

Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias

Resumen

En el presente trabajo abordamos la situación, desafíos y perspectivas de la extensión universitaria en las universidades latinoamericanas. Como punto de partida, damos cuenta de algunas dificultades que presenta la noción de extensión universitaria, analizando su ambigüedad y polisemia constitutivas y algunos de los principales debates conceptuales actuales al respecto. Luego analizamos los principales ciclos del desarrollo de la extensión en las últimas cuatro décadas, con foco en las universidades del Cono Sur, y sobre dicha base, identificamos dos modelos que predominantemente han caracterizado a la extensión en dicho período: la extensión “difusionista-transferencista” y la concepción de “extensión crítica”. Por último, nos detenemos en el análisis en profundidad de la estrategia extensionista desarrollada en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) en el período 2006-2014, la cual ha promovido la integración de la extensión a la enseñanza y la investigación, incluyendo su integración al nivel del currículo en todas las áreas de conocimiento, interpelando así el conjunto del quehacer pedagógico universitario. El trabajo concluye situando algunos desafíos que enfrenta esta concepción de la extensión.

Palabras clave: Extensión universitaria, Universidades, Universidades latinoamericanas.

Abstract

In this article, we address the situation, challenges and perspectives of university extension in Latin American universities. As a starting point, we realize some difficulties with the notion of university extension, analyzing its constitutive ambiguity and multiple meanings and some of the major current debates about conceptual. Then we analyze the main cycles of development of the extension in the last four decades, focusing on the Southern Cone universities, and on that basis, we identified two models that have predominantly characterized the extension in the period: the extension “diffusionist-transferencista” and the concept of “critical extension”. Finally, we focus on in-depth analysis of the extension strategy developed at the University of the Republic of Uruguay (UDELAR) in the period 2006-2014, which has promoted the integration of the extent to teaching and research, including their integration at the level of the curriculum in all areas of knowledge and questioning the whole university pedagogical work. The paper concludes by placing some challenges this view of the extension.

Keywords: University extension, Universities, Latin American universities.

POR HUBERTO TOMMASINO / AGUSTÍN CANO Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo por la Universidad Federal de Paraná (Brasil), Magíster en Extensión Rural por la Universidad Federal de Santa María (Brasil) y Doctor en Veterinaria por la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República (Uruguay). Actualmente es Profesor del área de Extensión de la Facultad de Veterinaria y Coordinador de la Maestría en “Educación y Extensión Rural” (Universidad de la República de Uruguay). htommasino@gmail.com / Docente del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República (Uruguay). Licenciado en Psicología (Universidad de la República, Uruguay). Máster en Proyectos Sociales (LUMSA-Università de Roma). Actualmente cursa un Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). acano@pim.edu.uy

Introducción

El lugar de la extensión universitaria en el debate universitario latinoamericano presenta una situación en apariencia paradójica. Por una parte, es notorio que la extensión no ocupa en la actualidad un lugar destacado en la agenda política y programática de la internacionalización de la educación superior en América Latina. Pero por otra parte es posible constatar un creciente interés por la extensión en un importante número de universidades de la región, evidente en algunas experiencias de transformación universitaria así como en la existencia de numerosos eventos y foros regionales y continentales dedicados al tema. Quizá esta paradoja se deba a que el movimiento de jerarquización y resignificación de la extensión universitaria protagonizado, principalmente, por varias universidades del Cono Sur, no ha logrado todavía formular un programa político-académico para el desarrollo de la extensión capaz de articularse con las principales discusiones de la agenda universitaria latinoamericana. En cualquier caso, pensamos que la extensión universitaria como objeto de reflexión académica resurge en la actualidad con una importancia ineludible.

Procurando aportar en este sentido, en el presente trabajo abordamos la situación, desafíos y perspectivas de la extensión en las universidades latinoamericanas. El trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, abordamos algunas dificultades que presenta la noción de extensión universitaria, analizando su ambigüedad y polisemia constitutivas, y repasando los principales debates conceptuales actuales al respecto. En el siguiente apartado analizamos los principales ciclos del desarrollo de la extensión en las últimas cuatro décadas, con foco en las universidades del Cono Sur. A partir de dicha base, proponemos una modelización de la extensión, procurando identificar tendencias, características y modelos de extensión cuyo desarrollo ocurre en tensión, articulación o conflicto respecto a los procesos generales universitarios y sociales. Por último, nos detenemos en el análisis en profundidad de la estrategia extensionista desarrollada en la UDELAR en el período 2006-2014. Dicha estrategia, que ha buscado superar el desarrollo aislado y marginal de la extensión haciendo énfasis en su integración curricular a partir de la articulación de las tres

funciones universitarias y del diálogo de saberes entre universidad y sociedad (Tommasino, *et al.*, 2010), nos permitirá discutir las posibilidades y dificultades de una perspectiva extensionista que interpela el conjunto del quehacer científico y pedagógico universitario.

Polisemia y controversias en torno a la noción de extensión en la universidad latinoamericana contemporánea

Al menos desde que Paulo Freire publicó “¿Extensión o comunicación?” en 1971, la problematización del concepto de “extensión universitaria” ha sido recurrente. Desde entonces ha sido también evidente que el problema conceptual–terminológico condensa y expresa un conjunto de problemas teóricos, pedagógicos y políticos¹. Algunos de los elementos de la crítica freiriana han sedimentado en las discusiones pedagógicas y metodológicas sobre la extensión universitaria. No obstante, el término “extensión”, lejos de ser desterrado, se ha mantenido en muchas universidades.

Es que las nociones no sólo significan lo que su etimología o su literalidad semántica, sino que lo hacen también desde su historicidad y sus contextos de enunciación (Buenfil, 1994). En este sentido, es necesario reconocer que “extensión universitaria” es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002; Tünnermann, 2000). Y desde esa raíz, en muchas universidades del continente, “extensión” ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad.

Ahora bien, es igualmente notorio que tan vigente como el uso del término “extensión” lo está también su crítica. En efecto, una mirada por las universidades del continente revela que actualmente la discusión terminológica (conceptual, teórica, política) en torno a la extensión se expresa con particular vigor. Basta considerar algunos pocos ejemplos. Hay universi-

dades que a partir de algunos de los elementos de la crítica freiriana han sustituido “extensión” por el término “vinculación”². En el mismo sentido, hay organizaciones estudiantiles que prefieren la noción de “articulación”, haciendo hincapié en la cooperación de esfuerzos y saberes entre universidad y sociedad³. Hay autores (Vallaey, 2007) y universidades (Fernández, *et al.* 2006) que han subsumido la extensión a cierta perspectiva de la “responsabilidad social universitaria”, incorporando al ámbito universitario una noción proveniente del mundo empresarial que incluso ya tiene expresión en las normas *International Organization for Standardization* “ISO”⁴. Mientras que otros han ubicado a la extensión en el marco más amplio de la noción de “compromiso social de la universidad” (Pérez, *et al.*, 2009), procurando resignificar esta dimensión definitoria de las universidades latinoamericanas. Tommasino *et al.* (2006) hablan de “extensión crítica” para referirse a la concepción extensionista heredera de la pedagogía freiriana. Y Boaventura de Sousa Santos, por su parte, ha formulado la idea de una “ecología de saberes” en cuya búsqueda se combine a la extensión con lo que llama una “extensión en sentido contrario” (Tommasino, *et al.* 2006: 38) consistente en la incorporación sistemática de la agenda, prioridades y saberes de los movimientos sociales al interior de la universidad. Idea similar a la planteada por Diego Tatián cuando habla de “intensión universitaria” en el marco de su propuesta de “autonomía heterogénea” y “universidad común” (Tatián, 2013)⁵.

Junto a la ambigüedad y la condición controversial de la noción de extensión que estas discusiones conceptuales-terminológicas evidencian, es necesario considerar también otro aspecto: la enorme heterogeneidad de actividades que coexisten bajo la denominación de “extensión”. Siendo parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diferentes contextos. Así, las actividades que las universidades denominan “extensión” contienen diferentes características según se trate de acciones de difusión cultural, difusión científica, colaboración con otros subsistemas del sistema educativo y/o con el sector productivo, prácticas pre-profesionales en comunidades o policlínicas, actividades de educación popular desarrolladas de modo

voluntario por organizaciones estudiantiles, descentralización territorial de carreras, cursos de verano o conferencias de carácter abierto a la población, convenios para el desarrollo de actividades, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento, etc. Un repaso a esta gran diversidad de actividades evidencia que la extensión se construye como un campo del quehacer universitario sumamente heterogéneo.

*Siendo parte del amplio espectro
de la vinculación social
de las universidades, la extensión
adquiere mayor o menor diferenciación
conceptual (identidad)
según diferentes contextos.*

Estos dos aspectos que hemos planteado (la controversia conceptual-nominativa y la enorme heterogeneidad de actividades nombradas del mismo modo) hacen evidente que la extensión universitaria (ya sea que se procure su resignificación, ya que se proponga su sustitución por otro término) es un significante en disputa. Como han señalado Laclau y Mouffe (2011) los procesos de significación son procesos de hegemonía. En este sentido el significante “extensión”, en su polisemia y ambigüedad constitutivas, puede pensarse como un significante “vaciado” (Laclau y Mouffe, 2011) cuya significación varía según diferentes articulaciones discursivas que procuran fijar provisoriamente su significado, de acuerdo a las tensiones y conflictos del proceso de la hegemonía en el campo universitario y social, y en función de las mediaciones que se establecen entre el proceso de la universidad y el proceso general de la sociedad que lo sobredetermina. Cuanto más cuando, como ha señalado Casanova (2012), la “universidad contemporánea” ha devenido cada vez más una “idea social” de universidad, producida y transformada por la creciente influencia de agentes sociales externos a la institución (Casanova, 2012: 19). De este modo, “responsabilidad social”, “compromiso social”, “transferencia tecnológica”, “articulación”, “vinculación”,

“extensión-intensión”, “extensión crítica”, etc., son articulaciones discursivas que pugnan por dotar de sentido el vínculo universidad-sociedad en función de determinados intereses, concepciones, finalidades, implicaciones. Se trata de una disputa que no puede ser saldada administrativamente, y que en cambio interesa sostener, evidenciando las implicaciones políticas de los modos en que se conciben y organizan los procesos de vinculación universidad-sociedad. Para ello, importa distinguir entre las discusiones conceptuales que buscan actualizar la concepción crítica de la extensión como proceso pedagógico transformador, de las articulaciones discursivas que buscan destituir dicho sentido crítico, subsumiendo a la extensión en las concepciones, modos y gramáticas de los procesos universitarios hegemónicos en el contexto del “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999)⁶.

El instrumento de los llamados a financiación de proyectos logró promover la extensión apoyando a numerosos equipos universitarios dedicados a la actividad extensionista, pero al mismo tiempo consolidó una situación de cierta fragilidad del quehacer extensionista de las universidades.

Así las cosas, en el debate terminológico-conceptual sobre la extensión, el desafío es encontrar las ideas y las formulaciones organizativas que permitan articular proyectos político-académicos capaces de operar tanto en un nivel general como en el nivel situacional, forjando alternativas extensionistas orientadas a la transformación social. Para ello, junto al debate conceptual, es necesario considerar también otros niveles de discusión. Siguiendo a Ordorika y Lloyd (2014) es importante concebir a las universidades como instituciones estatales que participan de “la disputa por la hegemonía cultural en el ámbito global” (Ordorika y Lloyd, 2014:136) considerando coyunturas, sujetos y correlaciones de fuerza para una política extensionista transformadora. También es necesario

visualizar algunas características problemáticas que presenta el panorama actual de la extensión, de modo de identificar obstáculos y transformarlos en tareas. Procurando avanzar en esta dirección, a continuación analizaremos lo que entendemos son los principales ciclos de desarrollo de la extensión en las universidades latinoamericanas en las últimas cuatro décadas, para proponer luego una modelización que nos permita pensar tendencias y alternativas. Se hará particular énfasis en las universidades públicas del sur de América, por su importante desarrollo extensionista. El período elegido para el análisis refiere a la etapa que se abre una vez finalizado el ciclo de dictaduras militares en el Cono Sur y llega hasta el presente.

Modelos de extensión predominantes en las universidades del Cono Sur en los últimos 40 años

A partir de la recuperación de las democracias en el sur de América Latina, particularmente en Argentina, Brasil y Uruguay entre 1983 y 1985, las universidades públicas retomaron el camino histórico de la autonomía y el cogobierno de su tradición reformista latinoamericana. En este marco, tuvieron nuevo impulso los procesos de interacción con el medio y la extensión universitaria. Desde ese momento y hasta la actualidad, fue emergiendo una variada gama de propuestas extensionistas, de gran amplitud y diversidad.

En el caso del Uruguay, a partir de los inicios de la década de 1990 existieron iniciativas que retomaron la línea de desarrollo de programas extensionistas territoriales, desde los que se establece un vínculo dialógico y permanente entre universidad y sociedad. Destaca en esta coyuntura la creación del Programa “Aprendizaje y Extensión” (APEX), basado en la concepción de su creador, el Dr. Pablo Carlevaro, quien concibe a la extensión como parte de una propuesta integral de “docencia en comunidad” (Carlevaro, 1998)⁷. En la UDELAR, la creación y desarrollo del APEX será un esfuerzo de algún modo aislado, y recién en el año 2008 esta línea de desarrollo de programas territoriales será fortalecida con la creación del Programa Integral Metropolitano (PIM). A nivel regional, dentro de esta concepción de la extensión destaca el desarrollo de centros comunitarios o barriales en algunas universidades

argentinas (como la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Mar del Plata o la Universidad de Buenos Aires, entre otras) y brasileñas (como la Universidad Federal de Santa María).

También a partir de la década de 1990 varias universidades del Cono Sur impulsaron renovados mecanismos de diálogo entre universidad y sociedad. Desde entonces, el principal instrumento que se desarrolló para el fomento de la extensión fue el de los llamados a concursos para el financiamiento de proyectos. Así, se fue generalizando en las diferentes universidades un formato de la extensión relacionando a llamados a concursos para el financiamiento de proyectos de extensión, promovido desde los pro-rectorados o secretarías de extensión. El instrumento de los llamados a financiación de proyectos logró promover la extensión apoyando a numerosos equipos universitarios dedicados a la actividad extensionista, pero al mismo tiempo consolidó una situación de cierta fragilidad del quehacer extensionista de las universidades. Es que, no obstante sus virtudes, cuando los llamados constituyen el único instrumento de política extensionista, dada su precariedad estructural como forma de financiamiento, resultan insuficientes para consolidar políticas de largo plazo, fortalecer vínculos con organizaciones y comunidades, vincular en forma estable a la extensión con la docencia y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas (Cano y Migliaro, 2009).

Más cercanos en el tiempo, a finales de la primera década del 2000, en la UDELAR y algunas universidades argentinas cobró mayor fuerza la concepción que vincula la extensión a la formación curricular de los estudiantes, retomando planteamientos históricos de articulación de las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión. Comienza aquí un ciclo cuyo objetivo primordial ha sido denominado, según el contexto, como “curricularización de la extensión” o “de integralidad de funciones” (UDELAR, 2010). En el caso de la UDELAR, este proceso tuvo un fuerte impulso en el período 2006-2014, dando luz a un desarrollo conceptual y una diversidad de experiencias, que serán analizadas en el siguiente capítulo de este trabajo. En el caso de otras universidades, más recientemente han surgido experiencias significativas de integración de la extensión a la formación disciplinar curricular,



como el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) a partir de 2012. En este contexto, a su vez, resurgieron en las universidades argentinas las “Prácticas Socio Comunitarias” como una estrategia de integración de los estudiantes al trabajo extensionista mediante el desarrollo de la extensión con acreditación curricular. Aquí se deben destacar las experiencias de otras universidades argentinas como las universidades nacionales de Mar del Plata, Cuyo, Litoral, La Pampa, y Río Cuarto, entre otras.

Consideremos ahora otra dimensión del tema: los modelos de extensión que se fueron consolidando, articulando o tensionando, en el transcurso de estos ciclos brevemente reseñados. Pensamos que es posible identificar al menos dos tendencias principales. Una primera, predominante en la mayoría de las universidades latinoamericanas, es la que sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”. Aquí la precisión conceptual (identidad) de la extensión es mínima o inexistente, y la concepción predominante es la de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica. Por otro lado, existe otra tendencia extensionista que retoma y articula elementos de la

tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana). Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio. Esta tendencia extensionista ha tenido, en los últimos años, diversas expresiones según diferentes contextos universitarios. En Uruguay se la ha denominado como “extensión crítica” (Tommasino *et al.* 2006) mientras que en las universidades del norte de Brasil se habla de “extensión popular” (Falcao, 2006)⁸.

Objetivamos estos dos modelos, el difusionista-transferencista y el de la extensión crítica, en atención a los siguientes criterios: cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos. Vale aclarar que, además de estos dos modelos así definidos, se podría identificar también una tendencia cuyo énfasis está puesto en la importancia pedagógica de la extensión en la formación curricular de los universitarios. Esta tendencia ha tenido históricamente un gran peso en Uruguay, en procesos que fueron truncados por la intervención de la universidad a manos de la dictadura militar en la década de 1970. En este capítulo nos detendremos en el examen de los dos modelos propuestos, su origen y sus supuestos políticos y pedagógicos. Dejaremos para el capítulo siguiente el tratamiento de esta tercera tendencia de concepción educativa de la extensión, examinando la potencia de su articulación con el modelo de la extensión crítica. Por lo demás, cabe destacar también que estas corrientes principales se mantienen hasta el presente, con la aparición de algunas variantes, sobretudo a nivel metodológico. Todos estos procesos y tendencias conviven y se combinan haciendo de la vinculación con el medio y la extensión un campo sumamente fermental y heterogéneo. Estas diferentes propuestas, eminentemente políticas, tienen como telón de fondo concepciones de universidad diferentes, a veces antagónicas, que según el caso se encuentran en articulación parcial, tensión o abierta confrontación.



Mariana Soibelzon. Detalle. Serie Río de La Plata. Fotografía digital de acuarelas. 2014-2015

Modelización de la extensión

La concepción “difusionista-transferencista” de la extensión

Llamaremos de este modo a la concepción extensionista conceptualmente más imprecisa, ligada fuertemente a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica. Dicha concepción, predominante en las diferentes universidades, ha sido sostenida e impulsada fundamentalmente por sectores de docentes universitarios, al abrigo de la relativa vaguedad o generalidad con que se define a la extensión en diferentes leyes, estatutos o resoluciones de documentos de los pro-rectorados o secretarías de extensión. En esta perspectiva no se hace hincapié en el tipo de vínculo que se genera a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista última. A su vez, por lo general en esta perspectiva no se establecen prioridades en relación con vínculos que la universidad debe cultivar con mayor énfasis y compromiso, por ejemplo, respecto a sectores que evidencian problemáticas socio económicas críticas. Esta situación genera condiciones para que lo que prime, en cambio, sea la subordinación de la política extensionista a las necesidades que presentan, por un lado los agentes económicamente activos del capital (en el juego de oferta y demanda que establecen con las universidades como proveedoras de soluciones técnicas o servicios), y por otro lado, las demandas provenientes del sector productivo cuya atención es ocasionalmente promocionada por otras instituciones del Estado.

Esta concepción difusionista ha tenido espacios disciplinares donde se ha aplicado con gran potencia, llegando a orientar la formación de profesionales universitarios en este sentido, como en el caso de las ciencias agrarias. Allí, la corriente denominada difusión de innovaciones, sustentada en las prácticas de la mayoría de las agencias estatales de extensión rural y apoyada en la obra de uno de sus principales exponentes: el sociólogo Everett Rogers (1974), ha tenido gran influencia en la concepción y generación de los vínculos entre universidad y sociedad, así como en la formación de los profesionales universitarios que se vinculan a esta área (Rogers y Shoemaker, 1974; Tommasino, 1994)⁹. Esta concepción entiende que los procesos de desarrollo y superación de las condiciones críticas de



Mariana Soibelzon. Detalle. Serie Río de La Plata.
Fotografía digital de acuarelas. 2014-2015

la sociedad rural (pobreza, problemáticas vinculados a la salud, educación, alimentación, vivienda) se podrán resolver si estos sectores “atrasados” son capaces de adoptar nuevas ideas. Es decir, si pasan a ser actores innovadores capaces de adoptar entre otras, aquellas tecnologías de insumo que modifican sus sistemas de producción¹⁰. Al decir de Rogers y Shoemaker: “A largo plazo, pudiéramos desear que los cambios principales fueran espontáneos y no dirigidos. Cuando la gente vaya adquiriendo más experiencia técnica y sutileza en el diagnóstico de sus necesidades el cambio selectivo ocurrirá con más rapidez y se efectuará de modo más eficiente. En lo futuro, suponemos que el agente, innecesario ya para diagnosticar necesidades y promover innovaciones que las satisfagan, podrá atender requerimientos de innovaciones de sus clientes. Hoy, los esfuerzos se centran en el cambio dirigido; en lo futuro, se dará importancia a facilitar los cambios inmanente y selectivo, si los promotores de cambio logran mejorar la capacidad y aptitud de sus clientes para analizar necesidades” (Rogers y Shoemaker, 1974: 10–11).

Desde la primacía del paradigma científico positivista se constituyó a lo largo del siglo XX una importante tradición de la extensión universitaria basada en el modelo de la transferencia tecnológica. Para este modelo la extensión universitaria es un engranaje más del circuito ciencia-innovación-aplicación. En ese continuo, corresponde a la extensión el lugar de la “aplicación”. El extensionista, en esta concepción, sería algo así como un “traductor” o “transmisor” de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad, procurando que “los clientes” puedan “modernizarse” por propia iniciativa, según el planteamiento de Rogers y Shemarker.

Cabe señalar que si bien el modelo extensionista de la transferencia tecnológica está comúnmente asociado al área de conocimiento científico-tecnológico, no menos importante es su expresión en otras áreas, como la importante tradición de la extensión como asistencia (a veces asistencialismo) sanitaria y educativa. Por ello, aquí agrupamos a estas corrientes extensionistas, algunas ligadas a la investigación científico-tecnológica aplicada a la modernización productiva, otras a la asistencia y las campañas sanitarias, en un mismo modelo “difusionista-transferencista” en el que la característica definitoria es la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad, con el objetivo de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad (productiva, social, sanitaria, etcétera).

La concepción de extensión crítica

La concepción extensionista crítica es de algún modo tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación que, desde la obra señera de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron al calor de las luchas sociales del continente en la segunda mitad del siglo XX. A nivel de la Universidad Latinoamericana, también se pueden rastrear como procesos históricos fundacionales de esta corriente algunas experiencias relacionadas con el surgimiento

de la universidades populares en diferentes países de América Latina en las primeras décadas del siglo XX (Bralich, 2007).

Al revisar los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fabrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. Estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica.

Uno de los aspectos definitorios de la concepción de extensión crítica tiene que ver con su vocación transformadora, y en ella, la importancia que otorga al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión. Freire (en Torres, 1987) señala que a la hora de pensar el vínculo entre educadores y estudiantes o sectores populares, es posible identificar tres grandes posiciones en el rol del extensionista como educador popular: a) un rol “manipulador” propio de la educación “bancaria” en donde el educador es el dueño absoluto del conocimiento que “deposita” en el estudiante; b) una posición “basista” o “esponteneísta”, en la que el rol del educador se confunde (mimetiza) con el del sujeto al cual se vincula en el proceso educativo (situación de indiferenciación que obstaculiza los procesos de aprendizaje); y c) un rol “sustantivamente democrático”, en el cual reconociéndose diferente del educando, el educador establece un proceso horizontal en donde se debe “partir” (para Freire ese es el verbo y la tarea) de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación (Freire en

Torres, 1987). Esta tercera posición es la coherente con la perspectiva de la “extensión crítica”, concebida como una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis.

Esta transformación de educador y educando en los procesos de extensión tiene un sentido profundamente “humanizador” (tomando el término de Carlevaro, 2010). La extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas, que en muchos casos no conocen fruto de su propia extracción social (la mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a las clases medias o altas). En nuestro trabajo con estudiantes en procesos de extensión hemos podido constatar que estos procesos mueven, conmueven e interpelan a los estudiantes en su rol como universitarios y futuros profesionales. Esto no sucede siempre, ni necesariamente, ni de modo mecánico. Es necesaria una concepción pedagógica que incorpore esta dimensión del trabajo extensionista a la tarea educativa en torno a la cual se reúnen estudiantes y docentes. También lo es generar las condiciones de seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos extensionistas, favoreciendo una perspectiva de la sistematización y evaluación basada en el aprendizaje colectivo.

Por fin, la importancia del vínculo en los procesos de extensión no tiene solamente implicaciones ético-políticas y pedagógicas, como las señaladas, sino también contiene un nivel epistemológico. Desde esta perspectiva, podríamos definir a la “extensión crítica” como un proceso educativo, en el sentido ya señalado, y también investigativo, en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular.

Recapitemos lo planteado en este capítulo. A partir de la recuperación democrática, y en el contexto de la reconstrucción de las universidades del continente, éstas dieron nuevo impulso a su quehacer de vinculación con el medio y la extensión universitaria. En un primer momento las actividades extensionistas respondieron sobre todo a esfuerzos inconexos de equipos docentes y/o estudiantiles, con escaso nivel

de institucionalización. Dicha institucionalización comenzó a cobrar más fuerza a partir de la década de 1990, principalmente desde el formato del financiamiento de proyectos a través de llamados organizados y promovidos por secretarías universitarias dedicadas a la gestión de la extensión. Este proceso, que constituye la característica dominante hasta la actualidad, consolidó un tipo de institucionalización de la extensión que la mantiene, en sentido general, como actividad disociada del currículo y del quehacer investigativo de las universidades, al tiempo que precariza el vínculo entre universidad y sociedad, limitándolo a los plazos, los recursos y la lógica de los proyectos. Finalmente, en la última década cobró fuerza, sobre todo en Uruguay y algunas universidades argentinas, una perspectiva teórica y programática que concibe a la extensión integrada al currículo y la enseñanza universitaria. En el transcurso de estos procesos, dos fueron los modelos de extensión que principalmente caracterizaron a la actividad extensionista del período: el modelo “difusionista o transferencista” y el modelo de la “extensión crítica”. Ambos modelos difieren en sus orígenes, sus supuestos pedagógicos, sus horizontes ético-políticos, en cómo definen y qué lugar asignan a los interlocutores sociales de las experiencias de extensión, y en cómo definen (explícita o implícitamente) a la extensión en sí misma y en relación a las demás funciones de la universidad.

De la extensión a la integralidad: la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay

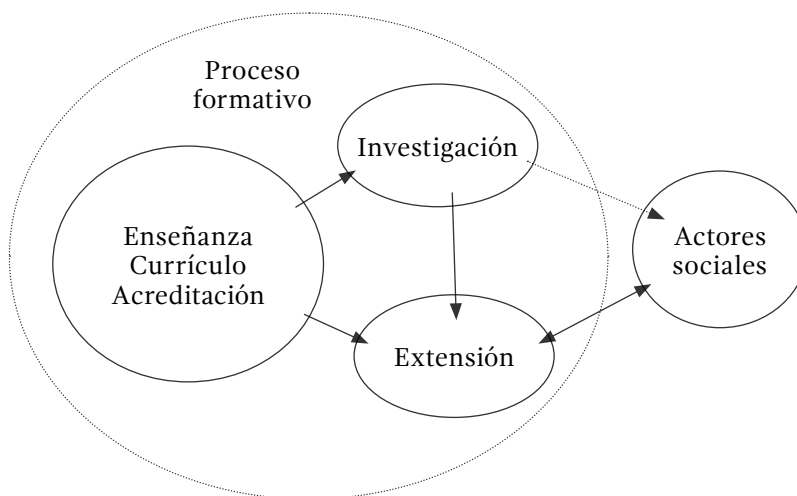
El proceso histórico de la extensión universitaria latinoamericana, a través de los ciclos y modelos resumidos, presenta una característica relevante para el tema que tratamos: la disociación, en general, de la extensión respecto a las demás funciones universitarias, su condición de actividad ajena al currículo, y junto con lo anterior, su situación marginal en la jerarquización presupuestaria y académica por parte de las universidades. Para superar esta situación, pensamos que resulta de gran importancia la articulación de la tradición de la “extensión crítica” con otras corrientes que han sostenido la importancia pedagógica de la extensión en la formación de los estudiantes universitarios. En

el período 2006-2014, en la UDELAR (Uruguay) se desarrolló una política extensionista orientada en tal sentido. En este capítulo presentaremos los aspectos conceptuales y programáticos principales de esta perspectiva.

Como punto de partida es necesario considerar que la necesidad de un modelo integrador se relaciona con el estado de situación que en términos generales presenta la enseñanza universitaria contemporánea. La educación como “campo problemático” (Puiggrós, 1994) es irreductible a simplificaciones y análisis parciales. Por el contrario, se constituye en relación, tensión, articulación y conflicto con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos generales, en procesos complejos donde, además de nuevas ideas y horizontes, se ponen en juego también las tradiciones históricas universitarias y culturales específicas. Con estas precauciones, se puede afirmar que, a grandes rasgos, en nuestras universidades públicas (sin desmedro de numerosas alternativas existentes) sobre la base del modelo profesionalista hegemónico a lo largo del siglo XX se ha consolidado progresivamente una concepción universitaria tecnocrática tendencialmente orientada al mercado. En esta concepción la investigación es parcialmente priorizada y dirigida en general a atender la demanda solvente, la enseñanza está centrada básicamente en los docentes más que en los estudiantes, y la extensión es una función aislada y marginal (cuando no un medio de obtención de recursos extra-presupuestales a través de la venta de servicios). En este modelo educativo dominante, las funciones universitarias se encuentran, como fue dicho, inconexas entre sí. El espacio y tiempo predominante en las actividades de los estudiantes se establece en torno al proceso de enseñanza aprendizaje áulico curricular acreditado. La extensión y la investigación (esta última cada vez más concentrada en el posgrado) aparecen como dos actividades marginales y periféricas que realizan relativamente pocos estudiantes y docentes.

Existen por cierto no pocas iniciativas que procuran articular las funciones universitarias como parte del proceso educativo, pero en general este proceso se da de un modo que podríamos llamar: “articulación de funciones secuencial no integrada”. En dicho proceso, la enseñanza está circunscrita al espacio de aula y existe la posibilidad de que algunos estudiantes realicen

Diagrama 1. Articulación de funciones secuencial no integrada



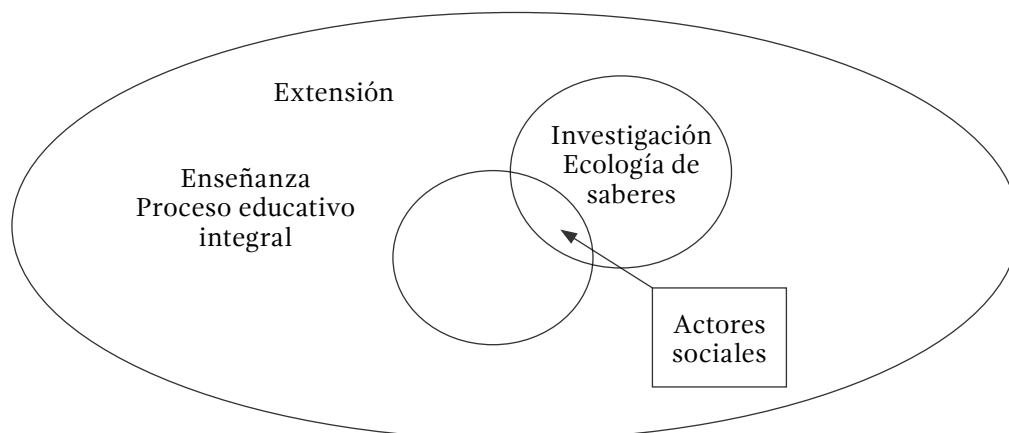
“prácticas” de extensión o pasantías de investigación que ocasionalmente reciben acreditación curricular, pero que no son integradas como parte del proceso educativo ni asumidas como parte de una planificación pedagógica docente. En este esquema, a su vez, los actores sociales son colocados por fuera del proceso educativo (ver Diagrama 1).

En este esquema, la extensión ocupa un espacio muy acotado en la formación de los estudiantes, y con frecuencia es realizada como “tiempo extra”, localizada temporalmente en los fines de semana u otros momentos que no perturban lo que se consideran los tiempos propiamente de enseñanza curricular (el tiempo de aula). Por su parte, la investigación adquiere características semejantes, ya que si bien es la función que genera más prestigio y proyección académica, se la suele concebir como actividad exclusivamente docente, o de estudiantes de posgrado, y en muy pocos casos se la implementa como forma de enseñanza activa por parte de los estudiantes en el grado. Las únicas instancias en que los estudiantes aprenden activamente a través de actividades de investigación se registran en algunas opciones durante el desarrollo de las tesis finales o tesinas, o en algunos espacios disciplinares en donde se realizan aproximaciones a esta función mediante monografías o desarrollos de ensayos de investigación.

Pensamos que esta organización dominante de la enseñanza universitaria, disociada de la extensión y la investigación (y por ende, desaprovechando el poten-

cial pedagógico de éstas), centrada en la actividad de transmisión de conocimientos desde el docente hacia un estudiante en rol pasivo, favorece la reproducción de modelos pedagógicos “bancarios” y reproductivos. Lejos estamos de postular la destitución de la importancia del rol docente o la centralidad de los contenidos en la enseñanza. Sí pensamos que tanto el rol docente como los contenidos de enseñanza adquieren mayor potencia pedagógica y creativa, favoreciendo procesos de aprendizaje integral, reflexivo, crítico y pertinente, cuando son reorganizados desde una pedagogía de la praxis extensionista e investigativa y de la enseñanza activa¹¹. En efecto, la extensión universitaria, concebida como proceso pedagógico, altera el binomio docente-estudiante en aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas. Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada. Lo anterior afecta también ciertos paradigmas tradicionales de la investigación, en tanto los actores sociales pasan de ser “objetos de estudio” a ser sujetos de conocimiento y transformación de las problemáticas que se abordan. Al tiempo que, en esta perspectiva, la extensión aporta también a la conformación de las agendas de investigación, incorporando problemáticas, temáticas y objetos de estudio que de otro modo permanecerían ajenos a las

Diagrama 2. Articulación integral de las funciones universitarias.



agendas de investigación, en tanto no surgen necesariamente de grupos de investigadores ni son reclamados por los agentes de la demanda solvente.

Es necesario apuntar que esta preocupación que evidenciamos –la incorporación de la investigación y la extensión a las tareas de los estudiantes– ha sido tratada de diferentes formas en nuestras universidades. En varias de ellas se puede observar la figura de “becarios” de investigación o de extensión, o los ya mencionados proyectos concursables. Estos formatos han posibilitado importantes avances. No obstante, la figura del becario rentado consolida la posibilidad de articular funciones pero lo hace en forma aislada y abarcando muy pocos estudiantes. La idea en la que aquí insistimos, en cambio, pretende que las funciones sustantivas convivan en la cotidianeidad educativa de la inmensa mayoría de los estudiantes y docentes universitarios. En definitiva, en cuanto a modelos de articulación de las funciones sustantivas, proponemos pasar de la mencionada “articulación secuencial no integrada” a una “articulación integral” en donde la extensión y la investigación formen parte de la experiencia educativa curricular de estudiantes y docentes (ver diagrama 2).

Es posible aquí distinguir varios procesos que des-estructuran los modos tradicionales de la enseñanza universitaria. El rol docente se ve reconfigurado cuando se cambia el aula como único espacio educativo por un trabajo docente a la intemperie del aula, de las situaciones controladas y de los resguardos curriculares rígidos. La enseñanza en estas condiciones implica abrir la posibilidad a lo contingente y lo desconocido,

dando espacio a las preguntas novedosas que surgen desde la praxis extensionista e investigativa y sus diferentes actores. Los actores demandan muchas veces soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o reguladas, que no están predeterminadas por el currículo. Con frecuencia, el actor social en el medio puede asumir un rol enseñante, habilitándose una circulación de saberes, preguntas y respuestas sumamente enriquecedora¹². Insistimos: esto no implica una destitución del rol docente ni tipo alguno de “espontaneísmo pedagógico”. Entendemos que el docente tiene la responsabilidad ineludible de la tarea de enseñanza, y por lo demás, la docencia en la extensión no implica menos planificación o rigurosidad, sino todo lo contrario. Pero el ejercicio del rol docente en procesos de extensión habilita una circulación de la “posición enseñante” con efectos formativos. A este respecto, en experiencias en donde trabajan conjuntamente estudiantes y docentes de distintas disciplinas, hemos observado que en ocasiones estudiantes de las disciplinas que en determinados momentos tienen mayor vinculación con “recortes” disciplinares de la realidad, asumen dicha “posición enseñante”, lo que favorece tanto una mejor internalización de sus aprendizajes como una mayor vinculación afectiva y motivacional con los temas de estudio, investigación e intervención (Tommasino, *et al.*, 2010). Lo mismo sucede cuando estudiantes con distintos niveles de avance en su formación disciplinar se convierten en educadores de estudiantes de niveles iniciales.

Como fue señalado, esta perspectiva de integración de funciones ha tenido un fuerte impulso en la

UDELAR en el período 2006-2014. Dicha política universitaria conjugó una formulación conceptual definida como “perspectiva de la integralidad” con una formulación programática, consistente en una serie de programas, proyectos e instrumentos normativos articulados estratégicamente a partir del objetivo de la integración de la extensión a los procesos formativos curriculares de todas las áreas de conocimiento de la universidad. Uno de los elementos nodales de esta estrategia fue la aprobación por parte del Consejo Directivo Central de la UDELAR de una serie de orientaciones y definiciones conceptuales en torno a la extensión universitaria en esta perspectiva integral. Transcribimos a continuación los fragmentos sustanciales de dicha resolución:

“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 (...) 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 (...) [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 (...); que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario



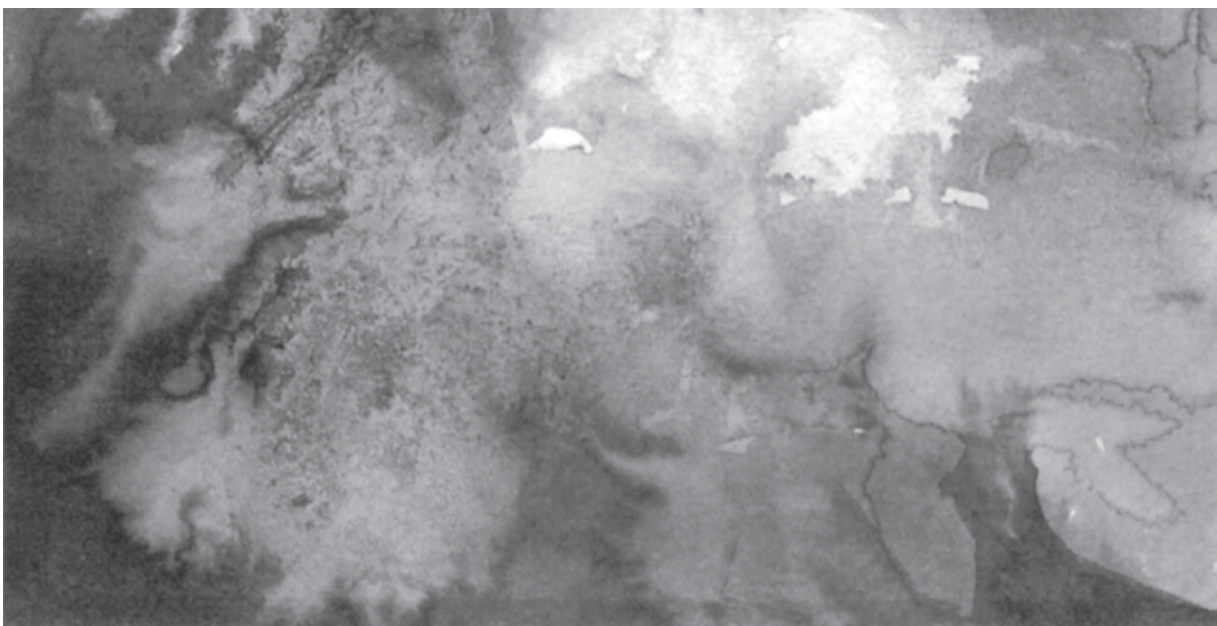
Domingo Alagia. Detalle. Tinta derramada y Flores. Tinta china s/papel, 29 x 21 cm.

con la sociedad y con la resolución de sus problemas (...) 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.” (UDELAR, 2009: 3–4).

En dicha definición es posible reconocer los principales elementos de la concepción de extensión crítica, orientada a la transformación social emancipadora, cuidadosa del vínculo dialógico y democrático entre universidad y sociedad, junto a elementos de la tradición educacional de la extensión, que pone el énfasis en la formación integral, humanista y crítica de los estudiantes universitarios. A su vez, para llevar adelante dichas ideas, se desarrolló una estrategia que combinó una multiplicidad de instrumentos. Entre ellos, cobran gran importancia los programas integrales territoriales como los ya mencionados “APEX” y “PIM”. Como fue señalado, se trata de programas radicados territorialmente en zonas populares en el medio urbano o rural, que desde una conformación y concepción interdisciplinaria, desarrollan procesos de extensión, investigación y docencia en torno a problemáticas sociales relevantes de dichos territorios,

con la participación de los sujetos y comunidades de referencia (Acosta y Bianchi, 2010; Carlevaro, 1998). Este tipo de programas facilitan un vínculo estable con la comunidad, evitando el problema de las intervenciones esporádicas y utilitarias de la universidad en el medio y favoreciendo la participación de las diferentes facultades a través de proyectos, pasantías y procesos de extensión e investigación que respondan a necesidades sociales acordadas, y a la vez se adapten a las exigencias y tiempos de los currículos.

Además de estos programas integrales territoriales, la política extensionista de la UDELAR combinó otro conjunto de instrumentos e iniciativas. Resumiendo, se podrían destacar: a) orientaciones conceptuales y pedagógicas (como las citadas anteriormente); b) Programas territoriales y otros de perfil específico de trabajo con movimientos sociales, sindicalismo y producción, cooperativismo o extensión rural, por ejemplo¹³; c) Formulación y promoción de los “Espacios de Formación Integral” (EFI) como dispositivos específicos para el desarrollo de la integración de funciones y disciplinas a nivel curricular¹⁴; d) Crecimiento y diversificación de llamados a proyectos concursables; e) Programas y estrategias de formación docente y



Mariana Soibelzon. Serie Río de La Plata. Fotografía digital de acuarelas. 2014-2015

estudiantil sobre aspectos teóricos y metodológicos de la extensión; f) Fomento de la producción académica vinculada a la extensión, creando un sello editorial, eventos académicos, y promoviendo la metodología de la sistematización de experiencias; g) Instrumentos normativos dirigidos a jerarquizar en llamados y evaluaciones docentes la extensión integrada a las demás funciones; h) La creación de nuevos instrumentos de monitoreo y evaluación de la perspectiva integral; e i) La creación y desarrollo de una Red de Extensión integrada por unidades de todas las facultades y centros universitarios regionales del país, encargada de articular, impulsar y evaluar el conjunto de la política extensionista.

Esta política extensionista permitió, en el período señalado, un aumento sustantivo de la cantidad de estudiantes y docentes participantes de procesos de extensión insertos en su formación curricular. Según datos de 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 6,408 estudiantes y 455 docentes. En 2011 fueron 90 experiencias, en las que participaron 6,398 estudiantes y 460 docentes. En 2012 fueron 124 EFI, con 5,111 estudiantes y 667 docentes. Y en 2013 se desarrollaron 128 experiencias, con la participación de 8,024 estudiantes y 750 docentes (Santos, et al., 2013). Según datos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UDELAR, en 2014 el número de estudiantes participantes se mantuvo por encima de los 8 mil¹⁵. Y cabe aclarar que estos datos refieren exclusivamente a los estudiantes participantes de los EFI, sin contar los que han formado parte de proyectos o cursos vinculados a otros programas. O sea que, si bien se está lejos de involucrar a la mayoría de los estudiantes y docentes de la UDELAR, esta estrategia y las iniciativas que la componen han tenido un alcance muy importante.

Comentarios finales

En su genealogía histórica, la extensión surge con dos tipos de objetivos diferenciales: como movimiento dirigido a proyectar a la universidad como institución al servicio de la sociedad y como medio para mejorar la formación de los estudiantes evitando la parcializa-

ción de la especialización excesiva (Carlevaro, 2010). Desde entonces, la extensión se ha desarrollado como un concepto fronterizo y bifronte. Fronterizo porque su desarrollo y conceptualización se ubica en un espacio de frontera entre lo universitario y lo “no universitario” (frontera que las experiencias de extensión a veces reafirman y a veces interpelan). Bifronte porque, fruto de este doble origen (hacia lo social y hacia lo educativo) la extensión es hablada y teorizada desde diferentes énfasis y lógicas.

Como proceso de intervención en lo social, alberga discusiones teóricas, éticas, políticas y metodológicas sobre el vínculo universidad-sociedad, debates entre concepciones sobre el cambio social y el rol que en el le cabe al conocimiento, etc. Como medio para la formación integral de los estudiantes, la extensión abre discusiones sobre modelos pedagógicos, cambio curricular, rol docente, evaluación estudiantil, entre otros temas (Cano y Castro, 2012). Un desafío teórico y programático es formular una concepción de extensión que articule definiciones en ambos frentes, en una propuesta unitaria pedagógica y transformadora. En esa dirección se encuadra la propuesta de “la integralidad” desarrollada en la UDELAR (Uruguay) en el período 2006-2014, que presentamos en el apartado anterior.

Las experiencias formativas integrales catalizadas desde la extensión cuestionan el paradigma difusionista extensionista clásico que se ha consolidado mayoritariamente en nuestras universidades. También cuestionan a la extensión como gueto de los extensionistas. Cuestionan su aislamiento y su apelo exclusivo a la militancia y la abre y somete a la fundamentación y al debate académico. Del mismo modo, esta perspectiva cuestiona y reconfigura la investigación y el proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Cuál es el lugar de la perspectiva integral? ¿Un curso optativo? ¿Una pasantía al final de la carrera? Seguramente en una primera etapa asumirán formatos de este tipo. Pero en el largo plazo, para operar una transformación significativa (en la universidad en su conjunto, en la concepción de sus funciones sustantivas, en su organización curricular y pedagógica, en los vínculos que establece con la sociedad) las prácticas integrales deberán aspirar a generalizarse de modo capilar en el conjunto del quehacer educativo universitario.

Notas

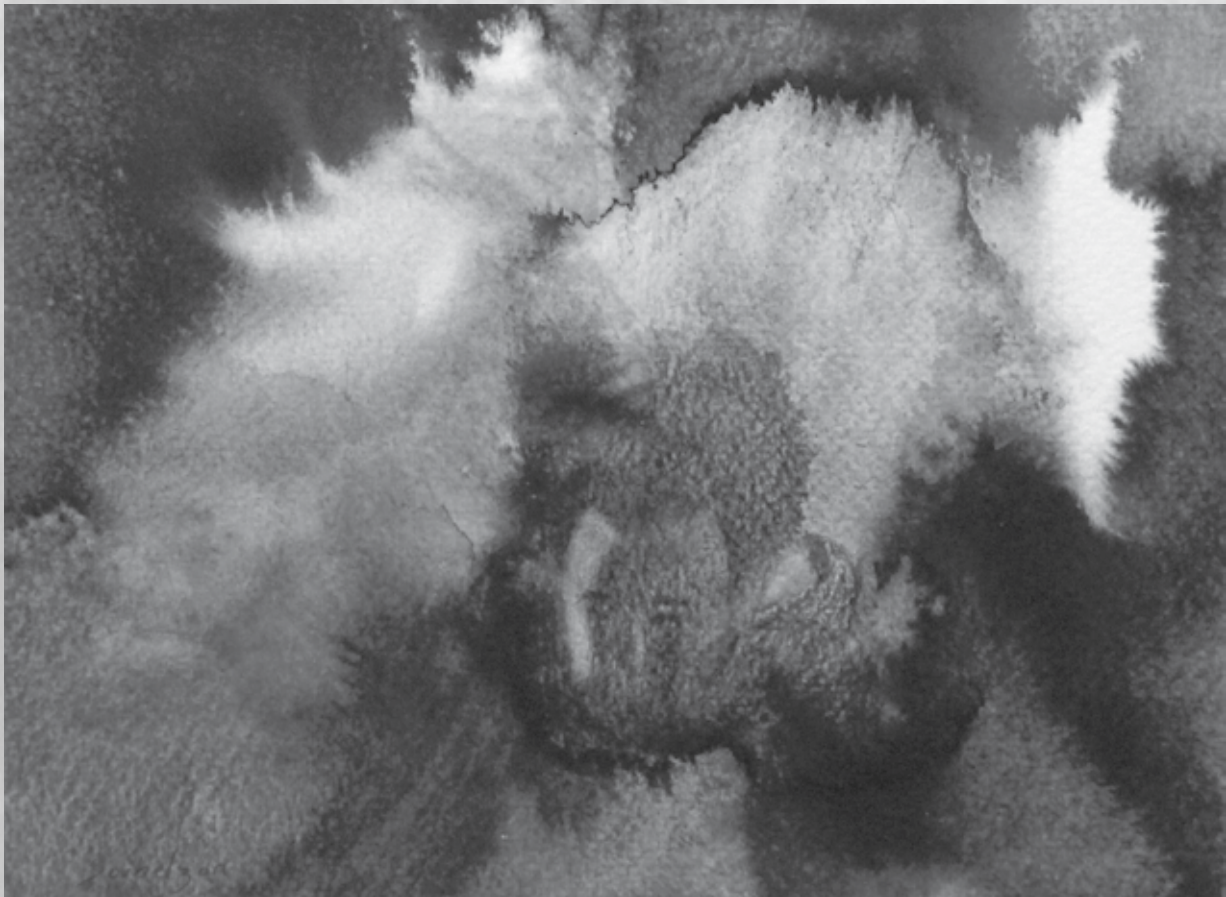
1. En aquella crítica múltiple a la transferencia tecnológica y la extensión rural dominante en tiempos de la “Alianza para el Progreso”, Freire observaba que el verbo “extender” supone un centro que ocupa el lugar del conocimiento y el protagonismo de la acción y una periferia que es puesta en un lugar de ignorancia y recepción pasiva de lo que se le extiende. Freire conceptualizó el vínculo de los procesos de extensión como un problema pedagógico y político. Criticó a la extensión dominante como desconocimiento de los saberes populares, como invasión cultural, mesianismo y reproducción de la dominación. Observó el “equivoco gnoseológico” del concepto de “extensión”, en tanto el conocimiento y la transformación del mundo son realizados desde el protagonismo de los hombres “en situación”, en el proceso de la praxis, y no desde la pasividad de una condición artificial de receptores de tecnologías y saberes ajenos a su circunstancia (Freire, 1983).
2. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile) donde actualmente hay en marcha un programa muy interesante de “observatorio social” y “vinculación” entre la universidad y su territorio de referencia. (Ver proyecto “Generación de conocimiento compartido: Un modelo replicable de Innovación Social para el desarrollo territorial de Playa Ancha”: <http://territorioplayancha.cl/>)
3. Tal el caso de la Federación Universitaria Argentina (FUA).
4. La norma ISO 26000 incluye un apartado de “Responsabilidad Social en la Universidad” (ISO, 2014)
5. En la misma línea de de Sousa Santos (2006), Tatián habla de “intensión” universitaria como un proceso complementario a la extensión, subrayando la importancia de incorporar al interior de las universidades y sus agendas de investigación, un conjunto de problemas, temáticas y saberes provenientes de los movimientos sociales. En estos procesos dobles de extensión e intención, la propia autonomía universitaria se ve resignificada, pasando de una “autonomía negativa” (puramente defensiva) a una “autonomía heterogénea”, positiva, orientada a la construcción de universidad desde el diálogo con la sociedad (Tatián, 2013). No se trata de renunciar a la tan importante función defensiva de la autonomía, ni de diluir las especificidades de la lógica académica o de los saberes universitarios y sus marcos epistémicos e institucionales de enunciación. Sí se trata de abrir espacios en los que la universidad ponga en juego su autonomía desde una positividad creativa, renunciando a la autosuficiencia, y generando programas de trabajo sistemáticos y de largo plazo con movimientos y organizaciones sociales (Tatián, 2013).
6. Slaughter y Leslie (1999) ubican la emergencia y desarrollo del “capitalismo académico” en el marco de la globalización capitalista y la reconfiguración de los estados nacionales a partir de las presiones operadas por la expansión de los mercados globales. En este marco se promueven las políticas estatales de desarrollo de la investigación aplicada y la innovación dirigida a la transformación de las economías y los sistemas productivos, el ajuste y reducción de los montos destinados a los presupuestos de las instituciones universitarias, y el fomento intensivo de los vínculos entre las universidades y sus académicos con el mercado. En este contexto Slaughter y Leslie describen al “capitalismo académico” como la transformación por la cual las universidades pasan a definirse y organizarse como una empresa, procurando explotar su “activo” principal (basado en su “capital humano”) buscando incrementar sus ingresos, solventando de este modo el déficit financiero provocado por el retiro del financiamiento estatal (Slaughter y Leslie, 1999). De este modo, las universidades pasan también a ser instituciones “motivadas económicamente”, lo cual define el conjunto de su quehacer institucional, entre ellos, su política de vinculación con el medio y extensión universitaria, que pasan a orientarse a tales fines.
7. “El Programa Apex tiene como objetivos generales promover la inserción de la Universidad de la República en el ámbito comunitario como espacio educacional formal. Trabaja desde 1993 con anclaje territorial en la zona del Cerro y sus aledaños a través de un abordaje integral de prácticas universitarias aportando al mejoramiento de la calidad de vida de la población” [Tiene como propósitos] “Conjuntar las funciones de la Universidad: enseñanza, investigación y extensión. Conjuntar los servicios (facultades, escuelas, institutos) pertenecientes a la Universidad. La proyección de los servicios pertenecientes a la Universidad en el espacio comunitario debe hacerse conjuntamente. Conjuntarse con entidades oficiales de fines parcialmente comunes La Universidad debe relacionarse y cooperar con otros servicios o entidades oficiales” (APEX, n.d.).
8. La extensión popular se entiende como un proceso de: “trabajo social, Melo Neto (2004) y que se dirige al desarrollo sustentable popular a partir de la discusión del proceso de Organización Político-Social de sectores populares de las clases menos favorecidas. Esta propuesta presenta un carácter interdisciplinar, y se fundamenta en una metodología participativa interactuante denominada Metodología para la Movilización Colectiva e Individual... que partiendo de las demandas de los movimientos sociales, busca promover el desarrollo comunitario a través del apoyo al estímulo de la “producción comunitaria” como eje aglutinador, que dialogando con otros ejes como derechos humanos, ecología y medio ambiente, tecnología, cultura, va creando una red de acciones solidarias capaz de promover el ejercicio del desarrollo local sustentable de la forma más popular posible” (Falcao, 2006, p. 39) (traducción propia del original en portugués).
9. La difusión de innovaciones vino de la mano de la “Revolución Verde”. Esta tuvo su propuesta de difusión comunicación en aquella. La Revolución Verde fue la propuesta de los países desarrollados para procesar la modernización y desarrollo en los países pobres del mundo, esencialmente rurales. Si bien este fue su fin o propósito explícito, la propuesta da viabilidad a la dinámica de acumulación capitalista de la época, generando espacios de realización de los productos que se derivan de la industria mecánica, química y biológica que pierde mercados con la terminación de la guerra a mediados de la década de los 40 del siglo XX.
10. Tecnologías de insumo son aquellas producidas por la industria mecánica, biológica y química (maquinaria agrícola, semillas híbridas, fertilizantes químicos y agrotóxicos biocidas).
11. Una vasta bibliografía podría convocarse para apoyar esta afirmación desde diferentes vertientes de la teoría pedagógica. Entre las que tuvieron mayor influencia en el caso de la UDELAR, destacamos: a) la ya mencionada tradición de la “extensión crítica”, las pedagogías y las epistemologías críticas latinoamericanas (Freire, Gadotti, Bosco Pinto, Fals Borda, Pichón Riviére, Hugo Zemelman, además de autores uruguayos como Jesualdo Sosa, Julio Castro, Martínez Matonte, Miguel Soler Roca, José Luis Rebellato, entre otros); b) la tradición de enseñanza activa desarrollada por la reforma educacional de la Escuela Nacional de Bellas Artes a partir de los aportes de autores como: Decroly, Dewey, Kilpatrick, Pestalozzi, Kerchenstiner, Read, Errandonea, y referencias de experiencias internacionales como “la Bauhaus” y nacionales como la Escuela Experimental de las Piedras y Malvín (Pastorino y Umpiérrez, 2006; Sztern y Umpiérrez, 1994); y c) la tradición de la “docencia en comunidad” de Pablo Carlevaro y la reforma educacional de la Facultad de Medicina de la UDELAR de 1968 (Carlevaro, 2010; Casina, 2010; Spósito, 1999).
12. Desde la educación popular se ha destacado la potencia formativa del medio social y sus actores en situación. Freitas (en Pistrak, 2009) señala que: “una pedagogía del medio es, antes que nada, una pedagogía

crítica de su medio y que por lo tanto forma sujetos históricos (auto-organizados). Sería lógico pensar que este medio social no debería tener una función de anular la formación de tales sujetos históricos. De ahí el carácter dialéctico que asume la relación entre el ser en formación y su medio (natural o social). En este proceso el medio (y sus luchas) enseña y al mismo tiempo, es criticado como forma de desarrollar a ambos (el sujeto y su medio), lo que vale para cualquier formación social (...) Los movimientos sociales también enseñan y no hay razón para que la escuela no se entrelace con ellos. Además: si la escuela es necesaria, pero insuficiente para producir muchas de las transformaciones sociales, su relación con los movimientos sociales permite potenciar su acción” (Pistrak, 2009: 92-93) (traducción propia del original en portugués).

Bibliografía

- Acosta, Blanca y Delia, Bianchi (2010). “Programas integrales: instrumentos para la transformación universitaria”. En *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Montevideo: Extensión Universitaria, Nordan & El Colectivo.
- APEX. (s.d.). Sitio del Programa APEX-CERRO (UDELAR). Disponible en: <http://www.apexcerro.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=167&Itemid=62> Recuperado el 18/06/2015.
- Behares, Luis (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- 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 (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México D.F.: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Cano, Agustín, y Diego, Castro (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular*. Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
- Cano, Agustín, y Alicia, Migliaro (2009). “Reformulación de la política de proyectos concursables en extensión universitaria para promover la integración curricular de la extensión. El caso de Uruguay”. En: *Memorias del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Santa Fe, Argentina, Universidad de Santa Fe.
- Carlevaro, Pablo (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Montevideo: Universidad de la República.
- (2002). *Comentarios sobre la Universidad Latinoamericana*. Montevideo.
- (2010). “Intersecciones y uniones de la universidad con la ética”. *Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*, núm. 57. México.UAM. pp. 8–17.
- Casanova, Hugo (2012). *El gobierno de la Universidad en España*. La Coruña: Netbiblo.
- Cassina, Ramona (2010). *¿Yo profesora?* Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Falcao, Emmanuel (2006). *Vivencia em comunidades Outra forma de ensino*. Brasil: Editora Universitaria, Universidad Federal de Paraíba.
- Fernández, Carola, Catalina, Delpiano y José Manuel, De Ferrari (2006). *La responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad Construye País.
13. A propósito de estos programas ver: www.extension.edu.uy
14. Para más información sobre los EFI ver documento “Hacia la reforma universitaria: la extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral”. Disponible en: <<http://www.extension.edu.uy/publicaciones/documentos>>. Algunos ejemplos concretos de EFI se pueden ver en: <http://www.extension.edu.uy/video> en: <http://www.extension.edu.uy/red>
15. Para un análisis más detallado de este tema ver: Carlos Santos *et al.* (2013). La información relativa a 2014 surge de los informes ya citados. Disponibles en: <<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/ordenes/209F9D5CFD0A5ED783257D63004F273C?opendocument>>
- Freire, Paulo. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Herner, Teresa (2009). “Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari”. *Huellas*, núm.13, pp. 158–171.
- ISO. (2014). ISO 26000: Responsabilidad social en la universidad. Disponible en: <http://www.isotools.org/2014/01/21/iso-26000-responsabilidad-social-en-la-universidad> Recuperado el 10/06/2015.
- Laclau, Ernesto y Chantal, Mouffe (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ordorika, Imanol y Marion, Lloyd (2014). “Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, México, IISUE-UNAM, pp.122–139.
- Pastorino, Magalí, y Ramón, Umpiérrez (2006). *Orígenes del Plan de Estudios del IENBA*. Montevideo: IENBA.
- Perez, Dora; Juan, Lakonich; Néstor, Cecchi y Andrés, Rotstein (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Pistrak, Moisey (2009). *A Escola Comuna*. San Pablo: Editora Expressao Popular.
- Puigrós, Adriana (1994). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rogers, Everett y Floyd Shoemaker (1974). *La Comunicación de Innovaciones: un enfoque transcultural*. México-Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Santos, Carlos; Valeria, Grabino; María Noel, González; Gabriel, Barrero y Dulcinea, Cardozo (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*. Montevideo: AUGM.
- Slaughter, Slaughter, y Leslie, Larry (1999). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. United States of America: The Johns Hopkins University Press.
- Spósito, R. (1999). *El Cicló Básico de la Carrera Médica: una propuesta de profundización de una experiencia renovadora*. Montevideo.
- Sztern, Samuel, y Umpiérrez, Ramón (1994). *Aplicación de la enseñanza activa en distintas áreas de conocimiento*. Montevideo: IENBA – Área de Educación Permanente.
- Tatián, Diego (2013). “La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta”. En: II Coloquio Internacional NUPSI-USP. San Pablo. Disponible en: <http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Diego_Tatian_Invencion_democratica_de_la_Universidad_San_Pablo.pdf> Recuperado el 09/06/2015.

- Tommasino, Humberto (1994). *Los Paradigmas y Modelos de Difusión de Tecnología y Desarrollo Rural. En Grupos y Metodología Grupal en la Lechería Uruguaya*. Montevideo: Facultad de Veterinaria UDELAR.
- Tommasino, Humberto; María, González Márquez; Emiliano, Guedes y Mónica, Prieto (2006). "Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire". En: *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: UDELAR.
- Tommasino, Humberto; Agustín, Cano; Diego, Castro; Carlos, Santos y Felipe, Stevenazzi (2010). "De la extensión a las prácticas integrales". En *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: UDELAR.
- Torres, Rosa María (1987). *Educacao Popular: um encontro com Paulo Freire*. San Pablo: Ediciones Loyola.
- Tünnermann, Carlos (2000). "El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina". *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4. pp. 93-126.
- Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) (2009). "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio". Resolución N°5 de la sesión del 27/10/2009 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Disponible en: <<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>> Recuperado el 09/06/2015.
- UDELAR. (2010). *Hacia la Reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de formación integral*. Montevideo: Publicaciones del Rectorado de la UDELAR.
- Vallaey, François. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. México. Tecnológico de Monterrey.



Mariana Soibelzon. Detalle. Serie Río de La Plata. Fotografía digital de acuarelas. 2014-2015