universidad para el desarrollo” ingresa en un conflicto intra-modelo que tiende a resolver a favor del Proyecto. Por fin, las expresiones de la “universidad popular-necesaria” construyen su compromiso a partir de su misión y de una opción política en relación a los sujetos; subordinando a estos dos niveles su relación con la dimensión de los proyectos. A su vez, las diferencias en los modos de construcción de sus vínculos con la sociedad, por parte de cada modelo, implica también diferentes concepciones sobre la extensión universitaria.

Necesidad de un compromiso universitario sin subordinación a un Proyecto.

“La meta es una manera de oscurecer el futuro. Reducir el

futuro a metas es también una manera de negarlo”.

Hugo Zemelman (1994, p. 172)

“En el contexto de un mercado internacional, jerarquizado y de una percepción hegemónica de que constituye una Universidad exitosa en la sociedad contemporánea, el reto para las universidades periféricas es la preservación y recreación de la diversidad de tradiciones y responsabilidades a partir de un eje fundamental: un compromiso con la sociedad en su sentido más amplio. A partir de esta noción es posible construir una variedad amplia de alternativas fundadas en las distintas tradiciones y en las diversas condiciones históricas. La ampliación de la valoración societal de la institución universitaria constituye un elemento crucial para articular la fuerza necesaria para desbordar el reduccionismo productivista y de mercado como fin último de la educación superior. En la articulación con los problemas, demandas y expectativas de la sociedad en su conjunto radica la posibilidad de ir más allá de los estrechos límites del modelo hegemónico para expandir el horizonte de desarrollo de las universidades públicas”

Imanol Ordorika (2007, p. 16).

Partiendo del análisis anterior, quisiéramos fundamentar brevemente la necesidad de sustentar una concepción del compromiso social de la universidad en las dimensiones de la misión y los sujetos, subordinando a estos dos niveles el compromiso con el nivel de los proyectos (entendidos ahora con minúscula y en plural). Pensamos que el compromiso universitario subordinado a un Proyecto, sea del tipo mercantil-económico-corporativo o Estatal-Nacional-productivo, conduce a parcializar la universidad, a reducirla a engranaje de una maquinaria económica, a negarla en su condición crítica y en su misión cultural no utilitaria, y a invisibilizar o marginalizar otros proyectos provenientes desde lo social.

En su análisis sobre las diferencias entre lo que define como los modelos dirigidos a la “mercantilización” de la educación superior, y aquellos orientados a su “regulación” o “racionalización”, Michael Burawoy (2012), advierte la existencia, en determinadas circunstancias, de una relación de continuidad posible entre ambos modelos. Analizando la influencia del modelo de educación superior soviético (rígidamente regulado y subordinado a la planificación central de la economía) en las reformas tatcheristas de la educación superior británica, sostiene Burawoy: “El modelo 'soviético' o 'regulado' es especialmente aplicable, por lo tanto, en aquellos Estados que quieren mantener el modelo público de educación superior, pero tratando de racionalizarlo más que privatizarlo. Lo que está ocurriendo hoy en día, sin embargo, es más siniestro: la racionalización como un vehículo para una mercantilización efectiva. En tanto la austeridad fiscal ahoga a Gran Bretaña, y de hecho a gran parte de Europa, el acceso libre y abierto a las universidades se convierte en un lujo, de modo que el sistema de auditorías se despliega actualmente en contra de las

disciplinas menos rentables, como la filosofía o la sociología.” (2012, pp. 9–10)¹⁶. Es decir que la centralización estatal no sólo no es la única alternativa a la liberalización mercantilizadora, sino que en determinadas coyunturas ha sido su complemento necesario.

Ahora bien, es preciso subrayar que compromiso sin subordinación a un Proyecto (con mayúscula) no significa promover una suerte de espontaneísmo o activismo carente de estrategia, y mucho menos una autonomía devenida autismo de una universidad aislada de los problemas y desafíos de su sociedad de pertenencia. Universidad sin Proyecto no implica tampoco la subestimación de la dimensión económica de los problemas del desarrollo, ni indiferencia respecto del papel de la universidad como actor que debe contribuir a la superación de problemas como la primarización estructural de la economía o la dependencia tecnológica. Por el contrario, para abordar estos problemas, la universidad debe elaborar y desarrollar, basada en su misión y en conjunto con los actores públicos y sociales con los cuales basa su compromiso, una serie de proyectos de investigación, extensión universitaria, y formación de grado y posgrado, desde los cuales abordar la diversidad y complejidad de dimensiones económicas, productivas, culturales, históricas, sociales, ambientales, entre otras, que conforman el problema de las transformaciones productivas, cuando superado el reduccionismo economicista con que se suele abordar este tema. Debe hacerlo, por lo demás, como plantea González Casanova (2009), pensando “[...] en términos de una unidad compleja: modos de dominación y de producción. [...] necesitamos usar otras categorías que permitan captar las situaciones concretas de lucha en distintos ambientes y etapas, en varios contextos y culturas” (González Casanova, 2009, p. 324)

Por tanto, lejos de un elogio de la improvisación, compromiso sin subordinación a un Proyecto significa sortear la trampa de la heteronomía respecto a los Proyectos hegemónicos, para recuperar la potencia creativa en la construcción de proyectos desde la periferia y la subalternidad, democráticos y plurales, también en sus tentativas de generalización. En palabras de Pablo González Casanova: procurar construir “una alternativa actual hecha de muchas alternativas” (2009, p. 312). Alternativas construidas, en la línea de lo planteado por Rosa Nidia Buenfil (2007), como “[...] articulaciones diferenciales de discursos emancipatorios locales y utopías expansivas. Al hablar de utopías expansivas [...] se enfatiza el carácter plural [ya que] se cuestiona toda ambición de fijar un centro de manera atemporal, permanente y definitiva. Por otra parte se pone de relieve el carácter imaginario de tales utopías, es decir, su carácter de discurso compensador que propone un sentido, un horizonte de plenitud que reduce la angustia de saberse finito, escindido e intrascendente, proponiendo algún sentido unificador a la proliferación y la multiplicidad, pero al mismo tiempo se reconoce la imposibilidad de su sedimentación, de su completud, de su cierre final

16 Traducción propia.

[...] La idea de utopías expansivas pone además el énfasis en el carácter propositivo de un discurso que sostenido en el cuestionamiento de las bases más sólidas de nuestros valores (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos y pedagógicos), no llama a la desmovilización ni al tan criticado nihilismo, sino al reconocimiento de nuestra finitud y fragilidad como razón y fuente de una búsqueda inagotable y nunca exenta de contestación” (Buenfil, 1997, p. 24)

Universidad sin subordinación a un Proyecto significa entonces un compromiso principal con el desarrollo pleno y riguroso de su función (cultural, científica, educacional, humanista, crítica), y en el horizonte político del desarrollo de la misma, compromiso con “la comunidad de víctimas”. La universidad sin subordinación a un Proyecto construye, desde este doble compromiso, proyectos plurales, integrales, algunos localizados territorialmente, otros de alcance general. La universidad sin Proyecto es así una universidad con múltiples proyectos, con los cuales se vincula siempre desde el compromiso con su función (dimensión de la autonomía, condición para la realización de su rol de institución encargada del pensamiento crítico y de largo plazo “sin condición”, en la expresión derrideana); y del compromiso con la búsqueda de una sociedad justa e igualitaria (dimensión de profundización democrática, pertenencia al espacio de lo público). En este sentido, como afirma Gerardo Sarachu (2012): “[...] cuando se insiste desde extensión universitaria en la pertinencia social, no se piensa en una visión reducida, de utilidad y/o aplicación inmediata, sino en la búsqueda permanente de sentido de la producción, en su justificación con la relación a los desafíos que la realidad presenta. La pertinencia puede ser impertinente, molesta, pero nunca ingenua. La pertinencia no está dada de una vez y para siempre, surge del encuentro con lo real y su transformación. Tampoco se trata de una visión de adaptación o ajuste del conocimiento, quizás el centro de la pertinencia en el caso de la investigación social se expresa más directamente en su carácter relacional e intersubjetivo, más allá de que se trate de procesos de investigación básica o aplicada” (Sarachu, 2012: 18).

Por fin, si como fue propuesto, es posible pensar la interrogación en torno al compromiso social de la universidad como un “analizador” del sentido y alcance de las transformaciones operadas en la universidad contemporánea, se podría todavía reparar en la dimensión operativa del concepto de analizador al servicio de las transformaciones colectivas. Como señala Renè Lourau (2008): “La institución posee el poder de objetivarnos, de cosificarnos dentro de los estatutos y los roles. El analizador 'desobjetiva', deshace los estatutos y funciones, nos restituye la subjetividad (...) El analizador desinstitucionaliza, revela el instituyente aplastado bajo el instituido y, al hacerlo, desarregla al instituido” (2008: 150–151). En tanto el compromiso social de la universidad ya no resulta obvio, es preciso re-significarlo. En tanto no está dado, es necesario re-instituirlo. Este trabajo instituyente y significativo, realizado junto a la “comunidad de víctimas” desde múltiples

proyectos de investigación, formación y extensión, puede ser también un movimiento de ampliación del campo de lo público-universitario y de resignificación política, epistemológica y pedagógica del conjunto del quehacer de la universidad. Esta perspectiva de transformación de la universidad latinoamericana, implica además asumir el desafío de un pensamiento situado e histórico. Como señala Marcela Gómez Sollano, implica replantearse la pregunta por “[...] lo que ha representado para América Latina la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos, y lo que esto significa en la producción de conocimientos situados, que -en palabra de Mignolo- pueda dar cuenta de 'conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica', con el objeto de, como lo especifica Richard, 'resignificar la experiencia acumulada en la región, en la clave teórico-discursiva de una pregunta por las condiciones y situaciones de contexto: por las diferencias entre hablar desde y hablar sobre Latinoamérica como dos situaciones atravesadas institucionalmente por una relación desigual de saber-poder” (Gómez-Sollano, 2012, p. 406)

Desde esta concepción, la extensión universitaria puede cumplir un importante papel en la recreación y resignificación de los vínculos entre la universidad y la sociedad. Para esto es preciso situar y afrontar algunos desafíos, que pasaremos a revisar a continuación.

Desafíos de la extensión universitaria para la transformación de la Universidad Latinoamericana.

Algunas características que asumió la extensión universitaria fruto de su desarrollo histórico.

Hemos ya señalado algunas características del proceso histórico de las universidades latinoamericanas y su relación con la extensión universitaria. Procuraremos a continuación sintetizar algunos rasgos que dicho proceso histórico imprimió a la extensión, así como algunas de sus problemáticas actuales para, sobre esa base, abordar algunos desafíos que la extensión tiene por delante.

Sostiene Jorge Larrosa (2003) que los discursos sobre la educación en la modernidad se han construido (y continúan haciéndolo) en lo fundamental en torno a dos articulaciones discursivas y sus respectivas lógicas: el par ciencia-tecnología, propio de la tradición positivista, y el par teoría-práctica de la tradición crítica (Larrosa, 2003). La observación de Larrosa resulta pertinente para pensar, en la misma clave de lectura, sobre cómo se han construido los discursos en torno a la extensión universitaria. En efecto, a lo largo del proceso histórico de la universidad latinoamericana es posible identificar con nitidez la presencia de estas dos tradiciones, la positivista y la crítica, como las dos principales gramáticas desde las cuales se construyeron los discursos, lógicas y

racionalidades en torno a la extensión universitaria desde comienzos del siglo XX hasta el presente.

Así, desde la gramática positivista, se constituyó toda una importante tradición de la extensión universitaria basada, en términos generales, en el modelo de la transferencia tecnológica. Esquemáticamente, se podría señalar que para este modelo la extensión universitaria es un engranaje en el circuito ciencia-innovación-aplicación¹⁷. En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación (sus laboratorios y sus científicos), y el lugar de la “aplicación” es el que corresponde a la extensión y a los extensionistas, que serían algo así como “traductores” o “transmisores” de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad. Toda una organización del campo académico (Bourdieu, 2008) se estructuró en base a este modelo, que conllevó la diferenciación progresiva entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión, con una desigual distribución de los recursos del campo, tanto materiales como simbólicos (prestigio académico), y un conjunto de consecuencias epistemológicas y pedagógicas, originadas en tal fragmentación de los procesos universitarios.

Las críticas a la hegemonía positivista en el campo universitario se han centrado en el mayor prestigio y desigual distribución de recursos entre las disciplinas científico-tecnológicas o físico-naturales respecto a las humanidades; o entre los paradigmas de investigación positivista respecto a los diferentes modelos de investigación cualitativa interpretativa. Pero no siempre se ha reparado en que la propia estructuración académica universitaria basada en la fragmentación del desarrollo de sus tres funciones constitutivas, responde también a esta hegemonía positivista. Este desarrollo más desigual que combinado de las tres funciones (que ha deparado a la extensión un lugar marginal en la estructura académica universitaria, separándola de los procesos de creación de conocimiento y formación de estudiantes) alcanza en la actualidad extremos en los que se diferencia también entre los docentes dedicados a sostener la docencia de grado y aquellos dedicados a la investigación, reproduciendo la desigual distribución de recursos en el campo, y empobreciendo los procesos de enseñanza universitaria, cuyo sustrato debiera ser el de suceder íntimamente ligados a los procesos de creación de conocimiento.

Por su parte, la tradición crítica, ha tenido también – como fue señalado – un importante

17 Si bien el modelo de la transferencia tecnológica está asociado al área de conocimiento científico-tecnológico, y en particular al papel de la extensión universitaria en la modernización productiva (generalmente desde el modelo del “triángulo de Sábato”), no menos importante es su expresión en otras áreas. De este modo, aquí se agrupa en la misma denominación también la importante tradición asistencial de la extensión universitaria. En esta vertiente, lo que se transfieren son “tecnologías del yo” (en el sentido estudiado por Foucault, 1990), normas de higiene y conducta, junto a la eventual resolución técnica de determinado problema de salud. Por tal motivo, a los efectos de este análisis, se agrupan estas diferentes corrientes de la extensión, algunas ligadas a la modernización productiva, otras a la asistencia y promoción de la salud, en un mismo modelo basado en la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia lo social, con el fin de lograr cambios en los comportamientos, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social, respecto a un determinado tipo de actividad (productiva, social, sanitaria, alimentaria, etcétera).

peso en la conformación de los discursos, lógicas y racionalidades constitutivas del ethos de la extensión universitaria en América Latina. Surgida en gran parte como respuesta al modelo de la transferencia tecnológica, la tradición crítica realizó importantes contribuciones a/en la extensión universitaria, dando visibilidad a un conjunto de tensiones ligadas a las implicaciones de las relaciones de saber-poder en los procesos de vinculación entre la universidad y la sociedad¹⁸. Si en el modelo de la transferencia tecnológica el extensionista es un mediador en la relación entre adelantos científico-tecnológicos y determinadas problemáticas y sujetos, en el modelo de la extensión crítica el extensionista es un intelectual participante de una relación de saber-poder, consciente de las tensiones y contradicciones histórico-sociales que sobredeterminan dicha relación, así como de la imposibilidad de asumir una posición neutral respecto a las mismas (“intelectual orgánico” en la concepción gramsciana, “intelectual transformador” en la del pedagogo crítico Giroux, 1990).

Ahora bien, no obstante sus diferentes gramáticas (en la expresión de Larrosa) y sus lógicas constitutivas (y operativas) específicas, estos dos grandes modelos, el de la transferencia tecnológica y el de la extensión crítica, atraviesan a las diferentes tradiciones extensionistas mencionadas anteriormente (aquella mayormente vinculada a la formación de estudiantes, aquella dirigida al abordaje de los “grandes problemas nacionales”, aquella orientada a la transformación social junto a los postergados de las “grandes soluciones nacionales”). Como fue dicho, estos modelos y tradiciones suelen confluír en las políticas y experiencias de extensión, así como en el imaginario de los sentidos, fines y modos que conforman el deber ser de la extensión universitaria.

En definitiva, la extensión, con diferentes desarrollos y características en diferentes universidades, ha adquirido, principalmente, la forma de las siguientes actividades:

a) En algunas universidades adquirió principalmente la forma de la difusión cultural (a través de la gestión de museos, radios o canales de televisión universitarios, periódicos de difusión científica o revistas culturales, etcétera), dirigida tanto a la comunidad universitaria como la sociedad en general, y su evolución ha estado fuertemente influida por los desarrollos de las políticas culturales y la gestión cultural. b) En otros casos su modo primordial es el de las prácticas

18 Entre otras, podrían mencionarse las siguientes discusiones o problemas que la vertiente crítica de la extensión permitió pensar: las implicaciones del extensionista en tanto intelectual; la atención a las concepciones del sujeto que se vehiculizan en los procesos de extensión; la concepción del proceso de extensión como proceso educativo; la importancia de la relación entre fines y métodos; la concepción de las relaciones educativas dentro del par dominación-liberación; la revisión crítica de los conceptos de “desarrollo” y “modernización”; la importancia de la dimensión histórico-estructural como condicionamiento, determinación o sobredeterminación; el papel de las tecnologías y las relaciones sociales de producción en los procesos de transformación social; y la valoración de los saberes populares y locales, entre otras discusiones que posibilitaron aportes en los planos político, teórico, metodológico y pedagógico. A su vez, a diferencia del modelo de la transferencia tecnológica, en esta perspectiva la extensión se constituyó también como un espacio de interpelación de la propia universidad, a quien hizo objeto de su crítica tanto como los procesos sociales generales en los que intervenía.

pre-profesionales de estudiantes, cuyo énfasis radica en la mejor formación y capacitación profesional, con diferentes características según el área de conocimiento de que se trate (salud, científico-tecnológico, humanístico, artístico, social, etcétera), y el ámbito en que se desarrolle (hospitales, policlínicas, comunidades rurales, fábricas, etcétera). c) En ocasiones se llama extensión a la colaboración con otras entidades estatales (los demás subsistemas educativos, las políticas sociales, las empresas públicas, las políticas productivas, etcétera), fundamentalmente a través de la modalidad de asesoramiento técnico o transferencia tecnológica. d) Así como a la venta de servicios (convenios) a entidades privadas o empresariales dirigidas a la innovación de productos o procesos, el asesoramiento técnico o la transferencia tecnológica, en determinadas áreas de conocimiento vinculadas a determinadas cadenas productivas. e) En algunas universidades la extensión adquiere la forma de actividades desarrolladas por organizaciones de estudiantes o grupos docentes de modo militante, con mayor o menor apoyo de la institución universitaria, para colaborar con luchas de organizaciones obreras u otros movimientos sociales, o para desarrollar proyectos de diferente tipo a nivel social comunitario. En algunos casos se considera extensión a la colaboración universitaria en la respuesta a situaciones de emergencia (inundaciones, terremotos, etcétera). f) También hay casos en que se llama extensión a la descentralización territorial de carreras, cursos o seminarios curriculares hacia geografías en las que no existían establecimientos universitarios. g) Y también la extensión suele adquirir la forma de cursos de verano, conferencias o charlas sobre determinadas temáticas, realizadas por docentes o estudiantes en barrios populares o en la propia universidad pero con un carácter abierto. Con frecuencia estas actividades se desarrollan en períodos de receso curricular, y cada vez con mayor frecuencia se amplifica su difusión a través del aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

A partir de una lectura transversal a las diferentes actividades que componen este conjunto tan heterogéneo, y a las políticas extensionistas de las universidades del continente, podríamos sintetizar que la extensión universitaria presenta en la actualidad algunas problemáticas y dificultades más o menos comunes a las diferentes universidades.

Así por una parte, es necesario notar que, en general, las universidades no cuentan con una definición conceptual-política-operativa de la extensión. Son más frecuentes las definiciones burocráticas sobre los alcances y funciones de tal o cual departamento o dependencia encargada de gestionar la extensión. Pero en pocos casos existen definiciones políticas que establezcan qué tipo de actividades se comprenden como extensión, dirigidas hacia qué problemáticas o sujetos, en torno a qué finalidades u objetivos universitarios, desarrolladas en base a qué articulación con los objetivos de enseñanza e investigación, etcétera.

Otra dificultad que es posible identificar es que, más allá de que en algunas universidades se

ha favorecido la integración curricular de la extensión, la característica general es que las acciones extensionistas suelen desarrollarse disociadas de los procesos de formación curricular de los estudiantes universitarios. Menos frecuente es la presencia de la extensión en los programas de posgrado. La formación de posgrado está, naturalmente, fuertemente ligada a las actividades de investigación, pero en muy pocos casos se vincula el par posgrado-investigación con procesos, programas, o políticas extensionistas.

Vinculado a lo anterior, es posible situar otro problema vinculado con la producción académica en torno a la extensión universitaria. Si se analiza el estado del arte en la materia, puede observarse que la reflexión académica extensionista transcurre fundamentalmente por fuera del sistema de publicaciones arbitradas¹⁹. Las causas de esta situación merecerían ser analizadas con mayor detenimiento (comenzando por problematizar las propias características de los principales índices de revistas) pero es posible que entre ellas se encuentren al menos las siguientes dos circunstancias: a) el desarrollo fragmentado y desigual que históricamente tuvieron las funciones universitarias (como ya fue analizado en la primera parte de este trabajo), que provoca que la investigación transcurra por lo general sin conexiones con la extensión, la cual queda así en ocasiones ligada a una lógica del quehacer “práctico” (lógica de la intervención), que la aleja de los dispositivos de extrañamiento, investigación y escritura académica sistemática. En otras palabras, y a riesgo de caricaturizar en exceso, pareciera haber una división del trabajo tácita, según la cual quienes trabajan en la extensión “hacen”, y quienes investigan “piensan”, y su reverso, quienes hacen extensión no investigan, y quienes investigan no hacen extensión; y b) vinculado a esta situación, se ha operado en algunos casos una distribución desigual del prestigio universitario, vinculada a la mencionada división tácita del trabajo universitario. Ese prestigio universitario (dimensión simbólica), tiene también un correlato material que se expresa en políticas de incentivos salariales ligadas a lógicas de productividad académica vinculada a las publicaciones, que benefician mayormente a quienes se dedican a la investigación; así como a puntajes desiguales en relación a los méritos de investigación o extensión en los concursos docentes. Este proceso de diferenciación profesional operó, en algunos casos, una suerte de “proletarización” de los docentes que se dedican a la extensión, que vinculado a la lógica práctica que sobredetermina su trabajo docente, hace que enfrenten condiciones adversas a la adecuada disposición para la producción

19 A modo de ejemplo, si se realiza una búsqueda en la Base de Datos "Thomson Reuters", tomando como criterio de búsqueda "University extension", se encontrará que en el período 2000-2013 se publicaron 98 artículos sobre extensión universitaria en revistas arbitradas. La misma búsqueda realizada en la Base de Datos regional "SciELO", arroja que en el mismo período se publicaron 78 artículos con el mismo identificador. Es una cifra muy modesta para un período de búsqueda de 13 años; más aún si se compara con los resultados que arroja una búsqueda en el mismo período a partir de identificadores como “evaluación educación superior” o “internacionalización educación superior”.

académica sistemática.

Más allá de estas circunstancias explicativas (que formulo como hipótesis), en cualquier caso, es de todos modos posible constatar una vasta producción académica sobre temas de extensión organizada fundamentalmente en torno a: revistas no arbitradas o arbitradas sin indexar, memorias de congresos, jornadas y seminarios de extensión, cuadernos o publicaciones de departamentos o unidades de extensión universitaria, entre otros. Existen numerosas revistas académicas universitarias especializadas en temas de extensión en América Latina. Y a esto debe sumarse la producción vinculada a congresos o seminarios de extensión que, como fue señalado, es bastante numerosa. Pero en cualquier caso, es posible identificar como un problema actual para la extensión, la escasez de producciones arbitradas sobre el tema, así como la dispersión relativa que caracteriza a la producción académica no arbitrada sobre la extensión universitaria.

Por otra parte, otra problemática identificada refiere al aspecto presupuestal. En general, los recursos económicos que las universidades dedican a sus programas de extensión son escasos. Salvo en casos excepcionales, en que la extensión asume la forma de la difusión cultural, y ésta adquiere una gran importancia en tal o cual universidad (como en el caso de la UNAM, que dedica un 8% de su presupuesto a actividades de difusión cultural), en general los presupuestos extensionistas son muy modestos, lo que dificulta consolidar programas, y plantearse objetivos político académicos ambiciosos y de largo plazo.

A su vez, con frecuencia, los recursos son distribuidos mediante llamados a proyectos concursables, un instrumento que, no obstante sus virtudes meritocráticas, cuando constituye el único instrumento de política extensionista, dada su precariedad estructural como forma de financiamiento, resulta insuficiente para consolidar políticas de largo plazo, fortalecer vínculos con organizaciones y comunidades, y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas (Cano & Migliaro, 2009).

Re-pensar las políticas de extensión implica atender y superar estos aspectos problemáticos, comenzando por re-pensar los modos en que concebimos a la propia extensión universitaria, procurando, en particular, superar su desarrollo disociado de los procesos de formación y creación de conocimiento. En este sentido, entre las perspectivas actualmente en curso en las universidades latinoamericanas, resulta interesante considerar la política extensionista de la Universidad de la República de Uruguay, organizada desde el objetivo de lograr un desarrollo articulado de las funciones universitarias e integrar a la extensión al proceso formativo curricular de los estudiantes. A continuación repasaremos brevemente en qué consiste esta política extensionista, para comentar luego algunos problemas y desafíos que esta perspectiva permite pensar.

La perspectiva integral: la política extensionista de la Universidad de la República de Uruguay.

Como fue dicho, aún cuando la discusión se plantea con frecuencia, no son muchas las universidades que cuentan con una definición precisa de la extensión universitaria. Son más usuales las definiciones de tipo burocrático-administrativo sobre las funciones y responsabilidades que le competen a tal o cual repartición encargada de la gestión de la extensión, que las definiciones de tipo conceptual sobre cómo se concibe a la extensión, y que principios políticos, pedagógicos y metodológicos deberían orientarla.

Una definición de estas características existe actualmente en el caso de la Universidad de la República de Uruguay. Recogiendo elementos de las grandes líneas genealógicas de la extensión universitaria latinoamericana mencionadas anteriormente (las que destacan su potencial pedagógico en la formación de estudiantes desde una perspectiva humanista e integral; las que hacen énfasis en la contribución de la extensión a los procesos de transformación social), en el año 2009 el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República de Uruguay aprobó un documento en el cual se establecen orientaciones para la política de extensión universitaria, que a continuación citamos *in extenso*:

“La extensión y las actividades en el medio pueden ser de muy variado tipo. Todas sus formas ofrecen en mayor o menor grado oportunidades para cultivar lo que es la idea definitoria de la extensión: la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados.

En tales colaboraciones, todos aprenden. Y probablemente quienes más pueden aprender son los estudiantes que en ellas participan: entran en contacto con la realidad, usan lo que saben para afrontar problemas de la sociedad, interactúan con gente que tiene otros conocimientos y otras vivencias, se les ofrece la oportunidad de ser útiles; todo eso apunta a una formación integral. Más aún, la extensión puede hacer una importante contribución a la democratización del conocimiento, al cuestionar la noción frecuente de que el poder del conocimiento no puede sino estar concentrado en algunos actores en desmedro de otros.

A los docentes involucrados en las tareas de extensión, les cabe la gran responsabilidad de impulsar esa colaboración interactiva, entre actores universitarios y otros actores sociales, con vocación igualitaria y buscando todas las ocasiones propicias para que los universitarios no sólo ayuden y enseñen sino también aprendan de los otros actores sociales que participan en el proceso y participando junto con estudiantes en actividades de creación de conocimiento (...)

[La extensión es un] proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de

educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente (...) Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...), que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...); Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora” (Universidad de la República, 2009, pp. 3–4).

Se trata de una definición de la extensión que la diferencia de otras actividades de la universidad en el medio social, caracteriza su papel dentro de la universidad resaltando su valor pedagógico (planteando su inserción en el currículo y resaltando su potencial de transformación de las relaciones educativas) y su vinculación con la función de investigación, a la vez que contiene elementos orientadores para las políticas y acciones extensionistas.

En esta perspectiva, entonces, la extensión procura activar procesos de integralidad en tres niveles: a) integración de las funciones universitarias (extensión ligada a procesos de investigación, en cuyo desarrollo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje); b) integración de las disciplinas, promoviendo miradas y abordajes interdisciplinarios tanto en la construcción de objetos de estudio (lógica de la investigación) como en la construcción de problemas de intervención (lógica de la extensión); y c) integración y diálogo entre los saberes científicos-académicos y los saberes populares en los procesos de investigación y abordaje de las problemáticas de referencia, concibiendo a los interlocutores sociales con los que se trabaja como sujetos (y no como objetos) de los procesos de conocimiento y transformación social.

Algunas de las bases o supuestos en los que descansa esta política son resumidos por Tommasino y Rodríguez (2010) en las siguientes “tres tesis básicas”: “Tesis I: La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad. Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la

población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares. Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las practicas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo” (Tommasino & Rodríguez, 2010, pp. 38–39).

Estas orientaciones, por su parte, se hicieron operativas a través del desarrollo de propuestas formativas llamadas "Espacios de Formación Integral" (EFI). Por “EFI” se denomina a un conjunto heterogéneo de prácticas educativas universitarias estructuradas sobre la base de la integración de la extensión y la investigación a la formación curricular de los estudiantes, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Se trata de “[...] ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema. De este modo, los EFI son dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad -prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación- asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio” (Tommasino et al, 2010, pp. 3–4).

Según datos consignados por Carlos Santos et al (2013), la política de los EFI ha involucrado a todas las áreas de conocimiento de la Universidad, a través de 92 experiencias en 2010, que convocaron a 6408 estudiantes y 455 docentes. En 2011 fueron 90 experiencias, en las que participaron 6398 estudiantes y 460 docentes. En 2012 fueron 124 EFI, con 5111 estudiantes y 667 docentes. Y en 2013 se desarrollaron 128 experiencias, con la participación de 8024 estudiantes y 750 docentes (Santos et al, 2013). Se trata pues de una política extensionista que, si bien está lejos de involucrar a la mayoría de los estudiantes y docentes de la Universidad de la República, posee de todos modos un importante alcance, involucrando a un gran número de estudiantes de todas las carreras y disciplinas universitarias.

A su vez, junto al desarrollo de los EFI, la política extensionista de la Universidad de la República impulsó también otros programas, articulados entre si en la estrategia de integración curricular de la extensión, pero orientados cada uno de ellos a objetivos particulares. Entre estos programas destacan los “Programas Integrales”, los “Centros de Formación Popular”, la “Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo”, la “Unidad de Estudios Cooperativos”, y la

“Red de Extensión”. En muchos casos se trata de programas localizados territorialmente en zonas populares de Montevideo y algunos lugares del interior del país, con el cometido de llevar adelante abordajes interdisciplinarios en conjunto con organizaciones sociales y actores comunitarios, en torno a problemáticas pertinentes a sus zonas de referencia. Dichos programas tienen equipos docentes estables que llevan adelante líneas de investigación y articulan diferentes espacios y propuestas de formación de estudiantes de grado y posgrado, en coordinación con las facultades, institutos y escuelas de la Universidad. En el caso de los Programas Integrales, se trata de una propuesta cuyo principal referente lo constituye el “Programa APEX-Cerro”²⁰, programa fundado a comienzos de la década de 1990 a partir de la experiencia de la Facultad de Medicina en procesos de salud comunitaria desarrollados en el barrio “el Cerro”, barrio popular del oeste de Montevideo. A partir de dicha experiencia, el Programa APEX, cuyo nombre es un acrónimo de las palabras “aprendizaje” y “extensión”, se desarrolló como programa universitario interdisciplinario ubicado territorialmente, articulando el desarrollo integrado de procesos de investigación, extensión y enseñanza en torno a temáticas y problemáticas de salud y participación comunitaria. Inspirado en la experiencia del APEX, en 2008 se creó el Programa Integral Metropolitano (PIM)²¹, ubicado en barrios de la zona este de Montevideo, y estructurado desde los mismos principios de integración de las funciones universitarias, abordajes interdisciplinarios, y participación comunitaria. En el caso de los “Centros de Formación Popular” (tanto el “Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales” como el “Centro de Formación Popular de Bella Unión”)²², su perfil está dirigido al trabajo con organizaciones sociales populares, en diferentes líneas de investigación y extensión en torno a las temáticas y problemáticas planteadas por las organizaciones. Similares características presenta la Unidad de Estudios Cooperativos²³, y su “Incubadora Universitaria de Emprendimientos Económicos Asociativos Populares”, encargados de desarrollar procesos de investigación, extensión y formación en torno a la temática del cooperativismo, y en vínculo con las organizaciones cooperativas. Por su parte, la Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo²⁴, enfoca su trabajo de investigación, formación y extensión en torno a problemáticas del sector productivo en colaboración con las organizaciones sindicales del mundo del trabajo. Por último, la “Red de Extensión”²⁵, integrada por unidades de extensión de todas las facultades, institutos y escuelas de la Universidad de la República, articula el desarrollo de los “EFI”, el vínculo entre los servicios y los diferentes programas centrales, la formación docente en torno a temáticas vinculadas

20 Ver: <http://www.apex.edu.uy/apexnuevo/>

21 Ver: <http://www.pim.edu.uy/>

22 Ver: <http://www.extension.edu.uy/cfp>

23 Ver: <http://www.extension.edu.uy/uec>

24 Ver: <http://www.extension.edu.uy/sp>

25 Ver: <http://www.extension.edu.uy/red>

a la extensión y a la labor docente en la extensión, así como la evaluación, monitoreo y sistematización de programas y proyectos.

Esta política extensionista ha fortalecido el vínculo universitario con organizaciones populares y comunidades, dando lugar a actividades y proyectos de diferentes características y alcances. Pero con sus cometidos y énfasis singulares, estos programas han favorecido la formación de estudiantes universitarios en experiencias de extensión en todas las áreas de conocimiento. Esta circunstancia plantea la necesidad de reinstalar una reflexión pedagógica sobre la extensión universitaria.

Desafíos de la extensión universitaria como “alternativa pedagógica” en la Universidad Latinoamericana.

Tal reflexión pedagógica sobre la extensión debe evitar la reproducción de la tendencia frecuente al reduccionismo didacticista preocupado por la instrumentalización de la enseñanza (Behares, 2011), ahora en un contexto extra-áulico. Es necesario, en cambio, intentar una mirada político-pedagógica atenta a los procesos educativos tanto como a las relaciones entre los procesos alternativos y los proyectos hegemónicos, procurando la creación de conocimiento sobre el potencial político, académico y pedagógico de la extensión en la transformación de la propia institución universitaria en diálogo con los sujetos populares que instituye como interlocutores. Así situado el problema, por lo demás, su abordaje desde la perspectiva de estudio de las “experiencias pedagógicas alternativas” (Gómez-Sollano & Corenstein, 2014; Puiggrós & Gómez-Sollano, 1994), permite situar a la extensión universitaria como proceso político académico que se construye en la trama de las relaciones y mediaciones con la totalidad social, cultural y política que lo sobredetermina, a la vez que le reconoce una autonomía relativa como “campo problemático” (Puiggrós, 1994c). La extensión como “campo problemático” se define en cada caso en la relación que establece con otros campos (en particular el “campo académico” [Bourdieu, 2008] y “el campo popular” [Falero, 2010]), por lo que cobran relevancia, precisamente, las relaciones que establece con los demás campos, los tipos y modos de las fronteras que instituye y las que interpela, y los sujetos y proyectos ético-políticos que en dicha relación se construyen, convocan o antagonizan.

Desde esta base, es necesario considerar algunos desafíos que la extensión universitaria tiene por delante para, por una parte, superar los problemas anteriormente mencionados (su desarrollo académico marginal y disociado de la enseñanza y la investigación, su indefinición conceptual y política, su postergación presupuestal), y por otra contribuir a la transformación de la universidad latinoamericana, resignificando su compromiso social en la construcción de una multiplicidad de alternativas. Para ello, es necesario problematizar a la extensión universitaria en sus diferentes

dimensiones: pedagógica, política, metodológica y epistemológica.

En su dimensión pedagógica, la extensión integrada al currículo recupera elementos propios de las tradiciones que la vinculan con la formación universitaria humanista e integral, constituyéndose en un proceso educativo que incluye la participación de estudiantes, docentes e interlocutores sociales. Así concebida, la extensión implica tipos de relaciones con el currículo universitario, objetivos de tipo formativo, modos de la evaluación y acreditación de aprendizajes y procesos, modos de la organización de las actividades de enseñanza, posicionamientos docentes, “sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1994b) y tipos de relaciones educativas (nivel del modelo pedagógico). La integración curricular de la extensión implica considerar sus efectos sobre estos diferentes planos, procurando que el potencial transformador de las experiencias extensionistas, no quede neutralizado por las sobredeterminaciones de los formatos curriculares. Es que, en términos generales, la integración curricular de la extensión conlleva los problemas provenientes de la dinámica entre los procesos instituyentes y lo instituido en una institución de la complejidad de la universidad. Esto implica algunos riesgos, como los dos señalados por Antonio Romano (2010): “[...] la asimilación, o sea si la extensión se curriculariza, puede perder su capacidad de interpelación. El otro riesgo es también la hipertrofia en el desarrollo de una función como la extensión; que se cierre y que produzca un cierre sobre sí misma. Es decir, si se desarrolla mucho una función y desde ahí se propone el cambio de las prácticas universitarias esto puede tener como consecuencia el cierre de algunas de las otras prácticas sobre sí mismas” (2010, p. 105).

Para sortear estos riesgos cobra relevancia, nuevamente, el modo en que se conciba la relación entre los procesos universitarios que se suelen objetivar como “funciones” de la universidad (investigación, extensión, enseñanza). Como convienen numerosos autores²⁶, las características de la enseñanza en la educación superior están íntimamente ligadas al quehacer de investigación de la universidad en los diferentes campos de la cultura y el conocimiento. Esto

26 Entre otros, el propio Paulo Freire (1993), quien destaca el carácter “indicotomizable” de la investigación y la enseñanza en el caso universitario, y concibe al proceso educativo universitario jugándose en los “dos momentos” del “ciclo del conocimiento”: “[...] la Universidad que no lucha por un criterio más riguroso, por más seriedad en el ambiente de la investigación así como en el de la docencia -siempre indicotomizables-, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares ni comprometerse con ellas. En el fondo, la Universidad debe girar en torno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen que ver con el ciclo del conocimiento. Éste, por su lado, cuenta tan sólo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende” (Freire, 1993, pp. 226–227).

distingue a la reflexión pedagógica universitaria de la más generalizada investigación pedagógica de la educación pre-universitaria, centrada -como observa Behares (2011)- en el modelo de la “transmisión” de determinados contenidos, previamente procesados por operaciones de “transposición didáctica” (Chevallard, 1998) y sobredeterminados por la lógica y la política del currículo. En el caso de la universidad, en cambio, los procesos de enseñanza se organizan, ya no desde la lógica de un conocimiento estandarizado instrumentalizado como contenido a transmitir, sino desde el contexto mismo de un “campo de saber funcionando” (investigación), donde los procesos de enseñanza son subsidiarios al funcionamiento mismo de ese campo de saber (Behares, 2011). Por cierto que en la universidad se desarrollan diferentes prácticas de enseñanza, y muchas de ellas “bancarias” (en el sentido freireriano de la expresión), centradas en el contenido curricular a transmitir. Pero aún así, en el “deber ser” de la enseñanza universitaria se encuentra su condición inseparable de la investigación. De este modo, en experiencias que conllevan la articulación de las lógicas diferenciales de la extensión, la enseñanza y la investigación (como el caso de los EFI de la Universidad de la República) es importante atender a las implicaciones pedagógicas de dicha articulación.

Así lo observamos en una investigación reciente sobre los modelos pedagógicos en los EFI (Cano & Castro, 2012). Una de las conclusiones, o tesis a pensar, a las que arribamos en dicha investigación fue que, en la medida en que en las experiencias formativas integradas a procesos de extensión priman las lógicas de la investigación y la extensión, organizadas en torno a una interrogante operativa sobre el “saber faltante” (Behares, 2011), y sobre una situación a transformar (referente operativo del proceso de extensión), “[...] aumentan sus potencialidades de recrear integralmente los procesos formativos, redimensionando la enseñanza, desde las relaciones educativas hasta el plano de la transformación curricular” (Cano & Castro, 2012: p. 118). En sentido contrario, cuando la lógica de la enseñanza, organizada desde la racionalidad de la transmisión del conocimiento acumulado-disponible, subordina a las demás, aumenta el carácter reproductor de las experiencias de extensión en el nivel curricular. De este modo, en su dimensión pedagógica, la extensión como proceso formativo resalta la importancia de la investigación como referencia de los procesos universitarios, al tiempo que plantea la necesidad de concebir a la propia extensión como proceso de investigación.

En lo que respecta a su dimensión política, la extensión universitaria – como fue visto – condensa y expresa las tensiones, articulaciones y conflictos propios del proceso de institución social del compromiso universitario y sus fuerzas en disputa. Es necesario concebir a las políticas de extensión como parte de esta disputa por el sentido de la transformación universitaria, procurando, como hemos planteado, aportar a resignificar el compromiso social de la universidad

desde la especificidad de los fines universitarios, y desde la asunción de un compromiso con los sujetos populares y los sectores subalternos de la sociedad. Para ello, recuperando la tradición de la extensión crítica y la educación popular latinoamericana, los procesos de extensión deben concebirse como contribución a procesos más amplios de transformación social, en un sentido emancipatorio y democratizante²⁷, profundizando la condición pública de la universidad al convocar a los sectores de la sociedad que se encuentran excluidos de la posibilidad de acceder a la educación superior. De este modo, la extensión se aleja de las posiciones que postulan la neutralidad del quehacer científico y universitario, al tiempo que tampoco se confunde con actividades de tipo político-militante desligadas de una preocupación sistemática por la rigurosidad en los procesos de investigación científica y creación cultural. Así, la extensión debe procurar abrir nuevos modos de la relación universidad-sociedad que operen también, por su parte, transformaciones en la propia institución universitaria, las cuales, pueden abarcar diferentes planos, desde la apertura y/o re-orientación de agendas de investigación; las ya mencionadas transformaciones a nivel del currículo, de las concepciones estrategias y metodologías de evaluación y acreditación, del modelo pedagógico y el rol docente, así como de la estructura académico-organizativa de la universidad, incluyendo los modelos de gestión (ensayando modalidades de gestión participativa con organizaciones).

Transversal a las dimensiones pedagógica y política, es posible ubicar una dimensión ético-metodológica de la extensión universitaria. En un sentido amplio, esta dimensión está vinculada al plano de análisis de “lo procedimental” que Corenstein et al (2014) proponen (junto a las dimensiones del “ethos” y lo “pedagógico”) para la sistematización de “experiencias pedagógicas alternativas”. Incluye la atención a: las “estrategias” (“medios materiales y simbólicos que [...] hacen viable la acción, configuran el cambio y se definen en el orden de la experiencia en general”); los “sujetos” (“vistos como la construcción social singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social y que se estructuran en la relación con el otro”); los “grados y

²⁷ En particular, es importante volver a situar el horizonte político de la pedagogía freireriana, cuya pertinencia se ve acrecentada en la actualidad, en un contexto latinoamericano en que los procesos de educación popular, extensión universitaria y trabajo social se ven interpelados por el gran crecimiento de las políticas de asistencia estatales o para estatales. Según datos de la CEPAL de 2011, los programas sociales de transferencia económica condicionada (PTC) dirigidos a los sectores populares del continente, alcanzaron ya en ese año a 25 millones de familias, unos 113 millones de personas en 18 países de la región, lo que equivale al 19% de la población total de América Latina y el Caribe (Cecchini & Madariaga, 2011). Si sumáramos los planes que no implican transferencia económica, el porcentaje se elevaría aún más. Como han señalado algunos autores, entre otros Zibechi (2008), estos programas han servido, en muchos casos, para neutralizar a los movimientos sociales o contener el malestar social, dando una “deriva asistencialista” al control social, y llegando en algunos casos, como en Chiapas, a formar parte de una estrategia contra-insurgente (Harvey, 2012). De este modo, resulta importante incorporar a la reflexión sobre la extensión, también la preocupación por los horizontes ético-políticos que se ponen en juego en los procesos extensionistas, y el sentido de los procesos de “subjetivación política” (Modonessi, 2010) que los abordajes extensionistas favorecen o inhiben.

relaciones de institucionalización” (“los procesos de estructuración de la experiencia”, así como la relación entre las experiencias y su institución de referencia); y la “base material” (las fuentes de financiamiento) (Corenstein et al., 2014, pp. 416–419). En todos estos planos, se juega la coherencia entre fines y medios y el potencial transformador de la extensión.

En un sentido más específico, la dimensión ético-metodológica de la extensión está vinculada al desafío de superar los abordajes de tipo “asistencialista” o “culturalista” (Bralich, 2007), así como el modelo de la transferencia tecnológica. En este sentido, en el plano metodológico se plantea el desafío de acercarse a la perspectiva de lo que de Sousa Santos (2006) llama “ecología de saberes”, entendiendo por tal a “[...] un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (de Sousa Santos, 2006, pp. 67–68). Ecología de saberes que requiere de una disposición ético-metodológica al diálogo, lo cual no implica desconocer que, tanto como diálogo, existe el “conflicto de saberes” (Falero & Pérez, 2014). Por eso los procesos de extensión requieren también de una “pedagogía del poder” (Rebellato, 2009)²⁸, y el diálogo de una posición de honestidad intelectual que reconozca el carácter estructurante de la situación de asimetría, en las relaciones de saber-poder que se ponen en juego en los procesos de extensión (Tommasino et al., 2006).

La perspectiva de la “ecología de saberes” pone de relieve, por fin, los desafíos que se plantean a la extensión en su dimensión epistemológica. Es decir: la extensión puede ser pensada como un movimiento de creación de estas “comunidades epistémicas más amplias”, en los términos de Sousa Santos (2006), y en la línea de las búsquedas de la corriente sociológica de Orlando Fals Borda y su propuesta de “investigación participativa” (Santos, 2014). En este sentido, como señala Carlos Santos (2014), un desafío que se plantea a la “ecología de saberes” es “[...] cómo pasar de la coexistencia de saberes a la generación de saberes nuevos, que superen ambos planos” (2014, p. 5).

La extensión en esta perspectiva permite problematizar nuestros modos de conocer, las relaciones sujeto-objeto de conocimiento (Álvarez Pedrosián, 2010), la tensión entre “implicación y

28 Dice Rebellato: “Con esta expresión [pedagogía del poder] se busca decir que el poder en lugar de reducirse a una estrategia de manipulación, debe convertirse en un dispositivo de aprendizaje. Por constituir el poder una red de estrategias, de tácticas, de multiplicidades de discursos y saberes, puede transformarse en un espacio de aprendizaje” (2009, p. 98).

reflexibilidad” (Santos, 2014), y el cuestionamiento de la disociación entre investigación y transformación de la realidad (Santos, 2014; Álvarez Pedrosián, 2010). La reflexión epistemológica sobre la extensión universitaria es al mismo tiempo política y pedagógica, en tanto concibe a la extensión como proceso integral de interrogación crítica, problematización teórica, creación de conocimiento, y acción colectiva de transformación de la realidad. En definitiva, la reflexión epistemológica está en el centro de los modos en que concebimos y ensayamos las relaciones entre las funciones universitarias. Como sostiene Álvarez Pedrosián (2010): "Una investigación deviene en enseñanza cuando parte de la necesidad de pensarse y disponerse como un proceso de aprendizaje, en diálogo con los objetos y seres estudiados como entre quienes estudian a los mismos. Deviene a su vez en extensión si este proceso investigativo se despliega en un medio más extenso que el de los especialistas, donde los sujetos y las fuerzas sociales en general participan activamente en la construcción del conocimiento y en su utilización (al mismo tiempo, o en diferentes fases). Un conjunto de prácticas catalogadas como de extensión, devienen en investigación cuando hacen intervenir un proceso de creación de conocimiento dentro de sus dispositivos de acción, y puede ser de enseñanza si la transmisión y adquisición de saberes y prácticas viene a complementar las tareas antes señaladas. Y unas prácticas catalogadas como de enseñanza, devienen en investigativas y de extensión si las puestas en juego, transmisión y uso de los conocimientos conllevan una exploración, aunque sea preliminar, que pone en crisis dichos elementos y los vuelve a poner en uso en tanto herramientas de creación de conocimiento, así como se realiza más allá de los espacios habitualmente restringidos de la llamada educación formal" (Álvarez Pedrosián, 2010, pp. 78–79).

Comentarios finales.

“Queremos una universidad siempre cambiante, pero que no obstante ello, siga siendo siempre siempre igual a sí misma”

Pablo Carlevaro (2002, p. 12).

Recapitulando: hemos planteado que las características y alcances que asume la extensión universitaria en diferentes contextos institucionales o coyunturas históricas están vinculados a los sentidos que la universidad instituye junto a la idea de lo que debe ser su compromiso social. Por su parte, la institución del compromiso social de la universidad en tanto proceso histórico constituye un espacio de tensiones y disputas entre los procesos universitarios y los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que los sobredeterminan. En consecuencia, la institución del compromiso social de la universidad asume derivas y significaciones diversas que se construyen en

el proceso general de la hegemonía, en la tensión, contradicción y/o articulación entre sentidos y fuerzas diferentes y/o contrarias. Hemos sostenido que en la actual coyuntura, en el marco de la crisis por disfuncionalidad de la idea moderna de universidad (Aboites, 2010; de Sousa Santos, 2006; Ricoeur, 2002), concurrimos a un momento de destitución de la idea de compromiso social universitario, circunstancia que, al mismo tiempo, abre un espacio de disputa por su resignificación, en el cual diferentes concepciones, modelos y proyectos pugnan por imprimir su sentido respecto a qué es una universidad comprometida (¿compromiso con qué, con quién, para qué, de qué modos?).

En este marco, desde diferentes articulaciones discursivas se sitúa a la idea de “desarrollo” como referente nodal de los discursos que reclaman el concurso y compromiso de la universidad. En una coyuntura latinoamericana pautada por la consolidación en varios países de modelos económicos y sociales de corte neodesarrollista (Félix & López, 2012; Santos et al., 2013), en otros de procesos con vocación pos-neoliberal o socialista (Sader, 2009), junto a la persistencia de procesos de continuidad o profundización neoliberal, la noción de “desarrollo” se constituye en un “significante vacío” (Laclau & Mouffe, 2011) en tanto que, a la vez que pauta el universo de lo socialmente pertinente, circula como significante capaz de ser significado de diferentes formas y sentidos de acuerdo a las fuerzas y tendencias participantes del proceso de la hegemonía. Dicha disputa es desarrollada por fuerzas desiguales, incluye voces amplificadas y otras silenciadas, así como desiguales construcciones iniciales de legitimidad para participar de la contienda. En una coyuntura latinoamericana caracterizada, en buena medida, por procesos de “revolución pasiva” (Modonesi, 2012), los movimientos sociales y las organizaciones populares se encuentran en una posición desventajosa para incidir en la disputa por el sentido de la idea de compromiso social de la universidad. Por el contrario, los diferentes agentes del poder económico global hegemonizan dicha disputa de sentido, fundamentalmente a partir de significar (y articular significaciones en clave hegemónica) el significante desarrollo.

De este modo, en el proceso de la hegemonía se configuran tendencias que construyen proyectos que tensan a la universidad en su compromiso, reclamando su subordinación a los objetivos y las lógicas de dichos proyectos, que son instituidos como equivalentes a la idea de “desarrollo”, significante que así desplaza y condensa también la idea de “pertinencia” de lo universitario. Estos Proyectos (que nombramos con mayúscula para resaltar su vocación totalizadora de los horizontes de posibilidad disponibles) re-funcionalizan a la universidad de acuerdo a sus necesidades, “alterando” (Mollis, 2003) los fines y funciones constitutivos de la idea de la universidad latinoamericana (en particular aquellos rasgos relacionados con una concepción humanista, crítica, no-utilitaria e integral de los procesos de creación científica y cultural e interpretación crítica del mundo). En este proceso, los modelos universitarios de los países centrales

se erigen como referencia que, entre otros efectos, tiende a reducir y homogeneizar los sistemas universitarios de acuerdo a sus criterios, intereses, formatos y gramáticas (Ordorika, 2007), des-caracterizando a la universidad latinoamericana y negando muchos de sus valores y potencialidades, entre ellos, el papel crítico, político y pedagógico de la extensión universitaria. En este marco, entendemos necesario evitar la subordinación de la universidad a un único Proyecto (sea el Proyecto sin proyecto del capital, sea el de un determinado “Proyecto de desarrollo” impulsado por una planificación estatal centralizada). Por el contrario, pensamos que resulta necesario procurar espacios de construcción heterogénea y plural de múltiples proyectos en los que la universidad pueda colaborar desde sus fines y funciones específicos (científicos, culturales, educativos, críticos) y desde una autonomía universitaria enraizada en un compromiso democrático y popular.

Como sostiene Sandra Carli (2012a): “Las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y de sus actores, atravesadas por dimensiones globales y locales, requieren modular nuevas perspectivas de lo común o general a partir de una valoración de la experiencia en torno al conocimiento. Experiencia que habilite un reconocimiento de los lazos que articulan a instituciones, sujetos y tradiciones en los procesos de construcción del conocimiento, de las aspiraciones políticas y epistemológicas de construir totalidades – aunque precarias – que excedan lo fragmentario y de los componentes singulares contextuales del conocimiento. La construcción de nuevos conceptos totalizadores como los de 'sociedad del conocimiento', 'sociedad de la información' o 'sociedad del saber', indican la sobrevivencia en pleno siglo XXI de un falso universalismo que no reconoce el conflicto cultural que atraviesa a las sociedades y las instituciones, que soslaya una mirada de los contextos y de las situaciones, que niega la multitemporalidad de los fenómenos educativos y que no lee los modos sociales de producción, circulación y consumo de la información” (Carli, 2012a, p. 321). En esta clave, la extensión universitaria encuentra hoy un conjunto de desafíos que replantean su importancia en los procesos de transformación de la universidad latinoamericana y en la resignificación de su compromiso social de modos alternativos al discurso mercantilista de la modernización conservadora hegemónica, así como a la racionalidad productivista de algunos de los discursos desarrollistas o neo-desarrollistas. En cambio, la extensión universitaria puede aportar a la imaginación y construcción de “la alternativa compuesta por múltiples alternativas” (en la definición ya citada de González Casanova, 2009) profundizando el sentido de lo público universitario y democratizando la propia contienda por el sentido de la transformación de la universidad.

Para ello, la extensión debe afrontar algunos desafíos en los planos pedagógico, político, metodológico y epistemológico, procurando profundizar su vinculación con los procesos de

enseñanza y creación de conocimiento y consolidar vínculos de trabajo de largo plazo con organizaciones sociales y comunidades. Es importante avanzar en la integración de la extensión a los currículos universitarios y los planes de estudio en todas las áreas de conocimiento, procurando que dicha integración no neutralice su potencial transformador sino que lo vuelque hacia la transformación curricular y pedagógica, incluyendo el nivel de las relaciones educativas, los modelos pedagógicos, así como las concepciones y métodos de evaluación y acreditación de aprendizajes. A su vez, la extensión debe procurar su articulación con (o su organización como) programas de investigación en diálogo con organizaciones y sujetos populares, ya sea desde la lógica de los programas territoriales, ya desde la colaboración con organizaciones en torno a problemáticas generales que trascienden lo territorial. La extensión debe también procurar profundizar su desarrollo académico, procurando que esto no implique la generación de especialistas “extensionólogos”, sino que por el contrario, dicho proceso suceda indisoluble de los desarrollos disciplinarios y transdisciplinarios sobre las problemáticas que se abordan, alimentando debates y transformaciones en el plano epistemológico y formando parte de una transformación pedagógica general.

Estos desafíos ponen de relieve el carácter problemático de la relación entre el legado de la universidad latinoamericana y la necesidad de la invención de nuevos modos, ideas y estrategias en la búsqueda de “inéditos viables”, al decir de Paulo Freire (1993). Con la cita del epígrafe de Pablo Carlevaro a propósito de una universidad “siempre cambiante” y a la vez “siempre igual a si misma”, hemos querido expresar una posición al respecto. Como señala el filósofo Alain Badiou (2008), toda identidad contiene una doble dimensión, negativa y positiva, que pauta : “[...] un doble uso de la diferencia. Un uso afirmativo: lo mismo se mantiene en su propia potencia diferenciante. Un uso negativo: lo mismo se defiende contra su corrupción de parte del otro [...] Toda identidad es el juego dialéctico de un movimiento de creación y de un movimiento de purificación” (2008, p. 63). La ofensiva homogeneizadora que la modernización conservadora lanzó sobre la universidad latinoamericana llevó a que, como respuesta principal, las fuerzas democráticas comprometidas con la educación pública reforzaran el “uso negativo” de la diferencia, deteniendo la “potencia diferenciante” ante la necesidad de defender aquellos principios que habían sido puestos bajo amenaza. En contrapartida, la perspectiva de la modernización conservadora se adueñó de la performatividad de la idea de reforma de la universidad. Este fenómeno es notado por Pablo Gentili (2011) cuando describe cómo los movimientos populares de América Latina durante el período de auge del neoliberalismo quedaron encerrados en una posición de resistencia (conservación) de la universidad pública, y en la dialéctica de ese proceso el discurso del poder se adueñó de las banderas de la transformación de la universidad. La crisis de alternativas también tiene que ver con

esta circunstancia, que la recreación de las relaciones entre el legado y la invención deberá procurar subvertir, buscando “[...] que las identidades subordinen su dimensión negativa (la oposición a los demás) a su dimensión afirmativa (el desarrollo de lo mismo)” (Badiou, 2008, p. 65). Así, la tarea de vincular el legado reformista con los problemas de nuestro presente, debe recuperar el “uso positivo” de la identidad como actividad creadora, y desde dicha acción afirmativa negar, contradecir, tensionar los elementos nodales del discurso universitario neoconservador, sin olvidar los elementos que el ideario de la reforma proyectó y aún esperan ser realizados. Parafraseando a Alfonso Reyes: “Tal es la verdadera tradición del Continente, en que hay el deber de insistir” (1978, p. 13).

Referencias bibliográficas.

- Aboites, Hugo 2008 “Presentación” en Tünnermann, Carlos *Noventa Años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918-2008* (Buenos Aires: CLACSO).
- Aboites, Hugo 2010 “La encrucijada de la universidad latinoamericana” en Leher, Roberto (comp.) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (Rosario: CLACSO & Homos Sapiens Ediciones).
- Adler, Max 2002 “Intelectuales, universidad, capitalismo” en Bonvecchio, Claudio (comp.) *El mito de la universidad* (México DF: Siglo XXI y UNAM).
- Altbach, Philip 2001 *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo* (Buenos Aires: UNESCO & Universidad de Palermo).
- Altbach, Philip 2007 “Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries” en *Higher Education Management and Policy* (OCDE) Vol. 19, N°2.
- Álvarez Pedrosián, Eduardo 2010 “Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad” en *Integralidad: tensiones y perspectivas* (Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria).
- Angulo Rasco, Félix 2008 “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad” en Gimeno Sacristán, Jesús *Educación por competencias: ¿que hay de nuevo?* (Madrid: Morata).
- ANUIES 2012 *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior* (México DF: ANUIES).
- Ardao Arturo 1996 *La inteligencia Latinoamericana* (Montevideo: Universidad de la República).
- Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith 2000 *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, escenarios, alternativas* (México DF: UDUAL).
- Badiou, Alain 2008 *¿Qué representa el nombre de Sarkozy?* (Pontevedra: Ellago Ediciones).
- Behares, Luis 2011 *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas* (Montevideo: Universidad de la República).
- Belausteguigoitia, María 2012 “Teoría crítica y pedagogía” En Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (México DF: UNAM).

- Bonvecchio, Claudio (comp.) 2002 *El mito de la universidad* (México DF: Siglo XXI y UNAM).
- Bourdieu, Pierre 2008 *Homo Academicus* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bralich, Jorge 2007 *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996* (Montevideo: Universidad de la República).
- Buenfil, Rosa Nidia 1997 *Educación, postmodernidad y discurso (tres acercamientos)* (México DF: Documento N°39 del DIE-CINVESTAV).
- Burawoy, Michael 2012 “Redefining the Public University” en <http://publicsphere.ssrc.org/burawoy-redefining-the-public-university/>
- Cano, Agustín y Castro, Diego 2012 “Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”, Informe de investigación, Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
- Cano, Agustín y Migliaro, Alicia 2009 “Reformulación de la política de proyectos concursables en extensión universitaria para promover la integración curricular de la extensión. El caso de Uruguay”, Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Universidad de Santa Fe, 20 al 22 de mayo.
- Carlevaro, Pablo 1986 “Extensión universitaria” en *Cuadernos De Política Universitaria* (Montevideo: ASCEEP – FEUU).
- Carlevaro, Pablo 1988 “Mario Cassinoni (1907-1965)” En Gutiérrez Blanco, Horacio *Médicos Uruguayos Ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788 – 1988). Tomo II* (Montevideo: Sindicato Médico del Uruguay).
- Carlevaro, Pablo 2002 *Comentarios sobre la Universidad Latinoamericana* (Montevideo: Universidad de la República).
- Carlevaro, Pablo 2004 “Discurso en el 75 Aniversario de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay”, Montevideo, 26 de abril.
- Carli, Sandra 2012a “Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la cuestión de la experiencia” en Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (México DF: UNAM).
- Carli, Sandra 2012b *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Casanova, Hugo 2012 *El gobierno de la Universidad en España* (La Coruña: Netbiblos).
- Castoriadis, Cornelius 2007 *La institución imaginaria de la sociedad* (Buenos Aires: Tusquets).
- Cecchini, Simone y Madariaga, Aldo 2011 *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile: Cuadernos de la CEPAL N°95, Naciones Unidas, CEPAL, ASDI).
- Chevallard, Yves 1998 *La transposición Didáctica, Del Saber Sabio al Saber Enseñado* (Buenos Aires: Aique).
- Clark, Burton 2004 *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts* (London: Open University Press).
- Corea, Cristina 2003 “El desfondamiento de las instituciones educativas” en: www.estudiolwz.com.ar

- Corenstein, Martha, Cadena, Beatriz., Flores, Blanza, López, Betzabeth, Magaña, Zaira, Ortiz, Leonardo y Zúñiga, Nancy 2014 “Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)” en Gómez Sollano, Marcela y Corenstein, Martha *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (México DF: UNAM).
- Cúneo, Dardo 2010 *La Reforma Universitaria 1918-1930* (Venezuela: Ayacucho).
- De Sousa Santos, Bovanetura 2006 *La universidad popular del siglo XXI* (Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM).
- Derrida, Jacques 1997 “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad” en Derrida, Jacques *Cómo no hablar y otros textos* (Barcelona: Proyecto A).
- Eisenzweig, Uri 2004 *Ficciones del anarquismo* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Eliot, Thomas Stearns 1934 “Otros poemas” en: http://www.literatura.us/idiomas/tse_otros.html
- Errandonea, Alfredo 1998 *La universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de universidad*. (Montevideo: Nordan).
- European Commission & Organisation for Economic Cooperation and Development 2012 “A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities” en: <http://www.oecd.org/site/cfecpr/guiding-framework.htm>
- Falero, Alfredo 2010 “Pensamiento crítico y universidad: conexión compleja y la necesidad de la persistencia” en *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria* (Montevideo: Extensión Universitaria, Nordan & El Colectivo).
- Falero, Alfredo 2012 *Los enclaves informacionales de la periferia capitalista: el caso de Zonamérica de Uruguay. Un enfoque desde la sociología* (Montevideo: Universidad de la República / CSIC Biblioteca Plural).
- Falero, Alfredo y Pérez, Marcelo 2014 “Visibilizando un encuentro de saberes en el tema mapuche: aportes a partir de una de sus voces” en *Encuentro de Saberes: Luchas Populares, Resistencias Y Educación. Revista Semestral de Historia, Antropología y Educación* (PIMPSEP, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) Año II, N°4.
- Félez, Mariana y López, Emiliano 2012 *Proyecto neodesarrollista en Argentina ¿Modelo nacional-popular o nueva etapa en el desarrollo capitalista?* (Buenos Aires: El Colectivo & Herramienta).
- Fernández, Ana María 2007 *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. (Buenos Aires: Biblos).
- Foucault, Michel 1990 *Tecnologías del Yo y otros textos afines* (Buenos Aires: Paidós).
- Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1998 *Extensión o comunicación* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- García Gaudilla, Carmen 2003 “Balance de la década de los ‘90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior” en Leher, Roberto *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).
- Gentili, Pablo 2011 *Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente* (Buenos Aires: Siglo XXI & CLACSO).
- Gil Antón, Manuel 2010 “El Oficio Académico: Los Límites del Dinero” en *Los Grandes Problemas de México Volumen VII: Educación* (México DF: El Colegio de México).

- Giroux, Henry 1990 *Los profesores como intelectuales* (Barcelona: Paidós).
- Gómez Sollano, Marcela 2012 “Pensar desde América Latina (traducción y producción de lo nuevo” en Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (México DF: UNAM).
- Gómez Sollano, Marcela y Corenstein, Martha 2014 *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (México DF: UNAM).
- González Casanova, Pablo 1975 *Imperialismo y liberación* (México DF: Era).
- González Casanova, Pablo 2001 *La Universidad necesaria en el siglo XXI* (México DF: Ediciones Era).
- González Casanova, Pablo 2009 *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores & CLACSO).
- González, Julio 2010 “Significado de la Reforma Universitaria” en Cúneo, Dardo *La Reforma Universitaria (1918-1930)* (Venezuela: Ayacucho).
- Guadarrama González, Pablo 2003 *José Martí y el humanismo en América Latina* (Colombia: Unidad Editorial & Convenio Andrés Bello).
- Harvey, David 2007 *El nuevo imperialismo* (Madrid: Akal).
- Harvey, Neil 2012 “Contrainsurgencia y resistencia zapatista” en *La Jornada* (México DF) 31 de diciembre.
- Hobsbawn, Eric 2000 *Historia del siglo XX* (Barcelona: Crítica).
- Ingenieros, José 2011 *El hombre mediocre* (Buenos Aires: Losada).
- Kent, Rolling 1986 “Los profesores y la crisis universitaria” en *Cuadernos Políticos* (México) N°46.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal 2011 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean 2004 *Diccionario de Psicoanálisis* (Buenos Aires: Paidós).
- Larrosa, Jorge 2003 *La experiencia y sus lenguajes* (Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina).
- Legendre, Pierre 2008 *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. (Buenos Aires: Amorrortu).
- Leher, Roberto 2010 *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (Rosario: CLACSO & Homos Sapiens Ediciones).
- Levy, Daniel 2005 *To export progress. The golden age of university assistance in the Americas* (Bloomington: Indiana University Press).
- Lourau, René 2008 *El Estado inconsciente* (La Plata: Terramar).
- Liotard, Jean François 1986 *La condición postmoderna Informe sobre el saber* (Madrid: Cátedra).
- Manero Brito, Roberto 1990 “Introducción al Análisis Institucional” en *Tramas. Subjetividad y procesos sociales* (México: UAM) Vol. 1.
- Marginson, Simon y Ordorika, Imanol 2010 *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica* (México: UNAM).
- Mariátegui, José Carlos 2007 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Caracas:

Ayacucho).

Martí, José 2005 *Nuestra América* (Venezuela: Ayacucho).

Mella, Juan Antonio 2010 “Tres aspectos de la Reforma Universitaria” Cúneo, Dardo *La Reforma Universitaria (1918-1930)* (Venezuela: Ayacucho).

Modonesi, Massimo 2010 *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política* (Buenos Aires: CLACSO & Prometeo Libros).

Modonesi, Massimo 2012 “Revoluciones pasivas en América Latina. Una aproximación gramsciana a la caracterización de los gobiernos progresistas de inicio del siglo” en Thwaites, Mabel (ed.) *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas* (Santiago de Chile: Editorial Arcis & CLACSO).

Mollis, Marcela 2003 *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).

Moraga, Fabio 2007 “*Muchachos casi silvestres*”. *La Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno 1906-1936* (Santiago de Chile: Universidad de Chile).

Muñoz, Humberto 2010 “La autonomía universitaria. Una perspectiva política” en *Perfiles Educativos* (México: IISUE-UNAM), XXXII.

Neave, Guy 2001 *Educación superior: historia y política* (Barcelona: Gedisa).

Ordorika, Imanol 2007 “Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas” en *Revista Educación Superior Y Sociedad* (IESALC-UNESCO), N^o1, Año 1.

Ordorika, Imanol y Lloyd, Marion 2014 “Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización” en *Perfiles Educativos* (México: IISUE-UNAM), vol. XXXVI.

Ortega y Gasset, José 2007 *Misión de la universidad* (Madrid: Biblioteca Nueva).

Palacios, Leopoldo 1908 *Las Universidades Populares* (Valencia: Sempre y Compañía Editores).

Picos, Gabriel 2014 *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay* (Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria).

Ponce, Anibal 2010 “El año 1918 y América Latina” en Cúneo, Dardo *La Reforma Universitaria (1918-1930)* (Caracas: Ayacucho).

Puiggrós, Adriana 1990 *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (México DF: Alianza Editorial Mexicana).

Puiggrós, Adriana 1994a “Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales” en *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Año XXXVII.

Puiggrós, Adriana 1994b “Recaudos metodológicos” en *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Puiggrós, Adriana 1994c *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (Buenos Aires: Galerna).

Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela (coords) 1994 *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Quijano, Carlos 2010 “La Reforma Universitaria” en Cúneo, Dardo *La Reforma Universitaria (1918-1930)* (Caracas: Ayacucho).

Rama, Ángel 1972 “Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario”

en *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL* (México: UNAM & UDUAL).

Real Academia Española 2014 “Definición del término 'compromiso'” en <http://lema.rae.es/drae/?val=compromiso>

Rebellato, José Luis 1995 *La encrucijada de la ética : neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación* (Montevideo: Nordan).

Rebellato, José Luis 2009 “El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local” en Rebellato, José Luis *José Luis Rebellato: intelectual radical* (Montevideo: Extension Universitaria, MFAL, EPPAL & Nordan).

Reyes, Alfonso 1978 *Notas sobre la inteligencia americana* (México DF: UNAM).

Ribeiro, Darcy 1968 *La Universidad Latinoamericana* (Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República).

Ricoeur, Paul 2002 “Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980” en *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires: UBA), N°10.

Rodríguez, Roberto 2001 “La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales” en Torres, Carlos Alberto (comp) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (Buenos Aires: CLACSO).

Romano, Antonio 2010 “Sobre los espacios de formación integral en la Universidad: Una perspectiva pedagógica” en *Integralidad: tensiones y perspectivas* (Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria).

Sader, Emir 2009 *El nuevo topo* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Santos, Carlos 2014 “Contribuciones de las ciencias sociales a la integralidad: apuntes iniciales”. (Montevideo: Inédito).

Santos, Carlos, Gravino, Valeria, González, María Noel, Barrero, Gabriel y Cardozo, Dulcinea 2013 “La promoción de la extensión y la integralidad en la Universidad de la República: Balance y perspectivas de las políticas desarrolladas entre 2007 y 2013” en *Memorias del I Congreso de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo - AUGM*. (Montevideo: Universidad de la República).

Santos, Carlos, Narbondo, Ignacio, Oyhantcabal, Gabriel y Gutiérrez, Ramón 2013 “Seis tesis sobre el neodesarrollismo en Uruguay”. *Revista Contrapunto* (Montevideo: CFPOS-SCEAM), N°2.

Tommasino, Humberto, González Márquez, María, Guedes, Emiliano y Prieto, Mónica 2006 “Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire” en Tommasino, Humberto y De Hegedus, Pedro (comps.) *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. (Montevideo: Universidad de la República).

Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás 2010 “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República” en *Integralidad: tensiones y perspectivas*. (Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria).

Torres Aguilar, Morelos 2009 “Extensión universitaria y Universidades Populares: el modelo de educación libre de la Universidad Popular Mexicana (1912-1920)” en *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, N°12.

Treviño, Ernesto 2008 “Las sociedades de información y las sociedades de conocimiento como referentes en la proyección de reformas de la educación superior latinoamericana” en Cruz,

Ofelia y Echavarría, Laura *Investigación Social. Herramientas Teóricas y Análisis Político del Discurso* (México DF: PAPDI & Casa Juan Pablos).

Treviño, Ernesto 2012 “Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Diseminación y vaciamiento de significados” en Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (México DF: UNAM).

Tünnermann, Carlos 2000 “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina” en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, N°4.

UDUAL 1972 *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL* (México: UNAM & UDUAL).

UNAM 1930 “Reglamento de Extensión Universitaria de 1930” (México: UNAM).

Universidad de la República 1958 “Ley Orgánica de la Universidad de la República de 1958”. (Uruguay: Universidad de la República).

Universidad de la República 2009 “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” Documento aprobado por el Consejo Directivo Central. Montevideo.

Van Aken, Mark 1990 *Los militantes. Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo* (Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria).

Zea, Leopoldo 2011 *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

Zemelman, Hugo 1994 “Comentarios” en Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Zibechi, Raúl 2008 *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento* (México DF: Bajo Tierra Ediciones & Sísifo Ediciones).