



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM (1910-2015).
UN ANÁLISIS POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JOSÉ AGUSTÍN CANO MENONI

TUTOR PRINCIPAL:

DR. HUGO CASANOVA CARDIEL

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
(UNAM)**

COMITÉ TUTOR:

DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS (DIE-CINVESTAV)

DR. ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ (IIS-UNAM)

DR. IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN (IIEc-UNAM)

DR. JOSÉ RAÚL DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ (IISUE-UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Eugenia y Emilio

A mis padres

A la memoria de Pablo V. Carlevaro

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

Pablo V. Carlevaro, *Discurso*

“Canek dijo: Las cosas no vienen ni van. Las cosas no se mueven. Las cosas duermen. Somos nosotros los que vamos a ellas. Por esto la memoria no es un arma del espíritu dispuesta para evocar el pasado. Es más bien una facultad que nos permite, en un instante, ver lo que es, en su esencia, fuera del tiempo. La memoria nos permite subir a un estadio, inexplicable para nuestra conciencia, en el cual todo está presente”

Ermilo Abreu, *Canek. Historia y leyenda de un héroe maya*

“El fuego íntegro se consumió y se convirtió de nuevo en fuego”

Yannis Ritsos, *Sueño de un mediodía de verano*

Sumario

Agradecimientos.....	7
INTRODUCCIÓN.....	14
“Exotizar lo doméstico”: el estudio de la extensión universitaria en este trabajo.....	15
Sobre la Universidad contemporánea.....	20
Sobre la idea de la Universidad Latinoamericana.....	24
I- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	27
Polisemia y complejidad de la noción de extensión universitaria.....	28
La producción histórica de la extensión universitaria como elemento nodal de la Universidad Latinoamericana.....	30
Rafael Altamira y la difusión latinoamericana de la extensión universitaria modelo Oviedo.....	36
Crítica al relato de la “dieciochogénesis” extensionista.....	39
Rasgos del extensionismo reformista.....	41
La politización temprana de la Universidad: anarquismos, socialismos y procesos nacional-populares en América Latina.....	46
La “dislocación freireriana” de la extensión.....	47
El cardenal Newman y la Merrill Act: dos genealogías, múltiples extensionismos.....	50
Síntesis: la extensión universitaria latinoamericana como “palimpsesto” en permanente elaboración.....	55
El concepto de extensión universitaria en la actualidad: estado del arte.....	58
Panorama: algunas características de la producción académica sobre la extensión.....	58
El concepto de extensión en la propuesta de Carlos Tünnermann.....	60
Difusión, servicio, enlace y vinculación: la extensión según autores mexicanos actuales.....	61
Otros desarrollos actuales en el continente: la extensión integrada a la enseñanza universitaria.....	68
“De la extensión a las prácticas integrales”: el caso de la UDELAR de Uruguay.....	70
La crítica terminológica a la extensión y su vigencia.....	73
Definiciones burocráticas, definiciones normativas y definiciones operativas de la extensión.....	75

La ambigüedad del significante “extensión universitaria”: el sentido de la extensión en disputa.....	76
La extensión universitaria como campo problemático.....	77
Componentes del campo problemático de la extensión universitaria en América Latina.....	80
La extensión universitaria como analizador de la universidad latinoamericana contemporánea.....	84
Recapitulación y síntesis: definición conceptual-operativa de la extensión para la presente investigación.....	85
II- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA SU ESTUDIO.....	86
Concepción general del proceso metodológico.....	87
Supuestos, problema y preguntas de investigación.....	88
Principales referentes teóricos para el estudio de la extensión universitaria.....	90
Referente empírico y estrategia metodológica.....	99
Principales antecedentes del estudio de la extensión universitaria considerados para la propuesta metodológica.....	99
Antecedentes de estudios comparados de la extensión en universidades mexicanas.....	99
Estudio de la extensión universitaria desde procesos de evaluación institucional: análisis de casos en dos universidades públicas argentinas. La tipología de Fernández (2007).....	108
Estudio comparado de la extensión en cinco universidades públicas de América Latina: la tipología de Gómez y Figueroa (2011).....	112
Dos antecedentes de investigación de la dimensión pedagógica de la extensión en el caso de Uruguay.....	114
Los aportes del Programa Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL).....	119
Estudio de caso: fundamentos teórico-metodológicos.....	125
Referencias teórico-metodológicas para el abordaje histórico de la extensión universitaria.....	129
Técnicas y fuentes de recolección de información.....	130
Marco analítico para el estudio de la extensión universitaria en la presente investigación.....	131
III- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM: EL SIGLO XX.....	136
Aproximación histórica a la extensión universitaria en la UNAM.....	137
Primer momento: El extensionismo fundacional (1907-1920).....	140

Los fundadores.....	140
“Mexicanizar el saber”: la extensión en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional (1910).....	149
La Universidad como reservorio de la cultura: incorporación de la Biblioteca Nacional.....	152
La fuerza de la voluntad: la Universidad Popular Mexicana (1912-1920).....	152
Educación popular y extensión universitaria.....	156
Educación popular y revolución: la Casa del Obrero Mundial.....	159
Síntesis: bases ontológicas, filosóficas y políticas del extensionismo fundacional.....	160
Segundo momento: El extensionismo originario (1920 - 1929).....	166
Hacia la “redención nacional”: la extensión universitaria en el programa de José Vasconcelos (1920-1924).....	167
El rector extensionista: Alfonso Pruneda (1924-1928).....	178
Tercer momento. Transiciones múltiples: la extensión en la década de 1930.....	185
La “clase asalariada” como sujeto de la extensión: el Reglamento de 1930.....	187
Diversificación, institucionalización, conflicto: la extensión en la década de 1930.....	192
Proyecto socialista vs libertad de cátedra: el debate Caso – Lombardo Toledano.....	195
Mística de la Revolución Mexicana y los extensionistas.....	202
Nuevas ideas en campo fértil: la colaboración del exilio español en las instituciones culturales mexicanas.....	203
“Contribuir a la conciencia de clase de los trabajadores del país”: la Universidad Obrera de México (1936).....	204
Síntesis: transiciones múltiples y cambio de época.....	207
Cuarto momento: Institucionalización de la extensión como difusión cultural: la extensión en los “años dorados” de la relación Universidad – gobierno federal (1945-1960).....	208
“Eleva el nivel espiritual de la comunidad latinoamericana”: la extensión en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas de 1949.....	214
“Función orientadora de la Universidad contemporánea”: la I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de UDUAL (1958).....	216
Síntesis: rasgos de la extensión en el momento de institucionalización como difusión cultural.....	218
Quinto momento: Universidad y revolución: re-politización y resignificación pedagógica de la extensión en la emergencia del conflicto social y la crisis del consenso nacional (1960-1972).....	221
Praxis educativa y praxis revolucionaria: la extensión en la idea de “Universidad-pueblo”.....	223
Entre la “modernización refleja” y la “aceleración evolutiva”: la extensión universitaria durante la Guerra Fría y la Alianza para el Progreso.....	225

La extensión en el movimiento de autogobierno de la Facultad de Arquitectura.....	230
Precisión conceptual y politización de la extensión: la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de UDUAL.....	232
La extensión universitaria en la propuesta de reforma de González Casanova (1970-1972).....	238
Arturo Albores: del extensionismo universitario al movimiento campesino.....	239
Síntesis de las principales características de la extensión en el momento de su politización y resignificación pedagógica.....	240
Sexto momento: Despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora” de la UNAM (1972-1980).....	243
La extensión universitaria durante el rectorado de Guillermo Soberón.....	244
Séptimo momento: La extensión en la planeación universitaria y emergencia del paradigma de la vinculación Universidad-empresa (1980-2000).....	249
Relegitimación neoliberal de la extensión: la vinculación universidad – empresa como nuevo paradigma extensionista.....	257
La ANUIES en la promoción del modelo de la vinculación Universidad-empresa.....	261
La década de 1990: la vinculación como adaptación a la globalización económica.....	262
La “entreprenurial university”: la vinculación universidad-empresa como parte del nuevo discurso dominante sobre la Universidad.....	267
La Responsabilidad Social Universitaria (RSU): un relato universitario global que incorpora y resignifica a la extensión.....	268
Recapitulación: principales características del proceso histórico de la extensión en la UNAM.....	275
IV- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM ACTUAL (2008-2015).....	283
Recorte analítico y marco temporal.....	284
La UNAM: principales características.....	284
El espectro de la extensión universitaria en la UNAM.....	286
La tercera función en los Planes de Desarrollo Institucional del período rectoral del Dr. Narro.....	289
La tercera función universitaria en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011.....	289
La tercera función universitaria en el Plan de Desarrollo Institucional 2011- 2015.....	293
Descripción del espectro de la extensión en la UNAM mediante la “matriz MTFU”	299
La extensión a nivel central.....	299
Difusión cultural.....	301
Servicio Social.....	305

Vinculación.....	310
Vinculación institucional.....	312
Comunicación social.....	313
Aspectos normativos.....	315
Aproximación a otras expresiones: la extensión en las Facultades, Escuelas y Programas.....	316
Las prácticas pre-profesionales como servicio a la sociedad.....	316
La vinculación como nueva transversalidad con la enseñanza y la investigación.....	317
La extensión crítica integrada al currículo: el caso de Facultad de Arquitectura.....	317
Unidad Académica de Estudios Regionales de La Ciénaga (UAER).....	323
Servicios técnico-científicos de carácter nacional.....	323
Programas y observatorios de investigación de problemas nacionales.....	323
La divulgación de la ciencia.....	325
Análisis.....	327
La extensión en el ethos institucional de la UNAM.....	327
Entre la “World class University” y la “Universidad Constructora de Estado”:	
transformaciones en el ethos institucional y concepción de la tercera función sustantiva.....	327
Características procedimentales de la extensión a nivel central de la UNAM.....	329
Características pedagógicas de la extensión a nivel central de la UNAM.....	330
Características epistemológicas de la extensión a nivel central de la UNAM.....	336
Características políticas de la extensión a nivel central de la UNAM.....	337
Sobre los modos de nombrar y significar los extensionismos en la UNAM.....	337
Relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda priorizado.....	340
La estructuración de la profesión académica contemporánea y sus efectos en la extensión. .	345
Una tradición extensionista marginada: la “extensión crítica” con movimientos sociales en la UNAM.....	352
V- CONCLUSIONES.....	355
Conclusiones: concepciones y tendencias.....	356
1) Sobre las diferentes tradiciones y expresiones extensionistas en la historia de la UNAM.....	356
2) Sobre la estructuración de los campos de demanda característicos de los diferentes tipos de actividad extensionista.....	357
3) Sobre modelos de extensión y lógicas extensionistas en la UNAM.....	357
4) Sobre la dinámica de selección de tradiciones extensionistas en la UNAM.....	358

5) Sobre los procesos de vaciamiento y resignificación del significante “extensión” como expresión de la disputa hegemónica.....	359
6) Sobre la dinámica de institucionalización de la extensión en la UNAM.....	360
7) Sobre las dinámicas de politización de la extensión.....	363
8) Sobre los cambios en la función histórica de la extensión en la legitimación social de la universidad.....	364
9) Sobre la “alteración” de la extensión por vía de la vinculación.....	365
10) Transformaciones a nivel del ethos extensionista y universitario.....	367
11) Sobre las capacidades diferenciales de los diferentes tipos de actividad extensionista para transversalizar a las funciones de docencia e investigación.....	368
12) Sobre los efectos que tiene sobre la extensión la estructura de la carrera académica contemporánea y su sistema de estímulos.....	369
Síntesis: nueve tendencias constitutivas del campo problemático de la extensión en la UNAM....	369
 VI- APÉNDICES.....	 373
Apéndice 1: Cronología mínima de la extensión universitaria en la UNAM.....	374
Apéndice 2: La extensión universitaria en los discursos de toma de posesión de los rectores de la UNAM.....	379
Apéndice 3: La extensión universitaria en las leyes orgánicas de la UNAM.....	386
Apéndice 4: cinco cauces para el desarrollo de una perspectiva de extensión crítica en la Universidad Latinoamericana del siglo XXI.....	387
 VII- ANEXOS.....	 395
ANEXO 1: Lista de informantes clave entrevistados para el caso UNAM.....	396
ANEXO 2: Lista de informantes clave entrevistados de organismos universitarios internacionales y referentes de la extensión en América Latina.....	398
Anexo 3: Organigrama institucional de la UNAM.....	399
 Fuentes primarias y hemereográficas.....	 400
Referencias bibliográficas.....	405

Agradecimientos

Salvo por la firma de tapa – y la suerte que corra el autor – una tesis en modo alguno es una obra individual. No hay idea o pasaje, por inspirado que se crea, que no haya sido producido en la trama de lecturas, seminarios, congresos, mates, vinos e intercambios de distinto tipo y a distintas horas, con aquellos que conforman, con todo derecho y bien ganada impunidad, una legión de co-autores. Tal es así que, para acercarse a cierto criterio de justicia, las referencias *bibliográficas* deberían ser complementadas con un nutrido listado de referencias *magistráficas* y *compañográficas*, donde intentar dejar registro de las incontables ideas, sugerencias, críticas y comentarios que profesores, colegas y compañeros/as nos acercan (o despiertan) de mil modos voluntarios e involuntarios. Tanto más si consideramos los apoyos materiales y afectivos, permanentes u ocasionales, siempre fundamentales, todos generosos, sin los cuales no se habrían podido escribir tres cuartillas. Por todo ello, la sección de agradecimientos, fuera de todo formalismo protocolar, abre esta tesis del mismo modo que los cimientos sostienen la construcción. En este caso, si la construcción no se sostiene será por extrema torpeza del arquitecto que, con firmes cimientos, no pudo más que lo que pudo.

Esta tesis fue posible gracias al apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), quienes a través del Programa de becas CLACSO -CONACYT, me dieron la posibilidad de dedicarme exclusivamente al estudio durante los cuatro años del calendario del Doctorado. A CLACSO le agradezco también la posibilidad de participar de la Primera Escuela Internacional de la Red de Posgrados en Educación (REPE): “Debates en la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano”, en mayo de 2015, así como de los encuentros de becarios que propició en estos años.

A la UNAM, en particular a la Facultad de Filosofía y Letras y su Programa de Doctorado en Pedagogía, agradezco la oportunidad de formación doctoral en un ámbito de rigurosidad académica, vocación crítica, autonomía y libertad de cátedra, propios de las mejores tradiciones universitarias. La Coordinación y la Secretaría administrativa del Programa de Posgrado en Pedagogía fueron siempre espacios de puertas abiertas, amable atención y resolución efectiva de consultas y gestiones, siempre más complicadas en el caso de un estudiante extranjero.

A mi Universidad, la bienquerida Universidad de la República de Uruguay, agradezco el apoyo para ausentarme durante el tiempo de duración del Doctorado. En particular, escribo mi sentida gratitud

hacia mis compañeros/as del Programa Integral Metropolitano (PIM), quienes han sostenido y llevado adelante el Programa en una coyuntura hartamente difícil. En el nombre de Marcelo Pérez, a quien *abandoné* en la coordinación del programa, nombro a todos y todas. Con entusiasmo y humildad, vuelvo a poner el hombro.

Dedico al Dr. Hugo Casanova Cardiel, tutor encargado de asesorar esta tesis, un agradecimiento especial. A lo largo de este tiempo he tenido la fortuna de cultivar con el Dr. Casanova, además de una relación de maestro-aprendiz, también una relación de amistad, que me honra. Desde el comienzo, su sabiduría y enseñanzas fueron muy importantes para este trabajo. Tanto como su generosidad para facilitarme los contactos y gestiones a su alcance, las cuales fueron cruciales para encauzar un trabajo de campo que por momentos parecía infinito. Su confianza y sus altas expectativas respecto a mi trabajo, que seguramente esta tesis no logrará colmar, fueron en todo momento un aliciente para avanzar.

En el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (IISUE), cuyas puertas me franqueó el Dr. Hugo Casanova, siempre fui recibido y tratado magníficamente. Allí disfruté de la conversación y los intercambios con la Lic. Ilse Castro, quien además me ayudó en ocasionales gestiones. Allí disfruté también de la conversación (y el café) con el Dr. Alejandro González, *caro compagno*, entre otros colegas. Finalmente, dejo constancia de mi gratitud a todos/as los/as trabajadores/as de la Biblioteca del IISUE, donde pasé mañanas y tardes, siempre auxiliado por su excelente servicio.

Los seminarios que cursé en estos cuatro años fueron espacios indispensables de aprendizaje e intercambio con profesores y colegas. Michel De Certeau define al seminario como: “un laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus prácticas y sus propios conocimientos. Es como si cada uno aportara el 'diccionario' de sus materiales, de sus experiencias, de sus ideas, y que por efectos de intercambios necesariamente parciales y de hipótesis teóricas necesariamente provisionales, le fuera imposible producir frases con ese rico vocabulario, es decir 'bordar' o poner en discurso sus informaciones, sus preguntas, sus proyectos, etc. Ese lugar de intercambios instauradores podrá ser comparado a lo que en el Loiret se llama un *caçareo*: una cita semanal en la plaza mayor, laboratorio plural, en donde 'los pasantes' se detienen el domingo para producir, a la vez, un lenguaje común y discursos personales. Un seminario consiste también en una política de la palabra” (2006, pág 41). Eso fueron. Muchos errores corregidos, derroteros que inicialmente no había pensado, así como muchas ideas de esta tesis, nacieron de los seminarios que

cursé en este tiempo.

En primer lugar destaco el seminario “Estado y educación” del Dr. Hugo Casanova, el cual cursé en cuatro ediciones, encontrando siempre un fecundo espacio de aprendizaje e intercambio con centro de las investigaciones de los estudiantes. A la Dra. Rosa Nidia Buenfil le agradezco haberme recibido de oyente en su seminario de metodología especializada “Análisis de las Entrevistas del Trabajo de Campo” en el DIE-CINVESTAV, el cual me resultó de gran provecho para el trabajo de campo, ya no sólo para el manejo del material empírico, sino también para sustentar y fundamentar teóricamente el diseño metodológico de este trabajo. También me escabullí como oyente en el curso de “Sociología de la Universidad” que el Dr. Manuel Gil Antón dirige con maestría en el Colegio de México. Allí pude adentrarme en una sistematización de reflexiones y textos sobre las principales corrientes sociológicas para el estudio de las universidades, que me fue de gran ayuda en la tesis. Tanto como lo fue el seminario de la Dra. Marcela Gómez Sollano dedicado a los aspectos teóricos y metodológicos del estudio de las experiencias pedagógicas alternativas en América Latina, campo de estudios del cual abrevó una parte importante de este trabajo. Agradezco también al Dr. Massimo Modonesi por permitirme participar de su seminario en el Doctorado de Estudios Latinoamericanos, y al Dr. Armando Alcántara por recibirme en su seminario de educación superior comparada. De ambos cursos hay rastros en esta tesis.

En el nombre de su Coordinador, el Dr. Humberto Muñoz, agradezco al Seminario de Educación Superior de la UNAM (SES). Conocí el SES por su Curso Interinstitucional, donde encontré un espacio de referencia académica, vitalidad reflexiva y polémica, que me atrajo de inmediato. Me matriculé y culminé el curso en dos de sus ediciones, y lo frecuenté en otras tantas, recogiendo aprendizajes, nuevas perspectivas y nuevas preguntas. A Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez agradezco la generosa invitación – que me honra – a integrarme al equipo de investigadores del Seminario.

Especial gratitud tengo hacia todas las personas que oficiaron como informantes clave de esta investigación, y a quienes entrevisté, en casi todos los casos, por más tiempo del anunciado al gestionar las entrevistas. Cada uno de ellos/as figura por su nombre en los Anexos 1 y 2 de esta tesis. Igual gratitud guardo hacia los informantes clave que entrevisté en la Universidad de la República de Uruguay, cuando esta tesis era un estudio comparado. Guardo el importante y rico material de dichas entrevistas para otro trabajo que salde la deuda que tengo con los informantes clave uruguayos.

El Comité tutor de esta tesis, integrado por la Dra. Rosa Nidia Buenfil, el Dr. Hugo Casanova, el Dr. Imanol Ordorika, el Dr. Roberto Rodríguez y el Dr. Raúl Domínguez fue, más allá de su función formalmente establecida, un apoyo académico muy relevante. Cada instancia compartida redundó en muy enriquecedores intercambios, observaciones y comentarios, que sostuvieron y mejoraron este trabajo.

El Dr. Roberto Escalante, Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), accedió a compartir sus conocimientos y visión de la educación superior del continente, y puso a mi disposición el acervo documental de UDUAL. Acervo inmenso en el que con toda seguridad habría naufragado de no ser por la salvadora aparición de María de los Ángeles Guerrero, encargada de la Biblioteca de UDUAL. Su indispensable ayuda, su paciencia, y su implacable capacidad para rastrear y encontrar los materiales más escondidos, fueron de una gran ayuda para mí.

El Ing. Luis Villagómez, de la Dirección de Servicio Social de la UNAM me brindó una inestimable ayuda al facilitarme la base de datos sobre las miles de instituciones y programas de servicio social habilitados. Además, su atenta disposición cada vez que lo consulté fue de gran auxilio.

Igualmente, Gloria Moctezuma, de la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán, respondió con amabilidad y disposición a mis diferentes consultas, aportándome valiosa información.

Gracias al Dr. Enrique González, investigador del IISUE, tuve la suerte de conocer a la Mtra. Celia Ramírez, quien compartió conmigo su profundo conocimiento de la historia de la UNAM, además de leer y comentar el capítulo de esta tesis dedicado a la extensión universitaria en la Universidad Nacional durante la década de 1930. Sus comentarios mejoraron dicho capítulo y me sirvieron para matizar algunas ideas y afirmar otras.

En los nombres de Marcela Gómez Sollano y Beatriz Cadenas, expreso mi gratitud hacia el equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), un espacio académico-político donde la potencia transformadora de lo educativo se vive a flor de piel. En cada actividad a la que me invitaron, incluyendo la siempre bella tarea de un libro colectivo, aprendí y disfruté a partes iguales.

En los nombres de Bianca Garduño, Tomás Ejea y Ahtziri Molina, condenso mi agradecimiento al equipo del proyecto de investigación “Modelos de tercera función sustantiva en México y su pertinencia regional”. Proyecto en el que me honra participar, y con el cual colabora esta tesis. Por lo demás, los tres son autores de trabajos académicos muy importantes para comprender el extensionismo en México, como constatará el lector que se adentre en las páginas que siguen.

Volviendo la mirada al sur, expreso mi agradecimiento a Jorge Castro, que desde La Pampa argentina, me ayudó a comprender la historia de la Unión de Universidades de América Latina (ULEU), de la que es Secretario de Comunicación.

En cuanto a Uruguay, es muy extensa la lista de amigos y colegas que en todo momento estuvieron al pendiente y aportando, ya sea a este trabajo, ya a nuestra vida en México. La enumeración implica el riesgo de la omisión involuntaria. Para esos casos, mis disculpas.

En primer lugar menciono a los/as compañeros/as docentes y funcionarios del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República. Esta tesis tiene tanto de todo lo vivido junto a ellos, que más allá de una u otra idea identificada y citada, existe sobre todo un *nosotros* constitutivo de toda la trama del texto y su pre-texto (y de los capítulos que están por escribirse, que los escribiremos). A todos/as ellos/as dedico esta tesis.

A esa misma trama pertenece el Dr. Humberto Tommasino, maestro y amigo. *Tomaso* ofició de tutor de la estancia de investigación que realicé en Uruguay en el segundo semestre de 2014. Pero antes y después estuvo cerca, pensando-escribiendo juntos, compartiendo sus ideas y haciéndome un lugar en sus proyectos.

Desde Montevideo, Héctor Ulises Costa me fue compartiendo, generosamente, sus hallazgos en la Biblioteca Nacional sobre el mítico Centro Ariel y las luchas de los estudiantes universitarios uruguayos de comienzos del siglo XX.

A la misma Biblioteca fue, cada vez que se lo pedí, Nacho Narbondo, a copiar y enviarme documentos que, en alguna ocasión, enriqueció con interesantes hallazgos propios. Sin desmedro de estos aportes, su mejor envío fue, sin dudas, la bandera del Club Nacional de Football que me hizo llegar en momentos complicados para nuestro amado club.

Con Nicolás Rodríguez, Gonzalo Correa, Jorge Suárez, Rodrigo García, Paribanú Freitas, Martín Sanguinetti, Pablo Messina, Sergio Sommaruga, Rosa Giménez, Antonio Romano, Pablo Martinis y Beatriz Stolowicz discutí ideas que nutrieron esta tesis (aunque a veces ni ellos ni yo fuéramos conscientes de ello). Igual que con Gabriel Picos y Enrico Irrazabal, estudiosos con pasión contagiosa de la epopeya de la Universidad Latinoamericana. Miguel Soler Roca, Maestro, estuvo cerca todo este tiempo, en un intercambio epistolar que, teniendo la educación como centro, no dejaba de recordarme el imperativo de volver. Ana Butazzoni, Alicia Migliaro, Damián Berger y Joaquín Rocha, compas de la comisión de extensión del Centro de Estudiantes Universitarios de Psicología de los años 2001 y 2002, estuvieron siempre presentes en este trabajo. Como lo estuvo la *vieja y querida* Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU).

Los/as compas del consejo editor del portal Hemisferio Izquierdo supieron entender y cubrir mi retracción de algunas tareas del sitio en momentos en que debía dedicar todos los esfuerzos a terminar de redactar la tesis. Misma comprensión e indulgencia que tuvo el grupo de trabajo integrado por mis tíos Teresa Menoni y Edén Echenique, junto a Teresita Francia, Gregory Randall, Laura Carlevaro y Rosario Cavagnaro, con quienes estamos preparando un libro hermoso y fundamental: una antología de textos y discursos del Dr. Pablo V. Carlevaro Bottero, a quien no cesamos de extrañar.

Volviendo al norte, la querida *barra Urumex* fue parte esencial de ese todo indisociable que es el estudio, la tesis y la vida en México. Ignacio Vilaró, Clara Márquez, Mauricio Ceroni, Carmen Suárez, Gabriel Oyhantçabal, Victoria Evia, Gabriel Tenenbaum, Andrea Vizacaíno, Noelia Correa, Gabriel Pedocchi, además de los amigos Florencia Puebla, Iván Leibowicz, Christian Pozo y Cecilia Jaramillo, así como la *barra del fútbol* en la Alberca y el *grupo yogui*, entre otros, fueron todos y cada uno muy importantes. Al llegar al final de esta tesis, vuelvo la mirada hacia cuatro años de intensidades de una profundidad y una ambivalencia que sólo puede entender quien haya vivido en este país maravilloso, alucinante y contradictorio. Al momento de escribir estos párrafos agradecidos me siento como la poetiza que da *gracias a la vida*. Pero en este tiempo, otras veces, me he sentido más bien como el poeta que negaba y buscaba desesperadamente palabras para nombrar el horror. La noche de la desaparición de 43 estudiantes en Iguala sigue espesando el horizonte, interpelando cada palabra y cada silencio de quienes nos dedicamos a la educación. Y nos recuerda que – al modo propuesto por Adorno a propósito de Auschwitz – hoy no hay tarea más importante que la de pensar *la educación después de Ayotzinapa*, para que *Ayotzinapa no se repita*.

Dejo para el final un conjunto muy especial de agradecimientos. A mi madre Rocío Menoni y mi padre José María Cano, quienes me enseñaron que la educación, el trabajo y la solidaridad lo son todo, despertaron en mí el amor por los libros y me apoyaron siempre incondicionalmente en el estudio. A mis hermanos Juan Diego, Alicia y Francisco, mis cuñadas Belén y Jimena, mis sobrinos Elisa, Celina y Justino, mi ahijado Felipe. A mis abuelos Orlando y Ruba, que desde nuestro Salto querido están presentes en todo lo que hago. No hay distancia que haga mella en las raíces. Por último, mi amoroso agradecimiento a mi compañera Eugenia y nuestro hijo Emilio, quienes dotan de sentido e impregnan belleza a todo lo que hago. Imposible dar cuenta de todo lo que este trabajo le debe a ellos.

Es mi deseo que esta tesis esté a la altura de las ayudas, la confianza y el cariño que me permitieron escribirla. Por lo demás, como dice una murga de mi pago: “que no quede en el tintero, lo que falta por hacer”¹.

1 Verso de la canción “Que el letrista no se olvide”, de Raúl Castro y Jaime Roos para la murga Falta y Resto.

INTRODUCCIÓN

“Exotizar lo doméstico”: el estudio de la extensión universitaria en este trabajo

“El sociólogo que toma como objeto su propio mundo, en aquello que tiene de más próximo y familiar, no debe, como hace el etnólogo, domesticar lo exótico, sino exotizar -si se me permite la expresión- lo doméstico mediante una ruptura de la relación primera de intimidad con modos de vida y de pensamiento que le resulta extraños precisamente por demasiado familiares. Este movimiento hacia el mundo originario, y ordinario, debería ser la culminación del movimiento hacia los mundos extranjeros y extraordinarios”

Pierre Bourdieu (2008, pág 289)

Polisémica y heterogénea, la extensión es una función característica de las universidades latinoamericanas heredadas 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 significado social y un arraigo en el ethos institucional como el que presenta en América Latina (Tünnermann, 2000).

Sin embargo, la investigación educativa del nivel 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 de 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 relación con los sistemas de innovación tecnológica, han sido los preferidos por la investigación del campo (Brunner, 2016).

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, pág 22). Seguramente este hecho hizo que en ocasiones la extensión adoptara un perfil accesorio, meramente difusionista, que ocultó al interés de los investigadores temas como su dimensión pedagógica o su importancia en los procesos de creación de conocimiento.

Sin embargo, estos temas surgen en la actualidad con renovada importancia, de la mano de la atención a la profunda transformación de los modos históricos de la relación universidad-sociedad, y las nuevas dinámicas de producción, circulación y apropiación del conocimiento (Gibbons, 1998; Gibbons y otros, 1997; Lyotard, 1986). En efecto, como señala Casanova (2012) la universidad contemporánea, fruto de las transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas en el transcurso del siglo XX, devino cada vez más 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” (Casanova, 2012, pág 19).

En este derrotero, la tercera función sustantiva de las universidades vivió un proceso de diferenciación y especialización interna, lo que conllevó la formulación y difusión de nuevos términos y conceptos que han buscado distinguir y precisar perfiles y áreas de actividad: difusión, vinculación, cooperación, divulgación, comunicación, responsabilidad social, enlace comunitario, entre muchos otros. Lejos de tratarse de una discusión meramente terminológica, la misma contiene una ineludible significación político-académica, en tanto la diversificación de las expresiones, modelos, ámbitos y tipos de actividad de la tercera función sustantiva ha puesto de relieve la disputa por los sentidos, significados y destinatarios de esta función universitaria.

Así, a las tradiciones extensionistas latinoamericanas consolidadas durante el siglo XX (la difusión cultural, la asistencia o desarrollo social, la educación popular, la investigación de los problemas nacionales, entre otras), sobre fines del siglo XX y comienzos del XXI se le sumaron otros modelos y concepciones, que se caracterizaron por incorporar un tipo de orientación y finalidad diferentes al altruismo o solidaridad (con mayores o menores niveles de politización) del extensionismo clásico. Así, surgieron modelos que concibieron a la tercera función como mecanismo de adaptación de los

currículos universitarios a las necesidades de las empresas demandantes de conocimiento, aprovechando al mismo tiempo la oportunidad de obtener financiamiento complementario para las universidades (Clark, 1998, 2004). O como mecanismo para potenciar la relación de la investigación con el sector productivo, desde el modelo de la transferencia tecnológica, procurando propiciar la incorporación de las naciones a la economía global del conocimiento (Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, 1997). Así como nuevos paradigmas que incorporaron a la tercera función dentro de una concepción general de “Responsabilidad Social Universitaria”, que procura armonizar los fines antedichos con objetivos de sustentabilidad ecológica y social de las acciones en las que participa la universidad (UNESCO, 1998).

Este proceso está íntimamente relacionado con un fenómeno señalado por Casanova (2012), quien observa que uno de los efectos que el nuevo contexto mundial produce en la institución universitaria, es el 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” (2012, pág 34).

La extensión universitaria 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. De este modo, tanto por lo que ha sido como, sobre todo, por lo que puede llegar a ser, la extensión surge como un tema relevante a la hora de imaginar nuevos modos del diálogo entre universidad y sociedad, renovados modos de la formación universitaria, y otras posibilidades para la creación de conocimiento.

En esta investigación se aborda el tema de la extensión universitaria en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para ello, se ha procurado trascender el análisis parcial y acotado de la extensión como una *función* institucional, para pensarla en tanto proceso político-social universitario. Como un modo peculiar, históricamente construido (y disputado) de la relación universidad-sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas. Y

en el estudio de una de las universidades públicas, autónomas y nacionales más importantes y antiguas del continente, sostener también su condición constitutiva de la Universidad Latinoamericana.

Esta tesis se organiza en siete “Partes”. En la Parte I, titulada “La extensión universitaria”, se desarrolla un recorrido histórico y un análisis conceptual sobre la noción de extensión universitaria. Se da cuenta de las principales genealogías de su surgimiento en la segunda parte del siglo XIX, y de los procesos que explican su particular arraigo, hasta el presente, en la Universidad Latinoamericana. Se analiza el estado del arte sobre la extensión universitaria en el continente, y se sitúan un conjunto de referencias teóricas desde las cuales sustentar una definición operativa de la extensión como objeto de estudio para el presente trabajo.

En la Parte II, “La extensión universitaria como problema de investigación: referentes teóricos y metodológicos para su estudio”, se plantean los aspectos teóricos y metodológicos que sustentaron y organizaron esta investigación. Se plantean en esta parte los supuestos y el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos de la misma. También se plantean aquí los principales referentes teóricos, conceptuales y ontológicos que diagraman el enfoque de este trabajo (sin desmedro de que en esta tesis se ha procurado que los referentes teóricos se articulen en el conjunto del trabajo, evitando la frecuente disociación entre un “marco teórico” estático – *aplicado* – respecto al objeto de estudio). Para sustentar la estrategia metodológica propuesta, se presenta un análisis de cinco antecedentes de estudios sobre la extensión universitaria en América Latina, extrayendo aportes (y señalando diferencias) de cada uno de ellos. Sobre dicha base, al final de esta sección se describe y fundamenta la estrategia metodológica seguida, y se proponen las dimensiones de análisis construidas para el caso.

El abordaje del caso de la UNAM comienza, propiamente, en la Parte III de la tesis: “La extensión universitaria en la UNAM: el siglo XX”. En esta parte se realiza una historización del extensionismo en la UNAM, desde sus antecedentes a comienzos del siglo XX hasta los albores del siglo XXI. En lugar de seguir una cronología de tipo historiográfica, se proponen siete *momentos nodales* del extensionismo en la UNAM, en torno a los cuales se fueron conformando (en procesos de disputa y articulaciones hegemónicas y contrahegemónicas) las tradiciones extensionistas consolidadas (pero nunca *detenidas*, es decir, siempre en transformación) en el proceso histórico de la institución.

La Parte IV de la tesis aborda: “La extensión universitaria en la UNAM actual (2008-2015)”. El recorte temporal realizado refiere al período rectoral del Dr. José Narro. A su vez, el análisis se enfoca en las políticas centrales de la institución, integrando sólo puntualmente – a los efectos de ilustrar una diversidad existente – algunos ejemplos de ámbitos y tipos de actividad extensionista realizados por facultades, escuelas o institutos. El abordaje de las políticas extensionistas actuales tiene una primera parte de tipo descriptiva y una segunda sección en la cual se acude a las dimensiones de análisis formuladas en la Parte II de la tesis.

La Parte V de la tesis agrupa las principales conclusiones de esta investigación. Para ello, se proponen líneas de interpretación que procuran relacionar diferentes elementos y momentos del análisis realizado en torno a la producción histórica de *los extensionismos* en/de la UNAM. Es decir, se busca una mirada global que integre y relacione los diferentes temas y elementos aportados por la investigación.

Finalmente, en las Partes VI y VII de la tesis, “Apéndices” y “Anexos” respectivamente, se aporta material complementario y ampliatorio al análisis realizado, a los cuales se refiere en diferentes pasajes del texto. En particular, se presenta un cuadro de síntesis del lugar asignado a la extensión universitaria en los discursos de toma posesión de todos los rectores de la historia de la UNAM, un cuadro comparado de las menciones a la extensión en las leyes orgánicas de la institución, y una cronología de los eventos más importantes relacionados al extensionismo en la historia de la Universidad Nacional.

“Exotizar lo doméstico”, como señala el epígrafe de Bourdieu con que comienza esta introducción, no es una tarea sencilla para quien trabaja, como es mi caso, como docente universitario vinculado a la extensión. Fue necesario de-construir las nociones y definiciones extensionistas de tipo normativo que traía internalizadas, y atender a los propios mecanismos de conformación de dichas nociones. El enfoque histórico y político-pedagógico elegido se tornó así un imperativo metodológico para el abordaje del objeto. Por lo demás, el estudio de una Universidad diferente a la de mi procedencia, ayudó al movimiento de extrañamiento, y a la dialéctica exótico – doméstico señalada por el sociólogo francés.

Sobre la Universidad contemporánea

“¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?

¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?”

T.S. Eliot (“El primer coro de la roca”)

A fines del siglo pasado, el filósofo uruguayo José Luis Rebellato (1995) afirmaba que “no es posible pensar éticamente fuera del conflicto Norte-Sur”. La máxima alcanza toda su vigencia al analizar el problema de la educación superior, tanto más si nos enfocamos en el *campo problemático de la extensión universitaria*, esto es, en los modos históricos de producción de las relaciones universidad-sociedad ligados a los procesos tendenciales de reforma de la universidad en el marco de la geopolítica del conocimiento del “capitalismo cognitivo” (Falero, 2012) y el “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999).

En efecto, en el contexto de la globalización económica, la internacionalización de la educación superior se estructura como campo de disputa, en el cual – como han señalado Ordorika y Marginson (2010) – el modelo de las universidades norteamericanas de investigación ejerce la hegemonía y se erige como modelo a imitar, orientando en general los procesos reformistas en el tercer mundo. Esto se enmarca, según la observación de Robert Austin (2006), en un proceso más general de despliegue, a través de la política educacional y cultural, de estrategias múltiples dirigidas a “pavimentar” “el camino para la ‘comodificación’ corporativa y la exportación de productos culturales, ‘encarnando las reglas y valores del sistema de mercado que los ha producido’. Lo que ha ocurrido desde la perspectiva del capital estadounidense ‘es la creación y extensión global de un ambiente corporativo informativo-cultural casi total’ (Schiller, 1989)” (Austin, 2006, pág 76).

Por cierto que estos procesos no suceden de modo mecánico en relaciones unidireccionales de agentes activos y receptores pasivos de políticas educativas y culturales. Por una parte, como observa Jürgen Schriewer (1997): “los fenómenos contrarios de internacionalización y elaboración estructural específicos de las naciones no se producen simplemente de modo colateral, sin estar relacionados. La difusión transcultural del conocimiento, los modelos de organización, las pautas o políticas de resolución de problemas, se encuentran con una reinterpretación específica y unos procedimientos de adaptación puestos en marcha por los grupos culturales o nacionales que los reciben (...) la recepción de teorías e innovaciones científicas forman una serie interminable de

interpretaciones y reinterpretaciones, filtradas por los intereses prevalecientes y canalizadas hacia constelaciones del discurso preexistente” (1997, págs 38-39). Tanto más en el continente latinoamericano, en el que los movimientos estudiantiles e intelectuales han sido capaces de articular movimientos de resistencia e impugnación del programa de modernización neoliberal, haciendo de las universidades públicas un campo de disputa política, académica, científica y cultural.

Aún así, la fuerza del reformismo universitario globalizado es ineludible. 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, págs 32-34).

Por su parte, Rodríguez Gómez (2001) al analizar la dirección tendencial de las transformaciones universitarias de las décadas de 1980 y 1990, observa el surgimiento de “...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” (2001, pág 62). Al tiempo que López Segrera (2008) destaca la profundidad del proceso de transformación como alteración del ideario latinoamericano de universidad, al punto de señalar la existencia de una “contrareforma universitaria” de signo neoliberal. Sus rasgos serían: la diversificación de las IES; las “alianzas estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales”; el aumento de la oferta privada y el surgimiento de nuevos proveedores; las políticas de clasificación de los profesores vía incentivos definidos por indicadores de productividad; las reformas curriculares orientadas a acortar las carreras, generar grados

intermedios y flexibilizar planes de estudios; la importación de modelos pedagógicos basados en el modelo de competencias; el predominio de las TIC y el aumento de modalidades de “universidad virtual tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades” (López Segrera, 2008, págs 272-273).

Precisamente, la principal característica de las reformas neoliberales de la educación superior radica en la subsunción de la universidad a la economía de mercado globalizado, de acuerdo a los requerimientos de la división internacional del trabajo. Carnoy & Rothen (2002) constatan la estrecha relación que existe entre las reformas universitarias contemporáneas con la reestructuración económica del capitalismo globalizado: “En los términos del mercado de trabajo, los gobiernos están simultáneamente bajo presión para atraer capital extranjero, y esto significa proporcionar un eficiente suministro de mano de obra calificada. Esto se traduce en una presión para aumentar el nivel medio de educación de la fuerza laboral” (Carnoy y Rhoten, 2002, pág 5)². Estos autores señalan la tensión intrasistémica entre la necesidad de aumentar la formación de la fuerza laboral y a la vez recortar el gasto público educativo, lo que se traduce en el fomento de determinados tipos de formaciones específicas (en general de perfil tecnológico y corta duración), en detrimento de otras. Por su parte, en el mismo sentido, Ordorika & Lloyd (2014) advierten que en el actual contexto de globalización capitalista, las instituciones de educación superior (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 y Lloyd, 2014, pág 130).

Estas transformaciones tiene efectos, naturalmente, sobre el conjunto del quehacer universitario. Rollin 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

2 Traducción propia del original en inglés.

investigación y las prioridades de los académicos. Al tiempo que Sandra Carli (2012) 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.

No obstante la importancia de estas perspectivas de transformación universitaria y su fuerza reformista, es necesario – como fue dicho – destacar el carácter abierto de una disputa político académica que se desarrolla en el marco de múltiples tensiones, articulaciones y conflictos. Hugo Casanova (2012) 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 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, págs 35-40).

Estas tensiones atraviesan en la actualidad el debate sobre el sentido y direccionalidad que debe adquirir la reforma de la universidad. Todas estas tensiones, por fin, atraviesan también a la extensión universitaria, la que por una parte se ve también afectada por los mencionados procesos de cambio en las universidades públicas (es decir que resulta ella misma transformada) 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.

Sobre la idea de la Universidad Latinoamericana

“Ora nostalgia, ora utopía, ora mito, ora convicción, la patria grande ha tenido una conmovedora tenacidad. Nadie ha podido borrarla de nuestra América. Ha sido nuestro perdido bien y nuestra tierra prometida”.

Carlos Quijano (1976)

¿Existe algo así como *la* Universidad Latinoamericana? ¿Qué elementos justifican el uso del singular? Si se quiere significar algo más que una comunidad geográfica es necesario problematizar la posibilidad de la universidad latinoamericana como identidad. Es que, por una parte, si se examinan las características actuales de las diferentes universidades públicas del continente, se pueden encontrar tantas diferencias y singularidades que sería sencillo concluir que no existe tal cosa como *una* universidad latinoamericana, igual a sí misma en sus diferentes versiones en cada país. Y por otra parte, a su vez, la formulación “Universidad Latinoamericana” se compromete aún más si se diera cabida a la sospecha de que un posible examen de las políticas de cooperación académica, las redes intelectuales, las políticas editoriales, y las bibliografías mayormente consultadas por parte de las diferentes universidades del continente, arrojaría, probablemente, que en estos aspectos, más que latinoamericanas, nuestras universidades son europeas o estadounidenses. En rigor, convendría pues acudir al plural y hablar de las universidades latinoamericanas.

Así las cosas, si ni tan una, ni tan latinoamericana: ¿por qué hablar de la Universidad Latinoamericana? Por una parte, se opta por esta formulación para dar cuenta de un conjunto de rasgos que, no obstante las diferencias, son comunes y distintivos de las universidades públicas del continente. Ciertamente, es posible distinguir una tradición e identidad común, fruto de un proceso histórico en el que se articularon la búsqueda de superación de la herencia de la universidad colonial, así como de su reformulación republicana inmediata de acuerdo al “modelo napoleónico”, articulado con la modernización democratizante de un movimiento de Reforma Universitaria de carácter continental. Contemporáneo al movimiento reformista, escribió José Carlos Mariátegui: “El proceso de la agitación universitaria en la Argentina, el Uruguay; Chile, Perú etc., acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa —no sin riesgo de equívoco— con el nombre de 'nuevo espíritu'. Por esto, el anhelo de la

reforma se presenta, con idénticos caracteres, en todas las universidades latinoamericanas. Los estudiantes de toda la América Latina aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje” (2007, págs 100-101). Por ello el Manifiesto Liminar de Córdoba en 1918 anunciaba: “Estamos viviendo una hora americana”.

Dicho movimiento de reforma, cuya vocación política y social trascendía la reforma de la universidad, se articuló en torno a un programa común que, en términos generales, estuvo centrado en la autonomía, la participación estudiantil en el gobierno universitario, la democratización del acceso y el quehacer universitarios, la apertura de cursos libres, el establecimiento del concurso para el acceso a la docencia, la asunción de un papel activo por parte de la universidad respecto a los grandes problemas nacionales, la concepción, en este marco, de la investigación y la extensión universitarias como funciones constitutivas del quehacer universitario (procurando superar el carácter profesionalista del modelo napoleónico) y una vocación latinoamericana, ligada a la idea de descolonización económica y cultural del continente respecto a los países centrales.

Las características comunes entre las universidades públicas del continente, habrían de evidenciarse también en las últimas décadas del siglo XX, al ser cuestionadas por parte de otra corriente reformista, de signo contrario, que vino a interpelar precisamente los principales componentes de la idea de la universidad latinoamericana (autonomía, gratuidad, cogobierno estudiantil, compromiso social, extensión universitaria, libertad de cátedra, etc). Esta nueva perspectiva reformista, caracterizada – como vimos – por López Segrera (2008) como “contrareforma universitaria”, fue impulsada desde el poder político y económico con inédito protagonismo de organismos económicos internacionales. La misma constituyó un fenomenal movimiento de *identidad por homogenización*, es decir, de formateo de los sistemas universitarios nacionales de acuerdo a un programa económico que buscaba responder a los requerimientos de la globalización capitalista. Se trató, ciertamente, de un reformismo internacional de signo contrario al movimiento de unidad continental abierta como parte de una búsqueda social-cultural-política-económica de una identidad latinoamericana que había caracterizado al movimiento reformista latinoamericano. Pero aún considerando los importantes efectos que, en algunos casos más que en otros, la reforma neoliberal tuvo sobre las universidades del continente, éstas mantuvieron, a grandes rasgos, sus características comunes³. Características que Ordorika (2013) ha sintetizado en la caracterización de las

3 En un estudio comparativo desarrollado en los sistemas universitarios de cinco países latinoamericanos durante la década de 1990 (Kent, 2002), los investigadores encargados del trabajo llegaron a una interesante conclusión: no obstante las importantes diferencias de cada una de las universidades analizadas, las mismas presentaban un repertorio de respuestas y una agenda de prioridades similar. Expresa Eunice Ribeiro (2002) que al observar la evolución de los sistemas de educación superior de los países analizados: “la característica más ostensible es la inexistencia de

“universidades constructoras de Estado”.

Pero además de argumentos de tipo histórico, concurre también a fundamentar una identidad de la Universidad Latinoamericana una tradición de pensamiento que asume a América Latina como “horizonte político”, en la expresión de Pablo González Casanova (1975). En este sentido, hablar de “la Universidad Latinoamericana” no implica desconocer su gran heterogeneidad, o desalentar su diversidad de lazos académicos al otro lado del océano o más allá del Río Bravo. Mucho menos supone postular una esencia trascendental, como si no fuera la propia idea de universidad una experiencia histórica y una construcción social y política. “Universidad Latinoamericana” significa aquí, en cambio, el reconocimiento de una historia común que imprime a las universidades del continente rasgos comunes, y significa a su vez una toma de partido⁴ y una proyección política. Parafraseando a Alfonso Reyes: “Tal es la verdadera tradición del Continente, en que hay el deber de insistir” (1978, pág 13).

uniformidades visibles y coherentes. Las políticas públicas han variado mucho de un país a otro, y dentro del mismo país, en períodos diversos (...) No obstante, es posible detectar algo común o general en los diferentes sistemas, que no reside ni en las mudanzas concomitantes, orientadas en una misma dirección, ni en la identidad de las políticas o los resultados. Pero, en conjunto, los sistemas parecen provenir de un juego combinatorio en el cual, dada una tradición común y problemas semejantes, los gobiernos parecen operar con un número limitado de alternativas políticas (...) Las políticas públicas parecen consistir en una selección diferente para cada país a partir de un mismo repertorio de alternativas. Así, la combinación diversa de los mismos elementos y mecanismos de transformación crea sistemas diferentes, que parecen constituirse en variaciones sobre un mismo tema. En otras palabras, lo común parece consistir en una misma tradición, modificada, y en la existencia de alternativas semejantes, combinadas en momentos distintos” (Ribeiro, 2002, págs 9-10). Según esta lectura, la existencia de una tradición común en las universidades estudiadas, influyó en el modo de asimilación de las reformas de la década de 1990 (reformas fuertemente homogenizadoras de los sistemas universitarios y desconocedoras de sus singularidades históricas), manteniendo rasgos comunes de las universidades latinoamericanas.

4 Arturo Ardao atribuye al intelectual colombiano José María Torres Caicedo haber acuñado el término “América Latina” para diferenciarla de la América sajona y su política imperial. En 1856 Torres Caicedo escribe su poema “Las dos Américas”, donde propone el término América Latina, el cual comienza así un derrotero, para terminar de afirmarse en su uso recién a mediados del siglo XX (Ardao, 1996). Ardao destaca dos hechos relevantes en la consagración del término “América Latina” en dicho contexto: la fundación por las Naciones Unidas de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL) en 1948, y la celebración del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas en 1949 en Guatemala. En dicho Congreso surgió la fundación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), y observa Ardao que “no faltaron allí congresistas que resistieran el nombre, proponiendo para la nueva entidad, pese a la participación de Haití, ya el de Hispanoamérica, ya el de Iberoamérica: se olvidaba la jurisdicción -y por lo mismo legitimidad- de cada uno en la región geográfico-cultural que también a cada uno le es propia” (Ardao, 1996, pág 57). El término América Latina se evidenciaba así como un concepto en disputa, y así ha seguido siendo hasta el presente.

I- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Polisemia y complejidad de la noción de extensión universitaria

“La Universidad tiene esencialmente una misión de cultura, pero necesita la colaboración del ambiente social; y el esfuerzo constante de conseguir tal colaboración constituye la acción política propia de la Universidad”

Rodolfo Mondolfo (1972a, pág 7)

No obstante ser, junto a la investigación y la enseñanza superior, una de las funciones características de las universidades públicas latinoamericanas heredadas del movimiento reformista de la primera mitad del siglo XX, no existe una definición consensuada acerca de la naturaleza y alcances de la extensión universitaria. Se trata de un concepto polisémico no exento de ambigüedad, en tanto existen diversos modos de comprender, emprender y conceptualizar la extensión por parte de las universidades (e incluso existen diferencias al interior de las mismas).

Siendo parte del amplio espectro de las relaciones universidad-sociedad, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diferentes contextos. Así por ejemplo, en una descripción panorámica, y no exhaustiva, de los diferentes tipos de actividades que las universidades llaman extensión, se podría incluir: a) Actividades de difusión cultural y artística realizadas dentro o fuera de los establecimientos universitarios. b) La puesta en marcha de medios de comunicación universitarios (radios, periódicos, revistas, televisión). c) La divulgación de la ciencia y la comunicación social de resultados de investigaciones académicas a través de diversos formatos (desde la edición de libros, folletos o audiovisuales, a la realización de seminarios abiertos). d) La colaboración con otros subsistemas del sistema educativo, tanto en lo que refiere a la organización conjunta de cursos con los subsistemas de formación técnica o tecnológica, como a la colaboración con el subsistema de formación docente o el conjunto de la formación pre-universitaria, desde una diversidad de actividades, abordajes y temáticas (sobre todo a partir de los aportes de la investigación educativa, psicológica y sociológica). e) Los servicios comunitarios brindados por las Universidades, en los cuales a su vez, los estudiantes realizan prácticas pre-profesionales como parte de su formación curricular (clínicas comunitarias médicas, odontológicas o psicológicas, bufetes jurídicos, centros de extensionismo rural, etc). f) El servicio social o las prácticas pre-profesionales en otras entidades públicas o sociales (un hospital, una comunidad rural, una escuela). g) Los convenios para el desarrollo de actividades de asistencia, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento

vinculadas al “sector productivo” (industrias, empresas, organismos públicos). h) Actividades desarrolladas por organizaciones de estudiantes o grupos docentes de modo militante, con mayor o menor apoyo de la institución universitaria, en ocasiones para colaborar en la respuesta a situaciones de emergencia (inundaciones, sismos), en otras para colaborar con luchas de organizaciones obreras u otros movimientos sociales, o para desarrollar proyectos de diferente tipo a nivel social comunitario. i) La descentralización territorial de carreras, cursos o seminarios curriculares hacia geografías en las que no existían establecimientos universitarios. j) La realización 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 una carácter abierto. En ocasiones 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). k) La puesta en marcha de centros o proyectos de investigación sobre “grandes problemas nacionales” o “problemas de interés general”. l) Y en ocasiones las universidades diferencian entre extensión “extramuros” (dirigida al medio social) y una “extensión intramuros” – expresión que raya el oxímoron – y que refiere a la puesta en marcha de una agenda de actividades culturales, deportivas o educativas dirigidas a la propia comunidad universitaria.

En este marco de gran heterogeneidad de tipos de actividades, fines y alcances, es comprensible que con frecuencia las universidades terminen por definir a la extensión por la negativa: como todas aquellas actividades que, sin ser propiamente investigación o enseñanza curricular, realizan en vinculación con (o dirigidas a) interlocutores no universitarios (desde comunidades y organizaciones sociales o sindicales, a empresas o entidades estatales). Es sintomático, en este sentido, que la formulación más frecuente sea la de “tercer función sustantiva” (expresión en la que se sospecha un mayor énfasis en el tercer puesto del podio, que en la condición sustantiva).

Esta gran heterogeneidad le imprime al significante “extensión universitaria” una enorme polisemia y ambigüedad, y hace dificultosa la tarea de intentar una definición abarcadora del conjunto (y que a la vez no sea tan general como para no definir nada). Por ello, en gran medida la historia reciente de la extensión ha sido en parte la historia de sus definiciones, los debates en torno a ellas, y las discusiones terminológicas (políticas) respecto al propio término “extensión”.

En este capítulo se abordan estas dimensiones constitutivas de la complejidad señalada respecto a la noción de extensión universitaria. Para ello, se repasan diferentes conceptualizaciones del estado del arte en la materia, con foco en México. Se propone analizar la ambigüedad y polisemia del término

“extensión” no como un defecto sino como expresión de su *politicidad*. Se sintetiza un conjunto de referentes conceptuales para tematizar y analizar el extensionismo. Y se formula una definición operativa, con la que se ha trabajado en la presente investigación. Pero antes de todo ello, es pertinente detenerse, brevemente, en algunas referencias históricas de la extensión universitaria, sin las cuales no se comprende su deriva significativa y conceptual.

La producción histórica de la extensión universitaria como elemento nodal de la Universidad Latinoamericana⁵

“En nuestra opinión, [el movimiento estudiantil reformista de principios de siglo XX], se trata de un hecho de importancia sociológica y cultural que une y vincula singularmente a nuestros pueblos de América Latina, como tal vez sólo los vinculen las gestas independentistas por una sola Patria Grande”

Pablo Carlevaro (1988, pág 411)

¿Cuál es el origen de la extensión universitaria? En cierto punto no es sencillo establecerlo. Como señala Hugo Casanova (2012), una de las características constitutivas de las universidades es su “carácter contingente”: su existencia se produce en relación a su tiempo y espacio. Contingencia que es la sustancia misma de la extensión universitaria, en cuya producción se articulan, además de las universidades y el movimiento de sus disciplinas, las múltiples fuerzas que conforman, en determinado contexto histórico, una demanda social por/hacia determinados objetos universitarios.

De alguna manera, si por extensionismo se entiende una preocupación de las universidades por su proyección social, se puede concluir que éste es consustancial a las universidades, en todas sus formaciones históricas desde el siglo XII al presente. En efecto, Rodolfo Mondolfo (1972b) da cuenta del papel de la división medieval del trabajo en la conformación y especialización progresiva de los gremios, organizados como comunidades de enseñantes y discípulos (*universitas magistrorum* y *universitas scholarium*) en torno al cultivo y transmisión de determinado oficio, desde una concepción unitaria de saberes culturales y destrezas manuales, de teoría y práctica) (Mondolfo, 1972b, págs 8-11). Estas *scholas*, en las que Mondolfo ubica uno de los orígenes de la Universidad europea, además de ser buenos ejemplos de lo que hoy llamaríamos “educación integral”, tenían una vida estrechamente consustanciada con la dinámica de su contexto social. Y

5 Algunas de las ideas elaboradas para este capítulo tuvieron una primera versión en Cano (2015).

analizando el otro costado de la genealogía medieval de la Universidad, el de la *universitas* cultural o *stúdium generale*, Eduardo Rinesi (2012) destaca también en ellas el papel social, incluso en el cultivo de disciplinas como la “‘angeología’ que estudiaba y clasificaba a los ángeles”, y a la que luego se le agregaron las leyes y la medicina (Rinesi, 2012, pág 6).

Por su parte, Roberto Rodríguez, enfocándose en la universidad colonial de nuestro continente, destaca que “La vocación religiosa de los primeros colegios y universidades propuso distintas formas de interacción que bien podrían ser comprendidas en un concepto genérico de extensión. No son infrecuentes los ejemplos que miran en esta dirección, desde hospitales y talleres de servicio público administrados por universidades, hasta escelas de primeras letras y de enseñanza religiosa para el pueblo” (Rodríguez, 2009, pág 3). Ejemplos que destaca Guadalupe Pérez (1979) en su estudio de la historia de la extensión en México, para ir luego más atrás en el tiempo y afirmar raíces extensionistas en la educación náhuatl del tlapacahualiztli y el ixtlamachiliztli (Pérez, 1979, pág 17).

Sin embargo, la extensión universitaria propiamente dicha pertenece a la “universidad moderna”, y su surgimiento como tal (*the university extension movement*) se ubica en la década de 1870 en las universidades inglesas de Oxford y Cambridge (Palacios, 1908; Rodríguez, 2009; Altamira, 1914; Serna Alcántara, 2004). En buena medida, la historia de la extensión universitaria es parte de una historia del siglo XX. Pero no el “siglo corto” de Hobsbawm (2000), sino más bien un “siglo largo” que comienza con la segunda revolución industrial en el siglo XIX y cierra con la consolidación de la globalización capitalista de tipo neoliberal. Se podría narrar como historia de la universidad latinoamericana contemporánea, atendiendo a los modos de arribo de las tradiciones extensionistas europeas y norteamericanas y su asimilación-resignificación por parte de los procesos sociales y culturales que se articularon en el movimiento de Reforma Universitaria. Se podría narrar como parte de una historia de las ideas pedagógicas del continente, ubicando a la extensión en una genealogía de la educación popular que podría iniciar con jesuitas y franciscanos, para ir luego de Simón Rodríguez a Paulo Freire (siguiendo el recorrido de Puiggrós, 2005). O dentro de una historia política, atendiendo a los ciclos de lucha, los sujetos populares y los proyectos históricos en torno a los cuales se politizó el extensionismo latinoamericano. O también, ciertamente, como parte de una genealogía de los dispositivos de dominación, control social y *biopoder* (Foucault, 2006) dentro de los cuales se pueden analizar muchas iniciativas extensionistas de tipo asistencialista y de transferencia tecnológica.

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 circunscribe a la extensión, y en cambio 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, en tanto el propio surgimiento del extensionismo está ligado a una idea de democratización de los contenidos y conocimientos universitarios, dirigiéndolos hacia quienes no pueden acceder a la universidad. Así es, en efecto, en el caso de la *university extension* original, tal como lo describe Roberto Rodríguez: “En 1878 el reverendo Arthur Johnson, académico de la universidad de Oxford, inició el programa de Lecturas de Extensión (mediante la lectura comentada de La Historia de Inglaterra en el Siglo XVII) en las instalaciones de la King Edward's School en Birmingham. Johnson, junto con otros académicos reformistas que impulsaban la conversión liberal de Oxford y Cambridge, iniciaron el llamado movimiento extensionista que pronto alcanzó dimensiones notables. La propuesta consistía, básicamente, en ofrecer 'lecturas' (lecciones) al público interesado, por cierto muy numeroso” (Rodríguez, 2009, pág 4). Rodríguez destaca que a pocos años de comenzar, el programa contaba ya con unos 20.000 estudiantes, principalmente entre adultos trabajadores y mujeres, con lo cual aquel extensionismo conectaría tempranamente con el emergente movimiento feminista británico (Rodríguez, s/f).

En efecto, en esta genealogía extensionista (que como veremos, no es la única), la extensión nace como un movimiento de democratización de la cultura, que por su naturaleza, interpela a la propia universidad, y se articula con los movimientos sociales, en una dialéctica que redundará en la propia politización de la extensión. Tal será, como se verá más adelante, la deriva del extensionismo latinoamericano. Pero por lo pronto, es necesario reparar en el hecho de que el propio nacimiento de la extensión ocurre en una coyuntura histórica de cuestionamiento a la universidad en lo que refiere a su *función social*. En este sentido, ya en 1908 señalaba Palacios Morini que la extensión universitaria “como una de tantas cristalizaciones de la educación, nació cuando la enseñanza aristocrática, privilegiaria, perdía sus prestigios ante las corrientes sociales, que las defensas de cierta clase y el advenimiento a la vida pública del pueblo produjeron desde el comienzo del siglo XIX. La educación empezaba a perder en las doctrinas los pujos individualistas, personales, de la Edad Media, y surgían las instituciones populares, las escuelas públicas, las conferencias para adultos, las bibliotecas de vulgarización, que realizaban sus aspiraciones ideales. No viven fuera del

mundo real las universidades, y prestaron su concurso, y vertieron en la corriente cuanto estaba de su parte para la función social reflexiva de la ciencia” (Palacios, 1908, pág 38).

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 Latina⁶. 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 sobre 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” (Ponce, 2010, pág 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 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

6 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 lo demás, el análisis de Bonvecchio se refiere exclusivamente a la universidad europea, sin abordar el análisis del caso latinoamericano.

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 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, 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, la influencia de “las nuevas ideas” marxistas y anarquistas, sobre el fondo de un humanismo original con influencias tan disímiles como el krausismo, el pensamiento tempranamente latinoamericanista y anti-imperialista de José Martí, el socialismo humanista de José Ingenieros, y el humanismo americanista crítico del utilitarismo anglosajón de José Enrique Rodó (Ardao, 1996; Guadarrama González, 2003; Zea, 2011).

En este marco, tanto el clima de época, la situación universitaria que se quería revertir, como el ideario del naciente movimiento reformista, generaban condiciones propicias para un fecundo arraigo de la extensión universitaria. José Ingenieros, resume: “El nuevo ideal se manifiesta como tendencia a aumentar la función social de la cultura, que no debe considerarse como un lujo para entretener ociosos sino como un instrumento capaz de aumentar el bienestar de los hombres sobre el planeta que habitan. Mientras la enseñanza superior fue un monopolio reservado a las clases privilegiadas, se explicaba que las Universidades viviesen enclaustradas y ajenas al ritmo de los problemas vitales que mantenían en perpetua inquietud a la sociedad; las ciencias estaban reservadas a pocos especialistas. La cuestión, en nuestros días, tiende a cambiar sustancialmente; las Universidades comienzan a preocuparse de los asuntos de más trascendencia social y las ciencias se conciben como instrumentos aplicables al perfeccionamiento de las diversas técnicas necesarias a la vida de los pueblos” (Ingenieros, 1920, pág 78).

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 exclastrar la cultura mediante la extensión universitaria” (Carlevaro, 1988, págs 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, belgas y españolas 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”.

El ideario y la experiencia de la extensión universitaria y las universidades populares europeas tuvo amplia difusión en los medios estudiantiles latinoamericanos. Seguramente las fuentes y vías para ello fueron múltiples. Pero entre ellas, hay una figura descollante por su ascendencia intelectual y su compromiso con la extensión universitaria: Don Rafael Altamira. El célebre profesor de la Universidad de Oviedo, que se puso al hombro la extensión universitaria en su país, y la difusión del extensionismo “modelo Oviedo” por las principales capitales de América Latina, durante su gira americana de 1909. En el capítulo dedicado a la historia del extensión en la UNAM se refiere el pasaje de Altamira por México. Resulta pertinente resumir a continuación los elementos principales de su pensamiento extensionista.

Rafael Altamira y la difusión latinoamericana de la extensión universitaria *modelo Oviedo*

“La extensión universitaria ha querido ser siempre algo más que una empresa puramente intelectual cuyo único objetivo fuese la instrucción. Ha tratado de educar, de crear costumbres y, sobre todo, de despertar afectos y desvanecer prejuicios, algunos de los muchos prejuicios que suelen separar a las llamadas clases sociales e impiden el esfuerzo común en los grandes fines de la vida de los hombres de buena voluntad”

Rafael Altamira (1914, págs 128-129).

En 1897 Rafael Altamira obtiene su cátedra en la Universidad de Oviedo y pronuncia su célebre discurso “El Patriotismo y la Universidad”. José Abellán (2011), analizando dicho discurso señala que entre las ideas pregonadas por Altamira “debemos apuntar también el concepto de ‘extensión universitaria’; en cierto momento de su discurso, haciendo hincapié en la importancia de la educación para los niveles de la enseñanza primaria y secundaria, disminuyendo el número de analfabetos y poniendo las bases de una cultura popular ampliamente compartida, señala como esa labor debe consolidarse con la aportación universitaria. ‘La Universidad — dice— puede contribuir eficazmente al mismo fin, pero a condición de romper su aislamiento y de comunicarse directamente con las clases sociales que no concurren a sus cátedras’. El resultado de esta propuesta es clara: ‘La forma de realizar esta comunicación es lo que se llama hoy en toda Europa la ‘extensión universitaria’” (2011, pág 6).

En efecto, a fines del siglo XIX y comienzos del XX la extensión universitaria se expandía por Europa de la mano del movimiento obrero y la difusión de las ideas sobre la educación del pueblo, que comenzaba a demandar el concurso de las universidades. El perfil que Altamira dio al extensionismo en Oviedo, en la línea de lo que hacían (y harían) muchas “universidades populares” fue el de la difusión cultural dirigida principalmente a los obreros. Moreno Sáez (2005) señala que: “el Claustro de Derecho de la Universidad de Oviedo acordó el 11 de octubre de 1898 la creación de la Extensión Universitaria y el 24 de noviembre comenzó a funcionar, precisamente con una conferencia de Rafael Altamira sobre ‘Leyendas de la Historia de España’. Aunque desde el primer momento la Extensión tuvo dos tipos de público – la clase media y los obreros manuales, a los que más específicamente se dedicaría más tarde la llamada Universidad Popular – y a pesar de que, según Posada, se podía considerar como tal toda labor de carácter educativo y social realizada por la Universidad fuera de su esfera oficial docente, lo que llamó la atención de la experiencia asturiana – que, además, coincidía con sus antecedentes ingleses – era el acercamiento a la clase obrera, la decisión de ejercer sobre ellas ‘una tutela educativa’,

como propuso Altamira” (2005, pág 2). En 1901, Altamira escribe que la misión principal de la extensión universitaria, en referencia a los obreros, es ‘elevar el espíritu, abrirle horizontes nuevos, dignificarlo, ponerlo en condiciones para que guste y paladee los grandes goces de la inteligencia que dan a la vida mayores encantos y compensan la monótona y al cabo embrutecedora repetición de un trabajo mecánico casi invariable’” (Altamira en Moreno Sáez, 2005, pág 2).

En lo que respecta a la metodología de trabajo, la extensión universitaria se desarrollaba, fundamentalmente, mediante la modalidad de conferencias, lecturas, cursos y excursiones, al tiempo que la Universidad de Oviedo llegó a editar una tirada de mil ejemplares de “prospectos de clases populares” que se distribuían por sociedades obreras (Altamira, 1914, pág 36). Moreno Sáez (2005) recoge algunas reflexiones críticas realizadas por Altamira respecto cuestiones metodológicas de la extensión, contenidas en un artículo de 1905, en el cual: “advertía de la necesidad de no incurrir en los defectos en que la Extensión había caído en Inglaterra y Francia, evitando ‘los errores del intelectualismo, la erudición y la retórica, que en obras como esta pueden ser fatales’. Para ello, recomendaba prestar mucha atención al modo de enseñar y sugería que fuesen los mismos oyentes -a través de sus sociedades- quienes establecieran los temas de los cursos” (2005, pág 3).

En cuanto a la dimensión política de la extensión universitaria, Altamira prodigaba un humanismo conciliador, que intentaba situarse por encima de las diferencias ideológicas, políticas y sociales. Afirmaba: [la extensión universitaria es] “Rigurosamente neutral, no ha hecho de sus Clases populares, ni de sus conferencias, instrumento de propaganda en ningún sentido estrecho y partidario; no ha reunido al pueblo para sonsacarlo y dirigirlo a la derecha ni a la izquierda, sino que ha respetado escrupulosamente su libertad, a la que ha respondido con la libertad de exposición científica (...) Ella busca formar hombres, en la más alta acepción de la palabra, importándole poco la etiqueta que traigan puesta sus profesores y sus alumnos en el encasillado ideal que divide a los humanos. Bajo su bandera caben todos los que reconocen el valor y la necesidad de la cultura, de la educación, del amor y la solidaridad en la vida (...) afirmar una obra positiva de civilización que no es monárquica ni republicana, socialista ni capitalista, católica ni librepensadora, sino humana, honda y libremente humana” (Altamira, 1914, págs 133-135).

Moreno Sáez (2005), al analizar las experiencias extensionistas europeas de principio de siglo XX, diferencia entre extensión universitaria y universidades populares, asignando a las segundas – cuando eran desarrolladas de modo autónomo por organizaciones obreras – mayor pureza de

principios revolucionarios y concibiendo a la primera como un dispositivo de amortiguación social y control del movimiento obrero. Esta discusión estaría presente, con mayor o menor intensidad, a lo largo de todo el siglo XX. No obstante, este autor reconoce que la extensión oviedista era más compleja que este esquema bipolar. Afirma: "...a pesar de las protestas constantes de Altamira y otros sobre la 'neutralidad' de la Extensión Universitaria, pese a ese propósito reformista y nada revolucionario, incluso conservador en el fondo, dado que se piensa que el obrero no debe procurar cambiar la sociedad sino integrarse en ella, siempre que ésta sea más justa, hubo en la época reacciones en contra de sectores conservadores como algunos medios de comunicación de la derecha clerical ovetense, que tildó a la Extensión Universitaria de sectaria y proselitista, republicana y socialistoide, pedante e inútil, y los católicos se desmarcaron rápidamente del proyecto, todo lo cual nos tendría que llevar a matizar esos juicios" (Moreno-Sáez, 2005, pág 6).

El propio Altamira defendía su punto de vista en los siguientes términos: "Los que creen que la Extensión no es eficaz en el sentido liberal porque es neutral y los conferenciantes no van a ella a hacer propaganda, desconocen que: 1) El ser laica y no hablar de religión es ya un acto liberal. Compárase con las conferencias de los Centros Obreros Católicos. 2) Que la cultura no vinculada a un dogma por sí es ya un disolvente. Lleva en sí misma el espíritu crítico. 3) Que el mejor medio de educar a los obreros es precisamente el de no excitarles con propagandas y cerrarles en una solución, sino darles datos, abrirles el espíritu para que luego se dirija a donde quiera. Nos hace más falta hacer razonadores, tolerantes y espíritus abiertos que sectarios. 4) Que las Universidades Populares tendenciosas fracasan todas. Se convierten en propaganda y se desnaturalizan. 5) Que la obra de libertad intelectual pide una política prudente que en vez de asustar, atraiga y parezca no hacer y haga. El que más chilla y perora no es el que labra más hondo. Harto asustada está la gente contra la cultura (...) Cuando más cultivado está el espíritu mejor conoce sus necesidades y sus prerrogativas, mejor aprecia el valor de la personalidad y de las relaciones sociales, y de un modo más firme, más racional sabe luchar por el derecho. Los grandes revolucionarios de la Historia han sido todos hombres de cultura y por tenerla, han visto claro lo que hasta ellos parecía obscuro y han podido mover a las masas con el calor de sus convicciones. Acordémonos de los enciclopedistas, Lasalle y Marx" (Altamira citado por Moreno-Sáez, 2005, pág 9).

El libro "Cuestiones obreras" de Rafael Altamira, publicado en 1914, lleva la siguiente dedicatoria: "A los obreros de Asturias y Santander, colaboradores y compañeros de la Extensión Universitaria durante 14 años, dedica este libro: El Autor" (Altamira, 1914).

Crítica al relato de la “dieciochogénesis” extensionista

[La Universidad deberá]: “promover y difundir la Educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional, por medio de la educación de todas las clases sociales”

Resoluciones del I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, Montevideo, 1908

(citado por: Quiroga, 2001, pág 2)

El extensionismo latinoamericano habría de fraguar en la síntesis realizada de la recepción del extensionismo oviedista y europeo en general (culturalista y obrerista), con las características de la circunstancia latinoamericana y el pensamiento *arielista* en torno al cual se articulaban, del liberalismo hacia la izquierda, los estudiantes reformistas. Todo esto, desde una década antes de la revuelta estudiantil de Córdoba de 1918.

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 (Van-Aken, 1990; Moraga, 2014a; Biagini, 2006). Si Deodoro Roca escribió en el célebre Manifiesto Liminar: “estamos viviendo una hora americana”, no fue por anticipo visionario, sino porque la verdadera significación de Córdoba era que coronaba una década de “hora americana” intensamente experimentada por las redes estudiantiles, principalmente conosureñas (Chile, Argentina y Uruguay) (Biagini, 2006).

Es casi un lugar común identificar al surgimiento de la extensión universitaria en América Latina en Córdoba en 1918 (importantes autores como Portantiero y Tünnermann han reproducido ese relato). Y por cierto que Córdoba es, sin lugar a dudas, el principal hito del movimiento reformista. Por su profundidad, alcance y consecuencias, marcaría además un punto de quiebre: un antes y un después en el movimiento y en la peripetia de la Universidad Latinoamericana. Pero la extensión universitaria existía desde comienzos de siglo.

López (2012) señala, entre los antecedentes extensionistas previos a Córdoba, “la tesis doctoral de Miró Quesada sobre ‘La Nacionalización del derecho y la extensión universitaria’ presentada en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, publicada en Lima en 1911 o, en el caso de la Argentina, a principios del siglo XX y antes de la Reforma, las conferencias sobre extensión Universitaria de 1907 y 1908 publicadas en 1909 por Christmann y Crespo en La Plata” (López, 2012, pág 21). Precisamente en la Universidad de la Plata se inician actividades de extensión ya en 1905 “y en 1907, Joaquín V. González, como Presidente de esa universidad, inaugura las Conferencias de Extensión Universitaria y señala la importancia de ‘... la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente... de tal manera que lo que ... hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes, como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia, y otras, aquí se recogía su experiencia ya bastante completa y sistematizada y se convertía resueltamente en una función permanente’ (Joaquín González en Calderari, 2002)” (Fernández, 2007, págs 186-187).

En tanto, en México, ya en 1910 se incluyó a la extensión universitaria en la Ley que fundó la Universidad Nacional, y desde 1912 funcionó la Universidad Popular Mexicana que realizaba conferencias, cursos, excursiones, etc en locales propios y de asociaciones obreras⁷. Mientras que en Uruguay, según reseña Pablo Carlevaro, “La Asociación de Estudiantes de Medicina se fundó en 1915, y no bien se fundó, junto con la Asociación de los estudiantes de Agronomía, tomaban la ruta de la línea del tren que iba de Montevideo a Las Piedras. Iban los estudiantes y hablaban con los tipos que estaban en las estaciones de ferrocarril. Antiguamente, cuando las estaciones de ferrocarril funcionaban, eran un ámbito social. Bajaban en las estaciones y hablaban con los que estaba ahí sobre enfermedades, etcétera”⁸. El ya mencionado I Congreso Americano de 1908, realizado en Montevideo, había convocado a “cambiar la levita del doctor por el mameluco del obrero” (Van-Aken, 1990) y había incluido entre sus resoluciones el epígrafe que inicia este capítulo.

La extensión fue, para el movimiento reformista naciente, un programa de transformación universitaria y un espacio de reunión, organización y politización. Por eso, no exagera Picos (2003) cuando sintetiza que “la extensión fue más productora que producto de Córdoba”.

7 Ver capítulo de “Historia de la extensión en la UNAM” en la presente tesis.

8 Entrevista realizada para la presente investigación (Montevideo, 29/10/2014).

Rasgos del extensionismo reformista

“Cuando cierto falsísimo y vulgarizado concepto de la educación, que la imagina subordinada exclusivamente al fin utilitario, se empeña en mutilar, por medio de ese utilitarismo y de una especialización prematura, la integridad natural de los espíritus, y anhela proscribir de la enseñanza todo elemento desinteresado e ideal, no repara suficientemente en el peligro de preparar para el porvenir espíritus estrechos, incapaces de considerar más que el único aspecto de la realidad con que estén inmediatamente en contacto”

José Enrique Rodó, Ariel (1976, pág 9)

De este modo, 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 se puede distinguir 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 política. En efecto, 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 apresados 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” (Rama, 1972, pág 167).

A su vez, se puede reconocer 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”. Desde problemas de salud (que ameritaban campañas de prevención y educación de corte higienista) de analfabetismo (en cuya respuesta se estructuraron las míticas misiones pedagógicas en México, Uruguay y otros países), o problemas de tipo urbano, productivo, etc (Soler, 2015; Gamboa, 2007). Así por ejemplo, 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 vialidad 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 de afuera, una organización de conferencias, etc? Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser ésta la fórmula de la Reforma?” (Quijano, 2010, pág 261).

Y, finalmente, gran importancia tuvieron también las perspectivas 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. Inicialmente la metodología era la de las conferencias en locales obreros sobre temas culturales y científicos, o legales y políticos. La siguiente noticia, publicada en el periódico “Solidaridad” de la Federación Obrera Regional Uruguaya (FORU) en junio de 1920, ilustra esta matriz extensionista: “Hermosa iniciativa de los estudiantes del Centro Ariel. Por intermedio de un delegado este Centro estudiantil el Consejo Federal de la FORU ha sido informado del propósito, altamente humano, de un núcleo de jóvenes estudiantes, de hacer extensiva al pueblo trabajador, por

todos los medios a su alcance, la cultura intelectual que se adquiere a base de los estudios universitarios que por desgracia no son asequibles hoy por hoy a las clases laboriosas. Por ello organizarán varios cursos de extensión universitaria en forma de conversaciones familiares en diversos locales obreros. Solicitado por los jóvenes estudiantes el concurso de este Consejo Federal, a objeto de emplear en mayor grado la campaña cultural que están decididos a llevar a cabo, se ha puesto de inmediato a disposición de los compañeros del Centro Ariel, entendiendo que al obrar así, interpreta felizmente los principios de la organización obrera y tiende a realizar en parte los fines por ella perseguidos, ya que acrecentando la capacidad de los trabajadores les será más fácil a éstos conquistar su emancipación integral. En breve se anunciarán los días y locales en que se dictarán los distintos cursos sobre temas del más vivo interés para el proletariado, esperando que éste sabrá responder al llamado de sus compañeros los obreros intelectuales que vienen a compartir con ellos el pan del espíritu que es la ciencia para que ella sirva a todos los seres humanos y no se convierta en monopolio de una casta” (FORU, 1920)⁹.

La nota de prensa reproduce también la carta enviada por el Centro Ariel a la FORU. En su contenido, se evidencian los rasgos de este extensionismo obrerista, algunas de sus influencias intelectuales (como José Ingenieros) y una temprana preocupación por superar la metodología de ellas conferencias, que denota la mención que se hace a “conversaciones familiares”. La nota, dirigida al Secretariado de la FORU, dice: “Compañero: El Centro de Estudiantes 'Ariel' tiene el agrado de hacerle saber que, en una de sus últimas reuniones, la Comisión Directiva ha resuelto organizar una serie de 'conversaciones familiares' en diversos locales obreros de la Capital que versarán sobre asuntos de ciencia, letras, artes, cuestiones de actualidad, etc que estarán a cargo de estudiantes de las distintas facultades. Oportunamente pondremos en su conocimiento el día, tema, local, etc en que se iniciarán aquellas conversaciones. El Centro Ariel considera que, junto a los hombres que quieren deben ir los hombres que saben el conocimiento y la orientación mental, la emoción y los pensamientos desinteresados junto al brazo una voluntad firme y superior. Entiende que la colaboración de los hombres especializados en las disciplinas mentales debe hacerse efectiva en la obra social; que el trabajo de la inteligencia que crea, debe aliarse cordialmente al trabajo manual que realiza. Cree, con Ingenieros, que todas nuestras aspiraciones encaminada a asegurar la libre expansión del individuo dentro de la sociedad, se resumen en un concepto 'Solidaridad' tienden a un resultado 'Justicia'. Tal nuestro propósito, para cuya realización esperamos vuestra colaboración, a fin de ponernos de acuerdo sobre la mejor forma de realizarlo. Saludo a Ud atte, Carlos Quijano (Presidente) y Walter Pérez (Secretario)” (FORU, 1920).

9 Debo esta noticia a Héctor Costa, quien la halló en la Biblioteca Nacional de Uruguay.

En efecto, en esta iniciativa del Centro Ariel, similar por lo demás a las que por la misma época se desarrollaban en México, Argentina, Chile y Perú – entre otros países – constituye un ejemplo del movimiento que intentaban los estudiantes reformistas, de “exclaustración popular de la cultura”. Ese mismo año, se publicó la obra “La Universidad del Porvenir” de José Ingenieros, en la cual destacaba: “No es menos importante la necesidad de imprimir a cada Universidad un a dirección ideológica concordante con las necesidades y los ideales del medio social en que funciona; es forzoso reconocer que ello dependerá del grado de exclaustración que alcancen los estudios universitarios, tomando contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones, comprendiendo sus problemas vitales” (Ingenieros, 1920, pág 82)

Finalmente, cabe destacar, dentro del extensionismo de perfil obrerista, al mayor exponente de esta tradición: las “Universidades Populares” desarrolladas en varios países, con particular relevancia en México, Perú y Argentina a comienzos de siglo, y en Uruguay a partir de la década de 1930¹⁰.

Resumiendo los rasgos de este extensionismo reformista originario, cabe señalar que las experiencias desarrolladas en este período inicial fueron consideradas luego por diferentes autores como “asistencialistas”, “culturalistas” o de un ocasional vanguardismo político (Bralich, 2007; Tünnermann, 2000; Serna Alcántara, 2004). Jorge Bralich, por ejemplo, afirma: “La extensión universitaria ha sido encarada desde dos persepctivas: la 'culturalista', desde la cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura 'superior' elaborada por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta - liberadora - desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interperetación de la realidad y una transformación de la misma. La primera perspectiva ha sido la más común en los orígenes del movimiento de extensión hasta bastante avanzado el siglo XX - por la década de los 50 aproximadamente – en tanto la otra perspectiva se desarrolló a partir de entonces vinculada a las concepciones de ciertas formas de trabajo y acción política” (Bralich, 2007).

No le faltan argumentos a esta crítica. Sin embargo, para situar la crítica en sus justos términos, es importante considerar la observación que, analizando el caso de Uruguay, realiza Pablo Carlevaro (1986a) en referencia a esa etapa primigenia de la extensión: “Se trataba de una actitud paternalista

10 Para el caso mexicano, ver capítulo: “La fuerza de la voluntad: la Universidad Popular Mexicana”, en la presente tesis.

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, 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” (1986b, pág 9). Avanzando en el análisis, Carlevaro traza un interesante paralelismo y sostiene que este extensionismo originario “remedaba, en la relación con la gente, lo que era la relación del aula entre profesores y estudiantes. Iban a dar clases, a hablar de las enfermedades más frecuentes, con sentido de prevención, pero no había la participación de la gente en el proceso”¹¹.

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, pág 25).

Esta cita nos pone en camino de analizar uno de los componentes que habrán de distinguir al extensionismo de América Latina: la tradición de la “extensión crítica” de vocación transformadora de la sociedad en un sentido popular y democratizante. Efectivamente, un primer hito en la conformación de esta tradición está dado por la revuelta de Córdoba, y el salto cualitativo ideológico y político que significó para el movimiento estudiantil latinoamericano. Un segundo hito habrá de suceder algunos años después, con la emergencia de un nuevo ciclo de luchas sociales en el continente, y el surgimiento de la elaboración pedagógica del movimiento de educación popular encabezado por Paulo Freire.

11 Entrevista para la presente investigación (Montevideo 29/10/2014).

La politización temprana de la Universidad: anarquismos, socialismos y procesos nacional-populares en América Latina

Pero no se puede comprender este segundo *hito*, el de la politización de la extensión en las décadas de 1960 y 1970, sin atender a los procesos tempranos de politización de la Universidad, los intelectuales y los movimientos estudiantiles en América Latina. En efecto, como fue señalado en los apartados anteriores, desde comienzos del siglo XX, las ideas anarquistas, socialistas y comunistas nutrieron al movimiento obrero, campesino y estudiantil latinoamericano, y al calor de los diferentes ciclos de lucha, propiciaron diferentes tipos de proyectos y experiencias históricas, de tipo autonomista o nacional-popular, progresivos o revolucionarios, y todos sus intermedios y mixturas (Bruckmann y Dos Santos, 2008; Modonesi, 2008a). Desde dichas experiencias y movimientos se interpeló e influenció a la educación y en particular a las universidades.

Como fue señalado, de allí nacieron las universidades obreras y populares, así como el movimiento estudiantil reformista. A través de las universidades populares, y como resultado de la vinculación del movimiento estudiantil con el movimiento obrero, se inicia un proceso de “politización” de la extensión universitaria, entendiendo por tal a la crítica de la neutralidad de la ciencia y las universidades, la comprensión de la sociedad como estratificada en clases con intereses antagónicos, y la toma de posicionamiento a favor de los grupos subalternos (ya sea que se los formulara como “clase trabajadora”, “proletariado”, “movimiento obrero”, “oprimidos” o “pueblo” a secas).

Siguiendo a Modonesi (2008a) es posible distinguir entre cuatro grandes corrientes que influyeron en las características que asumieron los diferentes movimientos de acción colectiva forjados en América Latina desde el temprano siglo XX: a) Indigenismo y movimiento campesino; b) anarquismo de tipo comunitarista; c) movimientos de tipo nacional-popular; y d) movimientos socialistas revolucionarios (Modonesi, 2008a). Estas cuatro corrientes, y los movimientos que de diferente modo las encarnaron, ejercieron también su influencia en la línea genealógica de la extensión universitaria vinculada al movimiento social.

La “dislocación freireriana” de la extensión

“Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la 'otra parte del mundo', considerada inferior, para, a su manera, 'normalizarla'. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que en su 'campo asociativo', el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera.”

Paulo Freire (1998, pág 21).

Sobre la base de estos procesos, entonces, en las décadas de 1960 y 1970, 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?”, publicado por primera vez en 1971, constituye una crítica profunda al modelo de la transferencia tecnológica sobre el que se basaba la extensión rural brasilera.

Si, como señala Adriana Puiggrós (2005, 1990) la publicación de la obra de Freire “Pedagogía del oprimido” tuvo un efecto de “dislocación” de las bases del discurso pedagógico moderno hegemónico en América Latina, que estaba erigido desde la contradicción sarmientiana civilización-barbarie, “¿Extensión o comunicación?” hizo lo propio en el campo específico de la extensión universitaria. Operó una “dislocación” del extensionismo culturalista, higienista o de transferencia tecnológica, basado en la transmisión unidireccional de contenidos universitarios.

En “¿Extensión o comunicación?” Freire desarrolla una crítica en varios niveles al modelo extensionista de la transferencia tecnológica a nivel rural, modelo predominante en un contexto histórico caracterizado por un fuerte intervencionismo norteamericano, fundamentalmente a través de la “Alianza para el Progreso”, organismo que perseguía objetivos de expansión económica (impulso de la “Revolución Verde”) y dominación política (objetivos de contrainsurgencia en un contexto de Guerra Fría). En su crítica, Freire señaló que el verbo “extender” supone un centro instituido como el *lugar* del conocimiento y del protagonismo monopólico de la acción (es el centro el que se *extiende*). Así, la contracara de la extensión no puede ser otra que una periferia (destino del que se extiende) cuyo lugar por contraste es el de la ignorancia (lugar del no saber) y la pasividad (lugar de recepción pasiva del saber que le es extendido). A partir de este análisis, Freire objetivó el vínculo de los procesos extensionistas como un problema pedagógico y político. En otras palabras, tematizó, conceptualizó y politizó el vínculo pedagógico en la extensión. Formuló

una crítica múltiple al extensionismo rural dominante: como desconocimiento de los saberes populares, como invasión cultural, como mesianismo tecnocrático y como reproducción de la dominación (Tommasino y Cano, 2016). Señaló de este modo que el concepto de “extensión” contenía un “equivoco gnoseológico”, ya que el mundo es conocido y transformado mediante el protagonismo de los hombres “en situación”, en el proceso de la praxis, y no a partir de una situación artificial de pasividad que reduce a los sujetos a una condición de meros receptores de tecnologías y conocimientos (Freire, 1998).

Hernando Vaca, al desarrollar la entrada “extensión/comunicación” del Diccionario Paulo Freire (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015), señala: “El objetivo fundamental del extensionista al relacionarse con el campesino es que él substituya sus ‘conocimientos’ por otros, asociados a su acción sobre la realidad, o sea, por aquellos del extensionista. Y aquel que es ‘llenado’ de contenidos por otro, ‘sin que sea desafiado, no aprende’, no produce conocimiento. Por lo tanto, para Freire la extensión no es una acción educativa para la “libertad” sino para la “domesticación” (...) para Freire el mundo humano es un mundo de comunicación. Es por la intersubjetividad que se establece la comunicación entre los sujetos. Eso explica que, estudiando las tres relaciones constitutivas del conocimiento, la gnoseológica, la lógica y la histórica, Freire se apropia de una cuarta, fundamental, introducida por Eduardo Nicol, indispensable al acto del conocimiento, que es la relación dialógica (...) De esa manera, Freire llega a su síntesis fundamental sobre la relación entre educación y comunicación: ‘La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados’ (FREIRE, 1971, p. 69). Así respondida la pregunta del ensayo *Extensão ou comunicação?*, respondamos negativamente a la extensión y afirmativamente a la comunicación” (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015, págs 221-222).

La situación que Freire analiza y conceptualiza política y pedagógicamente, es la que Pérez Gavilán, a su modo, tematiza en el largometraje mexicano “El extensionista” (Pérez-Gavilán, 1991). En dicho film, un joven ingeniero agrónomo recién graduado llega a una comunidad rural a trabajar como extensionista agrario de una entidad ministerial. Luego de procurar denodadamente que los campesinos adopten las modernas técnicas e insumos de producción, cuya superioridad respecto a las empleadas por los campesinos es evidente, el extensionista comenzará a abrirse a escuchar la palabra de los habitantes del lugar. Esto lo llevará entre otras cosas a comprender el fondo de la situación de opresión y explotación en que viven y trabajan los campesinos, involucrándose progresivamente con ellos al punto de dar la vida por su suerte. Pero más allá de esta parte de la

trama, el largometraje tematiza lo que Freire llamó “equivoco gnoseológico”, y los conflictos que genera.

Esta conceptualización freireriana tendría gran influencia en los abordajes extensionistas, desde entonces. Como señala Maria Stela Graciani, en el desarrollo de la entrada “extensión” en el “Diccionario Paulo Freire”, ya citado, expresa: “En la concepción freiriana, los proyectos de extensión asumen una lógica esencial a base de la vivencia del ser humano que, en sus relaciones sociales da sentido y significado a las palabras, a su contexto, en su cultura e historia, con intención de humanizar al ser humano en la acción consciente de interferir críticamente en la transformación del mundo. La extensión implica la práctica comunicativa entre los sujetos que comparten pensamiento, lenguaje y el contexto vivido (...) El conocimiento construido, que nace en la relación extensionista, surge de la construcción del acto de educar y busca la problematización de la realidad y la comprensión crítica y participativa fecundada en el mundo vivido (...) De ahí que la extensión es una práctica social, inserta en la acción educativa, en su riqueza, en su complejidad, y por lo tanto, un fenómeno típico de la existencia humana. Por eso también, toda acción humana es histórica, pues está inmersa en su tiempo y lugar” (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015, pág 220).

En síntesis, a partir de la obra freiriana (y de otros educadores que conformaron el movimiento de educación popular latinoamericano), y en el contexto de ascenso de las luchas sociales en América Latina, nació la corriente que ha sido definida como “extensión crítica” (Tommasino *et al*, 2006) o “extensión popular” (Falcao, 2006), dialógica y transformadora, 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.

Por lo demás, es necesario hacer notar que la educación popular freireriana, no obstante su indudable importancia, no es la única influencia que puede advertirse en el proceso de crítica y transformación política, pedagógica y epistemológica de la extensión. A cuenta de un relevamiento más exhaustivo, es preciso mencionar al menos la influencia de los desarrollos de Orlando Fals Borda en torno a la Investigación Acción Participativa (IAP), los desarrollos de la Psicología Social rioplatense a partir de la obra de Enrique Pichòn Rivière, el aporte de la corriente llamada “teología de la liberación” y su obra en comunidades de base en Brasil, así como la influencia de experiencias sociales y políticas de variado tipo.

El cardenal Newman y la Merrill Act: dos genealogías, múltiples extensionismos

“A lo largo del siglo XIX las ideas sobre la universidad fueron definiendo los rasgos de una nueva institución que tomaba una clara distancia frente a su antecesora medieval. Así, dejando atrás las marcas del escolasticismo y de la enseñanza tradicional, los modelos universitarios del siglo XIX –germánico, británico y francés– ejercieron una influencia determinante en la conformación de la universidad del siglo XX. El pensamiento universitario experimentó una notable evolución y el vínculo institucional ante el entorno, especialmente el Estado, comenzó a caracterizarse por su capacidad de adaptación y cambio”

Hugo Casanova (2016a, pág 56)

Hasta aquí se ha desarrollado la tradición reformista de la extensión, cuya deriva contiene expresiones de tipo culturalistas y las concepciones llamadas “críticas”, resaltando que los elementos que se articularon en la formulación freireriana como una crítica a la invasión cultural, estaban presentes, a su modo, también en algunas expresiones extensionistas de la primeras décadas del siglo XX.

Esta tradición reformista, como hemos fundamentado, surge principalmente de la genealogía europea de la extensión universitaria, cuyo origen está en la *university extension* inglesa, en particular los modelos extensionistas de las universidades de Oxford y Cambridge. La concepción general que inspiraba estas acciones se podría sintetizar en una persona: el Cardenal John Henry Newman, uno de los intelectuales que tempranamente impugnó las corrientes utilitaristas que comenzaban a surgir y transformar modelos y concepciones de la universidad y el conocimiento.

Para Newman la difusión del conocimiento y la cultura era una de las misiones principales de la universidad. Como señala Casanova (2016a): “Para Newman (1986: xxxvii) la universidad debe ser el lugar de enseñanza del conocimiento universal con un objeto intelectual y no moral, ocupándose para tal efecto de la difusión del conocimiento, más que de su progreso. El fin de la universidad es la “educación liberal”, entendida como aquélla en la cual, el conocimiento se imparte por su propio fin, más allá de sus implicaciones profesionales y utilitarias (Newman, 1986: 77, 121-123). En tal sentido, el propósito de la educación superior implica, antes que la formación profesional para acceder al trabajo, o la dedicación a la investigación científica, el cultivo de la inteligencia por sí misma, lo que no significa, según Newman, la simple búsqueda de “los hábitos de los gentlemen [...], sino de la fuerza, la firmeza, la comprensión y versatilidad del intelecto” (Newman, 1986: xlii). La educación liberal que se proponía implica por tanto, un distanciamiento ante los valores

entonces vigentes de la sociedad industrial en cuanto a la formación profesional y, por otro lado, un cuestionamiento a la excesivamente especializada en la investigación (Wittrock, 1991)” (Casanova, 2016a, pág 52).

Estas concepciones orientaron la labor extensionista de las principales universidades inglesas. Luego, como fue señalado, estas experiencias se resignificaron y diversificaron de la mano de las universidades populares que surgieron en varios países europeos. No caben dudas de que esta línea del extensionismo reformista (perteneciente a la genealogía del extensionismo difusionista, culturalista, obrerista de la *university Extension* inglesa y las universidades populares europeas) es característica y constitutiva del ethos de la Universidad Latinoamericana. No obstante, no es la única tradición extensionista presente, sino que existe también otra genealogía extensionista de gran influencia en el continente, respecto a la cual la tradición reformista en ocasiones se articuló o traslapó, y en otras tensionó o antagonizó.

Tomando la observación de Larrosa (2003), quien señala que los discursos sobre la educación en la modernidad se han construido 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; es posible identificar con cierta nitidez la presencia de estas dos tradiciones entre las principales gramáticas desde las cuales se construyeron los discursos, lógicas y racionalidades en torno a la extensión universitaria, desde su origen en la universidad latinoamericana a comienzos del siglo XX hasta el presente¹². Ya se ha formulado las características principales de la tradición crítica, basada en el modelo de la educación popular freireriana (pero con formulaciones y experiencias anteriores a Freire), para el cual el extensionista es un “intelectual orgánico” (en la acepción gramsciana) o un “intelectual transformador” (en la del pedagogo Henry Giroux). Se reseñarán ahora, brevemente, las características de la tradición que, con Larrosa, llamamos como “positivista”. Antes de hacerlo, vale aclarar que ambas tradiciones, la positivista y la culturalista (dentro de la cual se ubicaría la tradición crítica), y sus respectivos horizontes ético-políticos (modernización-progreso-desarrollo, emancipación-liberación), con frecuencia se han formulado como opuestas. No obstante, también se articularon en algunas coyunturas del proceso histórico latinoamericano a través de la contradicción modernización-conservadurismo.

12 En otro trabajo (Tommasino y Cano, 2016), en la línea de lo planteado en este capítulo, hemos distinguido entre dos modelos extensionistas: “el difusionista-transferencista” y el de la “extensión crítica”, de acuerdo 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” (Tommasino y Cano, 2016, pág 12).

Desde la gramática positivista se constituyó toda una importante tradición de la extensión 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-aplicación¹³. 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.

La tradición positivista-transferencista ha tenido un desarrollo mayor en determinadas áreas de conocimiento, ligadas a las ingenierías, las ciencias y en particular las ciencias agrarias. Tommasino (1994) destaca la influencia que la corriente denominada “difusión de innovaciones” (cuyo principal exponente es el sociólogo Everett Rogers) ha tenido en las agencias estatales de extensión rural así como en la formación de los profesionales universitarios del área agraria. Destaca Tommasino (1994) que la “difusión de innovaciones” vino de la mano de la “Revolución Verde”, constituyéndose en su dispositivo de difusión extensionista. La Revolución Verde fue el proceso de expansión de la producción agrícola norteamericana, que inmediatamente se formuló como programa exportado desde los Estados Unidos para la modernización y el desarrollo rural en los países del tercer mundo. Junto a este propósito explícito, la propuesta dio viabilidad a la dinámica de acumulación capitalista de la época, al generar espacios de comercialización de los productos derivados de la industria mecánica, química y biológica norteamericana, que habían perdido mercados con la terminación de la guerra a mediados de la década del 1940 del siglo XX (Tommasino, 1994).

Basada en las ideas de Rostow acerca del desarrollo económico¹⁴, el extensionismo positivista-transferencista originario concebía que la superación de las condiciones críticas de la sociedad rural (pobreza, problemas de salud, de acceso a la educación, de vivienda, etc) dependía de la capacidad

13 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).

14 Picos (2014) documenta la relevancia del pensamiento de Rostow en la extensión rural de origen norteamericano y difusión generalizada en América Latina.

de los “sectores atrasados” para adoptar nuevas ideas. Es decir, para pasar a ser actores innovadores capaces de adoptar las tecnologías de insumo que modifican sus sistemas de producción¹⁵. 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, págs 10-11). Están delineadas aquí las responsabilidades principales del extensionista como “promotor de innovaciones” productoras del desarrollo (y dinamizadoras de la industria norteamericana).

Gabriel Picos (2014) ha destacado las diferencias y relaciones entre el extensionismo rural de carácter estatal, impulsado por Estados Unidos desde la década de 1950, y el extensionismo universitario, cuya genealogía – desde su origen europeo a su asimilación reformista latinoamericana – ha sido ya analizada en las páginas precedentes. Destaca que en ocasiones, ambas tradiciones se han imbricado, sobre todo en contextos en que los estados logran incorporar a la universidad, a través de la extensión, a sus programas de tipo modernizador desarrollista. De este modo, la distinción entre ambas tradiciones no siempre ha resultado clara, y en cualquier caso, el extensionismo rural norteamericano (el que criticó Freire en “¿Extensión o comunicación?”) se imbricó fuertemente con el extensionismo universitario, hasta el presente.

Pero a su vez es necesario considerar otro aspecto, que le da una vuelta de tuerca a la genealogía de la tradición extensionista que aquí se analiza: la tradición extensionista norteamericana, surgida en un período más o menos contemporáneo al extensionismo europeo. El extensionismo norteamericano se organizó tempranamente como dispositivo universitario de contribución a la modernización y mejora de los procesos tecnológicos y productivos agrícolas, a partir de estrategias situadas cercanas a los colonos y productores rurales. Es decir que el extensionismo rural de mediados del siglo XX (que articuló la teoría económica de Rostow y el modelo de la Revolución Verde, y se expandió por el tercer mundo como parte de la estrategia internacional económica y

15 Tecnologías de insumo son aquellas producidas por la industria mecánica, biológica y química (maquinaria agrícola, semillas híbridas, fertilizantes químicos y agrotóxicos biocidas) (Tommasino, 1994).

política-contrainsurgente norteamericana) forma parte a su vez de esta genealogía de un extensionismo iniciada a mediados del siglo XIX.

Roberto Rodríguez (2009) destaca, dentro de este extensionismo norteamericano temprano, la “idea de Wisconsin” generada a partir de la Merrill Act de 1862, la cual abrió “posibilidad de que los Colegios y Universidades recibieran tierras a cambio de adscribir los propósitos de agricultura y el acta de mecánica (propósitos de modernización agrícola y expansión industrial)” (2009, pág 4). En el marco del “Land grant movement”, EEUU generó facilidades de este tipo para las universidades en diferentes estados. Rodríguez señala que aunque “la *university extension* propiamente dicha se funda en EEUU en 1907, con perfil de agentes rurales, radio, educación por correspondencia y a distancia”, la “idea de Wisconsin” constituye sin dudas un antecedente extensionista. Y sin dudas es un antecedente de la tradición que en materia de vinculación social universitaria habría de desarrollarse con más fuerza en EEUU, desde el modelo de Wisconsin, pasando por el de Columbia, hasta el modelo de “la triple hélice” en las últimas décadas del siglo XX.

Al analizar la historia de la extensión universitaria en América Latina, la presencia de esta tradición extensionista estadounidense es menos perceptible, o está de algún modo latente a principios de siglo, fruto de la preponderancia que a todas luces tuvo el extensionismo reformista de origen europeo y resignificación ideológica latinoamericana. No obstante su presencia se puede rastrear también desde comienzos de siglo¹⁶. Desde mediados del siglo XX en adelante, con la consolidación del pensamiento desarrollista, el extensionismo rural de la Revolución Verde, la transformación de la universidad estadounidense en la posguerra en el sentido de su corporativización y vínculo orgánico con la industria, la globalización económica y la emergencia de paradigmas como la “sociedad de conocimiento” y el modelo universitario de “la triple hélice”, la tradición positivista-transferencista cobrará fuerza y se expresará en diferentes formulaciones teórico-metodológicas.

16 En el capítulo dedicado a la historia del extensionismo en la UNAM, se aborda la presencia del extensionismo norteamericano entre las influencias primarias del extensionismo mexicano.

Síntesis: la extensión universitaria latinoamericana como “palimpsesto” en permanente elaboración

Así las cosas, resulta ilustrativa la imagen propuesta por Roberto Rodríguez cuando, repasando la historia del extensionismo universitario, se refiere a la extensión como un “palimpsesto”, es decir, un “Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente”¹⁷. Desarrollando la metáfora, señala Rodríguez que la extensión “En su devenir histórico, se cruza con propósitos de filantropía, catequización, promoción del estado de bienestar, transmisión ideológica, y otros, hasta proponer, en tiempos del neoliberalismo, objetivos de complemento financiero, así como de relegitimación del valor social de la institución universitaria (...) En cada etapa de su desarrollo, las formas y estructuras de extensión recogen huellas del pasado, al mismo tiempo que buscan actualizar su misión con base en una lectura contemporánea, hasta coyuntural, de las prioridades que establece el proyecto universitario en turno” (Rodríguez, 2009, pág 2).

En efecto, y recapitulando: el extensionismo latinoamericano tiene como influencia principal la vertiente extensionista proveniente de Europa (la university extension inglesa, las universidades populares francesas, belgas, españolas, el extensionismo de la Universidad de Oviedo difundido en América por Altamira, etcétera). Dicha influencia europea lejos de ser simplemente reproducida, fue asimilada, recreada, resignificada y politizada por el movimiento de reforma universitaria, desde comienzos del siglo XX. Y tempranamente, la extensión fue concebida en una doble dimensión: como democratización de la cultura y la enseñanza universitaria hacia los sectores que no accedían a la universidad, y como medio o modo educativo, dirigido a transformar la propia formación de los estudiantes universitarios, en un sentido de integración teoría-práctica, formación integral, educación humanista, y politización crítica y/o sensibilización solidaria respecto a las problemáticas sociales. Este proceso se vio profundizado por la emergencia de la crítica freireriana que proyectó al extensionismo (concebido como comunicación dialógica) como “alternativa pedagógica” (Puiggrós y 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.

Simultáneamente, otra tradición extensionista, proveniente de las universidades estadounidenses, desarrolló un modelo de tipo positivista-transferencista, organizado como colaboración universidad-producción, y transferencia tecnológica desde la universidad a la industria. Este modelo, aunque

17 Real Academia Española (consulta el 5 de setiembre de 2016 en: <http://dle.rae.es/?id=RYgSASM>)

suele quedar afuera de las historizaciones, estuvo presente desde comienzos de siglo, con mayor o menor intensidad según la coyuntura, para volverse tendencialmente dominante a partir de mediados del siglo XX.

El movimiento estudiantil reformista, por su parte, 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 pugó 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 modernización y democratización republicana de las universidades y sociedades latinoamericanas. Quizá por esto, al analizar las reformas universitarias ocurridas en América Latina en el sXX, Sandra Carli (2012) 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” (2012, pág 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 (casi todo) el siglo XX.

Aún así, el compromiso social de la universidad instituido por el movimiento reformista del siglo XX estuvo hegemoníamente 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.

Ambas tradiciones extensionistas se articularon de diferentes modos con este proyecto histórico. Por ello, estas diferentes tradiciones, con sus diversas expresiones (más que dos) 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 principales¹⁸. Así la extensión adquirió en ocasiones 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.

Finalmente, en este proceso, la extensión universitaria se constituyó en un elemento nodal del ethos de la Universidad Latinoamericana, significando un contenido social y socializante constitutivo de la identidad y el imaginario del llamado “modelo latinoamericano de universidad”. Por tal motivo, en diferentes coyunturas, el significante “extensión universitaria” operará como denuncia o reclamo en torno al cual se articularán demandas y movimientos de transformación de la universidad en un sentido democratizante.

18 Ernesto Laclau (2014), retomando aportes de Husserl, define a la noción de “sedimento” como “aquellas formas cristalizadas que han roto su vínculo con la intuición original de la que ellas proceden” (Laclau, 2014, pág 14). Es en este sentido que se refiere aquí a los elementos sedimentados de la historia de las universidades latinoamericanas. Por lo demás, cabe mencionar así no sea más que al pasar, que Laclau trabaja esta noción en referencia a la noción de “reactivación” (definida como la acción de “hacer visible ese vínculo olvidado, de modo tal que esas formas puedan ser vistas in status nascens”). Señala Laclau: “Yo no podía, desde luego, adoptar sin más la distinción husserliana sin introducir en ella una modificación esencial. Para Husserl, el proceso de reactivación conduce a un sujeto trascendental que es fuente absoluta del sentido; para mí, conduce a una instancia de radical contingencia en la que muchas otras decisiones podrían haber sido adoptadas” (Laclau, 2014, pág 14).

El concepto de extensión universitaria en la actualidad: estado del arte

Panorama: algunas características de la producción académica sobre la extensión

Al analizar la situación del estado del arte de la investigación académica sobre la extensión universitaria, sobresalen dos características principales. Por una parte, es escasa la producción académica sobre el tema publicada en revistas arbitradas. Por otra parte, existe una vasta producción bibliográfica organizada y difundida por fuentes relativamente dispersas que incluye revistas no arbitradas, memorias de congresos y jornadas, libros, cuadernos y folletos de entidades universitarias encargadas del tema, publicaciones estudiantiles, etcétera.

La primer característica se comprueba al realizar búsquedas en las bases de datos de mayor difusión en el continente. Por ejemplo, una búsqueda realizada por el autor en octubre de 2013 en la Base de Datos “Thomson Reuters” tomando como criterio de búsqueda “University extension”, arrojó que en el período 2000-2013 se publicaron 98 artículos con dicho identificador en revistas arbitradas. Son menos de 8 artículos por año en una base de datos que concentra millares de revistas, autores y universidades. La misma búsqueda realizada en la Base de Datos regional “SciELO”, arrojó que en el mismo período se publicaron 78 artículos en revistas arbitradas. Son muy pocos artículos si se considera que el período de búsqueda es de 13 años, y más aún, si se compara con los resultados que arroja una búsqueda en el mismo período tomando como criterios de búsqueda identificadores como “evaluación” o “internacionalización” de la educación superior. En cualquier caso, a juzgar por estas búsquedas, no se podría decir de la extensión que es un tema de moda en la investigación educativa del nivel superior.

Me apresuro a expresar que no advierto en esta situación elementos para juicio alguno respecto al nivel de las investigaciones sobre el tema. En cambio, creo que la situación invita a reflexionar sobre la distancia existente entre los medios legitimados por el sistema dominante de publicaciones académicas y la producción académica sobre la extensión. Como sea, esta situación ameritaría en sí misma una pequeña investigación, comenzando por problematizar el propio sistema de los índices y arbitrajes. Tal investigación no se ha hecho en esta tesis. De todos modos, se incluirá un comentario, a modo de hipótesis, sustentada en la propia experiencia del autor como docente de un programa universitario de perfil fuertemente extensionista. Para mayor prudencia, se formula como pregunta:

¿Hasta qué punto la organización institucional de las funciones universitarias des-favorece la

investigación sobre la extensión? Es decir, se podría pensar como hipótesis que el desarrollo fragmentado y desigual que históricamente tuvieron las funciones universitarias 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 tácita del trabajo académico, 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). Esta situación conlleva una distribución desigual del prestigio universitario, vinculada a la mencionada división tácita del trabajo universitario. Dicho 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 (o a la enseñanza masiva en el grado), lo cual vinculado a la lógica práctica que sobredetermina su trabajo docente-extensionista, hace que enfrenten condiciones adversas a la adecuada disposición para la producción académica sistemática.

Por otra parte, como fue dicho, en contraste con lo que sucede en las bases de datos arbitradas, al indagar en otras fuentes de datos se constata una vasta producción académica sobre temas de extensión. Esta producción, numerosa y tan heterogénea como la propia extensión, se organiza sobre todo en revistas no arbitradas o arbitradas sin indexar, libros, memorias de congresos, jornadas y seminarios de extensión, cuadernos o publicaciones de departamentos o unidades de extensión universitaria, folletos, publicaciones estudiantiles, entre otros medios. En esta diversidad de fuentes, destaca la existencia de un número relevante de revistas académicas universitarias especializadas en temas de extensión en América Latina¹⁹. Así como la producción vinculada a congresos o seminarios de extensión que, como fue señalado, es muy numerosa (incluyendo el relevante Congreso Latinoamericano de Extensión, organizado cada dos años por la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria - ULEU). En estas fuentes los artículos son sumamente heterogéneos, destacando la abundancia de los relatos de experiencias extensionistas (con mayor o

19 Según un relevamiento realizado por un equipo de trabajo de la Red de Extensión de la Universidad de la República de Uruguay, complementado con datos de un relevamiento personal, es posible identificar al menos 11 revistas académicas universitarias especializadas en temas de extensión en América Latina. Sin desmedro de que, obviamente, el tema de la extensión es un tema pertinente a cualquier revista educativa general, o de temas de educación superior en particular, o publicaciones disciplinarias (extensión específica de determinada disciplina).

menor conceptualización), los artículos con centro en el problema social y/o disciplinario que se abordó *desde* una estrategia de extensión, al tiempo que existe también una importante bibliografía que tematiza a la propia extensión en sus dimensiones políticas y pedagógicas (desde enfoques de evaluación, ensayo, etnografías, entre otros).

En síntesis, se constata que la producción académica sobre la extensión universitaria transcurre fundamentalmente por fuera del sistema de publicaciones arbitradas, al tiempo que se observa una vasta producción académica por fuera de este sistema, en una multiplicidad de fuentes relativamente dispersas.

El concepto de extensión en la propuesta de Carlos Tünnermann

Se comenzará la revisión del estado del arte con Carlos Tünnermann, uno de los referentes del tema en América Latina. En un trabajo del año 2000 sintetiza los rasgos que a su juicio debe adoptar la extensión universitaria, a partir de una sistematización de sus diferentes momentos históricos y un análisis de los desafíos del siglo XXI. Se podría resumir el planteo de Tünnermann (2000) en los siguientes elementos principales:

- a) Integralidad de la tríada misional universitaria, con misma jerarquía (académica y presupuestal) de las tres funciones sustantivas.
- b) “Carácter comunicacional de la extensión”: Los programas de extensión “deben concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la Universidad en la problemática de su sociedad”.
- c) La sociedad en su conjunto como destinatario de las misiones universitarias, y la extensión como medio: “[se debe] considerar a la sociedad entera como el destinatario del quehacer educativo de las Universidades y el aprovechamiento por los programas de extensión de todas las posibilidades educativas de la misma sociedad”.
- d) La extensión como estrategia de “educación permanente”: “Los paradigmas de la educación permanente y la sociedad educativa, representan nuevos retos, nuevas posibilidades y perspectivas para los programas de extensión (...). En las perspectivas de ambos paradigmas, se trataría de integrar todos los recursos docentes de que dispone la sociedad y la Universidad para la educación de todos, durante toda la vida y sin fronteras”.
- e) Diseño de programas como medio de evitar la dispersión: “Debería evitarse el riesgo de dispersar los programas de extensión en una infinidad de tareas y servicios inconexos, sin plan maestro que les confiera orientación y significancia. La Universidad para el siglo XXI no es una ‘estación de

servicios múltiples' ni una 'Cruz Roja académica', dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad que nos recordaba Ortega y Gasset, que debe mover a la Universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior”.

f) La extensión como “baluarte” de la defensa de las identidades autóctonas: “Ante el inescapable fenómeno de la globalización, que comprende no sólo los aspectos políticos, económicos y de mercado, sino también los educativos y culturales, las instituciones de educación superior deberían transformarse en los baluartes por excelencia de nuestros valores culturales y de nuestra identidad nacional e iberoamericana”.

g) Rol transformador y crítico: “La extensión universitaria debe hoy en día tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga, la tarea política profunda de la Universidad consista en ‘su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma”.

h) La extensión como “eje de la acción universitaria”: “Consecuente con el criterio de que la extensión debería ser la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad, con lo cual adquieren sus programas una extraordinaria relevancia en el quehacer de las instituciones de educación superior, de cara al nuevo milenio”.

i) Carácter necesariamente interdisciplinario.

j) Búsqueda de la autonomía de los destinatarios de la extensión: “Los sectores a quienes van dirigidos los programas de extensión deben adquirir en ellos los aprendizajes que les permitan dar, por sí mismos, continuidad a los proyectos” (Tünnermann, 2000, págs 14-15).

Difusión, servicio, enlace y vinculación: la extensión según autores mexicanos actuales

En el capítulo referido a la historia de la extensión universitaria en la UNAM se sintetizan los planteamientos de los principales autores del extensionismo mexicano a lo largo del siglo XX. En este capítulo el énfasis estará puesto en autores y textos mexicanos contemporáneos que tematizan a la extensión en tanto función universitaria en la actualidad.

En lo que refiere a ciertas dificultades, tanto de la noción como de la realización de la extensión,

prácticamente todo el estado del arte coincide en señalar tres características generales de la extensión universitaria en México: a) su enorme heterogeneidad; b) la ausencia de definiciones precisas; y c) su condición de función relegada académica y financieramente (Fresán, 2004; Ejea y Garduño, 2014; Molina y otros, 2015; Serna Alcántara, 2004; Ruiz Lugo, 1993). A estas características Serna Alcántara agrega otra: el “escaso trabajo teórico”: “Las publicaciones acerca del tema, muestran en su mayoría planes o informes de actividades, oferta de servicios o ponderación de resultados” (Serna Alcántara, 2007, pág 2). En la misma línea, Ejea y Garduño señalan que “Los referentes documentales que se abocan a este tema están fundamentalmente limitados a establecer líneas generales de índole programática o normativa. En el caso de nuestro país hacen falta estudios de carácter histórico y académico que permitan delinear aspectos políticos y sociales que den cuenta del sentido principal de la extensión cultural: la compleja relación que establece la Universidad mexicana contemporánea, y en general la latinoamericana, con su entorno social” (2014, págs 2-3). Al tiempo que Fresán (2004) señala que “En general, estas funciones [en referencia a las de extensión] no responden a un programa estructurado con objetivos definidos. Suelen carecer de una consideración rigurosa dentro de la normatividad universitaria y se ubican, con frecuencia, en una posición subordinada a las autoridades más altas de las instituciones educativas. Por ello, los énfasis varían con el tiempo y reflejan la importancia que, el Rector en turno, concede a esta función” (Fresán, 2004, pág 51).

Señala Serna Alcántara que “Frecuentemente, la extensión es limitada a acciones de difusión cultural, educación continua, vinculación con empresas y toda clase de actividades extra escolares. Creemos que, en las universidades e instituciones de educación superior, las consecuencias de esa falta de claridad son, entre otras: a) La marginación o desaparición de las verdaderas labores de extensión. b) La preocupación y atención a las necesidades sociales se consideran actitudes producidas por el temperamento, la disposición y compromiso individuales. c) La disminuida influencia de las universidades en la toma de decisiones para la resolución de problemas sociales. d) El desaprovechamiento de los recursos y del capital humano, limitándolos a la educación formal. e) La deficiente formación, concientización y motivación de los alumnos para participar en la transformación de la sociedad” (Serna Alcántara, 2007, pág 1). Luego, este autor realiza una sistematización de los principales “modelos de extensión” que es posible distinguir en la historia extensionista mexicana, mismos que son referidos en el capítulo sobre la historia de la extensión en México de esta tesis. Y concluye: “En las universidades latinoamericanas el reto planteado hace casi cien años continúa vigente. Si aceptamos su misión social sigue vigente, requerimos actualizar, transformar o dicho más acertadamente, refundar a la extensión, redefiniendo cual es la misión

social requerida en el siglo XXI y proponiendo modelos de extensión que incluyan los siguientes considerandos: a) Que se definan claramente a favor de la población marginada y vulnerable. b) Que evitando un carácter hegemónico o asistencialista, acompañen procesos personales, grupales y comunitarios, encaminados a la solución de problemas concretos. c) Que sean asumidos por toda la comunidad universitaria. d) Que sean fundamentales para la formación de los alumnos. e) Que se adecuen a las condiciones y recursos institucionales, sin perder su identidad y fines. f) Que influyan en la transformación de la vida social” (Serna Alcántara, 2007, pág 6).

Por su parte, Ejea y Garduño (2014) definen: “se entiende por extensión cultural al conjunto de programas y actividades que se realizan en las instituciones de educación superior contemporáneas, que no son estrictamente sus programas regulares de docencia o de investigación, que se dirigen al exterior de la propia institución, ya sea fuera de su ámbito académico –o dentro de éste, pero no para un público exclusivamente universitario. En particular, nos referimos concretamente a la relación que establece la universidad con su entorno social a partir de tres diferentes ámbitos que están fuertemente interrelacionados: la difusión cultural, la extensión universitaria y la vinculación con el sector público, el privado y el social” (2014, pág 2). Precisamente, estos autores dividen la “tercera función sustantiva” en tres “ámbitos”: “la difusión cultural; la extensión o prestación de servicios y la vinculación con instituciones privadas, públicas o sociales” (2014, pág 22). En el caso de la extensión, incluyen un nivel de extensión hacia la sociedad y también la extensión hacia la propia universidad (lo que otros autores llaman “extensión intramuros”). Desde esta base, clasifican a las acciones de extensión universitaria cultural en 4 tipos: 1) Actividades artísticas y deportivas; 2) Actividades de divulgación académica; 3) Prestación de servicios a la comunidad; 4) Actividades de intercambio y vinculación institucional (Ejea y Garduño, 2014, pág 22).

En tanto, Magdalena Fresán (2004): señala que “La extensión conlleva, en la mayoría de las instituciones de educación superior, la realización de acciones de diversos géneros, caracterizadas por ubicarse fuera de las actividades académicas formales de las instituciones, aun cuando algunas de ellas constituyan un apoyo significativo a la docencia o a la investigación, y, por otra parte, por estar orientadas tanto a la comunidad interna de las instituciones como a las que están fuera de ellas. La extensión universitaria, al interior de las instituciones de educación superior, constituye una función estratégica en tanto su capacidad de articular la docencia con la investigación y la preservación y difusión de la cultura y, de esta manera, favorecer la formación integral de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad universitaria en un ambiente en el que la interlocución configura la base de un proyecto orientado a la formación de individuos reflexivos y

comprometidos con una sociedad menos injusta” (2004, pág 49). En lo que refiere a los desafíos de la extensión en la actualidad, señala: “El compromiso de la Universidad con la sociedad demanda una participación fructífera en la preservación de la cultura y el fortalecimiento de la identidad nacional y latinoamericana, así como el fomento de programas orientados a la revaloración de la diversidad cultural y a la construcción de una conciencia ciudadana de paz. Los paradigmas actuales en el ámbito educativo son la educación permanente, la educación para todos, la educación para el futuro y una nueva actitud que se describe como el aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a convivir y aprender a ser. En la medida que las universidades asuman la extensión como la articulación de las distintas tareas universitarias y la vinculación entre éstas y la sociedad, podrán explotar posibilidades casi infinitas de acción para ampliar su ámbito de influencia y contribuir a la educación, no sólo de jóvenes, sino de individuos de todas las edades, formando seres humanos capaces de descubrir y reafirmar día a día su saber, de mirar críticamente la realidad y de participar en los procesos de transformación social” (Fresán, 2004, pág 53).

Por otro lado, Molina y otros (2014) definen a la extensión como: “la relación que las instituciones de educación superior tienen con la sociedad no activa en la vida de las mismas (Serna: 78), y es a través de este espacio que la Universidad entrega cuentas a la sociedad sobre su desempeño en las otras dos funciones. Esta área pone en contacto el conocimiento generado en las IES con las realidades sociales para el mejoramiento de la vida de las comunidades (Villaseñor: 67)” (Molina y otros, 2014, pág 629). Advierten estos autores que “La comprensión de lo que se entiende por extensión ha variado ampliamente, en especial con la diversificación de tipos de institución y la amplia inserción del sector privado en la Educación Superior. La particularidad de cada institución, así como los cometidos de las instituciones, han modificado las comprensiones de lo que se entiende por extensión, haciendo que desde la década de los noventa del siglo pasado, además de las nociones tradicionales de: extensión universitaria, difusión cultural, divulgación de la ciencia y enlace comunitario, se ha incluido la noción de vinculación e incluso en ocasiones esta ha pasado a sustituir otras de las nociones o tareas principales de la extensión en el corazón de las IES” (Molina y otros, 2014, pág 632).

En este marco, analizando a la extensión desde su raigambre latinoamericana, Molina y otros desarrollan una definición normativa. Para estos autores, “la extensión debería contemplar las siguientes premisas: a) Participar activamente en el cumplimiento de las metas universales para el mejoramiento del bienestar social. b) Ser sensible a los entornos inmediatos de la IES. c) Incluir a propios y a extraños en los objetivos de trabajo de la Extensión, de modo prioritario a aquellos que

no tienen acceso cotidiano a la vida universitaria. d) Enfatizar la democratización de los conocimientos científicos y las manifestaciones culturales de la población en general. e) Fortalecer a la comunidad universitaria mediante sus enlaces sociales. f) Propiciar una formación más integral de los estudiantes universitarios g. Buscar ser un puente entre las IES, el sector productivo y de servicios así como con la comunidad (Molina y otros, 2014, pág 638). A partir de esta definición, y analizando el panorama de diversificación interna de la función de extensión, distinguen conceptualmente entre diferentes tipos de actividades constitutivas de la “tercera función”: a) Difusión Cultural (“Es la producción y promoción de actividades artísticas, deportivas y diversas expresiones culturales, además de otras formas de conocimiento propias de los territorios donde está inserta la institución, así como la interacción con aquellas que sucedan más allá del territorio de origen”). b) Divulgación de la ciencia (“Es la producción, promoción y comunicación del conocimiento científico de carácter básico y aplicado en forma pertinente y eficaz para el beneficio de la sociedad”). c) Vinculación (“Es la interacción entre la universidad y los sectores públicos, privados y sociales mediante la prestación de servicios y productos con el fin de desarrollar la dimensión profesional de los diversos actores involucrados”). d) Enlace Comunitario (“Es un espacio de encuentro con las comunidades inmediatas, en donde de manera conjunta se busca atender problemáticas locales con responsabilidad social para generar un mejor desarrollo humano. Estas pueden ser las brigadas comunitarias: de alfabetización, salud, mejoramiento productivo, además de servicio social, siendo respetuosos de los saberes de las comunidades”) (Molina y otros, 2014, pág 638).

Finalmente, Villaseñor (2003), se refiere en términos generales a nuestro tema, en su estudio sobre “la función social” de la universidad mexicana. Villaseñor define a la “función social” de las universidades como “la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual les es asignada a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad; es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y en otras instancias de la sociedad cuando éstas se relacionen con la educación superior” (Villaseñor, 2003, pág 97). Villaseñor distingue entre: a) una función social “originaria”, de carácter fundacional y definitorio de la universidad, caracterizada por la centralidad del conocimiento y, desde dicha centralidad en el cultivo del conocimiento, la vocación de realizar “algo positivo” respecto a la sociedad. Y b) una función social “asignada” por los actores

y fuerzas sociales que, en un contexto histórico social dado, operan una instrumentalización de las universidades hacia determinados fines que instituyen como “fines sociales” (2003, págs 82-100).

Respecto a esta relación entre “función social originaria” centrada en el conocimiento y “función social asignada” centrada en la instrumentalización de la universidad hacia determinados fines, apunta Villaseñor que: “Cuando no implica ninguna vulneración de las características de la cientificidad del conocimiento en su aplicaciones, es cuando se está poniendo en práctica una visión adecuada de la instrumentalidad de la ES, y entonces se puede hablar con propiedad de la pertinencia del conocimiento. En los casos en los que este supuesto no se cumple, entonces se está haciendo un uso inaceptable de la instrumentalidad de la ES, pues se le está manejando como una simple herramienta, y por lo tanto es impropio invocar la pertinencia para justificar ese uso pragmático del conocimiento” (Villaseñor, 2003, pág 99).

Villaseñor advierte que la función social (y por lo mismo, la tensión mencionada entre función “originaria” y “asignada”) abarca al conjunto del quehacer universitario y sus diferentes funciones sustantivas. En particular, es constitutiva del clásico tridente funcional investigación, enseñanza y extensión. En lo que respecta específicamente a la extensión, este autor da cuenta de la ya comentada dificultad que presenta su definición y aprehensión como objeto de estudio. Y da cuenta de un proceso, también señalado por los demás autores reseñados: la creciente importancia del paradigma de la vinculación universidad-sector productivo. Señala Villaseñor: “... en forma paralela [a la extensión de la cultura], se ha ido conformando una dimensión universitaria llamada ‘vinculación’ con la sociedad, que en realidad siempre ha existido, pero recientemente ha tenido formas diferentes de presentación y de alguna manera se considera, quizá incorrectamente, que hace las veces de la extensión cultural (...) La vinculación con la sociedad, tradicionalmente se ha contemplado como la presencia académica de estudiantes y profesores en las comunidades de los diversos sectores sociales, para buscar y ofrecer soluciones a los problemas cotidianos de dichas comunidades” (2004, pág 67).

Señala Villaseñor que en los documentos contemporáneos a la redacción de su trabajo²⁰, se torna evidente un cambio sustancial en dicho concepto de vinculación, el cual se ha centrado progresivamente en la relación con el sector productivo, pasando a ser definido, cada vez más, por

20 El autor se refiere a los siguientes documentos: "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (CEPAL-UNESCO, 1992); "Lecciones de la experiencia" (Banco Mundial, 1994), "Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación en México" (OCDE, 1996), "La Educación Superior en el siglo XXI" (ANUIES, 1998), y el "Programa Nacional de Educación" (SEP, 2001) (Villaseñor, 2003, pág 67-68).

la actividad de venta de servicios a clientes. Señala este autor que: “Estas novedades de la vinculación han generado el surgimiento de oficinas especiales en no pocas IES, una de cuyas principales ocupaciones es la de conseguir convenios de intercambio académico y de servicios, pero poniendo atención preferente a la obtención de ingresos mediante dichos convenios. Y a nivel personal, esta concepción de la vinculación ha trastocado las identidades, por ejemplo, favoreciendo la aparición de profesores con habilidades especiales para organizar cursos de educación continua o para conseguir proyectos de investigación pagados por firmas importantes, que reportan beneficios económicos a la institución, pero también al profesor en lo individual. Como se podrá colegir, estas nuevas modalidades han introducido variantes en el concepto de la calidad académica, ya que se trata de productos que deben estar dotados de especificaciones que los hagan atractivos como mercancía ofertada, para que la vinculación sea exitosa también desde el punto de vista financiero” (Villaseñor, 2003, págs 67-68).

Ya cerrando este capítulo, cabe consignar que a los autores reseñados se podrían incorporar otros que han trabajado en México específicamente el tema de la vinculación universidad-empresa (por ejemplo: Sánchez y Caballero, 2003; Campos y Sánchez, 2005; Lazcano y Barrientos, 2006) o el emergente paradigma de la responsabilidad social universitaria (RSU) (por ejemplo: Vallaeys, 2007; Didou, 2015; Alcántara, 2015). Estos autores – y dichos temas – son trabajados en la Parte III de la presente tesis.

A modo de síntesis, entre las definiciones de extensión de los autores mexicanos actuales reseñados, destacan las siguientes características: a) son frecuentes las definiciones “por la negativa” (extensión como lo que no es investigación y enseñanza), lo cual dificulta concebir a la extensión como un modo de la extensión y de la enseñanza. b) Definiciones que sitúan a la extensión por fuera de “lo académico”, lo que da cuenta de algunos rasgos del extensionismo en México, desarrollado con frecuencia por funcionarios, con un perfil preponderante de actividades de difusión. c) Las actividades de tipo de “bienestar universitario” o atención a la comunidad universitaria son frecuentemente definidas como parte de la extensión. d) Además, los autores tienden a incluir como extensión actividades de difusión cultural, divulgación de la ciencia, “enlace comunitario” o servicios sociales, y vinculación universidad-empresa. e) Precisamente respecto a este tipo de actividad, los diferentes autores dan cuenta de la emergencia y creciente importancia de la vinculación universidad-empresa, y tienden a incluirlo como parte de la extensión, en ocasiones señalando un quiebre con el sentido social de las tradiciones extensionistas, en otros casos señalando simplemente la creciente relevancia de este tipo de actividad. f) Finalmente, los

diferentes autores destacan la necesidad de revertir ciertas dificultades que identifican, ligadas a la indefinición de la noción de extensión, la dispersión de las actividades (que no siempre conforman, propiamente, políticas extensionistas), la jerarquización académica y financiera, y la recuperación y/o actualización de los sentidos sociales orientadores de la función.

Otros desarrollos actuales en el continente: la extensión integrada a la enseñanza universitaria

Como fue dicho, una de las características más notorias del desarrollo institucional de la extensión universitaria en el continente es que ocurrió – por lo general – disociado de los procesos de formación curricular de los estudiantes universitarios. Esta disociación es aún más notoria respecto a los programas de posgrado, con lo cual el par investigación-posgrado pocas veces se articula con programas de extensión. Sin embargo, como fue señalado, la dimensión pedagógica de la extensión, su potencial formativo humanista e integral de los estudiantes universitarios, ha sido un elemento nodal en la tradición extensionista latinoamericana (Rama, 1972; Carlevaro, 1973; Tünnermann, 2000).

En la actualidad no son pocas las universidades en que se promueven estrategias de integración curricular de la extensión, concibiéndola como parte del proceso formativo de los estudiantes, y procurando también su articulación con la investigación. En la UNAM existen numerosas experiencias en este sentido, fundamentalmente en las disciplinas en que el servicio social se articula con el currículo²¹. También las hay en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en particular en los programas universitarios de “aula abierta” basados en el “vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria” (Rodríguez y Rosen, 2016). En tanto que en las universidades públicas argentinas la incorporación curricular de la extensión ha cobrado también un gran impulso (Menéndez y otros, 2013; Castro y Oyarbide, 2015; Mato, 2013).

Sin dejar de mencionar la referencia que en este sentido desde hace décadas constituye el sistema universitario cubano, estructurado en estrecho vínculo con la dimensión de *la práctica*. Al respecto, en su investigación sobre la educación superior cubana, señala Hickling: “Las entrevistas con estos graduados ilustran el hecho de que uno de los elementos característicos de los estudios para obtención de grados académicos en Cuba es que los estudiantes son provistos de un conocimiento experiencial acerca de cómo su área de estudio específica se relaciona con las comunidades urbanas y rurales o a una empresa particular, industrial agrícola o de servicio (...) Los psicólogos trabajarán

21 El caso de la UNAM se analiza en el capítulo correspondiente.

en hospitales, escuelas y fábricas, los estudiantes de lenguas extranjeras en turismo, enseñando, interpretando, traduciendo, los de economía en bancos, turismo, servicios, contabilidades y finanzas o en cualquier sección de una institución con algún aspecto económico. Otro elemento del grado es la naturaleza demandante del proyecto de investigación, el cual nace de la experiencia práctica de los estudiantes y está orientado a la investigación y proposición de soluciones para problemas reales en la industria particular, la empresa y la comunidad. La integración sistemática de estudio, trabajo e investigación para la obtención del grado académico ayuda a inducir a los estudiantes en su campo profesional” (Hickling-Hudson, 2006, págs 45-46).

Por su parte, la profesora argentina Alicia Camilloni (2015), destaca también que la conjunción de las tres funciones universitarias puede reportar beneficios de distinto tipo para los actores sociales y universitarios participantes, contribuyendo a transformar a la docencia y la investigación. No obstante, para que estos procesos sucedan es necesario – señala la autora – adoptar una serie de medidas organizativas académicas, institucionales y pedagógicas. Entre ellas, señala: 1) en tanto las relaciones entre las funciones (y las disciplinas universitarias) son muy variadas, no existe tampoco un “un único formato al que deben atenerse los procesos de diseño, implementación, y evaluación de los proyectos a que den lugar. Se trata, ciertamente de problemas, procesos y resultados de complejidad mediana, alta o muy alta, ya que nunca son simples ni lineales, en razón de que el poder de iniciativa no reside en una única de las partes implicadas, sino en todas conjuntamente”. 2) Es muy importante una adecuada definición y “alineación” de las misiones universitarias: “Si bien cada una de ellas tiene su identidad propia e implica gran cantidad de actividades específicas, el alineamiento en un proyecto institucional integral exige que todas posean una fundamentación común, que haya coincidencia en la lógica con la que se toman decisiones en el ámbito de trabajo de cada una y que ninguna adquiera hegemonía sobre las demás. 3) Un programa de vinculación social “exige de la universidad un compromiso claro con los campos de conocimientos académicos al tiempo que con los valores sociales. A ese fin se requiere que la universidad por sí o en asociación con otros actores sociales, logre desarrollar nuevos formatos organizativos, introduzca nuevos criterios para tomar decisiones, asigne recursos, programe capacitaciones adecuadas generales o específicas, y establezca nuevas formas de relaciones interpersonales e interinstitucionales de escucha, diálogo y aprendizaje mutuo”. 4) A su vez: “En el dominio de las vinculaciones con la comunidad, es menester seguir el camino de una formulación participativa de proyectos y una evaluación conjunta de resultados” (Camilloni, 2015, págs 16-17).

“De la extensión a las prácticas integrales”: el caso de la UDELAR de Uruguay

“Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta está condenada inevitablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido. Esta docencia es no solamente inoperante e indigente sino además deformadora, puesto que aísla al estudiante de su contexto de vida cotidiana, lo intelectualiza excesivamente y lo estimula a privilegiar el uso y práctica de una fraseología falsamente analítica y supuestamente polemizadora, al tiempo que no lo prepara para el ejercicio de la vida activa ni tampoco para la producción de conocimientos utilizables para el desarrollo de un saber enriquecedor”

Juan Carlos Carrasco (1989).

Una política fuertemente impulsada en este sentido se dio en la UDELAR (Uruguay) en el período 2006-2014. Dicha política fue sintetizada como el pasaje “de la extensión a las prácticas integrales” (Tommasino y otros, 2010). Una genealogía de corto y mediano plazo vincula a esta concepción de la extensión con el pensamiento del profesor uruguayo Pablo Carlevaro (Decano de la Facultad de Medicina entre 1969 y 1973, y de 1985 a 1992) formulado ya desde la década de 1960 y comienzos de los '70 (1973, 1993) y retomado luego a comienzos de 1990 en el contexto de creación del Programa APEX-Cerro²² (Carlevaro, 1998). Carlevaro (1973) sostenía que la deriva paternalista que había caracterizado a las primeras experiencias de extensión se debía, en el fondo, a que los estudiantes reproducían en el medio social las relaciones educativas en las que habían sido ellos mismos formados.

La crítica a la “extensión paternalista” era así para Carlevaro indisociable de la crítica a la enseñanza autoritaria característica de las cátedras universitarias. Y señalaba: “todo esto llevó a una crisis y a un fracaso de la práctica extensionista tradicional de la universidad hasta nuestros días. De la misma manera que el modo magistral tradicional de ejercer la docencia entró en profunda crisis” (Carlevaro, 1973, pág 17). Desde esta base, Carlevaro formuló una concepción donde extensión y enseñanza son pares indisociables, desarrollados desde lo que denominó como “docencia en comunidad”²³.

22 Programa cuyo nombre es un acrónimo de *Aprendizaje y Extensión*. Ver presentación, concepción y fines del APEX en: <http://www.apexcerro.edu.uy>

23 Esta concepción extensionista-educativa se expresó en la reforma del Plan de Estudios que la Facultad de Medicina de la UDELAR realizó en 1968 (reforma que anticipó en una década varios de los contenidos que luego se consagraron en la célebre Conferencia Mundial Sobre Atención Primaria en Salud de Alma Ata). En dicho Plan de Estudios de 1968 la idea de integralidad se relacionaba con la integración de la formación científica junto con una formación humanística, con el pasaje de una enseñanza fragmentaria de asignaturas inconexas a una concepción de ciclos organizadores de la formación disciplinar, y con la concepción de la extensión como medio y ámbito educativo por excelencia (Casina, 2010; Echenique y otros, 2009).

Recogiendo elementos de esta tradición extensionista, en el año 2009 el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) aprobó un documento que establecía orientaciones para la política extensionista. A continuación se cita extensamente dicha resolución, ya que contiene elementos que condensan esta preocupación por la dimensión pedagógica de la extensión:

“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 “integralidad” se expresa 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 (Tommasino y otros, 2010).

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 y Rodríguez, 2010, págs 38-39).

Entre otras iniciativas, esta concepción se desarrolla a partir de “Programas Integrales”. 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).

La crítica terminológica a la extensión y su vigencia

Inaugurada con Freire – como vimos – la crítica al término extensión es recurrente. Desde diferentes posiciones, diferentes autores han criticado el término (en general reproduciendo los argumentos freirerianos) y propuesto alternativas. Una mirada panorámica por las universidades latinoamericanas así lo evidencia.

Así por ejemplo, en Argentina, a partir de algunos de los elementos de la crítica freireriana hay organizaciones estudiantiles que han propuesto la noción de “articulación”, enfatizando la relación de cooperación mutua entre universidad y sociedad²⁴. En Chile, la Universidad de Playa Ancha (UPLA) de Valparaíso, con similares argumentos ha sustituido “extensión” por el término “vinculación social”²⁵. Mientras que en el mismo país, pero desde una orientación diferente, otras Universidades han subsumido la extensión a una concepción de “responsabilidad social universitaria”, a partir de trasladar al ámbito universitario una noción proveniente del mundo empresarial universidades (Fernández, Delpiano y De Ferrari, 2006). Por su parte, otros autores han procurado la ampliación del radio conceptual en el que se ubica a la extensión a partir de ubicarla dentro de la noción más amplia de “compromiso social de la universidad” (por ejemplo: Perez y otros, 2009). Otros autores, buscando resaltar un extensionismo de tipo crítico, mantienen el término pero lo apostillan con un adjetivo que busca diferenciar a la concepción crítica de otros extensionismos que, por oposición, no lo son. Así por ejemplo las nociones de “extensión crítica” (Tommasino y otros, 2006) y “extensión popular” (Falcao, 2006).

En tanto que desde autores cercanos a la teoría decolonial se resignifica la noción desde revisión epistemológica, que pone el centro en los modos de producción y circulación, y en la cualidad, de los saberes que se ponen en juego en el proceso extensionista. Es el caso de Boaventura de Sousa Santos quien ha formulado la noción de una “ecología de saberes”, entendida como: “un conjunto

24 Es el caso de la Federación Universitaria Argentina (FUA).

25 Ver: <http://territorioplayancha.cl/>

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, 2006a, págs 67-68). En la concepción extensionista de de Sousa Santos, la ecología de saberes se combina con lo que denomina como una “extensión en sentido contrario” (de Sousa Santos, 2006b, pág 38), expresión con la que describe un proceso de incorporación, al interior de la universidad, de los saberes y agenda de investigación de los movimientos sociales (y ya no sólo una extensión de los saberes y agendas universitarias).

En el mismo sentido que de Sousa Santos, Diego Tatián (2013) acuña el término “intensión universitaria”, a la que considera como complementaria de la extensión, y a la que define como la incorporación, en los currículos y agendas de investigación de las universidades, de los problemas y saberes provenientes de los movimientos sociales. Tatián señala que en la combinación de extensión-intensión universitaria se vuelve necesario recrear las propias nociones de autonomía universitaria, pasando de una “autonomía negativa” (meramente defensiva) a una “autonomía heterogénea”, positiva y transformadora, sustentada en el diálogo universitario con la sociedad (Tatián, 2013).

Todas estas impugnaciones, apostillas, o complementos a la noción de extensión la tienen, en cualquier caso, como centro. Y en cualquier caso, aún cuando surgen y se multiplican términos que dan cuenta de la diversificación del espectro extensionista (difusión, servicio social, comunicación, articulación, vinculación, responsabilidad social, voluntariado, compromiso social, extensión-intensión, transferencia, etcétera), el único significante que es capaz de ocupar el lugar de nominación genérica y abarcadora de la totalidad, es “extensión universitaria”. Por dicha cualidad, el significante extensión universitaria constituye una arena de disputa (como se verá más adelante). Y por dicho motivo, aquí lo utilizaremos como término genérico para nombrar aquello que las universidades definen como su tercera función sustantiva.

Definiciones burocráticas, definiciones normativas y definiciones operativas de la extensión

Ante este panorama, se propone clasificar las diferentes definiciones sobre la noción de extensión en tres grandes grupos:

1) Definiciones “blandas” o burocrático-administrativas. Se trata de las definiciones de perfil descriptivo-funcional, orientadas a delimitar el área de responsabilidad y los fines y alcances de las funciones de determinada repartición universitaria encargada de la extensión (o de parte de ella). Son ejemplo de este tipo de definiciones prácticamente todas las reparticiones específicas de la extensión, la difusión y la vinculación de las instituciones universitarias.

2) Definiciones “fuertes” o político-normativas. Se trata de definiciones de perfil directivo-operativo, formuladas con referencia a las prácticas (no a sus efectores institucionales) con el objetivo de aportarles determinadas orientaciones de tipo pedagógico y/o político. Estas definiciones establecen un “deber ser” de la extensión, según el cual juzgan, clasifican y orientan las prácticas extensionistas existentes. Se trata del tipo de definición más frecuente en coyunturas de transformación universitaria, en que surge una revisión de lo existente en función de nuevas orientaciones pedagógicas y/o políticas. Son ejemplo de estas definiciones las de Serna (2004, 2007), Fresán (2004), Tommasino y otros (2010, 2006), Tünnermann (2000), Carlevaro (1973), UDUAL (1972), Freire (1998), UDELAR (2009), UNAM (1930), entre muchos otros autores.

3- Definiciones “operativas”, con fines de investigación o evaluación. Se trata de definiciones de tipo conceptual-operativo, dirigidas a delimitar a la extensión en tanto objeto de investigación, o de evaluación institucional o de monitoreo de políticas. Son ejemplos de este tipo de definiciones: Molina y otros (2015), Ejea y Garduño (2014), Garduño (2011), Gómez y Figueroa (2011), Fernández (2007), SCEAM-UDELAR (2011), Cano y Castro (2012), entre otros²⁶.

A los efectos de la presente investigación, interesa formular una definición de la extensión en tanto objeto de estudio, es decir, una definición de tipo “conceptual-operativo” que permita delimitar el objeto y abordarlo. Misma que se formula al final de este capítulo.

Junto a dicha definición de tipo operativo, demarcadora del objeto, se proponen también algunas

26 En la Parte II de esta tesis se sistematizan, con énfasis en su metodología, cinco antecedentes de investigación de la extensión universitaria, en base a este tipo de definiciones operativas para delimitar el “objeto extensión”.

referencias de tipo conceptual, que hacen a la concepción del objeto de estudio. En ese sentido, a continuación se plantean brevemente tres referentes teóricos para conceptualizar a la extensión como problema de investigación: a) la extensión universitaria como “significante flotante”; b) la extensión universitaria como “campo problemático” y c) la extensión universitaria como “analizador” de la universidad contemporánea.

Sobre la ambigüedad del significante “extensión universitaria”: el sentido de la extensión en disputa

La reseñada diversidad en los modos en concebir la extensión tiene que ver ciertamente con el lugar que dicha función ha ocupado en las distintas universidades en diferentes contextos históricos; pero también con el hecho de que el modo en que las universidades conciben los fines y alcances de su relación con el medio social al que pertenecen, cambia históricamente. Así, la extensión se conforma históricamente en articulación/tensión/conflicto con las demandas provenientes del proceso general de la sociedad 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.

De este modo, la polisemia del significante extensión se podría ligar a su condición de “significante flotante” (Laclau y Mouffe, 2011; Buenfil, 1997), 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 (tensión, conflicto, contradicción, antagonismo, articulación) que se establecen entre el proceso de la universidad y el proceso general de la sociedad que lo sobredetermina. La extensión, como significante genérico de “compromiso social” universitario, forma parte del ethos de la Universidad Latinoamericana. Pero el sentido y el significado de dicha idea de “compromiso social”, lejos de ser elementos inmutables, se producen históricamente en la articulación y oposición entre diferentes racionalidades y discursos, favoreciendo determinado tipo de actividades como aquellas que encarnan el ideal extensionista o su necesaria actualización, y en oposición deslegitimando otras.

La extensión universitaria como campo problemático

Fruto del proceso histórico del extensionismo latinoamericano, que conllevó su diferenciación progresiva respecto a las demás funciones universitarias (Barojas, 1982; Tommasino y Rodríguez, 2010) la extensión fue adquiriendo una especificidad relativa dentro del espectro de funciones de la Universidad Latinoamericana. De este modo, la extensión puede pensarse también como un “campo problemático” (Puiggrós, 1990) que contiene sus propias lógicas internas, recursos desigualmente distribuidos, agentes y juegos de fuerza (Bourdieu, 2002). La extensión como “campo problemático” se define en cada caso en la relación que establece con otros campos – por ejemplo, el “campo académico” (Bourdieu, 2008), “el campo popular” (Falero, 2010), los agentes económicos, etcétera – por lo que cobra relevancia la atención a los tipos de relaciones que establece con los demás campos, los tipos y modos de las fronteras que instituye y las que interpela, así como las mediaciones que establece con la totalidad social, cultural, económica que lo sobredetermina.

De este modo, se concibe a la extensión universitaria con las características propias con que Adriana Puiggrós (1990) caracteriza a la educación: no como “unidad abstracta”, sino “como campo problemático”, cuya “relación con otros campos no seguiría criterios de búsqueda de una unidad actual esencial de lo social ni la creencia de la última posibilidad de continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad, criterio que es condición para la interdisciplina” (Puiggrós, 1990).

Es ineludible, al referir la noción de campo, considerar su conceptualización por parte de Pierre Bourdieu (2002, 2009), en cuya obra, por lo demás, dicha noción es inseparable de su concepción de la realidad social, así como de otros concepto como habitus, agente, capital material, simbólico, heredado, etc, que componen su sistema de pensamiento. Para Bourdieu la noción campo es por un parte una construcción teórica que permite observar algunas regularidades sociales con características propias y autonomía relativa, y por otra, lejos de constituir una esencialidad, se trata de un recorte metodológico. Bourdieu (1990) expresa que: “Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros

intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (1990, pág 136).

Señala así Bourdieu las características de la autonomía relativa del campo en tanto regularidad social, así como la “complicidad” implícita de fondo entre la lucha de los agentes del campo. Se trata a su vez de una concepción dinámica del campo, atenta sus condiciones materiales, históricas y culturales (simbólicas) de producción, pero también a las relaciones de fuerza (poder), los conflictos, las composiciones de lugar y las relaciones, pugnas, posiciones desiguales y movimientos de los agentes en el campo.

En el caso de la extensión, a la vez que forma parte del campo académico-universitario e intelectual²⁷, establece relaciones con otros campos, sin posibilidad de “sutura final” (como señala Puiggrós), constituyéndose precisamente en esa relación con otros campos. De este modo, la extensión universitaria como campo problemático (compuesto por elementos históricos sedimentados, transformaciones emergentes, conformado por múltiples concepciones, tradiciones, significaciones, disciplinas, teorías, lógicas, gramáticas, posicionamientos, enunciados, disputas, sujetos, tensiones), se conforma en la relación entre el campo académico-universitario (sus transformaciones, modelos en pugna y proyectos hegemónicos, que se condensan en políticas universitarias y las concepciones y prioridades que estas implican, sus modos de producción, transmisión y difusión de conocimiento, sus recursos materiales y simbólicos en disputa, sus lógicas de reconocimiento y prestigio, sus agentes y organizaciones, etcétera), y la totalidad histórico-social (con sus diversidad de agentes, necesidades y objetivos, demandas y expectativas que proyecta sobre la universidad, sus organizaciones y modos de expresión y lucha, con sus lógicas, su historicidad y coyuntura histórica, política, económica y cultural, etcétera).

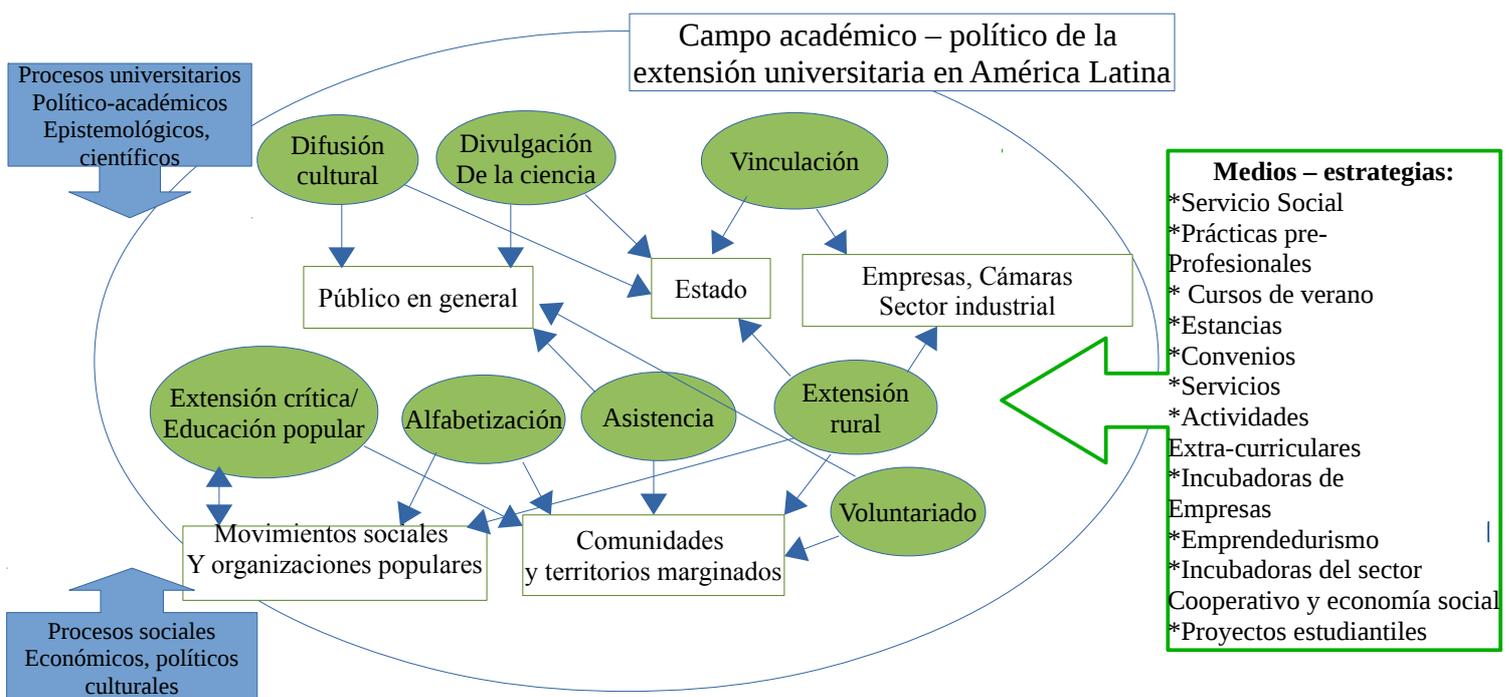
²⁷Ante lo cual, es preciso considerar que como señala Bourdieu: “Irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el campo cultural, como sistema de relaciones entre los temas y los problemas, y, por ello, un tipo determinado de inconsciente cultural, al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un peso funcional, porque su ‘masa’ propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo, no puede definirse independientemente de su posición en él” (Bourdieu, 2002, págs 9-10). Muchos de los problemas y conflictos emergentes en los procesos de trabajo interdisciplinario en la extensión escaparían a nuestra comprensión si obviáramos estas consideraciones de Bourdieu.

Tal totalidad histórico social, por lo demás, se constituye por otros campos, con los cuales la extensión construye mediaciones de distinto tipo. Así por ejemplo, en algunos casos, al trabajar con movimientos sociales o sindicatos, la extensión como campo problemático dinamiza articulaciones entre el campo académico-universitario y el “campo popular” (Falero, 2010), desplegando un conjunto de lógicas y disposiciones de fuerza determinadas; que son diferentes a las que se activan cuando el vínculo de trabajo es con interlocutores no organizados (u organizados desde otros parámetros al formato sindical) pertenecientes al registro de “la comunidad” o “lo territorial”, o el “sector productivo” y sus agentes, etcétera. Así las cosas, en esta perspectiva de análisis, cobra particular relevancia el tipo de mediaciones que se establecen entre el campo y otros campos o actores de la totalidad social.

Componentes del campo problemático de la extensión universitaria en América Latina

Así las cosas, habiendo distinguido las principales tradiciones extensionistas surgidas o asimiladas en América Latina, y ya definida la extensión universitaria como un “campo problemático”, corresponde ahora dar un paso más y procurar objetivar los principales componentes de dicho “campo problemático”. Para ello, corresponde prestar atención al menos a los siguientes elementos: a) las tradiciones extensionistas universitarias, definidas, según el caso, en tanto tipo de actividad o ámbito que define su quehacer; b) el tipo de interlocutor social que las diferentes tradiciones extensionistas convocan, construyen o buscan atender; y c) los medios y estrategias a través de los cuales se construye la relación extensionista entre tipos de actividad e interlocutores sociales.

De acuerdo a estos criterios, en la siguiente figura se busca representar la constitución del campo académico-político de la extensión universitaria en el continente:



– Diagrama: “Composición del campo académico-político de la extensión universitaria en América Latina” –

Es necesario subrayar que las distinciones realizadas en este diagrama tienen un fin meramente ilustrativo. Ciertamente, los actores sociales allí representados no son grupos excluyentes entre sí, y por el contrario, con frecuencia se configuran y expresan de modos condensados. Lo mismo vale para los ámbitos y tipos de actividad.

Por su parte, este mapa de tradiciones extensionistas, interlocutores sociales, estrategias y relaciones, puede todavía ser complementado agregando un nuevo elemento: los debates académico-políticos en los que se construye, a su vez, cada tipo de actividad extensionista. Es decir, cada uno de estos tipos de actividades y/o ámbitos extensionistas, contiene a su vez algunas características propias y debates pedagógicos y político-académicos relativamente específicos a su área de quehacer, en una dinámica similar al movimiento de las disciplinas²⁸. Estos debates y paradigmas se irán sistematizando y analizando, para el caso que nos ocupa, en la Parte III de esta tesis.

Por el momento, aquí, corresponde precisar conceptualmente los diferentes ámbitos y tipos de actividad que conforman el espectro de la tercera función sustantiva, o extensión, de las universidades. Para ello, recurriremos – principalmente – al “Glosario de la tercera función sustantiva por tipo de actividad”, realizado por Molina y otros (2016). La precisión conceptual de los principales componentes constitutivos del campo problemático de la extensión nos ayudará, más adelante, a precisar mejor nuestro objeto de estudio.

Difusión cultural: “consiste en la planeación, organización, gestión, realización y evaluación de las acciones realizadas alrededor de aquello que la institución considera cultura. Entre sus manifestaciones se encuentran las artes, las letras y los modos de vida de diferentes grupos humanos. Puede ser llevada a cabo por instancias ex profeso y/o distintos sectores de la comunidad universitaria para atender a públicos variados –ya sean internos o externos–” (Molina y otros, 2016, pág 27).

Vinculación con el sector productivo: refiere al “conjunto de acciones, actividades y regulaciones que hacen posible que las IES establezcan relaciones con el sector productivo de la sociedad. Éste puede ser de carácter público, privado o social. Estas actividades pueden ser de beneficio para las instituciones, los contratantes y/o los estudiantes involucrados. La vinculación se expresa

28 Analizando este proceso de especialización relativa de la extensión universitaria, el profesor uruguayo Juan Carlos Carrasco sostenía: “tengo la convicción de que actualmente, y luego de un proceso histórico de medio siglo la extensión universitaria en la Universidad de la República se erige como una disciplina en sí misma, sustentada en bases epistemológicas propias, con un claro marco teórico, y con una metodología de acción forjada en una práctica reconocida” (Carrasco, 2010, pág 397). Tal afirmación resulta, por cierto, provocadora. Sin coincidir con ella, creo que de todos modos ayuda a dar cuenta de un proceso de especialización de diferentes tradiciones extensionistas, con componentes epistemológicos y pedagógicos propios, y un ámbito de problemas y preguntas más o menos específico, que convoca al diálogo y construcción multi-inter-trans disciplinario, así como al diálogo y construcción entre saberes académicos y populares.

principalmente en cinco formas que tienen, a su vez, múltiples ramificaciones: a) la venta de servicios a terceros; b) la capacitación de personal externo de la universidad; c) la profesionalización de los estudiantes; d) la renta o préstamo de la infraestructura de las IES; y e) incubadora de emprendimientos empresariales” (Molina y otros, 2016, pág 40).

Divulgación de la ciencia: es la rama de la comunicación de la ciencia “que se lleva a cabo entre los investigadores y el público no especializado con el fin de reducir la brecha entre ambos mediante la socialización del conocimiento en espacios distintos a los de origen. Busca interesar, informar y propiciar el beneficio generalizado. Para la consecución de sus fines utiliza una gran variedad de medios y mensajes; se adecua el lenguaje académico para facilitar su comprensión; en su recreación pueden participar tanto los investigadores como otros profesores, los alumnos y los periodistas” (Molina y otros, 2016, pág 19).

Para Tagüeña y otros (2006): “La divulgación de la ciencia es un campo multidisciplinario que se puede abordar desde diferentes perspectivas para su planeación, análisis, realización, evaluación y la relación con el destinatario (público, usuario, lector, visitante) (...) Independientemente del enfoque empleado, existe consenso en cuanto a que además de transmitir cierta información, también es importante ayudar al público a comprender cómo se hace la ciencia, cuya aplicación nos lleva a la tecnología” (Tagüeña, Rojas y Reynoso, 2006, pág 2).

Enlace comunitario: “Actividades que tienen la finalidad de llevar servicios de salud, educación, asesoría técnica, entre otras, a las comunidades que así lo requieran. Por lo tanto la noción de ‘enlace comunitario’ se entiende como un espacio de encuentro con las comunidades del entorno, en donde de manera conjunta se busca atender problemáticas locales para generar un desarrollo humano. Éstas pueden ser las brigadas comunitarias: de alfabetización, salud, mejoramiento productivo, además del acercamiento a través de prestadores de servicio social, prácticas profesionales, etc.” (Molina y otros, 2016, pág 30).

El tipo de actividades y enfoques que el ámbito definido como “enlace comunitario” incluye es muy amplio. Incluye tipos de actividad que forman parte de las tradiciones históricas de la extensión, como la alfabetización, la asistencia, el extensionismo rural, o la extensión crítica (ya definida en capítulos precedentes). A estos tipos de actividad, en el tiempo reciente, se le ha sumado el voluntariado universitario. Kliksberg (2007) lo define en los siguientes términos: “El voluntariado es un desencadenante de círculos virtuosos en valores éticos, educación ciudadana y conductas de

asociatividad. Es un constructor neto de capital social. A su vez, el incremento del capital social, creará un clima más favorable para el impulso y el desarrollo del voluntariado” (Kliksberg, 2007, pág 9). Así, el ámbito del “enlace comunitario” presente una gran heterogeneidad, expresiones y paradigmas, en ocasiones contrapuestos.

Observatorios universitarios: Son aquellas “...iniciativas gubernamentales, de la sociedad civil y de las instituciones de educación de monitorear las condiciones específicas de temas diversos que representan demandas sociales de diversa índole. Los fenómenos de los observatorios se presentan como espacios neutrales de seguimiento para emitir opiniones informadas a partir de la información recabada. Lo anterior con la intención de participar en la toma de decisiones de las comunidades, la formulación de políticas públicas o la contribución al conocimiento sobre el tema” (Molina y otros, 2016, pág 35).

Comunicación universitaria: “consiste en el conjunto de estrategias que desarrolla una institución con el fin de mantener un diálogo permanente con la sociedad. Refleja el perfil del centro educativo, su misión y la manera de relacionarse con sus diversos públicos mediante canales tradicionales y/o en la Red que incluyen texto, imagen, audio, tridimensión y combinaciones entre ellos” (Molina y otros, 2016, pág 12).

Estos diferentes ámbitos y tipos de actividad contienen, según el caso, diferentes énfasis: ya sea en lo social (educación, salud, desarrollo social, organización social, etc); en lo cultural o en los factores económicos y productivos. Se expresan a su vez de diferentes maneras, estableciendo diferentes tipos de relación con los interlocutores o destinatarios sociales (relaciones de difusión, transferencia, comunicación dialógica, intercambio, etc.). Mantienen diferentes tipos de relaciones con las funciones de enseñanza e investigación, y variados tipos de inserción curricular universitaria. De la articulación de estas diferentes variables, resultan los modelos y concepciones de extensión.

La extensión universitaria como analizador de la universidad latinoamericana contemporánea

Finalmente, por sus características, la extensión puede ser pensada como un “analizador institucional” (Lourau, 2001; Manero Brito, 1990) en tanto permite evidenciar lo instituido de la institución. Cuanto más cuando la “universidad contemporánea” (Casanova, 2012; Rodríguez y Casanova, 1998) 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).

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” (Manero Brito, 1990, pág 143). Sostener la pregunta en torno a la extensión universitaria en la historicidad de la Universidad Latinoamericana permite poner en relieve lo instituido de la institución y en este sentido funciona como un analizador²⁹. 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, pág 149). La deconstrucción de la idea de extensión universitaria como elemento inherente a la idea de universidad en América Latina, y la dinámica histórica de destitución-institución de sus sentidos, 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.

Por lo demás, al tomar a la extensión universitaria como “analizador” del sentido y alcance de las transformaciones operadas en la universidad contemporánea, se podría todavía reparar en la dimensión operativa del concepto 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” (Lourau, 2008, págs 150-151).

29 Se dice “funciona como” ya que, en rigor, la categoría de analizador pertenece al corpus teórico-clínico del socioanálisis, y en particular forma parte de los dispositivos de la intervención socioanalítica, proceso ciertamente a su modo también *investigativo*, pero desde parámetros y objetivos diferentes al de la presente investigación.

Recapitulación y síntesis: definición conceptual-operativa de la extensión para la presente investigación

Recapitulando: a partir de lo planteado, se proponen un conjunto de referencias conceptuales para pensar la extensión como problema, así como una definición operativa para abordarla como objeto de estudio.

En los aspectos conceptuales, se propone pensar a la extensión a la vez como un “significante flotante” (cuya significación provisoria depende de diferentes articulaciones discursivas en el proceso de la disputa hegemónica) y como un “campo problemático” (con autonomía relativa en el ethos y el quehacer universitario). En tanto “campo problemático”, la extensión forma parte del amplio espectro de la relación social de las universidades, adquiriendo mayor o menor diferenciación y especificidad según diferentes circunstancias en diferentes contextos. En tanto “significante flotante”, su de-construcción permite pensar a la extensión como “anizador” de la universidad contemporánea y el sentido de sus transformaciones, siempre que se atienda a las mediaciones que establece con el proceso general universitario, económico y cultural de la sociedad.

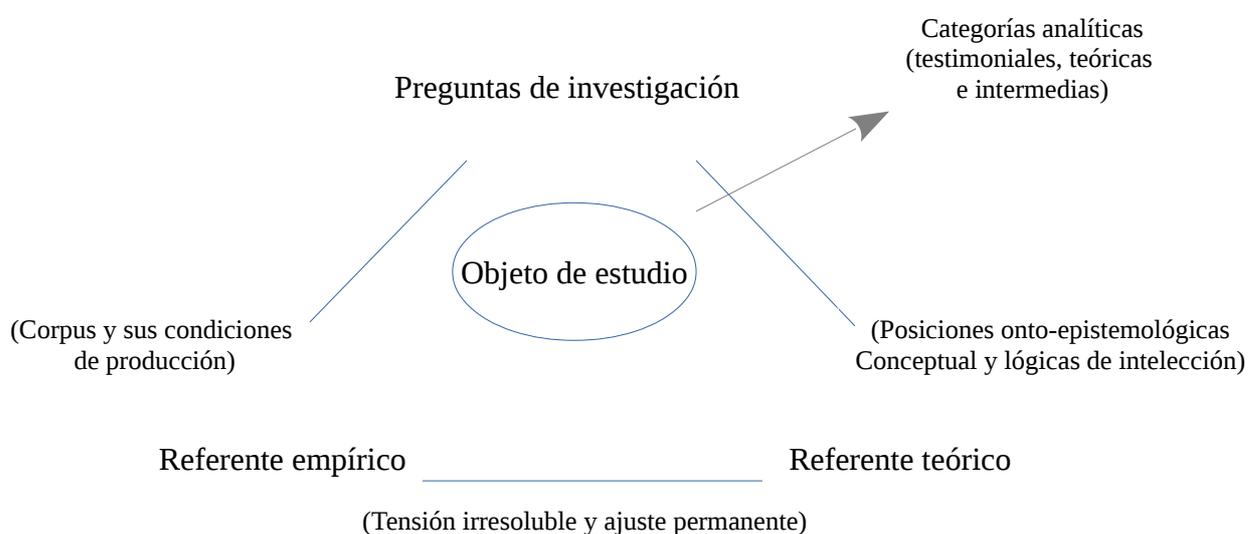
En lo que refiere a una definición operativa de la extensión como objeto de estudio, en esta investigación se entendió por “extensión universitaria” a la denominación genérica del conjunto de acciones que las universidades realizan dirigidas a (o en colaboración con) un actor social externo, en torno a determinados objetos científicos, culturales, educacionales o sociales, en cumplimiento de lo que asumen como su “tercer función sustantiva” orientada a la socialización del conocimiento y la cultura, en mayor o menor relación con las funciones de enseñanza e investigación, y acudiendo a diferentes referentes teóricos y estrategias metodológicas. E independientemente de esta definición abarcadora y operativa, también se procuró dar cuenta de aquellas actividades que las universidades definan por sí mismas como “extensión” o “tercera función sustantiva”.

A partir de estas referencias conceptuales y esta definición operativa, en la Parte II de la tesis se profundizará en la formulación de la extensión como problema de investigación, planteando los principales referentes teóricos, sistematizando antecedentes de investigaciones sobre el tema a fin de extraer aportes de tipo metodológico, y formulando los supuestos, objetivos, preguntas de investigación y estrategia metodológica con que se trabajó.

**II- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: REFERENTES
TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA SU ESTUDIO**

Concepción general del proceso metodológico

En esta sección se presenta el diseño teórico – metodológico construido para el abordaje de la extensión universitaria como objeto de estudio. Lejos de circunscribir la cuestión metodológica a una serie de técnicas y su organización operativa, en las próximas páginas se sintetiza, además, el corpus teórico que en articulación con la estrategia metodológica sustentó el presente estudio. Para organizar el proceso de investigación, se parte de la propuesta teórico-metodológica de Rosa Nidia Buenfil (2011) para quien el proceso de construcción del objeto de estudio se da en la interrelación y ajuste permanente entre tres elementos: las preguntas que orientan la investigación, los referentes teóricos y el referente empírico:



- Esquema “proceso triádico de conformación del objeto de estudio” tomado de Buenfil (2011) -

Señala Buenfil que la metodología no se refiere exclusivamente a los diferentes modos de recolección de información y su análisis, sino que implica “un proceso de articulación y ajuste permanente de: a) Una dimensión teórica que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres ámbitos: el de los principios ontológicos y epistemológicos, el concerniente al armado de un cuerpo conceptual de apoyo y el que alude a una apoyatura en lógicas de intelección; b) El referente empírico documentado que puede estar compuesto de diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videgrabaciones, etc.) y en códigos variados (lingüísticos, icónicos, etc.) y que involucra tanto el proceso que se analizará como las condiciones en que se produjo; c) Las preguntas del investigador que involucran además un mínimo conocimiento del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto. [Por lo que el propio objeto de estudio es] un híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador, huellas de la particularidad

histórica (i.e., contextualizada o situada) del referente empírico, y marcas del aparato crítico con cuyos lentes se enfocan ciertas áreas y se difuminan otras” (2011, págs 35-36).

Partiendo de esta concepción del proceso de investigación, el camino que se propone recorrer en esta sección comienza por retomar el problema de investigación a partir de lo definido en el capítulo anterior, formulando las preguntas de investigación, para luego abordar los referentes teóricos y empíricos en cuya articulación permanente se fue construyendo el objeto de estudio. Para ello, se reseñarán y comentarán seis antecedentes de estudio de la extensión universitaria de los cuales se extrajeron aportes para este trabajo. Finalmente, esta Parte II culmina con la formulación del diseño metodológico y las dimensiones de análisis construidas para el abordaje del objeto de estudio.

Supuestos, problema y preguntas de investigación

A partir de lo señalado en la Parte I de esta tesis, en forma esquemática se podrían formular los supuestos de partida de la presente investigación del siguiente modo:

a) La extensión universitaria, y en general la vinculación social de la universidad, se conforma históricamente en articulación/tensión/conflicto con las demandas provenientes del proceso general de la sociedad 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 una dinámica de tensiones y conflictos entre diversas fuerzas y agentes, así como en relación compleja con los elementos sedimentados de su proceso histórico y cultural.

b) En la actualidad, en un contexto de crisis de la idea moderna de universidad (Derrida, 1997; Ricoeur, 2002; de Sousa Santos, 2006a; Casanova, 2012; Aboites, 2010a; Dagnino, 2015; Bonvecchio, 2002; Lyotard, 1986), se abre una coyuntura de disputa por el sentido de la reforma de la universidad, vinculada a su vez a las tensiones entre diferentes proyectos de sociedad. 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 este marco, 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”, desde una saturación discursiva sobre la universidad desde gramáticas

eficientistas-empresariales y una racionalidad productivista-economicista. 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 refuncionalizan 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, al tiempo que imprimen sus lógicas y sentidos a los modos en que se concibe la relación universidad – sociedad en general, y la función de extensión universitaria en particular. En este proceso, los modelos universitarios de los países centrales se erigen como referencia que, entre otros efectos, tiende a reducir y *homogenizar* los sistemas universitarios de acuerdo a sus criterios, intereses, formatos y gramáticas (Marginson y Ordorika, 2010; Ordorika, 2007), des-caracterizando a la universidad latinoamericana y destituyendo los sentidos críticos de algunas de sus tradiciones extensionistas.

c) Las relaciones hegemónicas no constituyen un proceso lineal unidireccional, sino que por el contrario se juegan en procesos complejos, ya que la extensión universitaria, en tanto idea forjada en parte -como se ha visto- en el proceso de la Reforma Universitaria latinoamericana del siglo XX, e influida también por las luchas populares del continente, contiene elementos sedimentados vinculados a dichos procesos de emancipación política y cultural de las clases subalternas y los países subordinados, así como elementos propios de las ideas de la Ilustración y el humanismo anti-utilitarista de inspiración rodoniana. Al tiempo de que existen – por cierto – otras conceptualizaciones y formulaciones teórico-programáticas en torno a las relaciones entre universidad y desarrollo en América Latina (por ejemplo: Arocena y Sutz, 2000; Arocena, Bortagaray y Sutz, 2008; Dagnino, 2015 entre otros). De este modo, en la actual coyuntura, la extensión universitaria deviene en ocasiones disfuncional a los proyectos universitarios hegemónicos, que entonces pugnan por su re-conceptualización de modo de resignificar sus sentidos y re-funcionalizar su rol, ya sea de cara al vínculo universidad-mercado o bien al vínculo universidad-aparatos productivos y políticas públicas de asistencia social. La marginación relativa, tanto política como financiera, de la función de extensión universitaria en no pocas universidades latinoamericanas, puede leerse, se propone, en clave de esta suerte de crisis por disfuncionalidad.

A partir de estos supuestos, y de acuerdo a la definición operativa de la extensión realizada en

capítulos anteriores, la presente investigación procura conocer cómo se dan estos procesos en el caso de la UNAM. Se procura conocer qué características políticas, epistemológicas y pedagógicas asume en dicha universidad la extensión universitaria, y qué relaciones establece con los procesos universitarios y sociales de su contexto. Para ello, interesa conocer desde qué configuraciones discursivas se significa el significante extensión universitaria, qué lugar se asigna a la extensión en la institución, qué lugar ha ocupado en su proceso histórico específico, qué tipo de experiencias involucra, qué relación mantiene con las funciones de investigación y docencia, qué prioridades atiende, a qué destinatarios se dirige, desde qué fundamentos políticos y teóricos se significa, en qué proyectos ético-políticos se inscribe, a qué estrategias recurre, qué desafíos se plantean y qué dificultades enfrentan sus actores, entre otros aspectos. Se pretende dar cuenta de un nivel descriptivo y analítico-interpretativo de las características de las políticas extensionistas de la UNAM en la actualidad, partiendo de una aproximación a los modos en que se fue construyendo el significante “extensión” en el proceso histórico de la institución.

En este sentido, las preguntas que orientaron la investigación son:

- ¿Cómo se ha construido históricamente el significante “extensión universitaria” en la UNAM?
- ¿Cuáles son las principales tradiciones extensionistas que es posible identificar en la historia de la UNAM?
- ¿Qué características políticas, epistemológicas y pedagógicas presenta actualmente la extensión en la UNAM?

Principales referentes teóricos para el estudio de la extensión universitaria

Al modo de la difundida metáfora foucaultiana que concibe a la teoría como una “caja de herramientas” (Foucault, 1992), esta investigación se ha nutrido de una diversidad de perspectivas teóricas. Sostiene Gilles Deleuze que “... una teoría es exactamente como una caja de herramientas. Ninguna relación con el significante (...) Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser un teórico, es que no vale nada o que el momento no llegó aún” (Deleuze en Foucault 1992, págs 85-86). Tal multiplicidad de referentes contiene, por cierto, sus riegos, toda vez que se procure forzar la relación entre nociones irreconciliables. Pero constituye una fortaleza siempre que se cuiden las

operaciones de articulación, atendiendo a la operatividad de las nociones para la comprensión de determinado problema, y a sus posibilidades teóricas y ontológicas de articulación.

Desde esta base, en primer lugar cabe señalar que en este trabajo se coincide con la propuesta de Serna Alcántara a propósito de que: “la problemática de la extensión universitaria es de índole educativa y en consecuencia su análisis y discusión son posibles utilizando los procedimientos que se aplican al estudio de los fenómenos educativos. Aceptarlo es imprescindible para fundamentar sus aspectos prácticos, encaminados a acercar e involucrar a los universitarios en la atención de los problemas sociales” (Serna Alcántara, 2007, pág 2). Ahora bien, lo educativo se ha abordado aquí en una especificidad relativa, cuya comprensión sólo es posible abarcando la trama histórica, social, cultural y política en la que se produce. Tanto más en un estudio que, abarcando un marco temporal muy amplio, procura objetivar y analizar redes de relaciones entre fenómenos, tendencias y sucesos. Por ello, junto a los referentes más propiamente pedagógicos, se ha recurrido a los aportes de autores provenientes de la filosofía política y la filosofía de la historia.

A modo de síntesis, en la construcción de una perspectiva teórica para el abordaje del objeto de estudio he abrevado de tres grandes conjuntos de referentes teóricos y conceptuales: a) los estudios críticos de la dimensión política de la educación superior (Ordorika, 2001; Rhoads y Torres, 2006; Fuentes, 1984; Casanova y Rodríguez, 2014; Carnoy y Rhoten, 2002, entre otros); b) La filosofía de la historia, articulando perspectivas de marxismos heterodoxos (Benjamin, 2008; Williams, 1980; Löwy, 2012) con perspectivas *posfundacionales* (Foucault, 1992, 1994; Zemelman, 2011, 1987; Laclau y Mouffe, 2011; Castoriadis, 2007), además de aportes de autores más propiamente *historiadores* (Bloch, 2001; Traverso, 2012). c) El estudio de la dimensión política del campo pedagógico, procurando articular aportes de la filosofía de la praxis de Antonio Gramsci (Gramsci, 2007), del estudio de las “alternativas pedagógicas” (Gómez Sollano & Corenstein, 2014; Puiggrós & Gómez Sollano, 1994) y del Análisis Político del Discurso en la investigación educativa (Buenfil, 1994a, 2011).

En este apartado se reseñan algunas de las nociones principales aportadas por estos tres grandes grupos de referentes teóricos y conceptuales, procurando dejar sentado el modo en que se procuró articularlas para el estudio de la extensión universitaria en el caso de la historia y la actualidad de la UNAM. No se trata aquí de describir un “marco teórico” exhaustivo a “aplicar” a la comprensión de un determinado objeto de una supuesta *empiricidad* extra-teórica. Ni siquiera con fines expositivos se otorgó aquí a *lo teórico* un lugar externo al problema de investigación. De lo que se trata, en

cambio, es de situar algunas referencias de tipo teórico, conceptual y ontológico que contribuyan a cimentar nuestras reflexiones y explicitar posicionamientos en un campo de estudios, como el de la educación superior, que es siempre un campo de controversias.

En primer lugar, cabe señalar que en este trabajo se ha concebido a la educación superior, y sus instituciones, desde una perspectiva que busca ubicarse en el *poliverso* campo del *pensamiento crítico*. Más que una tradición de pensamiento, cuyas fronteras, por lo demás, no resultaría sencillo establecer, quizá lo que distinga al pensamiento crítico sea sobre todo un posicionamiento y una actitud ante el conocimiento (y ante lo que resta sin conocer) basado en una incomodidad de fondo con el status quo, una desconfianza operativa ante lo que aparece como verdadero incuestionable, y una vocación por transformarlo. Se trata de un conjunto heterogéneo de corrientes teóricas que tienen en común un programa de investigación que procura ir más allá de los límites de las teorías funcionalistas y neofuncionalistas, y de la idea (ideología) de la neutralidad de las ciencias.

Por otra parte, si el pensamiento crítico es, por definición, una operación referida a un pensamiento “no crítico” funcional al sentido común naturalizado, resta preguntarse cuales son las principales características de este sentido común (y su pensamiento funcional) sobre el cual se procura organizar la crítica. Para (re)plantearlos en los términos *críticos* de la Ilustración, se trataría – parafraseando a Kant (2013) – de comprender cual es en la actualidad la naturaleza de los “asuntos religiosos” que en nuestro tiempo nos dificultan adquirir la “mayoría de edad” (la autonomía). Esta pregunta lleva, en la actualidad, a interpelar el centro de gravitación de la racionalidad tecnocrática que tiende a hegemonizar los discursos de transformación universitaria, tornando disfuncional al pensamiento crítico no utilitario, ajeno a la lógica del cálculo inmediatista del tipo costo-beneficio. Es que el pensamiento científico, prácticamente reducido a su dimensión técnica-instrumental, ha pasado a formar parte del discurso del poder, y ha pasado a ser la medida de legitimidad de todas las cosas (Foucault, 2006; Habermas, 1986; Legendre, 2008)³⁰.

30 En su genealogía del proceso de conformación del pensamiento científico occidental, Legendre (2008) destaca como antecedente de la racionalidad científica contemporánea el papel jugado por el derecho civil romano, fundamentalmente a partir de instalar la noción de una gestión-gobierno universal a través de las leyes del derecho, y señala la convergencia contemporánea entre la noción de ley jurídica y la de ley científica: “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, págs 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

María Isabel Belausteguigoitia (2012), rastreando el origen de la llamada “teoría crítica” a partir de Adorno, Horkheimer, Benjamin y Marcuse, entre otros, resume: “La teoría crítica puede constituir un campo de conocimiento, un dispositivo de intervención, un método específico de revelación de verdades no dichas y una pedagogía, es decir, una particular administración crítica del conocimiento” (2012, pág 475). En la misma línea, plantea Alfredo Falero (2010) a propósito de las ciencias sociales, que el pensamiento crítico: “Permite pasar del “saber información” al “saber pensar”. Exige establecer una diferencia cualitativa (...) 'Saber pensar' permite identificar, jerarquizar lo importante frente a lo accesorio, traspasar la acumulación de información para conectar un tema con parámetros de análisis que permitan iluminarlo. En términos generales, puede decirse entonces que el pensamiento crítico supone una sistematización de elementos intelectuales que permiten integrar aportes del saber información para leer críticamente la realidad (...) Con frecuencia las ciencias sociales -construidas dentro y fuera de la academia- quedan reducidas a parámetros acotados a lo dado, a lo estructurado. Pero pensar la realidad exige la apertura a nuevas configuraciones. Desarrollo de la conciencia de la realidad no solo se corresponde con reflejar lo empírico 'dado' sino con procesos, con dinámicas y esto significa captar la historicidad pero también los horizontes de posibilidades” (Falero, 2010, pág 14).

Este movimiento múltiple es el que me interesa recuperar a la hora de ubicar la presente investigación en la perspectiva del pensamiento crítico: como operación intelectual creativa que a la vez que se propone historizar los fenómenos que analiza, procurando explicaciones y desentrañando tendencias con aspiraciones de una comprensión más profunda, busca también vislumbrar las alternativas, la posibilidad de otras posibilidades. Así, el campo problemático de la extensión universitaria, permite abrir el terreno para colocar esas preguntas que Edgardo Lander llama “pre-teóricas”, en tanto plantean el problema del “sentido esencial de lo que hacemos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?” (Lander, 2000, pág 49).

De lo planteado, en la posición teórica que aquí se asume, las dimensiones del *conflicto* y el *antagonismo* tienen un lugar central. El concepto de “antagonismo” ha tenido diferentes usos y acepciones dentro de la teoría marxista, tal como establece Massimo Modonesi (2010) en su genealogía de este concepto en la obra de Marx y en una etapa de las investigaciones de Antonio Negri. Por una parte, observa Modonesi, el concepto hace referencia al conflicto estructural entre propia institución (Castoriadis, 2007).

clases sociales, y entre capital y trabajo. Pero a su vez, en algunos textos de Marx, y con énfasis específico en la obra de Negri, el concepto acude a pensar la dimensión de la subjetividad en la experiencia antagonista, en particular los procesos de subjetivación política que genera. Dice Modonesi, al analizar una de las alusiones al concepto en un fragmento del “Manifiesto Comunista”, que “Hablar de antagonismo como crisol de 'formas de conciencia' o de 'conciencia del antagonismo' en rigor, reforzaría la connotación de antagonismo como conflicto estructural, objetivo, del cual se adquiere conciencia en el plano subjetivo. sin embargo, la fórmula 'conciencia del antagonismo' fácilmente puede pasar a ser conciencia antagonista y abrir una serie de problemáticas subjetivas ligadas a la lucha y la insubordinación como experiencias. ¿Qué impacto tiene el conflicto sobre la conciencia? ¿Qué conciencia surge de la experiencia del antagonismo? ¿Qué conformación subjetiva corresponde a esta conciencia antagonista?” (2010, pág 55). Estas dos grandes dimensiones del concepto están presentes en esta línea genealógica de la extensión universitaria: en tanto conflicto estructural, que lleva a la asunción de un compromiso con uno de los polos del conflicto; y también en su dimensión subjetiva, que alienta la reflexión crítica sobre la dimensión metodológica de la extensión, dirigida a dinamizar “procesos de conciencia” (Rebellato, 2009).

Por último, resulta importante considerar también el desarrollo que ha tenido este concepto a partir de la obra de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2011) y, en el campo de la investigación educativa, con los aportes de Rosa Nidia Buenfil (1994a). Criticando uno de los usos marxistas del término como conflicto objetivo estructural, esta línea de pensamiento destaca en cambio el carácter inmanente y relacional del antagonismo como resultado de operaciones discursivas-políticas que, al negar uno de los polos de la relación - en la relación – construye como antagonismo una “relación diferencial” que pudo haber tenido otra deriva: “La subordinación no es indicador automático de una relación de antagonismo, si por subordinación se entiende que un agente esté sujeto a las decisiones de otro. Ello solo implica una relación diferencial. Una relación de subordinación puede ser construida como dominación en la medida en que un discurso externo la revele como ilegítima; puede ser construida como opresiva en la medida en que los propios agentes así la signifiquen. Dominación y opresión son condiciones de posibilidad del antagonismo, es decir, cuando una relación diferencial es constituida como negatividad. Así, la relación obrero/patrón construida desde el discurso burgués como una relación equitativa y diferencial, es desarticulada y reincorporada en términos de explotación (negación) desde el discurso marxista, por ejemplo” (Buenfil, 1994, pp. 19–20).

Así las cosas, en coincidencia con lo planteado por Ordorika (2001), es necesario poner de relieve la naturaleza política de las universidades en tanto instituciones del Estado, y la naturaleza conflictiva de los procesos universitarios, y la política en y desde la universidad, indisociable del proceso general de la “lucha de clases” a nivel social. Partiendo de la articulación conceptual que, al respecto, realizan Ordorika y Lloyd (2014): “En un sentido general se entiende al Estado como una condensación de relaciones sociales en estructuras, normas, instituciones, culturas, creencias y percepciones en las que los individuos ceden algunas de sus libertades individuales a un ente complejo para que éste organice la convivencia armónica de la sociedad (Hobbes, 1980). Sin embargo, el Estado no es un ente monolítico ni representa el “bien común” o a la pluralidad de la sociedad; a través de éste se ejerce la dominación de clase, al tiempo que en él se expresa la confrontación entre las clases, entre grupos dominantes y subalternos (Poulantzas, 1978). De este modo, tanto la hegemonía de clase como la confrontación entre grupos dominantes y subalternos se expresa en instituciones del Estado, en este caso en las universidades (Gramsci, 1971)” (Ordorika y Lloyd, 2014, pág 124)

Sobre esta base, retomando aportes de Slaughter, Ordorika plantea que en la actualidad existe un conflicto entre las demandas del capital (excluyentes, basadas en la lógica de la acumulación) y las demandas sociales por la igualdad social. Este conflicto se expresa, principalmente, en determinadas temáticas que Ordorika llama “los objetos del conflicto”: “acceso, usos sociales del conocimiento (preparación profesional, investigación y extensión) y asignación de recursos” (Ordorika, 2001, pág. 85). La extensión universitaria, en consonancia con lo planteado al definirla como un “campo problemático”, es uno de los “objetos” en torno a los cuales se expresa el conflicto principal entre la lógica del capital y la lógica académica, y entre los intereses del capital y los intereses sociales.

El autor propone tres dimensiones en torno a las cuales es posible desarrollar una “teoría política del conflicto en el seno de la educación superior”: a) “los actores, estructuras y procesos de toma de decisiones”. b) “El control de la agenda política”. Y c) “el proceso de conformación e incorporación de percepciones, cogniciones y preferencias (Lukes, 1974) en una ideología dominante (Gramsci, 1971)” (Ordorika, 2001, pág. 88). La última de estas tres dimensiones presenta particular interés para el caso de nuestro estudio: el de las relaciones hegemónicas en el seno de las IES, y en una mirada diacrónica, como clave de comprensión del proceso histórico de las universidades.

En efecto, como se verá en mayor profundidad en los apartados referidos al proceso histórico del

extensionismo en la UNAM, se propone una mirada que atienda a la caracterización de los elementos y tendencias hegemónicos y contrahegemónicos, a las dinámicas de “selección de tradiciones” (Williams, 1980) en la que se fueron conformando (o desplazando) las tradiciones extensionistas de la institución (para Williams, como para Benjamin, la historia tiene un rol activo en la conformación del presente, y desde las relaciones de fuerza que en dicho presente resignifican constantemente el pasado) (Williams, 1980; Benjamin, 2008).

Para comprender en mayor profundidad los modos en que ocurren dichos procesos (y relaciones) de producción del pasado según el presente, nos aporta la teoría de la hegemonía (y de la política como construcción hegemónica) de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2011). Acudiremos a nociones de estos autores, entre ellas, la de articulación, discurso, momento y elemento: “llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales que, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente” (Laclau y Mouffe, 2011, págs 142-143).

En este marco, ubicamos también los aportes del Análisis Político del Discurso (APD): “Múltiples son las formas de hacer análisis histórico y entre ellas se ubica el ‘análisis político del discurso’ como una perspectiva más cuya peculiaridad es que se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas” (Buenfil, 1994a, pág 3). Esta perspectiva teórico-metodológica (el APD), en articulación con la perspectiva del estudio de las experiencias pedagógicas alternativas, nos servirá de sustento, también, para el análisis de la extensión en tanto proceso político-pedagógico. En efecto, de acuerdo a dichas perspectivas teóricas, el campo de problemas de lo educativo se abre como un campo de investigación principal del análisis discursivo. El APD, como perspectiva de articulación teórica e investigación, se sostiene sobre un conjunto de principios ontológicos, criterios epistemológicos, referentes conceptuales y lógicas de intelección, que a grandes rasgos plantean una concepción anti-esencialista, abierta, relacional y discursiva de lo social (Buenfil, 1994a, 2011, 2002). Como plantea Buenfil: “Toda configuración social es significativa. Es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como

significación inherente a toda organización social” (Buenfil, 1994a, págs 7-8)³¹. Se trata de una concepción de discurso, y una perspectiva analítica, que “...permite analizar la articulación de diferentes elementos de una política educativa o de una práctica alternativa, no como fragmentos, un fragmento sería el texto, otro fragmento serían las experiencias, etc, sino es precisamente la articulación significativa de todos estos elementos que en términos de práctica podrían parecer dispersos, pero que en términos de discurso aparecen articulados en una unidad de significación” (Buenfil, 1994b, págs 202-203).

Así, se concibe a lo educativo como configuración significativa, abierta, incompleta, relacional e histórica, cuyas significaciones históricamente asignadas tienen las siguientes características: “1- No son positivas sino relacionales, es decir la educación se define por su relación con los proyectos políticos (e.g. populistas, neoliberales, etc.), culturales (e.g. integracionistas, occidentalistas, etc.), económicos (e.g. desarrollistas, neoliberales, etc.) en el espacio y tiempo en que la ubiquemos; 2- No son fijas ni en el tiempo ni en las escalas espaciales (...); 3- no son unívocas, no tienen correspondencia uno a uno con las acciones educativas (...); 4- El sistema de significaciones de la educación no tiene un momento de clausura o sutura final: ni origen idílico, ni destino sin exclusión. Por el contrario, siempre existen fallas, fracturas, fisuras, grietas en todo sistema que nos permiten reconocer los aspectos débiles, los sistemas exclusionarios en que se ha sostenido para operar (...); 5- Las configuraciones significativas de la educación no son completas, no podemos alcanzar un cúmulo de predicados positivos de lo que la educación es, que sea exhaustivo y total, sino que siempre habrá acciones educativas que no habrán sido contempladas (...); 6- Por más que intentemos planear el mejor sistema de significaciones de la educación no tienen un devenir prefijado, ni mucho menos garantizar que se alcance, sino lo más que podemos es acordar socialmente horizontes de posibilidad cuyos sistemas exclusionarios sean menos injustos y menos miopes” (Buenfil, 2002, pág 60).

Por su parte, la perspectiva del estudio de las “experiencias pedagógicas alternativas” desarrollada por los investigadores del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2014; Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994), aporta un conjunto abierto de referentes teóricos, articulados en una propuesta metodológica de sistematización de experiencias, que permiten abordar el estudio de lo educativo, a la vez en su autonomía relativa y su relación con los procesos sociales históricos que lo sobredeterminan. En

31 Es necesario aclarar, a su vez, que: “La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, a través de algún símbolo, evoquen un concepto” (Buenfil, 1994a, pág 8).

particular, la articulación teórico-metodológica propuesta por APPEAL permite situar el análisis de los procesos educativos en el marco de los procesos de la hegemonía, dando centralidad a la tensión entre las alternativas y los proyectos dominantes-hegemónicos. De este modo, el problema de las alternativas está directamente ligado al problema de la hegemonía, que los autores de APPEAL piensan en principio a partir de una perspectiva gramsciana, es decir, como el proceso por el cual un grupo social instituye sus intereses y necesidades particulares como intereses y necesidades generales, más por consenso que por coacción, articulando en clave hegemónica componentes culturales y políticos de los diferentes grupos sociales, así como del pasado y del presente, en la construcción de un sentido común dominante: una “normalidad” (Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994).

La construcción teórica sobre las alternativas pedagógicas como parte del proceso de la hegemonía, se sostiene, a su vez, en una concepción de lo educativo como construcción histórica, cuya especificidad se debe a “la sobredeterminación producida por diferentes factores” (Puiggrós, 1994, pág 313). El concepto de “sobredeterminación” (cuyo origen nos remonta a Freud) se vincula, en este caso, al concepto de totalidad trabajado a partir de Zemelman (1987)³² y al planteado por Laclau & Mouffe (2011), quienes refieren a una noción de totalidad que “ya no se trataría de un principio subyacente que unificaría a la 'sociedad', sino de un conjunto de efectos totalizantes en el interior de un complejo relacional abierto” (Laclau y Mouffe, 2011, pág 141). Puiggrós sintetiza su perspectiva ontológica afirmando que “no se está postulando la unidad total de lo real, sino su escisión. Por lo tanto se rechaza la idea de esencialidad de lo educativo y se rescata su carácter histórico-social. De tal manera, lo real es considerado como una articulación compleja de procesos, no necesariamente completa, ni siempre coherente, ni proveniente ni dirigida hacia una unidad esencial, final ni eterna (...) La relación entre educación, economía y política no es estable, universal ni responde a correspondencias constantes”; al tiempo que, aclara: “tampoco se trata de sostener el reinado de la contingencia. Ni de renunciar a establecer las articulaciones de lo social

32 Zemelman propone una noción de “totalidad social”, no como totalidad cerrada y autocontenida que no da cuenta de la complejidad de lo real, y en particular, de la dimensión de lo indeterminado, si no una totalidad “dándose, nunca dada”, compuesta por relaciones que no son esenciales sino históricas (Zemelman, 1987). En este caso, siguiendo a Puiggrós (1994b), la totalidad no subsume al campo problemático de la educación, sino que es concebida como una de las lógicas operativas desde las cuales comprender e interrogar el campo, advirtiendo las articulaciones, lo determinado pero también lo indeterminado (lo que no siendo existe como posibilidad de ser, en los términos de Zemelman), el movimiento y la historicidad, la direccionalidad, el cambio, la permanencia, y lo que permanece en el cambio. Así, “La totalidad social en movimiento, articulada, será postura epistemológica (...) para fundamentar la íntima inserción de lo educativo en la trama de las relaciones sociales y de las luchas hegemónicas. La sobredeterminación (producto de la condensación y desplazamiento de contradicciones, pero también de contrariedades y antagonismos, y otras formas de articulación de lo social) será la categoría elegida para explicar la forma de constitución de lo educativo y en particular de las alternativas pedagógicas en el interior de las tramas sociales” (Puiggrós, 1994b, p. 27).

que dan por resultado lo educativo” (Puiggrós, 1994b, pp. 314–316).

En síntesis, la orientación general de nuestro trabajo estará dirigida a: “a) Indagar sobre aquello que nos parece obvio o natural (partir del sentido común); b) Preguntarnos qué conceptos o formas de significar al mundo presupone; c) Rastrear cómo es que llegó a ser lo que hoy es, cómo había sido antes de ser lo que ahora es (dimensión histórica); d) Explorar en qué valores se sostiene y a cuales se opone, (dimensión de inclusión y exclusión, dimensión ética y política); e) Estudiar qué implicaciones tiene la jerarquía de valores en que se sostiene y las posibilidades que abriría trastocar esta jerarquía frente al carácter mismo del asunto que se indaga” (Buenfil, 2002, pág 59).

Referente empírico y estrategia metodológica

Principales antecedentes del estudio de la extensión universitaria considerados para la propuesta metodológica

En este apartado se presentan, de modo sintético, los principales aspectos metodológicos de cinco antecedentes relevantes de investigación de la extensión universitaria en América Latina. De todos estos antecedentes se han extraído aportes para el diseño metodológico de la presente investigación.

Antecedentes de estudios comparados de la extensión en universidades mexicanas

En capítulos precedentes se presentaron las principales conceptualizaciones de la extensión universitaria realizadas por autores mexicanos de la actualidad. A continuación, a los efectos de la formulación de la estrategia metodológica, nos centraremos solamente en uno de dichos antecedentes, del cual se han extraído relevantes aportes para la presente investigación. Para ello, se sintetizan aquí un conjunto de trabajos que, no obstante sus particularidades, corresponden a una misma línea de investigación sobre la extensión universitaria y la difusión cultural en las universidades mexicanas (Ejea y Garduño, 2014; Molina y otros 2014, 2015). Dicho equipo de investigación ha elaborado un instrumento para el estudio de la extensión, llamado: “Modelo de Tercera Función Universitaria (MTFU)” (Garduño, 2011; Ejea y Garduño, 2014; Ejea, 2000). Se repasarán dos trabajos en los que ha sido empleada esta metodología.

El más reciente de dichos trabajos es el proyecto de investigación “La Universidad mexicana y su

relación con el entorno. Modelos de Tercera Función Universitaria y su pertinencia regional” (Molina y otros 2015). Se trata de un proyecto de investigación en curso, apoyado con el Fondo de Ciencia Básica de CONACYT, e impulsado por la Universidad Veracruzana (Seminario de Investigación en Gestión Cultural del Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes) y la UAM-Azcapotzalco (Programa de investigación de la Política Cultural Universitaria del Departamento de Sociología).

Este proyecto se propone estudiar “la tercera función sustantiva universitaria que consiste en los planes, programas y acciones que realizan las Instituciones de Educación Superior encaminadas a la vinculación con la comunidad, con el sector productivo y con el sector público; la difusión cultural en sus diferentes niveles de implementación y los modos de hacer extensivas a la sociedad las actividades propias del quehacer universitario” (Molina y otros, 2015, pág 1). Los autores advierten la polisemia y la ambigüedad de la tercera función universitaria como objeto de estudio, por lo que una de las tareas que se plantean acometer es la realización de “un análisis de la polisemia de los significados y tratar de establecer una conceptualización que sirva como un instrumento útil para su análisis” (2015, pág 3).

La investigación, de amplio alcance y ambiciosos objetivos, abarca una muestra nacional de IES públicas mexicanas. Para ello, se propone “... elaborar estudios de casos representativos de las realidades de la tercera función universitaria en todas las zonas del país, el cual se organizará a partir de las siguientes dimensiones: la división geográfica en seis regiones propuestas por ANUIES y los seis tipos de institución de educación superior propuestos por esa misma institución” (2015, pág 7). De esta forma, los autores obtienen una muestra de 36 casos de estudio correspondientes a las diferentes regiones del país y contemplativa de la diversidad de IES de carácter público existentes.

El proyecto se organiza desde dos hipótesis: “1. Aunque en el corpus normativo-discursivo y en el ideario de las IES la tercera función juega un papel central, en términos operativos se lleva a cabo de manera poco sistematizada y con metas desdibujadas. Esto es, existe una diferencia importante entre la manera en que se conceptualiza y la manera como se instrumentaliza la función (...) [y] 2. Los modelos de tercera función se han complejizado y diversificado vastamente pues responden a las condiciones de sus entornos locales y se articulan a partir de las característica del tipo de IES que las genera” (2015, p. 5).

A partir de estas hipótesis, se propone como objetivo general: “... identificar los modos de gestión y operación institucionales vigentes que permita la construcción de modelos analíticos relativos a la tercera función sustantiva universitaria, que coadyuven a que las Instituciones de Educación Superior establezcan una relación más eficaz con su entorno social” (2015, p. 6). Entre los objetivos específicos, algunas de las acciones planteadas son: realizar un diagnóstico de las diferentes modalidades de tercera función encontradas; “Conocer los perfiles académicos, profesionales y de experiencia laboral” de los diferentes actores universitarios involucrados en la tercera función; “Establecer la relación entre las metas, objetivos y estructuras organizativas [de] las distintas IES (...) y su adecuación a las instancias y acciones que han implementado (...) tercera función universitaria”; “Elaborar una tipología de modelos de tercera función universitaria que tenga en cuenta por una parte, las características de los distintos tipos de IES y por la otra, las características regionales en que se desenvuelven las IES del país”; y proponer “pautas generales de reorganización institucional” que contribuyan a un mejor desarrollo de la tercera función por parte de las mismas (2015, p. 6). Es decir que la investigación cumple un doble propósito: uno relacionado a la producción de conocimiento (construcción de tipologías analíticas) y otro más cercano a una dimensión de innovación – aplicación, consistente en la elaboración de una propuesta de reorganización institucional.

Nos ocuparemos aquí de los aspectos metodológicos relacionados al primero de estos dos grandes propósitos diferenciables. En este sentido, el proyecto recurre a las siguientes técnicas de recopilación de la información: a) investigación documental relativa a cada unidad de análisis; b) una etapa de trabajo de campo, en la que se aplicarán “cuestionarios semi-abiertos a los funcionarios de tercera función”; y observaciones de campo. (2015, p. 11).

Finalmente, para el análisis de los datos, el proyecto recurre al mencionado MTFU, en el cual se ubican y relacionan, a partir de diferentes matrices de análisis de datos, las siguientes dimensiones de análisis:

a) La descripción de los tipos de actividades que se definen como tercera función. En este punto, tomando la propuesta de Ejea (2000), los autores clasifican las actividades de tercera función en cuatro grupos: 1) “Artes y deportes”; 2) “divulgación del conocimiento”; 3) “Prestación de servicios a la comunidad”; y 4) “Intercambio y vinculación institucional” (2015, p. 11). b) Los “niveles institucionales donde se reglamenta, organiza, programa e instrumentaliza la gestión” de la tercera función (2015, p. 11). c) Los “perfiles de los funcionarios y programadores de las actividades de la

tercera función” (2015, p.11). d) La propuesta metodológica se completa, finalmente, con el análisis organizacional, para lo cual los autores parten de los niveles de análisis propuestos por Fuentes (1984) (y reelaborado por Garduño 2011): un nivel “Normativo-discursivo”, un “organizativo” y un tercer nivel “operativo” (veremos más adelante las características de los niveles de análisis propuestos por Fuentes).

La siguiente “matriz de compilación de datos”, perteneciente al proyecto, ejemplifica algunas de las expresiones operativas de esta metodología de estudio de la extensión:

NIVEL DE ANÁLISIS	ACTORES	TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
Normativo-Discursivo	Autoridades universitarias	Análisis documental: Leyes y disposiciones de autoridad central Reglamentos y disposiciones de las IES Documentos de programación general de las IES Análisis discursivo de declaraciones (en su caso) Curriculum vitae de los funcionarios Entrevistas (en su caso): Autoridades universitarias
Organizativo	Funcionarios medios	Análisis documental: Manuales de organización Programas de trabajo específicos Planes generales de trabajo Informes y evaluaciones generales de resultados Curriculum vitae de los funcionarios medios Entrevistas (en su caso): Funcionarios medios
Operativo	Funcionarios inferiores Académicos	Análisis documental: Programas de trabajo específicos Informes y evaluaciones generales de resultados Curriculum vitae de los funcionarios inferiores Entrevistas (en su caso): Funcionarios inferiores (operativos) Profesores

- Matriz de compilación de datos del “Modelo de Análisis de la Tercera Función Universitaria” (MTFU) (Garduño, 2011; Molina *et al.*, 2015) -

Finalmente, para el análisis comparado de las 36 IES que componen el estudio, los autores proponen la siguiente “matriz de análisis general”:

Región	Tipo de IES (según clasificación de ANUIES)	Noroeste	Noreste	Centro-Occidente	Centro-Sur	Metropolitana	Sur-Sureste
		A	ME*	ME*	ME*	ME*	ME*
		PE**	PE**	PE**	PE**	PE**	PE**
B		ME*	ME*	ME*	ME*	ME*	ME*
		PE**	PE**	PE**	PE**	PE**	PE**
C		ME*	ME*	ME*	ME*	ME*	ME*
		PE**	PE**	PE**	PE**	PE**	PE**
D		ME*	ME*	ME*	ME*	ME*	ME*
		PE**	PE**	PE**	PE**	PE**	PE**
F		ME*	ME*	ME*	ME*	ME*	ME*
		PE**	PE**	PE**	PE**	PE**	PE**
G		ME*	ME*	ME*	ME*	ME*	ME*
		PE**	PE**	PE**	PE**	PE**	PE**

*Modelo de Extensión. **Perfil de extensionistas

- “Matriz de análisis general” de Molina *et al* (2015) -

El segundo trabajo realizado en base a la misma metodología que acabamos de reseñar, es el estudio de Garduño (2011) consistente en una investigación de la “tercera función sustantiva” en las universidades privadas mexicanas. Un breve recorrido por este trabajo resulta de ayuda para completar los aspectos centrales de esta propuesta metodológica del estudio de la tercera función universitaria, antes de hacer un balance de los elementos más importantes que de la misma rescataremos.

Garduño formula la hipótesis de que las universidades privadas han desarrollado la “tercera función sustantiva” principalmente por efecto de procesos de “isomorfismo organizacional”, imitando a las instituciones universitarias públicas exitosas como estrategia para su desarrollo institucional, así como medio para lograr mayor legitimación social (Garduño, 2011). En su trabajo estudia tres casos de instituciones de educación superior privadas de Ciudad de México, valiéndose en su enfoque teórico de la teoría organizacional y el nuevo institucionalismo. En este marco, como objetivo se plantea un análisis organizacional de la tercera función sustantiva en tres universidades privadas en la actualidad: “El propósito de este análisis es propiamente ubicar la tercera función en su estructura organizacional, describirla y, mediante la comparación, realizar un análisis final de las distintas maneras y los distintos niveles en que se desarrolla la tercera función en cada caso, en el

contexto del cambio institucional y así denotar su relación con el proceso de isomorfismo organizacional” (Garduño, 2011, págs 7-8).

Para estudiar la “tercera función” la autora realiza una revisión conceptual de la misma, describiendo y analizando los diferentes modos en que se ha conceptualizado en México al conjunto heterogéneo de actividades extensionistas. Ya nos hemos referido anteriormente a esta revisión conceptual. Aquí sólo presentaremos la síntesis operativa que al respecto realiza Garduño para estudiar la “tercera función”. Procurando una definición abarcadora de la mencionada heterogeneidad de actividades, la autora define a la “tercera función” de modo amplio: “como el conjunto de actividades que se realizan en las instituciones de educación superior contemporáneas en México y que por un lado, no son propiamente ni la docencia, ni la investigación o su necesaria vinculación, y por otro lado, son aquellas que se dirigen al exterior de la propia institución” (Garduño, 2011, pág 42). A partir de esta amplia definición, Garduño desagrega tipos o modos de la tercera función, valiéndose para ello de la clasificación propuesta por Ejea (2000). Como fue ya mencionado en apartados anteriores, Ejea (2000) clasifica a la tercera función en cuatro grandes modos (actividades artísticas y deportivas, actividades de divulgación científica; servicios a la comunidad y vinculación con empresas, sector productivo, estatal y social) (Ejea, 2000). Garduño reformula parcialmente el planteo de Ejea, condensando los dos primeros modos (difusión artística y deportiva, y divulgación de la ciencia) en uno sólo: la difusión cultural (Garduño, 2011). A su vez, la autora denominará a la prestación de servicios a la comunidad como la “extensión de los servicios”, y comprenderá a la vinculación institucional como “vinculación con el sector productivo”. En síntesis, en el trabajo de Garduño: “las tres dimensiones a utilizar en el análisis concreto de los estudios de caso serían: la difusión cultural, la extensión de los servicios y la vinculación con el sector productivo (...) Este énfasis deja fuera aquello que se realiza hacia adentro de la universidad, es decir, las actividades que la universidad ofrece hacia su interior, para sus propios miembros, pues esas actividades están dirigidas hacia la formación del estudiante o hacia el proceso propiamente de investigación lo cual no forma parte de esta investigación” (Garduño, 2011, págs 44-45).

Una vez formulada una definición operativa de la tercera función, Garduño establece los niveles de análisis para la comprensión de su objeto de estudio. Para ello, al igual que la investigación anteriormente reseñada, parte del trabajo de Olac Fuentes (1984). Fuentes establece cuatro “niveles” en los cuales es posible comprender la política educativa: un nivel “discursivo”, un segundo nivel “normativo”, un nivel “organizativo” y un cuarto nivel “operativo” (Fuentes, 1984). Antes de

continuar con la reseña de la metodología empleada por Garduño, repasemos brevemente la propuesta de Fuentes, cuyos niveles de análisis de la política educativa nos resultan también de interés para nuestro trabajo.

El primer nivel de análisis, el discursivo, estaría dado para Fuentes por los mensajes emitidos por la autoridad educativa en diferentes niveles de jerarquía, los cuales “expresan retóricamente los propósitos y las metas generales de las líneas básicas de la política del Estado y de otros sujetos con capacidad de influencia sobre el campo” (Fuentes, 1984, pág 2). En este nivel, Fuentes advierte que “... el discurso no tiene que ser verdadero para ser eficaz. Tanto los propósitos reales como los ideológicos cumplen una función efectiva, porque apelan a los intereses, demandas y creencias de diversas clases y estratos de clase. Y porque, aunque no se lleven a la práctica, rectifican los 'compromisos sociales' del Estado y lo legitiman como instrumento de realización de aspiraciones” (1984, p. 2). El segundo nivel, el normativo, está dado por las leyes, reglamentos y demás institutos formales que establecen el “deber ser” y la organización duradera del funcionamiento de la institución educativa (Fuentes, 1984). Señala el autor que “Las normas tienen un carácter propositivo, de intención, cuya aplicación a la realidad depende de su relación con los 'factores reales de poder' que actúan en la sociedad y en el aparato educativo” (Fuentes, 1984, pág 3). Por su parte, el nivel organizativo “está constituido por los recursos materiales y humanos, las medidas concretas y las formas de organización mediante las cuales se pretende cumplir un objetivo de política educativa. Este nivel expresa en la realidad la importancia y el sentido que para la burocracia y otros sujetos políticos tiene una acción educativa y la prioridad que se le asigna entre otras acciones posibles” (Fuentes, 1984, pág 3). Lejos de tratarse de procesos puramente racionales, en este nivel Fuentes identifica diferentes fuerzas que inciden en la viabilidad u obturación de determinadas iniciativas de cambio, entre las cuales menciona a las “tradiciones técnico pedagógicas, de una gran resistencia y estabilidad histórica, conforme a las cuales algunas formas de resolver problemas educativos aparecen como naturales y otras como inadecuadas, incorrectas o francamente impensables” (Fuentes, 1984, pág 3). Por último, el cuarto nivel de la propuesta analítica de Fuentes, el nivel “operativo”, consiste en las medidas de política educativa concretas llevadas adelante “en la práctica”, por los educadores y demás “agentes educativos directos”. Observa Fuentes que en este nivel “... la directiva política programada es modificada por factores de dos tipos: la existencia efectiva de los recursos materiales y de las capacidades de trabajo adecuadas y las tradiciones pedagógicas, concepciones sobre la práctica de la enseñanza y rutinas de operación que forman parte del saber y las costumbres reales de los agentes educativos directivos” (Fuentes, 1984, pág 4).

Garduño, al igual que el proyecto anteriormente reseñado, reformula parcialmente los niveles de análisis de Fuentes, condensando en un primer nivel al normativo y el discursivo. De esta forma, en la propuesta de Garduño, los niveles de análisis quedan definidos del siguiente modo: [a] “El nivel normativo-discursivo se expresa en la legislación de la universidad; es decir, la definición formal, normativa y el discurso de los funcionarios en sus distintos periodos dentro de la organización universitaria. [b] El nivel organizativo o la manera como se organizan las actividades para realizar esta tarea al interior de la universidad. En este nivel se incluyen las instancias universitarias que se encargan de la difusión cultural; es decir, aquellos actores que son responsables de la planeación formal de estas actividades. [c] El nivel operativo, en el que se incluyen las actividades tanto de las instancias universitarias como las que no se planifican en el nivel de la organización pero se realizan en diversas áreas de la comunidad universitaria. En este nivel se contempla el desarrollo de dichas actividades y quienes participan como destinatarios de las mismas” (Garduño, 2011, págs 79-80)

Así las cosas, a partir de su definición operativa de la tercera función, y de los tres niveles de análisis propuestos, Garduño diseña una matriz de análisis de sus casos de estudio, a partir de cruzar ambas variables: “dimensiones de actividades” (las que ha definido como la difusión, la extensión y la vinculación) y niveles de análisis (discursivo, organizativo y operativo).

Dimensiones de actividades	Niveles de análisis		
	Normativo-discursivo	Organizativo	Operativo
Difusión			
Extensión			
Vinculación			

- Matriz de análisis de los casos elaborada por Garduño (2011) -

Esta matriz permite a la autora describir, de acuerdo a los objetivos de su investigación, las características organizacionales y funcionales de la tercer función en cada institución estudiada, así como compararlas en cada dimensión de actividad, nivel de análisis, y sus múltiples combinaciones. De este modo, en síntesis, el proceso metodológico desarrollado por Garduño se estructura en un primer momento de descripción de las características de cada una de las instituciones estudiadas

(unidad de análisis), un segundo momento de organización y presentación de la información a partir de la matriz de dimensiones de actividad y niveles de análisis, un tercer momento de análisis de la matriz, y finalmente un cuarto momento de análisis comparado de las diferentes unidades de análisis (Garduño, 2011).

Con la reseña de estas dos investigaciones se ha procurado resumir la propuesta metodológica de una línea de investigación de la tercera función universitaria en México. El trabajo de este equipo constituye uno de los principales antecedentes identificados y aporta elementos relevantes para la presente investigación. Para ello, más que replicar, es necesario reelaborar, seleccionar elementos y articularlos con los fines de nuestro trabajo.

En este sentido, en primer lugar cabe señalar que la metodología de MTFU ha sido diseñada y utilizada fundamentalmente para investigaciones comparadas de amplio alcance, con énfasis en el análisis organizacional, dirigidas al estudio de un alto número de casos. Esto conlleva, en consecuencia, que no siempre este instrumento sea suficiente para alcanzar un conocimiento en mayor profundidad de otras dimensiones de la extensión, como ser, por ejemplo, los aspectos pedagógicos y epistemológicos comprendidos en la tercera función universitaria. Para ello, sería necesario complementar las matrices de análisis del MTFU, así como sus fuentes de información, pautas de entrevistas, etc, con otras dimensiones y niveles de análisis. Dicho trabajo de reformulación y complementación será realizado, por lo demás, de acuerdo a los referentes teóricos a los que acudimos en nuestro trabajo, los cuales no siempre, o no necesariamente, son los mismos de los antecedentes considerados.

Considerados estos aspectos, cabe destacar los diferentes aportes que es posible extraer de esta línea de trabajo, como ser:

a) la necesidad de construir una conceptualización operativa de la extensión (en su caso, “tercera función”) que permita comprender y abarcar el conjunto heterogéneo de actividades que bajo esta denominación las universidades realizan. En nuestro trabajo se plantea que dicha conceptualización no debería ser “por la negativa” (extensión como lo que “no es investigación o enseñanza”), ya que existen muchas actividades extensionistas que son (también) de investigación y enseñanza. Pero se comparte con estos autores la necesidad de ese tipo de definición operativa para poder aproximarse al objeto de estudio con una adecuada amplitud, lo cual permite ulteriormente interpretar y construir tipologías analíticas. A su vez, se comparte también que dicha definición debe excluir las

actividades “intra-muros”, las del tipo de “bienestar universitario”, dirigidas a la propia población estudiantil. Este tipo de actividades, que Fernández (2007) llama, como veremos, actividades de extensión “endo-orientadas”, serán consideradas siempre que sean incorporadas en el relato institucional o de determinados autores, pero no serán abordadas ellas mismas como extensión.

b) Los niveles de análisis que los autores toman de Fuentes (1984) y reformulan en tres (nivel “normativo-discursivo”, “organizativo” y “operativo”) presentan sin dudas virtudes operativas y analíticas a las que recurriremos. Son sin embargo indisociables de la teoría organizacional a la que pertenecen, y que en algunos aspectos difieren de los referentes teóricos de nuestro trabajo (por ejemplo, en lo que refiere a la noción de “discurso” que, de acuerdo a la concepción que adoptamos en nuestro caso, mal podría ser una dimensión diferente y separada de los niveles “organizativo” u “operativo”³³). De este modo, más adelante, reformularemos también estos niveles de análisis, a partir de hacer dialogar la propuesta de Fuentes y Ejea-Garduño con otros antecedentes y referentes teóricos.

c) Finalmente, otro aspecto teórico - metodológico relevante a tomar en cuenta tiene que ver con el enfoque cualitativo interpretativo de lo antecedentes que comentamos, y su vocación por la construcción de tipologías analíticas – explicativas que permitan ver la complejidad y los sentidos profundos comprendidos en la tercer función universitaria, y que escaparían a un enfoque meramente estadístico (aunque la información estadística, sin dudas, resulta de gran importancia, también para apoyar el análisis cualitativo).

Estudio de la extensión universitaria desde procesos de evaluación institucional: análisis de casos en dos universidades públicas argentinas. La tipología de Fernández (2007)

Otro importante antecedente de estudio de la extensión universitaria lo constituye el trabajo de Fernández (2007). Allí se estudia a la extensión universitaria a partir de la revisión de los informes de evaluación institucional (tanto los informes de evaluación interna como externa) de dos universidades públicas argentinas: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL). A partir de repasar algunas

33 Como hemos señalado, de acuerdo a la perspectiva teórica del APD, en la presente investigación se asume una noción de discurso que trasciende al lenguaje verbal para abarcar toda configuración significativa, en tanto: “La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, a través de algún símbolo, evoquen un concepto” (Buenfil, 1994a, pág 8).

definiciones del concepto de extensión presentes en la historia universitaria argentina, la autora destaca la dificultad que reviste la temática de la extensión universitaria, dado que no existe un consenso sobre su definición. Señala que incluso el mismo término “extensión” es “equivoco”, en tanto recibe “en cada universidad, en cada facultad, e incluso en cada equipo de gestión un significado variable”, incluyendo actividades dirigidas al medio social y otras del tipo de bienestar estudiantil dirigidas a la propia comunidad universitaria (Fernández, 2007, pág 190). En este marco, Fernández distinguirá, a los efectos analíticos, entre la extensión “endo-orientada” y la “exo-orientada”.

La primera, como su nombre lo indica, refiere a actividades culturales, deportivas, formativas, etc, que se proponen a la propia comunidad universitaria, generalmente a los estudiantes, “como beneficio funcional de integración social de la vida académica” (2007, pág 190). La autora señala que este tipo de actividades suele estar a cargo del “staff”, es decir, los organismos de conducción y dirección de las universidades.

La extensión “exo-orientada”, de mayor complejidad, refiere a un heterogéneo conjunto de acciones dirigidas al medio social extra universitario. Para el abordaje analítico de este conjunto tan variable de actividades, Fernández propone tener en cuenta dos variables: a) “los actores o sectores protagonistas de la actividad” y b) el “campo de problemas o demandas que se atiende con la extensión” (Fernández, 2007, pág 190). En cuanto a la primer variable, la autora se refiere exclusivamente al tipo de actor universitario que asume la dirección o participación protagónica en determinada actividad de extensión. Al respecto, Fernández observa que las actividades de extensión pueden ser desarrolladas por los grupos de investigación (“en este caso, la extensión tiene una dependencia con las capacidades investigativas de la universidad”), de las cátedras docentes (“las actividades de extensión se organizan sobre la base del curriculum de un curso o materia y con participación directa de alumnos), del staff (en cuyo caso el protagonismo es de funcionarios no necesariamente académicos), o por parte de grupos de estudiantes y/o docentes de modo menos institucionalizado, “sin una relación sistémica con ninguna estructura formal de la universidad, siendo la situación más típica las actividades de voluntariado emergentes en distintos grupos sociales de la vida académica, generalmente de alumnos, a veces con algún grado de institucionalización por medio de los centros de estudiantes” (2007, págs 190-191).

En lo que refiere a la segunda variable (el “campo de demanda”) la autora la describe como “el amplio espectro de problemas sociales”, como ser: “problemas sociales” de diferente tipo (desde

“situaciones de vulnerabilidad social hasta problemas medio-ambientales que afectan a la totalidad de la población”), acciones que abordan problemáticas “de índole productiva y comercial”, y “actividades de extensión o expresividad cultural” (difusión y formación artística, literaria, cultural) (2007, p. 191).

Fernández advierte que dicha clasificación, como todas, contiene límites difusos, y que con frecuencia una actividad de extensión puede tener diferentes tipos de protagonistas universitarios, y enfocarse en más de un campo de demanda. Con dicha advertencia, a continuación se incluye el cuadro elaborado por Fernández para el análisis de las actividades de extensión “exo-orientadas”.

Campos de demanda	Unidades operativas (académicas)		Staff (funcionarios)	Sin dependencia organizacional
	Grupos de investigación	Cátedras-docentes		
Problemas sociales				
Objetivos productivos y comerciales				
Actividades culturales				

- “Tipología de actividades de extensión exo-orientadas” (Fernández 2007) -

Desde dicha propuesta metodológica, Fernández desarrolla el análisis comparativo de las políticas de extensión de las dos universidades que componen su estudio, la UNICEN y la UNL. Le interesa observar las características de la extensión en cada institución, así como el lugar que ocupa la extensión en cada proceso de evaluación institucional. Para el análisis de las características que asume la extensión en cada caso, tomará como dimensiones de análisis a las siguientes: “la relación con la docencia y la investigación, el reconocimiento de la extensión en términos curriculares, la ubicación en el organigrama de la universidad, el grado de explicitación de las políticas de extensión, la evaluación de los proyectos de extensión, la extensión como cultura organizacional y por último el impacto de la evaluación” (2007, pág 193).

La estrategia metodológica que utiliza incluye la entrevista a informantes clave y la consulta de documentación institucional. Entre éstas, las fuentes de información a las que acude Fernández son: documentos institucionales que dan cuenta del “proyecto institucional”, informes de evaluación institucional interna, e informes de evaluación institucional externa de cada una de las

universidades.

En síntesis, entiendo que el trabajo de Fernández (2007) constituye un importante antecedente del cual es posible extraer aportes tanto conceptuales como metodológicos. La clasificación propuesta en su “cuadro de análisis de la extensión exo-orientada” contiene virtudes operativas que facilitan el análisis de las actividades de extensión, al permitir objetivar y ordenar ciertas características relevantes de las mismas. A partir de dicho esquema analítico es posible determinar el peso relativo de los diferentes actores universitarios en el desarrollo de actividades de extensión, obtener información sobre su ubicación en el organigrama organizativo de las universidades y sobre el grado de institucionalización de las actividades. A su vez, el eje de análisis sobre el campo de demanda, permite observar qué tipo de demanda es la que con mayor frecuencia atienden las universidades con su política extensionista, además de permitir observar la relación entre tipo de actor universitario y tipo de demanda abordada.

No obstante, entiendo que en la propuesta de Fernández presenta una insuficiencia que requiere ser corregida para el caso de la presente investigación. Al reducir los actores de la extensión a los universitarios, y al definir el “campo de demanda” exclusivamente como el tipo de problemática social, productiva o cultural que se atiende, el esquema analítico de Fernández excluye el análisis de una dimensión relevante: el actor social con el que se trabaja desde la extensión. Así, el medio social queda como un todo indiferenciado, los actores sociales quedan subsumidos en el campo de demanda, y acaso se puedan deducir de ella. Esto impide observar debidamente la composición heterogénea y en ocasiones conflictiva de lo social, las estrategias y oportunidades diferenciales que diversos actores sociales tienen (o no) para vincularse con la universidad, así como para instituir sus intereses y problemáticas como demandas pertinentes de ser abordadas desde la extensión universitaria. Entiendo que la insuficiencia señalada puede ser corregida a partir de re-conceptualizar la noción de “campo de demanda”, incluyendo en ella no sólo las problemáticas o temáticas abordadas por las acciones extensionistas, sino también a los actores sociales con los que la Universidad se vincula para atender dichas problemáticas, así como el conjunto del proceso por el cual las demandas son formuladas como tales. Proceso que, siendo un proceso social y pedagógico, es ante todo un proceso eminentemente político. A su vez, y para terminar, entiendo que las dimensiones de análisis utilizadas por Fernández, si bien son en sí mismas adecuadas y pertinentes a su objetivo de estudio, pueden ser complementadas y reorganizadas junto a otras para un análisis en mayor profundidad de la extensión universitaria.

Estudio comparado de la extensión en cinco universidades públicas de América Latina: la tipología de Gómez y Figueroa (2011)

En su trabajo “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”, Gómez y Figueroa (2011) resumen sus hallazgos sobre los principales modos de construcción de las políticas extensionistas en cinco importantes universidades del continente. Su trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado “Autonomía y legitimidad de las universidades públicas latinoamericanas”, desarrollado por las autoras desde la Universidad Nacional de Colombia. Las cinco universidades que componen su estudio son: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de São Paulo. Al enfocarse en la temática de la extensión, el trabajo “... analiza de manera detallada las concepciones de extensión en las cinco instituciones, rastrea las reglamentaciones al respecto y mira algunas de las prácticas a lo largo de la historia, apoyándose metodológicamente en la construcción de una tipología, que si bien muestra tendencias comunes, evidencia las diferencias de cada uno de los procesos universitarios” (Gómez y Figueroa, 2011, pág 110).

Precisamente, a nivel metodológico, las autoras construyen una tipología analítica interpretativa de las principales concepciones de la extensión universitaria que se fueron forjando en el proceso histórico de las cinco universidades estudiadas. El trabajo implica tanto una mirada histórica como un estudio de la situación presente de la extensión en las universidades estudiadas. A nivel de técnicas de información recurren al análisis de normas y leyes específicas de las instituciones, al análisis de algunas experiencias extensionistas y la consulta de fuentes secundarias especializadas, y al análisis de las especificidades sociohistóricas de cada caso (2011, pág 115). A partir de dicho trabajo, construyen una tipología, no sin antes advertir que: "la construcción de una tipología es un camino que, sin borrar las diferencias, exalta los aspectos comunes, los hace evidentes y de alguna manera los pone como modelo. Hemos recorrido este camino y al construir una tipología derivada de la experiencia investigativa sobre la función de extensión en las cinco universidades, que nos ha permitido señalar siete modelos que, sin ser tipos ideales puros, han sido extractados de la realidad, nos ha permitido formular y afianzar algunas hipótesis" (2011, p.115)

La primer hipótesis que las autoras sostienen, la formulan del siguiente modo: “Las universidades contemporáneas viven la tensión entre permanencia del 'horizonte de sentido' y la cosmovisión' de

la universidad moderna (cuyo "deber ser" está fundado en el dominio racional, el discurso ilustrado, la búsqueda de - y desde - la autonomía, la libertad y la democracia), y nuevos sentidos y nuevas postulaciones de otro 'deber ser' que se busca a imprimir a las universidades en la actual época posindustrial, de la globalización y la contingencia" (2011, pág 116). En capítulos precedentes ya ha sido comentada esta hipótesis, por lo que aquí basta con dejarla planteada.

En su segunda hipótesis, Gómez y Figueroa incluyen los siete modelos construidos con su tipología. Señalan que, en lo que refiere a la relación universidad-sociedad, las cinco universidades estudiadas pasaron por "siete momentos secuenciales", todas "fueron: estatales, nacionales, modernizantes, desarrollistas, populistas, integracionistas y flexibles, con características que podrían diferenciarse en cada momento, que pueden traslaparse y persistir en otros momentos, y que no necesariamente coinciden temporalmente en el conjunto de las universidades estudiadas" (2011, p.116). Además de fundamentar estos siete "momentos" (a los que también llaman "modelos"), las Gómez y Figueroa concluyen afirmando que en la actualidad, entre las principales "tendencias" de la extensión universitaria, es posible observar una "tensión importante entre la mirada que busca articular las universidades a los procesos de autofinanciación y de vínculo con el mercado, y otra postura que insiste en la formulación de programas de iniciativa universitaria que quieren, articulando la docencia, la investigación y la extensión, contribuir a la solución de los principales problemas nacionales" (2011, pág 110).

Si bien entiendo que en el artículo de Gómez y Figueroa, la tipología en siete "momentos" o "modelos" (las autoras utilizan indistintamente ambas nociones, que requerirían ser precisadas), no siempre encuentra un suficiente sustento empírico (al menos en el artículo referido), creo que se trata de un importante antecedente que aporta elementos para la presente investigación. En este sentido, además de los contenidos relacionados a los hallazgos de las autoras en las cinco universidades estudiadas, en lo que refiere a los elementos de tipo metodológico, rescato de dicho trabajo: la perspectiva historizante para analizar y comprender los procesos universitarios y las especificidades de cada caso; la utilidad interpretativa y explicativa de la construcción de tipologías a posteriori, es decir, como producto del trabajo de análisis; y la vocación por procurar ordenar los elementos observados en la formulación de hipótesis y la búsqueda de relaciones de relaciones que permitan formular tendencias de largo plazo en los procesos y situaciones observadas.

Dos antecedentes de investigación de la dimensión pedagógica de la extensión en el caso de Uruguay

a) La Matriz de monitoreo de Espacios de Formación Integral de la UDELAR

En capítulos anteriores hemos referido a la política extensionista impulsada por la UDELAR (Uruguay) en el período 2006-2014. Como fue analizado, dicha política, conocida como “perspectiva integral”, concibe a la extensión integrada a los procesos de enseñanza e investigación, al tiempo que promueve una relación dialógica entre universidad y sociedad, impulsando procesos de extensión – formación – investigación transformadores y participativos (Tommasino y otros 2010). Aquí, nos referiremos a una metodología elaborada por un equipo de la UDELAR a fin de monitorear la implementación de una de las iniciativas más importantes impulsadas desde dicha “orientación integral” de la extensión: los Espacios de Formación Integral (EFI).

El instrumento al que referimos se llama “Matriz de monitoreo de los Espacios de Formación Integral”, y fue elaborado por un equipo de la Red de Extensión, el Programa Integral Metropolitano (PIM) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la UDELAR (SCEAM - UDELAR, 2011). González y Santos (2013) observan que, ante la emergencia y desarrollo de una política novedosa, como la de los EFI y la integralidad, los instrumentos de evaluación y monitoreo clásicos disponibles no resultaban adecuados, ya que los mismos estaban concebidos para la evaluación fragmentaria de las funciones universitarias aisladas entre sí. Señalan que "En este sentido, la experiencia de construcción y uso de la Matriz de Monitoreo es un avance importante hacia este desafío de adecuar-construir herramientas metodológicas para experiencias nuevas" (González y Santos, 2013, pág 7).

La matriz "tiene como objetivo constituirse en una herramienta que permita el monitoreo, análisis y reflexión sobre los EFI en el camino hacia la consolidación de las prácticas integrales en la Universidad de la República" (SCEAM - UDELAR, 2011). Los autores destacan que la matriz puede ser utilizada de modo flexible y que no persigue un “fin sancionatorio”. Por el contrario, señalan que el monitoreo es una “... modalidad de evaluación que se realiza durante el desarrollo del proceso de implementación del EFI, permite recoger información, que se convierte en un insumo fundamental para el análisis de los procesos, identificar avances y dificultades y retroalimentar la toma de decisiones” (2011, pág 1). Resaltando este cometido de análisis y reflexión permanente en torno a la implementación de los EFI, los autores recomiendan utilizar la matriz a través de

estrategias que contemplen la participación de docentes, estudiantes y actores sociales involucrados en la experiencia, siempre que esto resulte pertinente al momento en que se encuentra cada experiencia. A su vez, las estrategias metodológicas y técnicas mediante las que implementar la matriz pueden ser también de diverso tipo y organizarse en una o más instancias de trabajo (González y Santos, 2013). Recomiendan a su vez trabajar con la matriz al inicio y al final de cada experiencia, recogiendo información de estos dos momentos diferentes del proceso educativo (SCEAM – UDELAR, 2011).

En tanto instrumento diseñado para analizar – monitorear el desarrollo de los EFI, la matriz está organizada desde los diferentes componentes conceptuales de la noción de “integralidad”. Procura dar cuenta, a través del análisis en profundidad de experiencias concretas, del grado de concreción, modos de expresión y articulación, dificultades detectadas, efectos previstos e imprevistos, etc, de las orientaciones constitutivas de la “extensión integral” (articulación de las funciones universitarias, interdisciplina, diálogo de saberes universidad – sociedad, entre otras). Los autores advierten que, no obstante ordenar estas dimensiones en una matriz, ellas "son separables sólo a efectos analíticos, las interdependencias mediante las cuales se materializan en una práctica concreta requieren de un esfuerzo de análisis sobre cada una de ellas" (SCEAM - UDELAR, 2011, pág 2).

De este modo, las dimensiones de análisis de la matriz surgen de estos componentes de la integralidad, y plantean ejes de interrogación transversales a dichos componentes: a) una dimensión pedagógica, centrada en el análisis de la articulación de la extensión con la enseñanza, procurando entender en qué medida y de qué modos se transformaron los modos dominantes de enseñanza y aprendizaje universitario, las formas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la relación entre currículo y experiencia de campo, las relaciones educativas entre docentes y estudiantes, entre otros aspectos. b) Una dimensión epistemológica, que analiza la articulación de la extensión con procesos de investigación, indagando sobre las estrategias implementadas al respecto, los modos de participación de docentes, estudiantes y actores sociales en la creación de conocimiento, los modos de difusión de los resultados de investigación, los modos y características de los procesos de trabajo interdisciplinarios y/o intersectoriales en los procesos de creación de conocimiento y en las acciones universitarias en territorio, etc. c) Finalmente, la matriz contiene también una dimensión ético – metodológica, en la cual se indagan distintos aspectos concernientes al vínculo universidad - sociedad, las relaciones entre saberes académicos y saberes populares, las metodologías y técnicas utilizadas a lo largo del proceso educativo – extensionista – investigativo,

las modalidades y niveles de participación de los actores sociales en las diferentes etapas de los proyectos y las instancias de toma de decisión, etc. Cada dimensión de análisis contiene un conjunto de preguntas, o ítem a seleccionar al modo de un cuestionario, completando un total de 63 ítem. En ellos se indagan cuestiones específicas de cada dimensión, así como en general, de modo transversal, obstáculos y dificultades identificadas por los participantes. En la parte final de la matriz, se incluyen algunas preguntas abiertas, y se pide a quienes realizan el monitoreo que grafiquen mediante la combinación de tres círculos (cada uno correspondiente a una función universitaria, extensión, enseñanza e investigación), el peso relativo de cada función y el modo en que se articularon en el EFI (SCEAM – UDELAR, 2011).

La “matriz de monitoreo de los EFI” de la UDELAR constituye un interesante aporte en materia de evaluación y monitoreo de la extensión. Su principal valor, además de su ductilidad y flexibilidad en cuanto a su aplicación, consiste en aportar nuevas dimensiones para pensar a la extensión universitaria como parte de los procesos de enseñanza y de investigación, y ya no como acción aislada. Como parte de los procesos académicos de la institución y del trabajo educativo e investigativo de docentes y estudiantes, y no como conjunto de acciones desarrolladas o promovidas por funcionarios no académicos. Naturalmente, se trata de un instrumento concebido para el seguimiento del desarrollo de una política muy específica, la de los EFI de la UDELAR, con objetivos cualitativamente diferentes a los propios de una investigación (cuanto más de una investigación ubicada en un nivel de análisis de políticas universitarias, más que de experiencias concretas). No obstante, es posible extraer de aquí algunos aportes al diseño metodológico de nuestro trabajo. En particular, las dimensiones pedagógica, epistemológica y ético – metodológica para interrogar los procesos de extensión universitaria, así como algunas de las preguntas de la matriz hacen operativos estos niveles de análisis. Estas dimensiones serán reformuladas y enriquecidas en su contenido con los aportes de otro antecedente que reseñaremos más adelante: el dispositivo de sistematización de “experiencias pedagógicas alternativas” del Programa Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Pero antes de hacerlo, se repasará un último antecedente de investigación de la extensión en la UDELAR.

b) Investigación de los “modelos pedagógicos” en la extensión universitaria (UDELAR)

Relacionado con el antecedente comentado en el apartado anterior, reseñaré ahora una investigación centrada en los aspectos propiamente pedagógicos de la extensión universitaria, también en el caso de los EFI de la UDELAR. Se trata de la investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en las

prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”, que desarrollamos en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (IPES-ANEP) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UDELAR (SCEAM) (Cano y Castro, 2012, 2016). La investigación consistió en un estudio de casos de dos experiencias interdisciplinarias de EFI, que entre ambas, reunían cursos curriculares de facultades correspondientes a las diferentes áreas de conocimiento de la UDELAR.

En este estudio nos centramos en los aspectos específicamente pedagógicos de la extensión, procurando, en particular, conocer los “modelos pedagógicos” que se ponían en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje curriculares universitarios cuando transcurrían integrados a procesos extensionistas. Partiendo de la definición de Elsa Gatti (2000), en nuestro trabajo entendimos por “modelo pedagógico” a las configuraciones relativamente estables en los modos en que se relacionan los polos de la “tríada didáctica” presente en toda situación educativa: docente – estudiante – conocimiento o saber (Gatti, 2000). Señala esta autora que los modos que adopta la interrelación entre estos tres polos de la tríada didáctica determina a su vez las formas que adquieren los tres procesos implícitos en todo acto educativo: “enseñar, aprender, y formar” (Gatti, 2000). Como han señalado Tommasino *et al* (2010), en el caso de la extensión universitaria, la “tríada didáctica” se complejiza siempre que se incorporen a los actores sociales como parte del proceso educativo “... resignificándose la sociedad – con su diversidad y sus contradicciones – como medio enseñante” (Tommasino y otros, 2010, pág 28). En nuestra investigación procuramos dar cuenta de estos procesos, objetivando tensiones, efectos, problemas y potencialidades, desde la percepción de los estudiantes y docentes participantes (Cano y Castro, 2012).

Para ello, recurrimos a técnicas de entrevista en profundidad, grupos de discusión, revisión documental y bibliográfica, y observaciones de campo. En lo que refiere al análisis de los datos, construimos un marco analítico a partir de articular las definiciones de Gatti (2000), con una caracterización de los EFI como experiencia de formación – extensión (Tommasino y otros, 2010) y los aportes de Paulo Freire (1993a) para el análisis de las prácticas educativas. Freire (1993a) señala que toda práctica educativa puede ser analizada de acuerdo a cuatro componentes fundamentales: a) Los sujetos que se instituyen y constituyen como sujetos enseñantes y aprendientes en la experiencia educativa, atendiendo a las posiciones y roles que ocupan y se asignan mutuamente y el modo de relacionarse entre sí y con la tarea. b) Los “objetos de conocimiento”, los contenidos educativos, lo que se define como objeto de transmisión. c) Los objetivos de la práctica educativa,

tanto los inmediatos como los fines generales, objetivos que siempre expresan una visión futura desde la que se encuadra y significa la tarea presente, siendo precisamente esta dimensión de direccionalidad la que impide toda pretensión de neutralidad en el educador. d) Los métodos, estrategias, las técnicas de enseñanza, los materiales de estudio (Freire, 1993a, págs 74-76). A estos cuatro componentes de análisis extraídos de la propuesta de Freire, agregamos un quinto nivel de análisis a sugerencia del Dr. Pablo Martinis (asesor de la investigación): f) El marco institucional de la experiencia educativa, la organización formal, funcional y normativa en la que se encuadra la práctica educativa, en este caso, como experiencia de formación curricular y extensión universitaria inter-sectorial (desarrollada por diferentes facultades, en acuerdo con otras instituciones del estado y organizaciones sociales) (Cano y Castro, 2012). En el siguiente cuadro se sintetizan las preguntas y ejes de indagación que hicieron operativo el marco analítico:

Componentes de la práctica educativa (Freire, Martinis)	Preguntas orientadoras para el análisis de los EFI
Sujetos de la práctica educativa	¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento? ¿Se operan cambios en el rol docente respecto a las prácticas educativas universitaria tradicionales y en los estudiantes, cuáles? ¿Cómo se configuran las relaciones educativas en lo que refiere a la relación equipo universitario-colectivo extra-universitario con lo que se trabaja en la práctica de extensión? ¿Se concibe al proceso de extensión como proceso educativo?
Objetos de conocimiento / contenidos	¿Quién define, y cómo, los contenidos de la enseñanza? ¿Existen contenidos de carácter universal? ¿Cómo se configura la relación entre teoría y práctica? ¿De qué modo se relacionan la práctica y los contenidos de la enseñanza? ¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo? ¿Cuál es el ordenador fundamental del proceso educativo?
Objetivos mediatos e inmediatos	¿Cuáles son los fines y objetivos explícitos de la práctica? ¿Cuáles son los fines y objetivos implícitos? ¿Cómo se presentan, fundamentan y justifican estas experiencias por parte de sus autores desde el punto de vista pedagógico? ¿Cómo se fundamentan estas experiencias por parte de sus autores desde el punto de vista político?
Métodos	¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo? ¿Se vincula la práctica educativa con procesos de investigación? ¿de qué modos? ¿Cómo se pone en juego la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se significa la práctica: es ámbito, escenario u objeto de aprendizaje? ¿Cómo se concibe y desarrolla la evaluación de los procesos, las intervenciones, y los aprendizajes? ¿La estrategia metodológica es coherente con los objetivos explícitos? ¿Qué elementos de la estrategia metodológica vehiculizan los objetivos implícitos?
Marco institucional	¿Se proponen los EFI afectar a las estructuras académicas de la Universidad? ¿Lo hacen, lo logran, de qué modo? ¿Cómo se relacionan los EFI con las políticas universitarias centrales y particulares: hay correspondencia, contradicción, ajenidad?

¿Cómo se compone el presupuesto de los EFI? ¿Existe financiamiento acorde a los requerimientos de las experiencias?
--

- Marco analítico para el análisis de lo modelo pedagógicos en los EFI (Cano y Castro, 2012) -

Este antecedente, al igual que el de la matriz de monitoreo de los EFI reseñada anteriormente, ofrece interesantes aportes para nutrir una mirada político - pedagógica de la extensión universitaria. En particular, aporta una serie de nociones y dimensiones de análisis orientadas al abordaje de la extensión desde el punto de vista académico y pedagógico, indisociable del conjunto de la vida académica y los modelos pedagógicos de las IES.

Los aportes del Programa Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)

Si bien APPEAL no es un programa que tenga específicamente a la extensión universitaria como su objeto de estudio, ha abordado en más de una ocasión el estudio de experiencias extensionistas en tanto “experiencias pedagógicas alternativas” (Perazza, 1994; Abritta, 2013; Gómez-Sollano y Corenstein, 2014). En el apartado dedicado a los principales referentes teóricos del presente trabajo, se han ya situado en lo fundamental los pilares teóricos y los aportes conceptuales de esta línea de investigación educativa. Ya se ha destacado que la propuesta de APPEAL aporta un conjunto abierto de referentes teóricos, articulados en una propuesta metodológica de sistematización de experiencias, que permiten abordar el estudio de lo educativo, a la vez en su autonomía relativa y su relación con los procesos sociales históricos que lo sobredeterminan. En particular, la articulación teórico-metodológica propuesta por APPEAL permite situar el análisis de los procesos educativos en el marco de los procesos de la hegemonía, dando centralidad a la tensión entre las alternativas y los proyectos dominantes-hegemónicos (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2014; Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994). Aquí nos referiremos específicamente a los aspectos metodológicos de la propuesta de sistematización de APPEAL.

Una vez desplegado el campo problemático de las alternativas pedagógicas, los autores de APPEAL se preguntan: “¿cómo reconocer lo alternativo?, ¿cómo evaluar lo que constituye una experiencia que hace evidentes los límites de lo hegemónico y aporta nuevos significados en el ámbito de lo

educativo, lo social y lo cultural? ¿que fuerza tienen frente al sometimiento, la regulación y la articulación del neoliberalismo y sus poderes fácticos?” (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2014, pág 45). Dado que, como fue visto, la condición de alternativo puede tener diferentes características, gradientes, intensidades y derivas, y no necesariamente implica un movimiento contra-hegemónico, los investigadores de APPEAL parten de las siguientes interrogantes para investigar las prácticas pedagógicas formuladas como alternativas: “¿Cómo se gestan las experiencias pedagógicas alternativas? ¿Qué supuestos utópicos manejan?, ¿cuáles son los ideales ético-políticos que las sustentan? ¿De qué forma circulan y se transmiten los saberes de proyectos pedagógicos alternativos entre los sujetos? ¿Cómo se incluyen o excluyen las experiencias pedagógicas alternativas en los sistemas, instituciones, prácticas y representaciones hegemónicas? ¿Qué factores inciden para que una experiencia pedagógica se constituya en alternativa? ¿Qué aporta para restituir al conjunto, algo de los restos que lo sostuvo pero no encontró en las tramas existentes posibilidades para su inscripción y simbolización” (Gómez Sollano et al., 2014, p. 46).

Así dispuesto el campo de investigación, para pasar “del recorte a la articulación”, y para tornar operativas las interrogantes mencionadas, el equipo de APPEAL realiza tres grandes movimientos: a) delimita cinco grandes planos que atraviesan el campo de problemas, le dan sentido y pertinencia, y en torno a los cuales se estructuran los “referentes ordenadores” que orientan la investigación de las situaciones concretas; b) delimita determinadas dimensiones de análisis para abordar el estudio de las experiencias; y c) en torno a dichas dimensiones de análisis, construye “categorías intermedias”³⁴ que permiten la articulación teórica para analizar e interpretar los fenómenos del campo de problemas (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2014, págs 51-57). Veamos muy resumidamente como se desagregan y organizan estos tres movimientos.

a) Si de acuerdo a lo planteado, las experiencias pedagógicas alternativas forman parte del campo problemático de la educación, que no puede ser comprendido sin concebirlo en su historicidad y sin atender a los tipos de mediaciones que establece con la totalidad social-económica-cultural que lo sobredetermina, y en particular sin atender a los tipos de relaciones que lo alternativo establece con

34 La categoría intermedia es definida, desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), como una “figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación” (Buenfil, 2008, pág 32). Son creaciones “ad hoc” que se realizan en el movimiento de “ajuste permanente” entre los componentes de la tríada en torno a la cual se construye el objeto de estudio (referente empírico, referente teórico y preguntas de investigación) (Buenfil, 2008). Por su naturaleza entonces, las categorías intermedias se construyen en el proceso de la investigación, fundamentalmente cuando la interpretación y análisis de los datos del referente empírico exigen creaciones y metaforizaciones teóricas capaces de abrir nuevas líneas de intelección, evitando dos grandes riesgos señalados por Buenfil: el empirismo negador de la teoría, y la “aplicación” más o menos forzada de un referente teórico determinado, haciéndolo “encajar” en el referente empírico (Buenfil, 2008).

los proyectos hegemónicos; así, el análisis de cada experiencia en su singularidad, debe contener los diferentes planos de esta “generalidad” constitutiva. Para eso, el estudio de las experiencias se estructura a partir de considerar los siguientes cinco planos: 1) “Cambio y crisis orgánica de los sistemas educativos”; 2) La “forma desigual” en que estos cambios afectan a los sujetos, grupos e instituciones; 3) Las respuestas que se generan desde el Estado (referencia de la hegemonía) y desde los sujetos, comunidades y organizaciones sociales, algunos de los cuales “abren espacios para la construcción de alternativas”; 4) Los modos en que dichas alternativas “hacen visibles los límites del proyecto educativo hegemónico” y lo tensionan; y 5) “Las herramientas que generan y brindan estas alternativas para pensar su particularidad pedagógica; los proyectos y/o imágenes de futuro que construyen en este proceso de generación de alternativas y las tramas sociales en las que se inscriben” (Gómez Sollano et al., 2014, pp. 51–52).

b) A partir de organizar una mirada en estos planos ordenadores, para abordar en específico las mediaciones entre las experiencias alternativas y las totalidad social que las sobredeterminan, y poder dar cuenta de las relaciones entre lo alternativo y lo hegemónico, se establecen tres dimensiones de análisis de las experiencias: 1) el “ethos” (referido al conjunto de “ideas que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado”); 2) “lo procedimental” (las acciones e iniciativas -y sus condiciones de producción- que se realizan para que lo alternativo se conforme y afecte a las situaciones que quiere transformar); y 3) “lo pedagógico” (refiere a la caracterización de los rasgos específicamente educativos-pedagógicos particulares de cada experiencia) (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2014, pág 55)

c) Organizadas en torno a estas tres dimensiones de análisis, APPEAL ha construido un conjunto de diez categorías intermedias que tornan operativos a los objetivos y preguntas de investigación. Las categorías intermedias según dimensión de análisis son: 1) Para la dimensión del ethos, las categorías: "proyecto ético político", "trascendencia", "articulación sujeto-estructura", "problemática a la que responde"; 2) En la dimensión de “lo procedimental”, las categorías: "estrategias", "Saberes", "Sujetos", "Grados y relaciones de institucionalización", "Base material"; y 3) en la dimensión de lo pedagógico, la categoría intermedia "modelo educativo" (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2014, págs 55-57).

Desde este marco referencial, en su trabajo de sistematización, APPEAL organizó las experiencias (que podían o no pertenecer al ámbito de la educación formal) en tanto “eventos”, que distinguió en dos niveles: a) según los sujetos a los que el evento convoca (observando si se trata de experiencias

dirigidas a los grupos sociales tradicionalmente excluidos por el modelo educativo dominante, los sectores populares de las sociedades latinoamericanas); y b) según si los eventos eran en algún nivel “democratizadores desde el punto de vista pedagógico, es decir, que alteraran la relación entre educador y educando, docente e institución en el sentido de transferir poder educativo-cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos por la cultura moderna, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, 'dialogizando' el vínculo de enseñanza-aprendizaje, innovando en el currículum al introducir elementos que lo descongelaran, tornaran flexible, actualizaran, localizaran” (Puiggrós, 1994, págs 305-306).

Según el cruce en estas dos dimensiones, se organizaron las experiencias en cuatro grupos: las que estaban dirigidas a los grupos excluidos del sistema formal y además eran democratizadoras; las que eran democratizadoras pero no tenían una preocupación principal por la opción por los sujetos populares; las que estaban dirigidas a los sujetos populares pero no eran democratizadoras; y por último, los eventos que, sin hacer una opción por los sujetos populares, tampoco contenían elementos democratizadores (este último grupo de elementos, se identifica como variantes del modelo dominante). De este trabajo de desagregación analítica, surgieron los “grupos de alternativas” ya resumidos precedentemente. La atención al sujeto se complementó atendiendo también a la dimensión del educador, y en la perspectiva de sistematización se incluyó también la atención a otros “conceptos ordenadores” como “modelo político-académico” y “fundamentos político-ideológicos” (Carli, 1992, p. 332).

Esta disposición metodológica ha servido a este proyecto para dar cuenta de una gran cantidad de eventos de diferente tipo en distintos países de América Latina, pero a su vez ha permitido desarrollos particulares según las exigencias o intereses de algunas investigaciones. Así por ejemplo, Roxana Perazza (1994), al sistematizar experiencias de extensión universitaria realizadas en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el período 1946-1960 (procurando dar cuenta en particular de las concepciones político-pedagógicas sostenidas por los estudiantes participantes), ordena las categorías de análisis en tres planos: “enunciador, destinatario y referente” (Perazza, 1994). En dicho estudio, se indagó sobre “el modelo político académico propuesto, los valores morales y éticos, el concepto de educación, cultura, universidad, etc”, procurando conocer las “posiciones de sujeto” implicadas en las experiencias (1994, pág 126). A partir de esta organización analítica, y de los objetivos particulares del estudio, se organizaron categorías de análisis comprendidas en preguntas que las hicieron operativas.

La propuesta de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas de APPEAL constituye también un importante antecedente que brinda aportes relevantes a nuestro diseño metodológico. Reflexionar sobre la extensión universitaria a la luz de la perspectiva teórica-epistemológica planteada hasta el momento, permite pensarla en relación con otras prácticas en los procesos contemporáneos de transformación universitaria, en los que se expresa la dinámica conflictiva entre lo instituido y los procesos instituyentes, actualizando las relaciones entre el pasado y el presente en función de concepciones de futuro que otorgan una direccionalidad política a la práctica alternativa, en un proceso en que se articulan las relaciones entre la institución educativa con el conjunto de los procesos económicos, culturales y sociales que configuran nuestro contexto histórico.

En este sentido se plantea la tarea de definir los planos y dimensiones de análisis, así como las categorías intermedias que resulten más pertinentes, consistentes y operativas a los efectos del abordaje de nuestro objeto de estudio. A continuación, se formularán cuatro grandes temas que identifique como problemas para pensar los referentes ordenadores más pertinentes al campo problemático de la extensión universitaria y al estudio de alternativas en el campo de la educación superior.

a) Especificidad relativa de los procesos pedagógicos universitarios. Como han sostenido numerosos autores, las características de la enseñanza en la educación superior están íntimamente ligadas al quehacer de investigación y creación de conocimiento que la universidad moderna tiene a su cargo en los diferentes campos de la ciencia, las artes y las humanidades (Behares, 2011; Ricoeur, 2002; Freire, 1993b; Casanova, 2015). Esto 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) y centradas en el contenido curricular a transmitir. Pero aún así, en el registro del “deber ser” de la enseñanza universitaria se encuentra su condición inseparable de la investigación. En este

sentido, podría pensarse que, de algún modo, la búsqueda de “lo alternativo” forma parte de la lógica misma del proceso de investigación, de la vitalidad epistemológica y el motor epistemofílico que dinamiza todo proceso de búsqueda de ampliación de las fronteras entre lo que conocemos y lo que ignoramos. Estas características, deben ser contempladas a la hora de construir las referencias para dar cuenta de la dimensión pedagógica de las experiencias de extensión universitaria.

b) La dimensión de lo epistemológico. Vinculado a lo anterior, y dada la centralidad constitutiva del conocimiento en la idea de universidad y en el concepto de extensión planteado a los efectos de la presente investigación, entiendo que resulta pertinente incorporar una nueva dimensión de análisis ligada al plano de lo epistemológico en las experiencias alternativas. Una dimensión que pueda dar cuenta de los modos, las estrategias, las lógicas, las prácticas y los sujetos de la creación de conocimiento, los saberes legitimados y los des-legitimados y los mecanismos de legitimación y des-legitimación, las continuidades y las rupturas – y las continuidades en las rupturas – en el plano epistémico, las relaciones entre saberes científicos-académicos y los saberes populares-comunitarios, la organización de la extensión como proceso de investigación, entre otros planos de análisis.

c) Los sujetos. Como fue planteado, Puiggrós (1994a) define la noción de “sujeto pedagógico” como la “relación entre educador y educando, siempre mediada por el currículum” (1994a, p. 322). En el caso de las experiencias de extensión, el proceso de las mediaciones implicadas en la construcción del “sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1994a) involucran a tres tipos de actores que -en principio- ocupan posiciones diferenciadas: docentes universitarios, estudiantes universitarios e interlocutores sociales de la experiencia de extensión, los cuales en diferentes momentos ocupan las posiciones de educador y educando, según la deriva del proceso de investigación-formación y extensión. A su vez, lo que en este caso media esta relación -más que el currículum (aunque también el currículum)- es la búsqueda a la solución de determinado problema o cambio de determinada situación social, a partir de la creación de conocimiento nuevo. De este modo, el esquema planteado por Puiggrós se ve en principio desbordado en el caso que analizamos, por lo que se torna necesario procurar complejizar el esquema analítico a fin de dar cuenta de la construcción del sujeto pedagógico en las experiencias de extensión universitaria.

d) Criterios de definición de los “eventos”. Como fue visto, en la propuesta de investigación de APPEAL, en un primer momento, se organizaron los “eventos” sistematizados de acuerdo al cruce de dos criterios ordenadores: 1) según si incluían o no como destinatarios o referentes de las

experiencias alternativas a sujetos tradicionalmente excluidos de diversos modos por el proyecto educativo hegemónico; y 2) según si las experiencias implicaban niveles de democratización de lo educativo en sus diferentes dimensiones. En nuestro caso, de acuerdo a la definición abarcadora - operativa de extensión planteada en la presente investigación, la selección de los eventos no puede seguir estos criterios, sino que se analizarán todas las acciones que la UNAM, en sus diferentes niveles institucionales, definen y describen como su quehacer extensionista. La tipologización de estas acciones, su análisis e interpretación a partir de modelizaciones y tipologías se ha realizado a posteriori.

Hasta aquí hemos reseñado y comentado los aspectos metodológicos más relevantes de cinco importantes antecedentes de estudio de la extensión universitaria. Retomaremos algunos elementos de estos antecedentes más adelante, al formular el esquema analítico que hemos utilizado en la presente investigación.

Estudio de caso: fundamentos teórico-metodológicos

El presente estudio no responde a una lógica hipotético-deductiva, no obstante lo cual se pretende trascender el nivel meramente descriptivo, procurando conocer en profundidad los diferentes elementos, sus relaciones y redes de relaciones que son constitutivos del objeto de estudio. Redes de relaciones que, como señala Emilio Blanco (2011), no pueden ser reducidas a una lógica de la causalidad simple: “Actualmente se admite que existen múltiples formas de devenir de los fenómenos, tanto naturales como sociales, de los cuales la causalidad es sólo una de ellas. Existen autodeterminaciones, determinaciones estadísticas, interacciones, determinaciones teleológicas y estructurales (Bunge, 1961: 29 y ss.)” (Blanco, 2011, pág 90).

La unidad de análisis o caso de estudio lo constituye la UNAM. La selección del caso respondió a un tipo de elección deliberada en base a criterios teóricos (Coller, 2005). En este caso, dichos criterios están vinculados a las características del caso de estudio: una universidad pública, de masas, referenciada históricamente como “la universidad pública nacional” del país, e inscrita, en su genealogía histórica, en la tradición del movimiento de Reforma Universitaria, lo que, aún considerando las características peculiares de la asimilación mexicana del movimiento reformista, permite ubicarla en una tradición universitaria continental. Por dichas características, es posible considerar a la UNAM como un “caso típico”, según la clasificación de Coller (2005), en tanto que

“se le considera uno más de un grupo, y en tanto reúne las características de dicho grupo, se le puede estudiar de la misma manera que se estudiaría cualquier otro caso” (2005, pág 35). Aquí, un “caso típico” dentro del espectro del extensionismo mexicano.

Pero al mismo tiempo, y en aparente paradoja, la UNAM es a la vez que un caso típico, un “caso ejemplar”, si se considera otra de sus características: la enorme importancia histórica y presente de la institución en la vida cultural, científica, educacional y política mexicana, lo cual le otorga a la función de extensión un lugar cualitativamente diferente respecto a otros casos.

A su vez, es preciso mencionar que la selección del caso respondió también a otros dos motivos: a) la relativa escasez de investigaciones sobre la extensión universitaria en la UNAM (como fue señalado en el capítulo de revisión del estado del arte); y b) la razón del artillero: criterios de viabilidad de la investigación, en tanto que la UNAM, es la que me ha recibido como estudiante de Doctorado.

A la hora de precisar referencias metodológicas para el abordaje del estudio caso, es pertinente destacar que, como advierte Buenfil (2011) importa concebir al contexto de lo que se objetiva y recorta (construye) como caso, no como un conjunto de factores externos que influye de tal o cual manera en el objeto, sino como constitutivo del objeto. Como sostiene Sautu (2005) al referirse a los estudios de caso, al tratarse de: “métodos holísticos vinculados a su contexto inmediato, el estudio de caso, como el método etnográfico, tienen una fuerte orientación empírica y descriptiva en la cual el detalle y la particularidad no pueden ser dejados de lado. El todo se entiende en sus partes y éstas en el todo como sucede con un sistema autocontenido. El contexto está definido dentro del sistema aún cuando las influencias externas puedan ser incorporadas como partes componentes del mismo” (Sautu, 2005, p. 42).

Estas advertencias cobran particular relevancia en lo que respecta al campo de la investigación educativa, tanto más cuando las políticas educativas nacionales son construidas – cada vez más – desde la creciente influencia (directa e indirecta) de dinámicas de construcción internacional de paradigmas, modelos, políticas, didácticas, y hasta objetivos y fines. De este modo, como señala Rui (2010) “las políticas no existen aisladamente” (2010, p. 296). Es decir que el contexto no es adjetivo sino sustantivo a los objetos de estudio. Así lo entienden Lloyd *et al* (2013) al señalar: “El escenario socio-cultural influye no sólo en las conductas, sino en la manera de actuar y de pensar de los miembros de la sociedad que lo habita, moldeando, de cierta manera sus acciones y

pensamientos, condicionándolos sustancialmente. Todas las características de los escenarios socioculturales influyen en la construcción del conocimiento, comprendido éste como un producto sociocultural, y por lo tanto representativo de la sociedad en la que se gesta” (Lloyd et al 2013, pág 34). Schriewer (2012) profundiza en este aspecto, al demostrar, acudiendo a una vasta base empírica proporcionada por la investigación comparada en el campo de la historia, la sociología, y la educación, cómo las reformas educativas propagadas globalmente por los organismos centrales de la globalización económica, por más hegemónicos (política, cultural y económicamente) que sean dichos organismos, nunca resultan aplicados linealmente, de modo puro y homogéneo. Por el contrario, Schriewer señala la existencia de “...un universalismo abstracto de modelos difundidos transnacionalmente que se descompone en pautas estructurales multiformes allí donde tales modelos interactúan, en el transcurso de la puesta en práctica institucional, con diferentes estructuras definidas estatalmente, con regulaciones legales y administrativas, con formas de la división del trabajo en la sociedad, con culturas académicas nacionales, con significados sociales vinculados al contexto, y con visiones religiosas del mundo” [Lo que sucede por lo general es que] “... la difusión transcultural del conocimiento, los modelos de organización, las pautas o políticas de resolución de problemas, encuentran una reinterpretación y unos procedimientos de adaptación específicos por parte de los grupos culturales o nacionales que los reciben” (Schriewer, 2012, págs 8-9).

En esta línea de reflexión podríamos ubicar también la advertencia de Hugo Zemelman cuando señala que el cientista social que aspira a comprender los fenómenos sociales en su complejidad debe resolver dos grandes problemas: por una parte, contemplar la multiplicidad de factores que participan en la producción de lo que se construye como problema de estudio³⁵ (lo cual implica desplegar una multiplicidad de dimensiones de análisis cuya jerarquía en la producción del problema no está predeterminada); y por otra parte, recordar que no se puede reducir al fenómeno en cuestión a su expresión o situación presente, sino que es necesario considerarlo en su historicidad (Zemelman, 2010). Esta advertencia ha sido recogida también por diversos autores de la educación superior comparada, como ser Schriewer (1997), Rui (2010), Krotsch (2001) entre otros.

De este modo, la presente investigación contiene un nivel de trabajo dirigido a conocer la historicidad de los procesos que se analizan, procurando observar y comprender procesos,

35 Movimiento de objetivación que implica al sujeto investigador que lo realiza en el proceso de conocimiento, el cual por su parte le plantea el desafío de trascender “la lógica del objeto tal como se pudo hacer en la ciencia física, porque ahora, entre el sujeto y su externalidad hay otro sujeto, y con ese sujeto construye esos objetos” (Zemelman, 2010, págs 43-44)

tendencias y sedimentos en las políticas extensionistas actuales en la UNAM. Dicho abordaje histórico, más que pretender la reconstrucción cronológica de determinados eventos, procura conocer cómo se ha construido el significativo “extensión universitaria” en el proceso histórico de la UNAM, en articulación con los procesos generales del extensionismo en la universidad latinoamericana.

Por lo demás, la perspectiva analítica general es de corte interpretativo, en el “ajuste permanente” entre los referentes teóricos y empírico y las preguntas de investigación (Buenfil, 2011), construyendo “categorías intermedias” (Buenfil, 2008) que permitan dar cuenta del despliegue del objeto de estudio en relación a los referentes teóricos generales.

En cuanto a las posibilidades de generalización de las conclusiones de la investigación, vale aclarar que, en tanto perspectiva cualitativa de enfoque interpretativo de los fenómenos sociales, no se pretende extraer conclusiones generalizables como leyes causales explicativas y predictivas, sino que se busca “dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla” (Íñiguez, 1995, pág 60). En este sentido, tomando la clasificación propuesta por Coller (2005), es posible situar para la presente investigación un tipo de generalización “analítica”, que no se fundamenta – obviamente – en un criterio estadístico, sino en las cualidades de los casos, así como en el tipo de abordaje (Coller, 2005).

Así, estudiar los modos en que se construye el significativo extensión universitaria por parte de la UNAM, su relación con los procesos y el contexto histórico-social de dicha universidad, y la atención al tipo de políticas y actividades de extensión que en la UNAM se han desarrollado históricamente y en la actualidad, puede aportar a que las conclusiones del estudio sean pertinentes para el análisis de, al menos, otras universidades del continente. No por vía de la generalización mecánica o extrapolación de conclusiones, sino por recurso de su integración como elementos analíticos pertinentes a ponerse en juego en otros casos similares.

Referencias teórico-metodológicas para el abordaje histórico de la extensión universitaria

“La historia es objeto de una construcción cuyo marco no es el tiempo homogéneo y vacío, sino un ámbito lleno de ‘tiempo actual’”

Walter Benjamin, *Tesis XIV* (2008, pág 12)

Cualquier historia sobre la extensión universitaria es a la vez una historia pedagógica, una historia política y una historia cultural. Requiere atender a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que sobredeterminan a las relaciones históricas entre universidad y sociedad, a los sujetos y proyectos que se articulan o antagonizan, así como a las ideas y sus relaciones en el eje tradición – novedad. En la presente tesis se realiza una aproximación histórica a la extensión universitaria en la UNAM, procurando situar sus rasgos principales, identificar las concepciones y modelos extensionistas predominantes en diferentes momentos, así como las coyunturas históricas y las discusiones políticas en las que se constituyeron. Al modo sugerido por Zemelman (2010), se busca con esta historización fortalecer las bases y enriquecer los sustentos sobre los cuales se ensayará el posterior trabajo de interpretación y análisis de las políticas actuales, sus sedimentos, resignificaciones, deshechos, clausuras, novedades y repeticiones (sean a modo de *tragedia* o de *farsa*³⁶). Más que una historiografía del pasado nos interesa una historización del presente.

El nivel de comprensión que aquí buscamos trasciende a una reconstrucción cronológica de acontecimientos y escapa a una lógica de causalidad lineal. Por ello, la historización será menos historiográfica que genealógica, en el sentido de la propuesta de Michel Foucault (1992). A la perspectiva esencialista o trascendental de la historia, Foucault opone (a partir de Nietzsche) la genealogía como búsqueda, ya no de la verdad de las cosas, sino de los “juegos de verdad”, sus modos de producción y sus conexiones con los sistemas de poder (Foucault, 1990). Pero más que al *método foucaultiano* (arqueológico o genealógico) recurrimos a lo que Traverso llama “grillas o subsuelos” que configuran un cierto *modo foucaultiano* del pensamiento (Traverso, 2012). Así, atendiendo a los modos de la relación entre *juegos de verdad* y *sistemas de poder*, se intentará una mirada que, partiendo de recorrido cronológico por la historia de la UNAM en el siglo XX, permita dar cuenta de los principales elementos constitutivos del campo problemático de la extensión a partir de intentar aproximaciones a la pregunta: ¿cómo se fue conformando históricamente el significativo “extensión universitaria” en la UNAM?

36 Parafraseando la célebre imagen propuesta por Marx en “El 18 Brumario de Luis Bonaparte” para dar cuenta de cierta dinámica de la repetición histórica.

En lo que hace al método, se procuró seguir las cuatro “reglas” aconsejadas por Traverso (2012) para la *historización*: a) “contextualización” de los hechos que se analizan; b) “perspectiva diacrónica que capte sus transformaciones en la duración” (como fue dicho, desde una postura no lineal ni evolucionista); c) “comparación” (que haremos en el capítulo final de la tesis); y d) “conceptualización”, procurando proponer agrupamientos, modelizaciones y “tipos ideales” (2012, págs 25-26). Como resultado de este trabajo se propone una lectura del proceso histórico del extensionismo en la UNAM, destacando siete momentos principales en el siglo XX.

El marco temporal elegido es extenso: va desde comienzos de siglo XX (con los antecedentes de la extensión antes de la fundación de la Universidad Nacional en 1910) hasta las políticas actuales, en pleno siglo XXI. Por ello, naturalmente, no se profundizará en cada momento. Interesa en cambio captar el movimiento, las continuidades y rupturas, las novedades y repeticiones. Algo que sólo es posible observar si se ensaya una mirada general que capte el proceso histórico de la institución en su totalidad (una abierta y compleja, no cerrada, ni lineal, ni teleológica). Tal es el movimiento analítico-interpretativo que se ha intentado en este trabajo.

Técnicas y fuentes de recolección de información

Los datos e información sobre el caso fueron obtenidos a través de:

- Estudio en profundidad y sistematización de bibliografía general y específica sobre la extensión universitaria y la tercera función sustantiva en diferentes períodos históricos de la UNAM.
- Estudio en profundidad y sistematización de documentación universitaria, normas, reglamentos y fuentes secundarias relativas a la extensión universitaria en la UNAM.
- Consulta de sitios web institucionales de la UNAM.
- Entrevistas semi-estructuradas en profundidad a informantes clave.

En lo que hace el trabajo de *historización*, se recurrió principalmente a fuentes secundarias y al análisis del estado del arte en la materia. No obstante, para cada uno de los siete momentos propuestos, también se recurrió al análisis de fuentes primarias sobre eventos significativos.

Por su parte, los informantes clave de la UNAM considerados para las entrevistas fueron:

- Gestores académicos de la extensión, tanto a nivel de direcciones centrales como de las

Facultades, Escuelas y Coordinaciones.

- Docentes encargados de experiencias de extensión.
- Académicos investigadores de la extensión universitaria.

A su vez, también se entrevistaron a referentes continentales de la extensión universitaria así como de las instituciones más relevantes de la internacionalización de la educación superior en América Latina:

- Interlocutores de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU).
- Director del IESALC-UNESCO
- Director de la UDUAL.

Al final de la tesis, se incluyen sendos Anexos con el detalle de las fuentes hemerográficas, documentación y sitios web consultados, la nómina de las entrevistas realizadas, y las diferentes pautas utilizadas para las entrevistas.

Marco analítico para el estudio de la extensión universitaria en la presente investigación

Culminando el recorrido que se ha realizado en este capítulo, se presenta a continuación el marco analítico diseñado para el análisis transversal del conjunto del material empírico recogido en el abordaje del objeto de estudio. Partiendo de las referencias teóricas que constituyen el corpus analítico-interpretativo de la presente investigación, se proponen a continuación cinco dimensiones para el análisis de la extensión universitaria. Para ello, se parte de las tres dimensiones de análisis propuestas por Corenstein *et al* (2014) en su estudio de experiencias pedagógicas alternativas: las dimensiones del ethos, lo procedimental y lo pedagógico. Sobre esta base, se han resignificado algunos de los contenidos ordenadores de dichas dimensiones, al tiempo que se han complementado sus contenidos con aportes de los demás antecedentes reseñados (Ejea y Garduño 2014; Garduño 2011; Molina y otros 2015; Fuentes 1984; Fernández 2007; Gómez y Figueroa 2011; SCEAM 2011; Cano y Castro 2012, 2016). A su vez, se han incorporado dos nuevas dimensiones que adquieren centralidad al considerar a la extensión como problema de investigación: la dimensión de lo político y la dimensión de lo epistemológico. A continuación se describen brevemente estas cinco dimensiones para el análisis comparativo, para luego presentar mediante un conjunto de cuadros y matrices, el proceso metodológico por el cual se relacionan las dimensiones de análisis con las preguntas de investigación y las fuentes y técnicas de recolección de los datos.

i) La primer dimensión para el análisis de nuestro objeto de estudio es la del “**ethos**”. A grandes rasgos, según la amplia definición foucaultiana, el ethos es “el modo de ser” de una identidad: “en el sentido en que podían entenderla los griegos, el ethos, era la manera de ser y de conducirse. Era un cierto modo de ser del sujeto y una determinada manera de comportarse que resultaba perceptible a los demás. El ethos de alguien se expresaba a través de su forma de vestir, de su aspecto, de su forma de andar, a través de la calma con la que se enfrentaba a cualquier suceso, etc.” (Foucault, 1994, pág 115). El ethos de una institución es también su “modo de ser y de conducirse” perceptible a los demás. En este caso, importa conocer el lugar de la extensión en el ethos de las universidades que componen el estudio, así como el modo “de ser y conducirse” de la propia extensión en cada caso. Se procura dar cuenta de los rasgos particulares que adquiere la extensión universitaria dentro de las señas identitarias de las universidades estudiadas, a la luz de su proceso histórico y características actuales. En este sentido, en esta dimensión se analizarán contenidos que en la ya reseñada MTFU corresponden a las dimensiones de lo normativo y lo organizativo.

ii) Dimensión de “**lo procedimental**”. Esta dimensión refiere en términos generales al conjunto de acciones que se ponen en juego, en este caso, desde las políticas de extensión universitaria de cada una de las universidades. De acuerdo a Corenstein *et al* (2014), esta dimensión 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 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 y otros, 2014, págs 416-419). Esta dimensión de análisis se corresponde con el nivel “operativo” de la propuesta del MTFU. A su vez, en este nivel es necesario tener en cuenta la advertencia realizada por Eduardo Ibarra (2011), quien sostiene que tanto o más que en las ideas formalmente expresadas, es en el nivel de los procedimientos donde en ocasiones se encuentran importantes pistas y claves de comprensión para entender cómo se resolvieron tensiones, conflictos y pugnas entre diferentes concepciones de política educativa. Señala este autor la importancia de analizar los sentidos ideológicos que, aunque no siempre se los formule explícitamente, son de todos modos vehiculizados por medio de procedimientos en apariencia asépticos, y por esa vía también naturalizados y aceptados como normales (Ibarra, 2011)³⁷

37 Gil Antón (2013) ejemplifica esta idea de Ibarra refiriendo a algunos de los procedimientos que se han naturalizado junto con la consolidación del SNI y la política de transferencias monetarias condicionadas como reguladoras de la actividad académica en México, los cuales conllevan y reproducen contenidos ideológicos ligados a la meritocracia, la

iii) La dimensión de **“lo pedagógico”**, por su parte, refiere al recorte del campo que se objetiva como lo más específicamente educativo. Esto comprende, en nuestro caso, aspectos como: las relaciones de la extensión con la enseñanza universitaria; la dimensión pedagógica de la relación entre la extensión y la investigación; la propia comprensión del proceso de extensión como proceso educativo; la dimensión pedagógica de la experiencia; cambios y permanencias en el rol docente; modos de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes en los procesos de extensión; relaciones entre la extensión y el currículo; los modelos pedagógicos en juego; referencias a construcción del sujeto pedagógico, entre otros aspectos.

iv) La dimensión de **“lo epistemológico”** es una de las dimensiones de análisis que han sido incorporadas para complementar las propuestas por el dispositivo de sistematización de APPEAL. Refiere a los modos de producción, transmisión y circulación de saberes y conocimientos en los procesos extensionistas; la relación de la extensión con la investigación científica y la creación cultural; los modos de legitimación de los saberes y las estrategias de investigación en los procesos de extensión; el lugar de los sujetos en la creación de conocimiento; y en general a los modos del diálogo de saberes entre universidad y sociedad.

v) Finalmente, la quinta dimensión de análisis es también una de las incorporadas a fin de jerarquizar el registro de **“lo político”** en la comprensión del objeto de estudio. En esta dimensión se analiza el lugar de la extensión en la distribución del presupuesto universitario, así como en los procesos de jerarquización y estímulo académico (evaluaciones y concursos docentes, etc). También se incluyen aquí elementos que en la propuesta de Corenstein *et al* (2014) se encuentran contenidos en la dimensión del ethos, pero que preferimos desglosar como una dimensión específica a fin de jerarquizarla en el análisis. Se incluye así la categoría del “proyecto ético-político” (“aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones”); la “articulación sujeto-estructura” (“el vínculo entre el sujeto individual o colectivo y el ámbito social”); y la “trascendencia” (“importancia o valor de una experiencia pedagógica alternativa por los efectos que produce o las consecuencias que resultan en el corto o largo plazo”) (Corenstein y otros, 2014, págs 413-415). También se incluye en esta dimensión el análisis de lo que en el estudio de Fernández (2007) constituye el “campo de demanda”, y que en esta investigación – como fue señalado en ocasión de discutir los aportes de esta autora – se definirá incluyendo en el mismo tanto las

competencia entre pares, el productivismo académico y una “lógica heterónoma” en la obtención de recursos y prestigio, aunque estos elementos no estén mencionados explícitamente por las instancias que las promueven (Gil Antón, 2013).

problemáticas o temáticas abordadas por las acciones extensionistas, como también a los actores sociales con los que la universidad se vincula para atender dichas problemáticas, así como el conjunto del proceso por el cual las demandas son formuladas como tales. No obstante esta definición con fines operativos, *lo político* atraviesa a todas las demás dimensiones. Por ello, el análisis propio de esta dimensión quedará para el final, de modo de poder abarcar e integrar a las demás dimensiones en el análisis e interpretación de lo político.

En el siguiente cuadro se resumen las cinco dimensiones de análisis aquí reseñadas, sus principales contenidos de indagación y las técnicas y fuentes de información para hacerlo:

Dimensiones de análisis	Principales contenidos a indagar	Técnicas y fuentes de recolección de datos
El ethos	Lugar de la extensión en el ethos institucional; tradiciones de extensión identificables. Lugar de la extensión en el proceso histórico de la UNAM. Modo de nombrar a la extensión y definiciones al respecto. Aspectos normativos – ontológicos.	Estudio y sistematización de bibliografía específica, normas, reglamentos y fuentes secundarias. Entrevistas a informantes clave.
Lo procedimental	Estrategias y acciones que se ponen en juego para el desarrollo de los planes de extensión; tipo de inserción institucional de la extensión en los organigramas organizativos universitarios; condiciones materiales de sostén de las acciones de extensión. Aspectos normativos – funcionales.	Estudio y sistematización de bibliografía específica, normas, reglamentos y fuentes secundarias. Entrevistas a informantes clave.
Lo pedagógico	Relación de la extensión con los procesos de enseñanza; modelos pedagógicos; relaciones educativas; cambios y permanencias en el rol docente; modos de evaluación y acreditación de aprendizajes y procesos; relaciones entre las experiencias y el currículo.	Estudio y sistematización de bibliografía específica, normas, reglamentos y fuentes secundarias. Entrevistas a informantes clave. Observaciones de campo.
Lo epistemológico	Relación entre la extensión y la investigación científica y la creación de cultural. Modos de producción, transmisión y circulación de saberes y conocimientos; modos de legitimación de los saberes y las estrategias de investigación en la extensión; lugar de los sujetos en la creación de conocimiento; modos del diálogo de saberes entre universidad y sociedad.	Estudio y sistematización de bibliografía específica, normas, reglamentos y fuentes secundarias. Entrevistas a informantes clave.
Lo político	Proyecto ético-político que orienta las acciones explícita o implícitamente; “campo de demanda” (problemáticas y sujetos priorizados); distribución de presupuesto a la extensión y a diferentes tipos de actividad extensionista. Aspectos normativos.	Estudio y sistematización de bibliografía específica, normas, reglamentos y fuentes secundarias. Entrevistas a informantes clave.

- Definición de niveles de análisis y técnicas de recolección de datos -

En el siguiente cuadro se relacionan las preguntas de investigación con el nivel teórico – metodológico de abordaje del objeto de estudio:

Preguntas de investigación	Nivel de abordaje del problema
¿En qué consisten las políticas de extensión universitaria de la UNAM?	Descripción exhaustiva.
¿Cómo se construye el significante “extensión universitaria” en la UNAM? (¿Desde qué articulaciones discursivas se lo significa? ¿en relación qué significantes se lo diferencia?).	Interpretación y análisis desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD)
¿Cuales son las principales tradiciones extensionistas que es posible identificar en la historia de la UNAM?	Trabajo de historización y APD.
¿Qué características políticas, epistemológicas y pedagógicas presenta actualmente la extensión en la UNAM?	Caracterización y análisis del extensionismo de la UNAM según los referentes teóricos y las dimensiones de análisis establecidas.

- Preguntas de investigación y niveles teórico-metodológicos de abordaje del problema de investigación -

Hasta aquí se ha expuesto el diseño teórico metodológico desarrollado para la investigación. Los cuadros presentados en los capítulos precedentes buscan ilustrar la coherencia lógica y formal entre los diferentes niveles de diseño del protocolo investigativo. En los próximos capítulos, ya abocados al análisis de los datos y la presentación de los hallazgos, se integrarán nuevos cuadros analíticos, así como tipologías que han resultado de auxilio en el ordenamiento y análisis de la información.

III- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM: EL SIGLO XX

Aproximación histórica a la extensión universitaria en la UNAM

“...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.”

Uri Eisenzweig (2004, pág 11)

No es posible comprender la conformación y perfiles del extensionismo (*los extensionismos*) de la UNAM en la actualidad, sin atender al proceso histórico en el cual se forjaron, acoplaron, marginaron y consolidaron diferentes tradiciones extensionistas en la Universidad Nacional. A esta tarea se dedica esta Parte III de la tesis, que aborda el proceso histórico de la extensión universitaria en la UNAM a lo largo del siglo XX.

Como fruto del trabajo de investigación, proponemos distinguir siete grandes *momentos* en el proceso histórico de la extensión universitaria en la UNAM. Los momentos son definidos como *momentos nodales* del proceso histórico del extensionismo en la Universidad Nacional, es decir: coyunturas en las que, por la articulación compleja de diferentes elementos y circunstancias, se experimentaron variaciones relevantes en los modos de concebir, significar y realizar la extensión universitaria. Los *momentos nodales* son aquellos en los que sucede (*acontece*) lo que Eduardo Remedi (2006) define como “acontecimientos generadores”, los cuales: “se caracterizan por oscilaciones rápidas, nerviosas que se traducen en eventos que pueden durar de un par de meses a algunos años. Es el tiempo del relato precipitado, dramático, nerviosos, de corto aliento que admira o pone a temblar a quien lo vive. Estos acontecimientos cuestionan las estructuras instituidas, y según los casos, se convierten en generadores de cambios, en procesos instituyentes o son reabsorbidos por la dinámica institucional, convirtiéndose en 'acontecimientos congelados', sedimentados en las estructuras” (Remedi, 2006, pág 19).

La propuesta de dichos momentos surge a partir de analizar los acontecimientos propios del campo problemático de la extensión en diferentes etapas de la historia de la Universidad Nacional, partiendo, según el caso, de las periodizaciones propuestas (o asumidas) por Casanova (2016b), Rodríguez (2013b), Marsiske (2001b), Mendoza (2001), Ordorika (2006), Gallegos (2014) Silva Herzog (1974) y Fuentes Molinar (1983). A su vez, se analizaron también las relaciones de los procesos extensionistas dentro de cada etapa histórica de la Universidad, con los principales

proyectos educativos que emergieron o sobresalieron en diferentes coyunturas. En este sentido, Latapí (1998) distingue cinco grandes “proyectos educativos sobrepuestos” que en el proceso histórico mexicano fueron conformando la “amalgama” de la educación nacional. El proyecto de José Vasconcelos, iniciado en 1921, al que Latapí considera junto a las experiencias posrevolucionarias de educación rural. El proyecto “socialista”, que va de 1934 a 1946. El proyecto “tecnológico orientado a la industrialización” (que surge *solapado* y articulado al *socialista*). El proyecto de “unidad nacional”, que Latapí ubica entre 1943 y 1958). Y el proyecto “modernizador”, que inicia en la década de 1970, y es el proyecto dominante hasta la actualidad (Latapí, 1998, págs 22-34)³⁸. Como fue dicho, estos proyectos no constituyen etapas (aunque tengan ciertamente coyunturas específicas de surgimiento) sino que se traslapan, permean, combinan y reconfiguran, y aún los derrotados imprimen rasgos que permanecen como sedimentos, sentidos, ideales, a veces ausencias presentes, interrupciones pasibles de irrumpir en el presente al modo benjaminiano de la historia como “rememoración” (Benjamin, 2008).

Ciertamente, la modelización de Latapí refiere a la educación escolar y no a la universitaria. Sin embargo, tener estos grandes proyectos como referencia – junto a las discusiones específicamente universitarias – ayuda a situar el horizonte y el fondo de las discusiones pedagógicas de cada coyuntura. Por lo demás, hay coyunturas histórico-sociales (como el período mexicano que va, al menos, de 1920 a 1929) en que la discusión en torno a la educación universitaria y la educación básica se vuelven una misma discusión, al modo en que, por la misma época, reclamaba José Carlos Mariátegui³⁹.

De este modo, tomando como punto de partida las periodizaciones realizadas por el estado del arte de la investigación histórica sobre la UNAM, y teniendo como referencia los cinco grandes proyectos educativos distinguidos por Latapí, en este capítulo se realiza un recorrido que focaliza en el campo problemático de la extensión. Se propone distinguir los siguientes siete momentos del proceso histórico de la extensión en la UNAM: 1) el momento del extensionismo fundacional (1907-1920); 2) un segundo momento del extensionismo originario (1920-1929); 3) un momento de transiciones múltiples (1929-1945); 4) un momento de institucionalización de la extensión como difusión cultural (1945-1960); 5) un momento de politización revolucionaria y resignificación pedagógica de la extensión (1960-1972); 6) un momento de despolitización y “modernización

38 A su vez, cada uno de los “proyectos” que distingue Latapí pueden ser desagregados en sus múltiples influencias y – a veces – proyectos de *segundo orden* que los conformaron.

39 “Diferenciar el problema de la Universidad del problema de la escuela es caer en un viejo privilegio de clase. No existe un problema de la Universidad, independiente de la escuela primaria o secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados” (Mariátegui, 2001, pág 62).

conservadora” (Kent, 1990) de 1972 en adelante; y 7) un último momento de resignificación de la extensión por vía del modelo de la vinculación, en las últimas dos décadas del siglo XX. Los períodos de tiempo en que se ubica a cada *momento* son tentativos, y en general coinciden con las principales etapas que el estado del arte ha distinguido en la historia de la UNAM. Pero, ciertamente, las tradiciones extensionistas que en cada momento van surgiendo, a la vez que se nutren y articulan con las tradiciones previas, perduran como influencias o sedimentos en las ulteriores.

Finalmente, a fin de contar con un instrumento de síntesis, y a la vez como complemento analítico, entre los *Apéndices* de la tesis se incluyen tres elaboraciones realizadas como parte del trabajo de investigación de la peripecia histórica del extensionismo de la UNAM en el siglo XX:

- a) Una *cronología mínima del extensionismo* en la UNAM.
- b) Un cuadro comparado del lugar asignado a la extensión en los discursos de toma de posesión de todos los rectores de la historia de la UNAM.
- c) Un cuadro comparado del lugar asignado a la extensión en las Leyes Orgánicas de la Universidad Nacional.

Primer momento: El extensionismo fundacional (1907-1920)

“El prelude de esta liberación está en los años de 1906 a 1911. En aquel período, bajo el gobierno de Díaz, la vida intelectual de México había vuelto a adquirir la rigidez medieval, si bien las ideas eran del siglo XIX, ‘muy siglo XIX’. Toda Weltanschauung estaba predeterminada, no ya por la teología de Santo Tomás o de Duns Escoto, sino por el sistema de las ciencias modernas interpretado por Comte, Mill y Spencer; el positivismo había reemplazado al escolasticismo en las escuelas oficiales, y la verdad no existía fuera de él. En teoría política y económica, el liberalismo del siglo XVIII se consideraba definitivo. En la literatura, a la tiranía del "modelo clásico" había sucedido la del París moderno. En la pintura, en la escultura, en la arquitectura, las admirables tradiciones mexicanas, tanto indígenas como coloniales, se habían olvidado: el único camino era imitar a Europa. ¡Y qué Europa: la de los deplorables salones oficiales!”

Pedro Henríquez Ureña (2000, pág 146)

Los fundadores

“Pero hubo un grupo contra el cual se tuvo que enfrentar el positivismo de México, un grupo formado en su propio seno, dentro de sus formas educativas. Se trata de un grupo de jóvenes que se sintieron estrechos dentro de la filosofía que se les había inculcado (...) Se trata de una generación de autodidactas, de hombres que tuvieron que buscar fuera de la circunstancia cultural en que se encontraban una nueva forma de sentir la vida. Este grupo fue el de la generación llamada del Ateneo de la Juventud”

Leopoldo Zea (2011, pág 29)

El prelude del proceso de surgimiento de la extensión universitaria en la UNAM, estuvo dado en la coyuntura y acontecimientos de comienzos de siglo XX, en el ocaso del régimen porfirista, y el inicio de la Revolución Mexicana. En este prelude, cobra particular importancia la generación del Ateneo: que es la que – tiempo después – habría de fundar el extensionismo universitario en la Universidad Nacional.

En efecto, en cierta medida, se podría afirmar que la UNAM en un sentido tuvo extensión universitaria aún antes de su fundación como Universidad Nacional en 1910. Con tal afirmación se busca llamar la atención sobre un fenómeno relevante: la existencia, antes de la fundación de la Universidad, de una trama intelectual mexicana de una fuerte *sensibilidad extensionista*, esto es, una preocupación por la difusión y democratización de las ciencias y las artes. A esta trama

pertenecieron las generaciones intelectuales que participaron en el proyecto fundacional de la Universidad primero, y en su efectiva puesta en marcha después. Pero antes de ello – y durante – idearon y ensayaron diferentes iniciativas de tipo *extensionista*, que a su modo prefiguran el extensionismo propiamente dicho ulterior, y algunas de las características que éste asumió.

Garduño (2011) informa que “Ya en el siglo XIX se tenía la preocupación por crear una identidad que le diera forma a la nación a partir del concepto de lo mexicano y la mexicanidad. Los intelectuales de la época vislumbraron que este objetivo lo lograrían a través de la educación y la cultura. Es así que desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (1868) se planteó la importancia del papel de la difusión cultural universitaria realizando conferencias y actividades de divulgación (Ejea, 2008)” (Garduño, 2011, pág 30). La situación de fondo en que se realizaban estas actividades estaba dada por un infradesarrollo de las estructuras educativas del país, que más allá de la prédica y los esfuerzos de algunos intelectuales (como Gabino Barreda y Justo Sierra), y más allá de algunas iniciativas puntuales, estaba muy distante de poner en marcha una política de masificación popular de la educación (Torres Aguilar, 2009; Zea, 2011). En efecto, como señala de María y Campos: “Desde un punto de vista no formal, mucho es lo que se hizo en el país al margen de las instituciones educativas durante la segunda mitad del siglo XIX en materia de difusión de la cultura. Las diversas generaciones liberales, en particular se preocupaban claramente por facilitar el acceso a la cultura a todos los sectores sociales; pero los resultados, difíciles de evaluar, fueron relativamente modestos y circunscritos casi siempre a la cultura impresa o a las veladas literarias y musicales” (de María y Campos, 1983, pág 11). Por su parte, respecto a estas actividades proto-extensionistas del siglo XIX, Jaime Baldenegro (1983) señala que con las reformas liberales de la vida independiente “La escuela comenzó a ligarse a la práctica, pero sin que la institución como tal se planteara una acción social directa sino a través de sus egresados; es decir, las carreras impartidas a nivel superior (química, ingeniería, minas, medicina, etc) tenían que ver con la actividad nacional y ya no sólo con la “culturización” individual, sin embargo, la educación no rebasaba el aula y las universidades no realizan de manera sistemática acciones sociales, salvo algunas veladas literarias y publicaciones para un público reducido; la investigación científica tampoco era tarea universitaria y corría a cargo de los institutos y academias. En suma, la universidad continuó sirviendo a los intereses de las clases dominantes sin cuestionarse la vida nacional” (Baldenegro, 1983, pág 26). En cualquier caso, de todos modos es interesante dejar sentado estos antecedentes difusionistas o “prácticos” en “el viejo régimen”, para dar cuenta de una problemática de fondo – el atraso en el desarrollo de un sistema de educación popular – que estará en el centro del surgimiento del extensionismo en México.

Partiendo de este clima de época, el proceso fundacional que nos interesa está vinculado, sobre todo, al surgimiento en el viejo régimen de los vectores de su transformación. En el caso del extensionismo en México, la llamada *generación del Ateneo*.

En 1907 se funda la “Sociedad de Conferencias”, a partir de la iniciativa de José Vasconcelos, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, entre otros jóvenes que se habían congregado un año antes en torno a la revista *Savia Moderna* (Torres Aguilar, 2009). Juan Hernández informa que “El principal propósito de esta asociación, como se deduce del nombre, había de constituir en organizar conferencias públicas para propagar el amor a las ideas nobles y bellas. Sin apoyo oficial ni protección alguna, la Sociedad de Conferencias organizó su primera serie en el amplio y elegante salón del Casino de Santa María” (Hernández, 2000, pág 13). Señala este autor que las conferencias se realizaban los miércoles a la noche y terminaban cada vez con un número de “música selecta” y otro de poesía, que se encargaban a músicos y poetas jóvenes (Hernández, 2000).

Hernández narra que, en su primer ciclo, las conferencias versaron sobre “La obra pictórica de Carrière” (a cargo de Alfonso Cravioto), “La significación y la influencia de Nietzsche en el pensamiento moderno” (Antonio Caso), “Gabriel y Galán un clásico del siglo XX” (Henríquez Ureña), “La evolución de la crítica literaria” (Rubén Valenti), “El porvenir de nuestra arquitectura” (Jesús Acevedo), y “La obra de Edgar Poe” (por Ricardo Gómez). Las obras musicales interpretaron a Chopin, Beethoven y Bach, entre otros. Y los poetas, todos miembros de la Sociedad, fueron Nemesio García Naranjo, Manuel de la Parra, Luis Castillo Ledón, Roberto Arguelles, Abel Salazar Eduardo Colín y Alfonso Reyes. Las conferencias tuvieron muy buena acogida por parte del público, y en 1908 se desarrolló un segundo ciclo, que abordó a autores como Max Stirner, Chopin, D'Annunzio, José María de Perea y el tema “Arte, ciencia y filosofía” (Hernández, 2000, págs 13-14).

Los temas abordados, y los pensadores difundidos, eran aquellos que se encontraban excluidos por la doctrina positivista oficial. “En una sociedad reposada, donde la paz porfiriana parecía extenderse a todos los ámbitos de la vida social, la Sociedad de Conferencias representó una sacudida, al menos desde dos perspectivas: primero, por rescatar del olvido a los *rebeldes*, es decir pensadores o artistas políticamente incorrectos – Carrière, Nietzsche, Poe – quienes habían desafiado al *establishment* cultural desde distintas posturas, tanto estéticas como ideológicas; y además porque no sólo analizaba el pasado, sino que proponía alternativas de futuro” (Torres Aguilar, 2009, pág

29). En efecto, el Ateneo nace como instrumento para una batalla: “la batalla filosófica contra el positivismo” (Vasconcelos, 2000, pág 135). Y contra la casta intelectual y funcional del positivismo como ideología de Estado. En un artículo titulado “Protesta Literaria”, y publicado el 8 de abril de 1907 en “El Diario”, escriben: “Momias: ¡a vuestros sepulcros! ¡Abrid el paso! ¡Vamos hacia el porvenir!” (Caso y otros, 2000, pág 336).

El mismo grupo que había fundado la Sociedad de Conferencias, crea en 1909 el “Ateneo de la Juventud”⁴⁰. Esta generación, la del Ateneo, junto a la generación de 1915 (conocida como la de los “siete sabios”), protagonizarán una de las etapas más fecundas de la vida intelectual de México y el continente⁴¹. Torres (2009) ubica a esta generación dentro del movimiento de la Revolución Mexicana. Partiendo de la propuesta de Moreno Sánchez, quien considera que son cuatro las revoluciones que conforman lo que se conoce como *la* Revolución Mexicana (una revolución política, otra agraria, otra obrera y una intelectual), ubica a la generación del Ateneo como actor principal de la revolución intelectual (Torres, 2009)⁴². En esta interpretación, la *revolución intelectual* tendrá una autonomía relativa, y articulándose ciertamente con los otros procesos, tendrá también un derrotero singular antes, durante y después de la revolución. Esta revolución intelectual se conformó en buena medida en contra del positivismo como “doctrina oficial”, y de acuerdo a una *lógica articuladora* de demandas de diferentes campos – en el sentido de la construcción de la disputa hegemónica propuesta por Laclau y Mouffe (2011) – dicha impugnación al positivismo *significaba* también una oposición a la dictadura porfirista. Así por ejemplo, Pedro Henríquez Ureña, afirmaba: “Sentíamos la opresión intelectual, junto con la opresión política y económica de que ya se daba cuenta gran parte del país. Veíamos que la filosofía oficial era demasiado sistemática, demasiado definitiva para no equivocarse. Entonces nos lanzamos a leer a todos los

40 Roberto Rodríguez aporta la siguiente “nómina de socios numerarios: Jesús T. Acevedo, Evaristo Araiza, Roberto Argüelles Bringas, Carlos Barajas, Ignacio Bravo Betancourt, Antonio Caso, Erasmo Castellanos Quinto, Luis Castillo Ledón, Francisco J. César, Eduardo Colín, Alfonso Cravioto, Marcelino Dávalos, José Escofet, Isidro Favela, Fernando González, Carlos González Peña, Pedro Henríquez Ureña, Rafael López, José María Lozano, Guillermo Novoa, Juan Palacios, Eduardo Pallares, Manuel de la Parra, Alfonso Reyes, Abel C. Salazar, Marino Silva y Aceves, Alfonso Teja Zabre, Julio Torri, José Vasconcelos, Miguel A. Velásquez. La primera directiva está formada por Antonio Caso (presidente), Pedro Henríquez Ureña (secretario de correspondencia), Jenaro Fernández MacGregor (secretario de actas) y Eduardo Bravo Betancourt (tesorero). De 1909 a 1912, año en que se transforma en Ateneo de México, la asociación tuvo tres presidentes: Caso, Cravioto y Vasconcelos” (Rodríguez, 2013a, pág 19).

41 Vale mencionar que la importancia fundacional otorgada a la generación ateneísta en la genealogía que aquí resumimos, tiene que ver con indagar los antecedentes del extensionismo universitario, y no los del proceso revolucionario mexicano. Respecto a esto segundo, por ejemplo, Claudio Lomnitz (2016), destaca la importancia de “la generación de 1892”, señalando la relevancia histórica del movimiento estudiantil antireeleccionista de aquel año, así como la labor del periódico “Regeneración” editado entre otros por los hermanos Flores Magón, y señala su condición de precursores de muchos de los componentes que se articularían posteriormente en el levantamiento contra Díaz (Lomnitz, 2016, págs 111-146).

42 “Son como cuatro canales primordiales por los que el torrente revolucionario fluye” (Moreno Sánchez en: Torres Aguilar, 2009, pág 15).

filósofos a quienes el positivismo condenaba como inútiles, desde Platón, que fue nuestro mayor maestro, hasta Kant y Schopenhauer. Tomamos en serio (¡oh blasfemia!) a Nietzsche. Descubrimos a Bergson, a Boutroux, a James, a Croce (...) Atacamos y desacreditamos las tendencias de todo arte pompier: nuestros compañeros que iban a Europa no fueron ya a inspirarse en la falsa tradición de las academias, sino a contemplar directamente las grandes creaciones y a observar el libre juego de las tendencias novísimas; al volver, estaban en aptitud de descubrir todo lo que daban de sí la tierra nativa y su glorioso pasado artístico” (Henríquez-Ureña, 2000, pág 147). Por su parte, Vicente Lombardo Toledano, integrante de la Generación de 1915 (y uno de los “siete sabios”) dirá: “La generación de 1910 después de un largo y lastimoso mutismo de la clase intelectual de México, refutó públicamente la base ideológica de la dictadura. Contra el darwinismo social opuso el concepto de libre albedrío: contra el fetichismo de la ciencia, la investigación de los primeros principios, contra la conformidad burguesa de la supervivencia de los aptos, la jubilosa inconformidad cristiana de la vida integrada por ricos y miserables, por cultos e incultos, por soberbios y rebeldes” (Lombardo Toledano en: Torres Aguilar, 2009, pág 25). Finalmente, Zea (2011) sostiene: “Al positivismo no se lo atacaba tanto por sus filosofemas, como en la realidad de la cual consideraban eran expresión estos filosofemas (...) El positivismo representaba la doctrina de la cual este grupo de mediocres se servía para guardar sus intereses. Más bien que tratarse de una doctrina filosófica, se trataba de una doctrina política, no era tanto a la doctrinba que importaba combatir, sino al grupo político que se escudaba en ella” (2011, págs 30-31).

Diversos autores han caracterizado a la generación del Ateneo dentro del marco analítico común de las generaciones que conformaron, por la misma época, el movimiento de Reforma Universitaria en América Latina⁴³ (Matute, 1999; Torres Aguilar, 2009). Es decir, como parte de clases medias emergentes, ilustradas y organizadas desde la demanda de educación superior, influidas por las llamadas “nuevas ideas” de los diversos socialismos y liberalismos radicales, e impugnadoras de los resabios colonialistas, autoritarios y europeizantes que dominaban gobiernos y universidades (Tünnermann, 2008). En efecto, si bien el vínculo entre el movimiento de Reforma Universitaria y los sucesos singulares de la circunstancia mexicana que cursaba su Revolución ha sido objeto de debate⁴⁴, existen características comunes entre ateneístas y reformistas: la reivindicación de un pensamiento autóctono (latinoamericano) en oposición tanto a las tendencias aristocráticas europeizantes como al pragmatismo norteamericano; la reivindicación de un “espiritualismo” que buscara una síntesis superior con los avances de la ciencia en oposición al reduccionismo del

43 Movimiento que, como hemos señalado, tuvo un momento nodal en los sucesos de Córdoba de 1918, pero que como tal comenzó al menos una década antes (Van-Aken, 1990; Moraga, 2014a).

44 Ver por ejemplo “Reforma desde el Sur, Revolución desde el Norte” de Fabio Moraga (2014a).

cientificismo positivista (y en todo ello la influencia del pensador uruguayo José Enrique Rodó); así como – dentro de esta impugnación intelectual general – una impugnación específica a la Universidad.

En efecto, en su obra “La inteligencia Latinoamericana” Arturo Ardao recupera a varios integrantes de la generación del Ateneo, otorgando en particular al dominicano Pedro Henríquez Ureña un papel principal en la conformación de lo que podríamos llamar una *posición latinoamericana* del pensamiento (en una deriva que, en oposición al mero reflejo de las doctrinas y formas europeas o norteamericanas, indagaba en las propias ideas y circunstancias americanas-iberoamericanas-latinoamericanas) (Ardao, 1996). No se trataba de una negación de lo universal, sino de una reafirmación de las propias raíces para desde allí indagar lo universal. “Latinoamérica se asume, más reflexivamente cada vez, en la peripecia de su historia, su cultura y su gente marginadas. Y es autoclarificándose de ese modo, desde sus vitales circunstancias a sus intransferibles situaciones, objetivas y subjetivas, que se reconoce protagonista de la universalidad humana a igual título que cualquier otra región del planeta; volcada, por lo mismo, a encarar con independencia también igual, los más universales, por humanos, objetos filosóficos (...) De la filosofía en Latinoamérica en tanto que filosofía latinoamericana, y de ésta en tanto que filosofía” (Ardao, 1996, págs 111-112). Fruto de este movimiento intelectual puede explicarse que la UNAM, por iniciativa posterior de Vasconcelos, tenga en su escudo el mapa de América Latina. Y esta reafirmación “espiritual” – usando un término caro a los ataneístas – sería también política, en tanto se articularía (se articulaba, desde Martí) con el pensamiento anticolonialista en el plano político y económico, durante todo el siglo XX. En esta matriz intelectual habrán de arraigar las diferentes etapas posteriores de politización del extensionismo y de la educación. Pero aún debía correr mucha agua debajo del puente para ello.

Serna Alcántara (2004) ubica a la Sociedad de Conferencias como un antecedente de la extensión universitaria, y afirma que con sus actividades “de manera didáctica intentaba llevar al pueblo los temas de vanguardia” (2004, pág 27). Sin embargo, no está claro que, en aquellos momentos, tal fuera el fin de dicha Sociedad. Más parece una lectura realizada a partir de los sucesos posteriores, y no del contexto de 1907. Es decir, en efecto, la Sociedad de Conferencias fue clave en la organización de una generación que con dichas conferencias avanzó en su referencia intelectual en el campo cultural mexicano, y luego con la fundación del Ateneo dio un salto cualitativo en lo organizativo. Una generación que de ese modo se instituyó como portavoz político de una impugnación intelectual al positivismo que era al mismo tiempo una impugnación política al

porfiriato. Una generación que fue desarrollando un pensamiento propio, en el que habría de tener, ciertamente, una influencia decisiva los múltiples acontecimientos que conformaron la Revolución Mexicana. En este derrotero, la generación del Ateneo (junto a la de 1915) habría de constituirse en la generación forjadora del extensionismo universitario mexicano, primero al introducir el extensionismo en el proyecto Sierra - Chávez de fundación de la Universidad Nacional en 1910, luego al crear la Universidad Popular Mexicana en 1912 (y sostenerla durante una década) y por fin en el período universitario que va de Vasconcelos a Pruneda. Pero no era esa la situación en 1907, ni parece estar contenido, necesariamente, en la Sociedad de Conferencias, el desenlace posterior. En cambio, en aquel contexto, la Sociedad de Conferencias parece haber sido una iniciativa dirigida a activar un debate público (político-intelectual) en una sociedad aletargada, desarrollada por una generación que no encontraba lugar en las instituciones culturales y políticas existentes y que requería dar un nuevo paso organizativo luego de haberse encontrado por primera vez en la revista *Savia Moderna*. Ciertamente, las conferencias eran públicas y abiertas. Pero ni sus temas, ni el lugar en que se desarrollaban, indican que las mismas estuvieran presididas por un intento de realizar mediaciones didácticas para una difusión popular. Esto no le resta importancia a la Sociedad de Conferencias. Todo lo contrario, como señala Hernández, constituyó un acontecimiento revulsivo de la *pax porfirista*, y un hecho clave en la conformación del Ateneo, ese “asilo de una nueva era del pensamiento en México” (2000, pág 14). Pero en 1907, la preocupación central de los futuros ateneístas era la de conformarse a sí mismos como sujeto político, más que desarrollar, todavía, algo así como el extensionismo cultural.

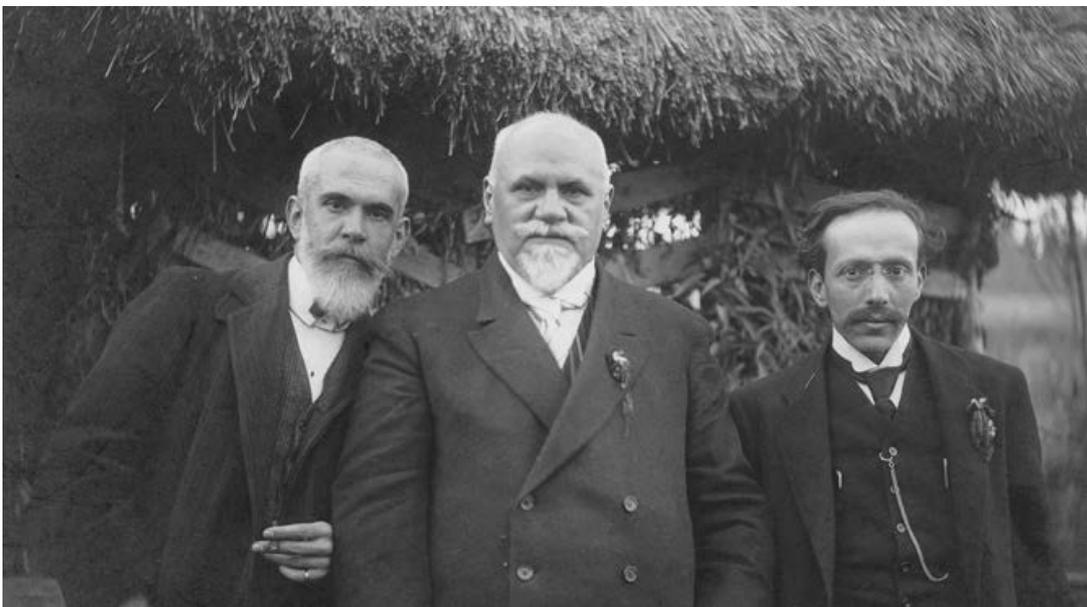
De todos modos, sin lugar a dudas los ateneístas conocían la extensión universitaria, la cual por entonces constituía una novedad del tipo que hoy llamaríamos “innovación pedagógica” en varias universidades europeas. Muy importante fue el caso, en este sentido, de la Universidad de Oviedo, donde desde 1898, bajo la denominación de extensión universitaria, se habían realizado programas de educación popular, sobre todo dirigido a obreros, “basados en la filosofía de que ‘el poderoso debe buscar justicia para el pobre y que el educado debe compartir su cultura con el ignorante’” (Memorias de la Universidad de Oviedo citadas por: Torres Aguilar, 2009, pág 88). El extensionismo de la Universidad de Oviedo ya era conocido por entonces en los medios intelectuales americanos (Altamira, 2011; Van-Aken, 1990). Pero en cualquier caso, se hizo conocido en México en boca de su más notable difusor, Rafael Altamira, quien como parte de su gira americana visitó México en 1909.

En el transcurso de su periplo americano, iniciado en el Río de la Plata, Altamira había difundido el

extensionismo oviedista (ver capítulo sobre Rafael Altamira en la Parte I de esta tesis). También lo hizo en México. Ledezma (2011), analizando esta primera visita de Altamira a través de la prensa de la época, recuerda que llegaba, entre otras credenciales, con la de “ser considerado precursor de la Extensión Universitaria en España, que, recordemos, estaba encaminada a que las clases más desfavorecidas recibieran un tipo de enseñanza cultural” (2011, pág 115). Escribe Ledezma: “Como lo venía haciendo a lo largo de su viaje por América, el alicantino se presentó ante los asistentes no a título personal, sino como delegado de la Universidad de Oviedo. Para que desde un inicio no se interpretara erróneamente la intención de su encomienda, explicó que la Universidad de Oviedo no pretendía oficiar vanidosamente de maestra ante sus hermanas americanas, ni establecer competencias o reivindicaciones, sino quería aprovechar aquello olvidado que les unía y que no suscitaba resentimientos en las almas americanas y españolas. Su disertación la tituló “Objeto de mi viaje” (Malagón, 1971: 67) y como el título de la misma indica, explicó la misión que lo había llevado a tierras americanas, expresando al mismo tiempo su deseo urgente de entrar a los planteles educativos mexicanos para exponer lo que pensaba la Universidad de Oviedo y para compartir la experiencia que tenían respecto a la “formación del espíritu de un pueblo”, gracias a la Extensión Universitaria” (2011, pág 112). La visita de Altamira, invitado por el gobierno de Porfirio Díaz, agitó el clima intelectual mexicano. Ledezma documenta la polémica que generaron sus conferencias, a partir del duro ataque que los medios católicos dirigieron al visitante. Concluye que dichos ataques buscaban, ante todo, “desprestigiar a una figura importante de aquella institución española que se había desmarcado de la educación oficial católica y que estaba haciendo una gran labor de renovación educativa, social y cultural, es decir, la Institución Libre de Enseñanza” (Ledezma, 2011, pág 115).

La prédica extensionista de Altamira, tal como había sucedido en los países del Cono Sur, fue semilla en la tierra fértil que por entonces labraban los ateneístas. En efecto, el Ateneo de La Juventud organizó “una gran velada en honor a Altamira”, realizada el 26 de enero de dicho año en la Escuela Preparatoria, con la presencia de Sierra, la oratoria de presentación a cargo de Caso y posterior banquete en el restaurante Sylvain (Caso y otros, 2000, págs 361-362). A su vez, la visita de Altamira tuvo el mérito de la oportunidad, ya que sucedió en momentos en que Sierra y Chávez preparaban el proyecto de creación de la Universidad Nacional. De este modo, podemos encontrar aquí parte importante de la explicación sobre la presencia de un artículo dedicado a la extensión universitaria en la Ley constitutiva de 1910. Así lo fundamenta Torres Aguilar, citando las declaraciones de un miembro del novel Consejo Universitario, “Miguel F. Martínez, quien declaró a la prensa en diciembre de 1910 que ‘estaba timando como base el plan dado a conocer como

Altamira’, es decir el objetivo de ‘popularizar la enseñanza superior hasta donde sea posible. Así de los obreros que tenemos ya apartados del analfabetismo podríamos hacer personas cultas, proporcionándoles conocimientos científicos, históricos y literarios” (Torres Aguilar, 2009, págs 120-121). También lo confirma el propio Henríquez Ureña: “Entre los propósitos con que nació la Universidad Nacional de México (y que constan en su Ley Constitutiva) se hallaba la extensión universitaria. El ejemplo y la palabra viva de don Rafael Altamira, cuyo viaje se realizó meses antes de la fundación del nuevo plantel, suscitaron en los círculos oficiales grande entusiasmo por la extensión” (Henríquez-Ureña, 1987).



- Rafael Altamira, Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez en 1910 (fuente: Gallegos, 2014, pág. 77) -

“Mexicanizar el saber”: la extensión en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional (1910)

“Esta educación difusa y penetrante del ejemplo y la palabra, que satura de ideas-fuerzas la atmósfera de la vida nacional durante un periodo de tiempo, toca a la Universidad concentrarla, sistematizarla y difundirla en acción”

Justo Sierra. Discurso fundacional de la Universidad Nacional (En: Gallegos, 2014, pág 59).

Más allá de la oportuna visita de Altamira, es necesario considerar la importancia de un *proto-extensionismo* temprano en México, para explicar el hecho de que el proyecto de ley de creación de la Universidad, redactado por Justo Sierra y Ezequiel Chávez, apareciera una mención explícita a la extensión universitaria. Mientras que en la mayoría de las grandes universidades públicas latinoamericanas la inclusión de la extensión en las leyes orgánicas universitarias ocurrió sobre mediados de siglo XX por influjo del movimiento reformista, en el caso de la Universidad Nacional esto ocurrió ya en su ley constitutiva de 1910. En dicha ley queda establecido que: [Compete al Consejo Universitario] “Organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (UNAM, 1910, pág 3). Esta competencia legal no llegaría por entonces a realizarse⁴⁵ fruto de la inestabilidad institucional (interna y externa) en la que (re)nacía la Universidad. De hecho, el inciso en que se menciona a la extensión sería derogado por Carranza en 1914, junto con todos los que integraban el artículo 8 de la Ley fundacional (Rodríguez, 2013a). Pero la sola inclusión de la extensión como uno de los cometidos de la nueva institución en su ley fundacional resulta ciertamente una novedad, y un hecho indicativo de la relevancia que había alcanzado la vocación extensionista entre los ataneístas.

En efecto, Torres Aguilar señala: “Si la utilización de la conferencia fue el primer paso emprendido por el Ateneo hacia la fundación de una institución educativa propia, el segundo fue la participación de los ateneístas en los primeros trabajos de la Universidad Nacional, pues dos de ellos ocupaban puestos de primer orden en la naciente institución: Henríquez Ureña, el de oficial mayor; Antonio Caso, el de secretario” (2009, pág 109). Señala Torres Aguilar que en su participación en la novel institución los ateneístas enfocaron sus esfuerzos en dos objetivos: la Escuela Nacional de Altos Estudios (donde esperaban incorporar a las humanidades a la Universidad) y la extensión universitaria.

45 Torres (2009) recoge que “Entre 1911 y 1912 se elaboró al menos un proyecto de extensión, que sin embargo nunca fue puesto en marcha; en cambio, fueron reemplazados los miembros de una comisión del Consejo Universitario cuya labor consistía en dirigir ‘la labor práctica de divulgación cultural’” (2009, pág 32).

Como señala Rodríguez (2013): “Pese a la precariedad de sus condiciones iniciales, desde el mismo momento de su creación se apuntaba un nuevo ideario, un proyecto de largo plazo” (2013a, pág 14). El discurso inaugural de Justo Sierra así lo indica. Sus palabras contienen todo el espesor de un discurso propiamente fundacional, y buscan asentar los cimientos del proyecto de futuro. Luego de dedicar un buen espacio a desgarnar las características que marcaron la crisis y el fin de la universidad colonial, afirma: “No puede, pues, la Universidad que hoy nace, tener nada de común con la otra; ambas han fluido del deseo de los representantes del Estado de encargar a hombres de alta ciencia, de la misión de utilizar los recursos nacionales en la educación y la investigación científicas, porque ellos constituyen el órgano más adecuado a estas funciones, porque el Estado ni conoce funciones más importantes, ni se cree el mejor capacitado para realizarlas. Los fundadores de la Universidad de antaño decían: ‘la verdad está definida, enseñadla’; nosotros decimos a los universitarios de hoy: ‘la verdad se va definiendo, buscadla’. Aquellos decían: ‘sois un grupo selecto encargado de imponer un ideal religioso y político resumido en estas palabras: Dios y el Rey’. Nosotros decimos: ‘sois un grupo en perpetua selección dentro de la substancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resumen así: democracia y libertad”” (Justo Sierra en: Gallegos, 2014, pág 65).

Es decir que, aunque en el discurso Sierra se desentienda de la herencia, en realidad – y por eso mismo – la herencia tiene un peso principal en la nueva Universidad. En efecto, ésta nace para no ser como aquella. Una porción importante del discurso de Sierra está dedicada a predicar esta *diferencia*. Toda fundación es una declaración identitaria y toda identidad es una diferencia. La fundación de la Universidad Nacional es una enunciación de lo que la nueva institución no deberá ser: “La Universidad, me diréis, la Universidad no puede ser una educadora en el sentido integral de la palabra; la Universidad es una simple productora de ciencia, es una intelectualizadora; sólo sirve para formar cerebrales. ¡Y sería, podría añadirse entonces, sería una desgracia que los grupos mexicanos ya iniciados en la cultura humana, escalonándose en gigantesca pirámide, con la ambición de poder contemplar mejor los astros y poder ser contemplados por un pueblo entero, como hicieron nuestros padres toltecas, rematase en la creación de un adoratorio en torno del cual se formase una casta de ciencia, cada vez más alejada de su función terrestre, cada vez más alejada del suelo que la sustenta, cada vez más indiferente a las pulsaciones de la realidad social, turbia, heterogénea, consciente apenas, de donde toma su savia y en cuya cima más alta se encienda su mentalidad como una lámpara irradiando en la soledad del espacio...! Esto sería una desgracia” (Sierra en: Gallegos, 2014, pág. 54). En cambio, Sierra propone otra imagen, ésta sí, la imagen deseada: “Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la

edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotase, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber” (Sierra en: Gallegos, 2014, pág. 55).

La nueva Universidad se constituye en oposición a la Torre de Marfil, lo colonial, ensimismado, autoreferencial, elitista, autocrático, arcaico. Y en pos de la apertura y la *fundición* con la patria, la humanidad y la ciencia. Para *mexicanizar* ciencia y saber. De este modo, la amalgama ideológica discursiva en la que se funda el nuevo proyecto universitario – ella misma conformada en parte por los contenidos y sentidos que habían proyectado al ambiente intelectual mexicano las generaciones de *ateneistas* y *sabios* – será a su vez favorable al desarrollo histórico de la extensión universitaria. No contamos con elementos para juzgar a qué tipo de actividades llamaban Sierra y Chávez “extensión universitaria” en la Ley de 1910. Pero por lo mismo, debemos suponerla en referencia al conjunto de actividades que el Ateneo había desarrollado o reclamado, así como a las características del extensionismo oviedista pregonado por Altamira un año antes.

Por lo demás, la mención que hace Justo Sierra en su discurso fundacional a la Universidad de California (una de las tres invitadas a *apadrinar* a la naciente institución) nos invita a dejar sentada una especulación. En su discurso, Sierra se refiere a la Universidad de California como “nuestra amiga más antigua”, y la describe como del “tipo de estas instituciones tales como en América se conciben, abiertas de par en par a las corrientes nuevas, buscadoras de todas las enseñanzas, de cualquiera procedencia que sean, con tal que dejen su simiente en el suelo patrio y que, bajo la altísima dirección intelectual y moral de su presidente, puede tomar como lema el apotegma de William James: ‘La experiencia inmediata de la vida resuelve los problemas que desconciertan más a la inteligencia pura’” (Justo Sierra en: Gallegos, 2014, págs 71-72). La Universidad de California contaba ya por entonces con una intensa actividad de vinculación social, paradigmática del extensionismo norteamericano, volcado a la modernización de las técnicas y procesos de producción agrícola de colonos y agricultores de sus entornos sociales. Este hecho, así como el sentido de la cita a James con que Sierra saluda al padrino californiano, permite cobijar la duda de si su proyecto no tendría, también, un lugar para esta vertiente extensionista. En efecto, si en el proyecto de fundación de la Universidad Nacional se acoplaron elementos de continuidad de *lo viejo positivista* con elementos de *lo nuevo ateneísta*, podemos suponer que, además del difusionismo culturalista ateneísta, también estuvieran presentes elementos del extensionismo norteamericano, como parte de las concepciones de Sierra sobre la “sajonización del alma latina” y

el “desarrollo del espíritu práctico” (Zea, 2011, pág 334-337).

Pocos meses después de creada la Universidad Nacional comenzaría la Revolución Mexicana, Porfirio Díaz sería derrocado, y a lo largo de la década que iniciaba se sucederían presidentes y confrontaciones políticas y militares. En estas circunstancias debería dar sus primeros pasos la nueva Universidad.

La Universidad como reservorio de la cultura: incorporación de la Biblioteca Nacional (1914)

La Biblioteca Nacional de México fue establecida por un decreto de 1833, pero no fue concretada sino hasta 1867, a partir de un nuevo decreto de Benito Juárez (UNAM, 2017). Es muy significativo que en 1914, apenas cuatro años después de creada la Universidad Nacional, y en un contexto signado por las convulsiones sociales y los conflictos armados permanentes, la Biblioteca Nacional de México pasara a formar parte de la novel institución universitaria. Este hecho da cuenta de un rasgo fundacional de gran importancia en la constitución del ethos de la UNAM, y en particular, del ethos extensionista que se estaba forjando: la importancia de la Universidad Nacional en el resguardo y difusión de la cultura, y en particular, de la cultura letrada, los libros y textos.

La fuerza de la voluntad: la Universidad Popular Mexicana (1912-1920)

“Si el pueblo no puede ir a la escuela la escuela debe ir al pueblo (...). La Universidad Popular y las escuelas superiores siguen una misma tendencia [el hecho de estar dirigidas a adultos], más las escuelas superiores tienen que confinarse dentro de cierto orden y aún de cierto número de enseñanzas relacionadas con una carrera particular; la Universidad Popular, en cambio, es más amplia y elástica en razón de su *multiformidad*, es la más adecuada para responder a las necesidades del pueblo. No es la Universidad Popular una escuela técnica, sino la escuela para ciudadanos, para hombres y mujeres plenamente útiles a la sociedad”.

Alfonso Reyes, Conferencia en la UPM, 28 de enero de 1913 (citado por Torres Aguilar, 2009, pág 124)

¿Es pertinente asociar la actividad de las Universidades Populares (y en particular la mexicana) con

la extensión universitaria? Por una parte, si se toma a la extensión en sentido estricto, tal asociación no tendría pertinencia en tanto, por razones obvias, la extensión de las universidades es una función de las instituciones universitarias y mal se la puede asociar a iniciativas de universidades alternativas, diferentes a las instituciones oficiales. Sin embargo, es más lo que se pierde que lo que se gana con esta restricción del punto de vista. En efecto, en el surgimiento histórico de la extensión universitaria, su desarrollo y el de las universidades populares se combinan, solapan e influyen mutuamente. Así lo documenta, por ejemplo, Palacios para el caso europeo, en su famoso libro “Las Universidades Populares” publicado en 1908 (es decir, propiamente una historia del tiempo presente). Allí describe el modo en que las actividades de extensión universitaria surgidas en Cambridge en 1872 fueron reinterpretadas en otros países europeos a través de experiencias que se conformaron como universidades populares, que a su vez devenían en procesos de transformación de las universidades oficiales, y en todo el trayecto, los protagonistas eran los mismos profesores, los mismos estudiantes y las mismas organizaciones obreras (Palacios, 1908). Similar proceso se puede verificar en el caso mexicano, por lo que mal podemos comprender el proceso de surgimiento e institucionalización de la extensión si no atendemos también a los sucesos de toda la trama intelectual y política en que se fue construyendo la Universidad Nacional, cuyas demarcaciones de *adentro* y *afuera* eran, en aquellas circunstancias, móviles y difusas.

En efecto, Torres Aguilar (2009) describe, a grandes rasgos, la siguiente deriva: los *ateneístas* crean diversas iniciativas precursoras del extensionismo, luego participan junto a Sierra en el proceso de fundación de la Universidad Nacional introduciendo un proyecto de extensión universitaria que no encuentra condiciones institucionales inmediatas de desarrollo, lo que lleva a la *generación dorada* a tener que dirimir si dedicarían sus esfuerzos en vencer los obstáculos internos que impiden concretar el proyecto extensionista, o si en cambio buscarán realizarlo por fuera de la institución. “Decidieron emprender el último de estos caminos: el más difícil, el más complejo, tal vez el menos vistoso, y sin duda el que exigía mayor trabajo. Así, la fundación de la Universidad Popular tuvo el propósito de suplir la tarea de la extensión universitaria que por diversos motivos la Universidad Nacional no había podido desarrollar” (Torres Aguilar, 2009, pág 32). En la misma línea, Rodríguez (2013a) considera a la Universidad Popular como “[...] el proyecto ateneísta de extensión por excelencia” (2013a, pág 21). Y finalmente, un vistazo por las actas de la asamblea fundacional de la Universidad Popular Mexicana (UPM) confirma su condición extensionista: “El socio don Pedro Henríquez Ureña manifestó que siempre había creído conveniente que el Ateneo emprendiese una labor de difusión de cultura más extensa que la realizada hasta ahora, y que precisamente esa noche llevaba intención de proponer, al dar cuenta de la revisión de los estatutos del Ateneo que le había

sido encomendada, se emprendiera una labor de extensión universitaria, toda vez que la proyectada por la Universidad nacional, desde años atrás, no había llegado a iniciarse siquiera” (Caso y otros, 2000, pág 381).

Torres Aguilar (2009) atribuye a Pedro González Blanco la paternidad intelectual de la UPM, así como la influencia principal para que la novel institución rebasara la metodología de las conferencias como marco y modelo de actividad. Como sea, no deja de destacar el carácter colectivo de una iniciativa que, parafraseando el célebre aforismo de Víctor Hugo, nació con la fuerza de “una idea a la que le ha llegado su tiempo”. Y si de Pedro González Blanco fue la inspiración que sintetizó en una idea lo que latía en la marcha colectiva de los ateneístas, a Alfonso Pruneda corresponde el mérito – lo destaca Torres – de conjugar lucidez y voluntad para mantener en actividad, intensa y fecunda, a la UPM durante una década, en un contexto convulsionado, donde la privación material fue la única constante en la vida de la institución.

Una de las actividades desarrolladas por los ateneístas, que Torres Aguilar señala como el paso previo a la creación de la Universidad Popular Mexicana, fue “la reunión de dos gremios que por lo general se hallaban distantes entre sí: el de los científicos y el de los jóvenes humanistas” (Torres Aguilar, 2009, pág 583). Esta unión, que de algún modo suturaba el corte de las etapas iniciales de confrontación en la primera década del siglo, habría de ser de gran importancia para la deriva futura de la Universidad. Es por demás significativo, en este sentido, que el lema adoptado por los ateneístas para la UPM, haya sido “la ciencia protege a la patria”, frase extraída del discurso de Justo Sierra en ocasión de la fundación de la Universidad Nacional, dos años antes.

Según consigna Baldenegro, entre las funciones de la UPM estaban: “[...] fomentar y desarrollar la cultura del pueblo de México, especialmente de los gremios obreros, por medio de conferencias aisladas, cursos, lecturas comentadas, visitas a museos y galerías de arte, excursiones a lugares históricos, arqueológicos artísticos o pintorescos y en general por los medios más adecuados al fin que se persigue. Las conferencias versarán sobre ciencias, artes, industrias y en general sobre cuanto tienda a acrecentar la cultura popular pero de modo que no se repita la labor de las escuelas de obreros ya existentes; quedan excluidas terminantemente del programa de la UP de México las cuestiones políticas y religiosas. Las conferencias, las lecturas y los cursos se harán en la casa de la UP y además en las fábricas, centros de obreros o de empleados, domicilio de sociedades obreras y otros sitios semejantes' (Fernández Varela, 1981)” (citado por: Baldenegro, 1983, pág 26). Señala Baldenegro que la concepción de la UP era la de extender la cultura universitaria a los sectores

excluidos de ella “[...] con una óptica de erudición individual enaltecida del espíritu y desdeñosa a los problemas circundantes. De cualquier forma, los impulsores del Ateneo y de la UP iniciaron las actividades extramuros de la Universidad mexicana” (Baldenegro, 1983, pág 26).

En cuanto al tipo de actividades que realizaba la UPM, su rector Pruneda informa que “[...] consistieron fundamentalmente en conferencias de información cultural, de carácter cívico, de índole higiénica y de otros estilos, pero siempre relacionados con los intereses de los obreros, a quienes se ilustró sobre diversos problemas de organización y de higiene industrial, antes que se aprobara la Constitución de 1917. Se efectuaban también audiciones musicales, para ir contribuyendo a la educación estética de los concurrentes, y se organizaban en las fechas oportunas conmemoraciones cívicas y patrióticas” (Pérez, 1979, pág 53). Además se editaba el “Boletín de la UPM” y se publicaban y distribuían resúmenes de las conferencias (Pérez, 1979).

En cuanto a la composición ideológica de la UPM, ésta, como es esperable, contenía la misma matriz heterogénea del Ateneo fundador. José Vasconcelos había declarado una “[...] doble dirección del movimiento ideológico del Ateneo. Racionalista, idealista con Caso, antiintelectualista, voluntarista y espiritualizante en mi ánimo” (2000, pág 125). Torres Aguilar (2009), en su voluminoso estudio sobre la UPM, destaca, además, los siguientes componentes principales: una idea de “escuela ciudadana”, con características familiares al escolanovismo (en Reyes); una influencia de las universidades populares europeas “a beneficio de la clase obrera” (en Urbina); una concepción educativa ligada a la idea cristiana de caridad y entrega desinteresada (en Caso); ligado a esto una idea del quehacer educativo como acto de “amor” (en Henríquez Ureña y Pruneda); una influencia *arieliana* (Rodó) en concebir a la educación como algo más que la mera instrucción, y en cambio como el arte de transformar “la personalidad” o “el espíritu” (en todos); preocupaciones de orden práctico, en particular ligadas al higienismo (en Pani y Pruneda); una orientación de sensibilidad social hacia las clases desposeídas (en todos); una *fé* en la educación y un *entusiasmo* puesto en la enseñanza (en todos); un componente decisivo de voluntarismo (en todos); una naturalización de que su quehacer educativo con obreros era parte de un deber moral y no un elemento de destaque o autopromoción (en todos) (Torres Aguilar, 2009, pág 123-137).

A su vez, Torres Aguilar destaca que la UPM procuraba mantener una posición de neutralidad política, aún en contextos de represión contra el movimiento obrero: “Estos hechos perturbadores [se refiere a la represión y clausura de la Casa del Obrero Mundial por parte del gobierno de Carranza en 1916] no encontraron, empero, un eco en la Universidad Popular. Los profesores de la

institución se dedicaban a educar y, fieles a los estatutos, se cuidaban de tocar temas políticos o religiosos, tal vez porque asuntos como la salud pública eran todavía más apremiantes” (2009, pág 381-382). O quizá también – agrego – porque el higienismo junto al culturalismo, conformaban una ideología educativa orientada a la solución pragmática-moral-voluntarista de los males sociales por vía de la educación.

La UPM permaneció en funcionamiento por casi una década, sosteniéndose por la determinación y dedicación voluntaria de su rector Pruneda y sus colaboradores y profesores, que en todo momento fue gratuita. Además del local de la UPM, cuyo arrendamiento se costeaba con aportes solidarios de “benefactores”, la Universidad trabajó en diferentes locales, sobre todo de sociedades mutualistas, obreras, de pequeños comerciantes, o estudiantiles (Pérez, 1979). Pruneda afirma que había noches en que el único lugar que ofrecía actividades culturales en Ciudad de México era la Universidad Popular Mexicana (Pérez, 1919).

Educación popular y extensión universitaria

“Todos los problemas de México se reducen a uno: educar”
Antonio Caso, entrevista en El Demócrata, 31 de mayo de
1917 (citado por Torres Aguilar, 2009, pág 129)

Una de las características más notorias del extensionismo primigenio que analizamos es su íntima ligazón con la problemática educativa mexicana. Esta característica – que habría de ser, como veremos, el componente principal del extensionismo de la UNAM al menos durante toda la década de 1920 – parte del hecho insoslayable de la problemática educativa mexicana, y su importante atraso respecto a otras naciones en lo que refiere a la alfabetización del pueblo. En este contexto, la influencia del extensionismo europeo que había incorporado a las universidades al movimiento de educación popular iniciado a mediados del siglo XIX, encontró tierra fértil en el pensamiento y la determinación de los ateneístas. En palabras de Pedro Henríquez Ureña: “No que la teoría de la educación popular fuese desconocida antes. Al contrario: tan pronto como México comenzó a salir (...) del medievalismo de la época colonial entró en circulación la teoría de la educación popular como base fundamental para una democracia (...) Pero la educación popular durante cien años, existió en México principalmente como teoría; en la práctica, la asistencia escolar estaba limitada a las minorías cuyos recursos económicos les permitían no trabajar desde la infancia” (2000, págs

145-146). Es necesario entonces comprender los orígenes de la extensión universitaria mexicana dentro del movimiento más amplio de la educación popular y sus diferentes significaciones.

Por lo mismo, se hace necesario precisar qué entendemos por “educación popular”, término que habría de constituirse, más adelante, en un referente nodal del extensionismo crítico. ¿Qué es la educación del pueblo? Nos auxiliaremos en Giorgio Agambem para dilucidar la noción de “pueblo”, y en Manuel De Puelles para hacer lo propio con la relación histórica entre “pueblo” y “educación”. Ambos, hablando de cuestiones diferentes, adoptan del mismo punto de partida: la Revolución Francesa.

Giorgio Agambem (2011) sostiene que, desde la Revolución Francesa, todos los grandes proyectos políticos se han desarrollado a partir de la aspiración de hacer coincidir – de algún modo – al pueblo con el pueblo, es decir: al pueblo referente de la soberanía (totalidad de los habitantes de una nación), con el pueblo como significante de una escisión persistente de esa totalidad (el pueblo marginado, excluido, desheredado). En esta clave de razonamiento, podemos pensar a la educación como uno de los instrumentos principales que la Modernidad puso al servicio de este intento (ya sea un intento de tipo homogeneizador-autoritario o democrático-emancipador). En definitiva, la ambigüedad del significante “educación popular” radica, sobre todo, en esta ambivalencia de “pueblo”. En el primer caso, en los términos de Agambem, el “pueblo” de la educación es la totalidad que invisibiliza la escisión interna de la sociedad por vía de un discurso homogeneizador. Aquí “educación popular” es la alfabetización generalizada del ciudadano (con la excepción de los grupos considerados radicalmente afuera de lo social, como el indio en el pensamiento de Sarmiento o de algunos políticos positivistas del siglo XIX mexicano [Zea, 2011]). En el segundo caso, “pueblo” refiere a la escisión interna de la sociedad (“pueblo”, no como la totalidad sino como algún tipo de subalternidad o diferencia) y constituye el sujeto de una igualdad denunciada en su falta y reivindicada como derecho, así como de un movimiento *político-educativo* de sutura de la escisión *por* la igualdad. Aquí “educación popular” es el campo de actuación de los educadores que Adriana Puiggrós sistematiza en “De Simón Rodríguez a Paulo Freire” (2005). Estos dos grandes modos de articulación discursiva y significación del significante “educación popular” se han solapado, articulado o antagonizado en diferentes coyunturas histórico-sociales.

Por su parte, Manuel de Puelles (2002) recuerda que en el contexto de la Revolución Francesa, la primera Constitución liberal de 1791 secularizó el servicio educativo pero lo organizó en dos tramos diferenciados, manteniendo el principio de estratificación social propio de la sociedad estamental

previa, ahora bajo el modo de la sociedad de clases. En cambio, la nueva Constitución jacobina de 1793, junto con la consagración de los derechos sociales, eliminó el sistema dual y estableció un sistema educativo público único, siendo éste “el antecedente moderno del derecho a la educación, fuertemente arraigado en el principio de igualdad” (2002, pág 25). Desde entonces, este conflicto ha atravesado la historia educativa (política) de las sociedades occidentales. Se trata, como señala De Puelles, del problema (político) de la igualdad.

A comienzos del siglo XX, la situación en México era de un enorme rezago en materia de masificación de la educación (diferentes autores coinciden en señalar que la población analfabeta rondaba el 80%). La doctrina positivista oficial se había mostrado a veces indiferente, otras incapaz, en abordar este problema, evidenciando que no se trataba precisamente de una prioridad del gobierno ni de las burguesías criollas encaramadas en el poder (Zea, 2011). La situación era, por tanto, propicia para la generación de un movimiento que articulara ambos discursos-racionalidades-posiciones en torno a la “educación popular”: desde el liberalismo republicano, más o menos jacobino o krausista, se impulsaba la educación del pueblo como alfabetización-civilización de las masas populares procurando formar al ciudadano (y restituirles la condición de ciudadanos). Desde los sectores más vinculados a ideologías de izquierdas (como las experiencias educativas de la Casa del Obrero Mundial), la educación del pueblo buscaba, junto a los fines *civilizatorios*, que éste tomara consciencia de su condición de oprimido y protagonizara su liberación concebida como superación de la sociedad de clases. Emancipación intelectual y subjetivación política serían los dos sentidos en torno a fines que – con mayor o menor estabilidad – se articulaban e imbricaban en los discursos sobre la educación popular durante las primeras décadas del siglo XX mexicano, y habrían de articularse, *tensionarse* e *hibridarse* a lo largo de la historia del extensionismo en el correr del siglo.

Finalmente, como fue dicho, en las circunstancias de la prerevolución y la Revolución, cada discurso educativo se articulaba con otras demandas en la disputa hegemónica. Así por ejemplo, si el positivismo, como doctrina oficial del porfiriato funcional a los intereses de la burguesía mexicana, había brindado una justificación doctrinaria al desprecio social al indio, al despojo de sus tierras y a la represión de sus protestas (Zea, 2011, pág 294-299), el anti-positivismo de las corrientes intelectuales de la Revolución Mexicana irán al encuentro del indio, en el marco de una valorización intelectual-política de lo autóctono, y de una revolución que tuvo un fuerte componente indígena y agrarista. La educación sería así, también, fuertemente rural, y años después basaría en ello una de sus principales epopeyas. En el seno de dicha epopeya nació la extensión

universitaria propiamente dicha, es decir, realizada desde la Universidad Nacional, a partir del rectorado de José Vasconcelos.

Educación popular y revolución: la Casa del Obrero Mundial

Torres Aguilar denomina como “el mito del páramo” a la creencia extendida de que, durante el período de lucha armada, la vida intelectual y cultural del país quedó en suspenso (2009, pág 582). Por el contrario, describe una intensa y prolífica actividad cultural y de educación popular desarrollada por diversas organizaciones e instituciones. Entre ellas destaca, por su alcance, politización y contenido educativo, la Casa del Obrero Mundial.

Fundada al calor de la Revolución Mexicana, entre 1911 y 1912, la Casa del Obrero Mundial constituyó un epicentro organizativo, propagandístico y educativo del anarcosindicalismo mexicano, y del pensamiento libertario en general. Como plataforma organizativa, fue una referencia del movimiento obrero mexicano durante los años de la Revolución. Como espacio cultural, instaló una “biblioteca popular” y congregó a un numeroso público en conferencias y “reuniones abiertas”. Y como espacio educativo, allí se cultivaron, difundieron y ensayaron, sobre todo, las ideas de la educación racionalista, desde la influencia, en lo fundamental, de la obra (y la experiencia) “La escuela moderna” del pedagogo catalán Francisco Ferrer i Guardia, fusilado por el Consejo de Guerra de España en octubre de 1909, en un hecho que provocó una ola de protestas a nivel mundial. De este modo, se promovía la educación racional, científica y humanística, mediante la co-educación, de las primeras letras, las ciencias naturales, las “ideas sociales”, la enseñanza de oficios y los cuidados higiénicos. También se realizaban excursiones al campo y se promovía la enseñanza del esperanto como “lengua auxiliar internacional” (Acri y Cáceres, 2011, pág 377 y ss).

Acri y Cáceres informan que la Casa congregó prontamente a tantos obreros, que amplió su programa de actividades y cursos, que incluían temas como: modelado, higiene personal, arquitectura, química, aritmética, taquigrafía, geometría, cosmografía, física, inglés, español, música, composición literaria, oratoria, historia y un conjunto de oficios. Además, se realizaba formación ideológica en cursos llamados: “conferencias obreras para obreros”, “unión instructiva para la mujer obrera”, “ciencia, luz, verdad” e “igualdad, libertad y amor” (Acri y Cáceres, 2011, pág 380). En 1913 se añadieron “clases vespertinas de filosofía, economía y sindicalismo (...) un hecho que llevó a la Casa del Obrero Mundial a ser una especie de Universidad Popular, que

inauguró en su sede central, el 13 de octubre de 1915 una Escuela Racionalista o Moderna (...) La escuela fue gratuita y contó con 7 maestros para desplegar una enseñanza libre, racional, e inculcar a los trabajadores que asistieran a la misma los valores e ideales del socialismo libertario” (Acri y Cáceres, pág 380-381). Consignan estos autores que el 1º de mayo de 1913 la Casa del Obrero Mundial organizó un mitin en Ciudad de México que convocó a unas 30 mil personas, que fue reprimido por el presidente Victoriano Huerta, apresados muchos de los dirigentes y clausurada la Casa por un tiempo.

No obstante este conflicto, y muchos otros que vendrían en adelante, Acri y Cáceres (2011) concluyen, en su investigación sobre las ideas y ensayos de educación libertaria en México entre 1861 y 1945, que: “[...] las experiencias educativas libertarias, en México, fueron parte de los proyectos educativos, a nivel estadual, juntamente con el desarrollo de algunas otras vinculadas con los trabajadores y sus organizaciones sociales, sindicales u revolucionarias, antes y después de la Revolución de 1910” (2011, pág 411). Se trata pues, de otra pieza en el mosaico ideológico y pedagógico en el que se fue construyendo el extensionismo mexicano.

Síntesis: bases ontológicas, filosóficas y políticas del extensionismo fundacional

“Espíritu, desinterés, desprendimiento, alma, conciencia, moralidad, buen ciudadano, redención, alta misión, sacerdocio, bondad, educar al pueblo, regeneración moral, intelectual y económica del proletariado; fe, esperanza y caridad que hallaban en el ámbito de la escuela y en la acción de educar una consecuencia natural: tales eran los conceptos que subyacían en el discurso de buena parte de los intelectuales – en particular los ateneístas – en el primer cuarto del siglo XX. Pero no consistían solamente en categorías filosóficas, lo cual nos llevaría a comprender sólo una de las dimensiones de la época; significaban también emociones, y al ir más allá de las ideas, llegaron a adquirir también la categoría de creencias”

Morelo Torres Aguilar (2009, pág 137)

Como señala Roberto Rodríguez, fundamentalmente en las primeras tres décadas de existencia de la Universidad Nacional, “[...] en que fue objeto de amplia discusión su misión general, su orientación educativa, la naturaleza de su vínculo social y su papel en el desarrollo de México, la institución concentró los debates fundamentales que darían lugar al modelo de universidad pública del país en el siglo XX” (2013a, pág 15). Curiosamente, Fuentes Molinar (1983) llama a ese período la

“prehistoria” de la UNAM (en referencia a que el período abierto con la Ley Orgánica de 1945 es el que corresponde propiamente a la “universidad contemporánea”). Sin embargo, al menos para el caso que nos ocupa, entiendo que el período que va de la fundación de la Universidad Nacional en 1910 hasta la creación del Dirección General de Difusión Cultural en 1947 concentra buena parte de las discusiones fundantes del extensionismo de la UNAM a lo largo del siglo XX. Y forman parte entonces, con toda propiedad, de la historia del extensionismo de la UNAM actual.

¿Cuales fueron los principales discursos en cuya articulación se fue produciendo el campo problemático de la extensión universitaria en esta etapa fundacional?

Como hemos intentado mostrar, los fundamentos políticos y las características pedagógicas que fue adquiriendo el extensionismo en sus primeras expresiones están ligadas fuertemente a una generación (en rigor, más de una, que sintetizamos como *la del Ateneo*), y a un clima de época *revolucionario*, en el que la *revolución intelectual*, fue un componente principal. En este sentido, el discurso anti-positivista y la racionalidad de las humanidades tuvieron un fuerte peso en las concepciones primigenias, sin desmedro de la presencia de *huellas* de los modelos utilitarios o economicistas del extensionismo norteamericano.

El rastro del componente discursivo propio de las humanidades en la significación del sentido y finalidad de la extensión, en esta etapa, nos lleva a ubicar este discurso en una trama mayor, propia del extensionismo europeo de finales del siglo XIX. Es decir, en la genealogía abierta con la modernización de la Universidad a partir de la Ilustración, las Luces, el primer positivismo y el comienzo propiamente moderno de racionalización y tecnificación de la sociedad (Bonvecchio, 2002). En efecto, como sostienen Paulín *et al* (2012) “[...] el lenguaje humanístico es contexto idiomático del universo o mundo de la cultura occidental y, por extensión, de la existencia y sentido del mundo universitario” (2012, pág 25). Estos autores realizaron un estudio en el que analizaron dos cuestiones principales: “a) el modo como unidades significantes, con las que se nombra el referente universidad, engarzan y organizan contenidos humanísticos que se van adecuando a ese mundo universitario y b) la evidencia del vocabulario heredado del pensamiento occidental en el discurso tradicional de la Universidad Nacional Autónoma de México” (2012, pág 25). Realizan una mirada diacrónica en busca de significantes que aparecen en documentos universitarios pertenecientes a diferentes contextos históricos, identificando “asertos históricos”⁴⁶ a partir de los

46 “Los asertos históricos del mundo universitario son proposiciones que expresan contenidos culturales sobre objetos/estados del mundo. Asimismo, dichos contenidos, que se han construido con los datos de la experiencia, remiten a ideas o referencias vertidas en testimonios y documentos. Estas referencias –que se supone han sido

cuales establecen redes de relaciones.

Su estudio resulta provechoso para ubicar algunas de las redes de relaciones entre significantes constitutivos del campo problemático de la extensión universitaria en este período fundacional. Del conjunto de “asertos históricos” que identifican y analizan, hay tres que, entiendo, ayudan a situar los andariveles ontológicos y epistemológicos en los que se fue forjando el extensionismo de la UNAM: 1) “*Apoyo al desarrollo de la tecnología y a cuestiones relacionadas con la actividad práctica*. Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas del apoyo a la tecnología y a la actividad práctica se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario. De acuerdo con los registros, en el siglo XVIII los vocablos *ilustración, tecnología y práctico* se vincularon con las siguientes expresiones: *investigación, minería, progreso y técnica*. Asimismo, a las correspondientes (jardín) *botánico, características físicas, mundo y modelos europeos*, entre otros” (2012, pág 47). 2) “*Aportación de medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas, así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad*. Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de aportar *instrumentos* (medios) para *investigar, extender y difundir* (conocimiento y cultura) se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario. (...) De acuerdo con los registros históricos, a partir de 1881 aparecieron las siguientes expresiones: *Altos Estudios, institución de cultura*, (proporcionar) medios (para la investigación en humanidades, ciencias exactas, ciencias sociales), *enriquecer conocimientos humanos*. En 1918 se usaron las expresiones *contacto con el pueblo*, vinculadas con la noción de extensión universitaria (2012, pág 47). y 3) *Elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social a efecto de satisfacer las necesidades espirituales, de movilidad social y de interés nacional*. Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas propuestas *nacionalistas* se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario. A finales del siglo XIX y principios del XX, las ideas vinculadas con *propuestas nacionalistas* fueron cobrando forma en las siguientes expresiones: *amor de la patria, salud del pueblo, evolución educativa y social, necesidades espirituales e investigación científica desinteresada* (inclinada sobre elementos mexicanos), entre otras voces” (2012, págs 47-48). Es posible ver, en la trama discursiva que deconstruyen Paulín *et al*, las bases de diferentes articulaciones significativas del extensionismo de la UNAM en sus orígenes: la matriz humanística-culturalista, la matriz científica-práctica, la matriz nacionalista, y la matriz popular.

controladas por el historiador, el cronista y el investigador–, nos permiten introducirnos, no al fenómeno u objeto nombrados –o designados mediante expresiones verbales–, sino a sus contenidos culturales cuyos significados, sentidos y, por tanto, valoraciones cobran vigencia dentro del contexto que los enmarca” (Paulín et al 2012, pág 46).

A su vez, como vimos, Torres Aguilar (2009) ubica el aporte de la generación del Ateneo en la genealogía de la educación del pueblo, iniciada con fuerza en Europa en el siglo XIX, ensayada por la Universidad Popular Mexicana (y otras experiencias como la Casa del Obrero Mundial) entre 1912 y 1920, y que se concretaría años después con la epopeya vasconcelista. De este modo, es necesario identificar en esta genealogía un componente muy importante del extensionismo fundacional: la extensión como modo o como instrumento para colaborar con la tarea mayor de desarrollar la educación popular en un país de inmensas masas analfabetas, enorme heterogeneidad lingüística y grandes diferencias sociales. Por este motivo, además de la difusión de nuevas ideas y corrientes filosóficas y de las conferencias dirigidas a obreros, también la alfabetización de adultos y las misiones pedagógicas sería uno de los instrumentos principales del extensionismo originario, tal como veremos en el siguiente capítulo.

Finalmente, junto a estas influencias filosóficas y pedagógicas, el pensamiento educativo-extensionista de la generación fundadora no se comprende sin considerar la poderosa fragua que fue la Revolución Mexicana. Al respecto Lomnitz (2016) aporta una imagen que ayuda a ilustrar la trama completa: “Si la Revolución mexicana fuera una bebida alcohólica, sería un oporto: en otras palabras, una mezcla de algo fermentado con algo destilado. La causa de la fermentación era la dura situación de la vida agraria mexicana, en los pueblos, en las familias y en los campesinos. El destilado que le daba al fermento campesino el medio en que fundirse a través de la ideología y ocasiones de levantarse en masa era preparado por personas generalmente alfabetizadas (...) Desde el punto de vista cultural, los grupos móviles y alfabetizados se destilaban a partir de la mezcla de diferentes ‘ismos’, en competencia unos con otros o complementarios: liberalismo, catolicismo modernizador, nacionalismo, protestantismo, espiritismo, jacobinismo, socialismo y comunismo anarquista” (2016, pág 375). Esta mezcla, en proporciones variables, continuaría *destilando* – no sin conflictos – las orientaciones políticas de la extensión universitaria. Simplificando el campo de disputa en dos posiciones, quizá los dos polos que comenzarían a disputar por la orientación del extensionismo, en los años venideros, podrían sintetizarse en: una posición vinculada mayormente al pensamiento de Altamira, de un obrerismo culturalista – conciliador (donde se articularían las concepciones liberales, cristianas, krausistas), y las posiciones más propiamente socialistas, que concebían a la extensión dentro de alguna concepción de lucha de clases. Pero estos antagonismos se desatarían más adelante. En el período que hemos analizado, todas estas posiciones – aún cuando en mayor o menor medida ya fueran evidentes sus diferencias – se articulaban en la oposición al porfiriato a través de algunas de las vertientes de la Revolución Mexicana (hasta su caída), y en dar

al extensionismo una orientación popular (más o menos caritativa, culturalista, agrarista u obrerista).

A partir de todas estas circunstancias, el extensionismo fundacional adquirió los siguientes rasgos principales: a) una *fe* en la potencia emancipadora y *civilizadora* de la educación; b) una vocación democratizadora de la cultura y la ciencia desde un perfil culturalista - iluminista; c) influencia de los principales rasgos de la extensión universitaria europea y ovidista; d) la búsqueda de lo autóctono, desde la conciencia de pasar de la copia a lo europeo a asumir la problemática nacional (“mexicanizar la ciencia”); e) influencia de las tendencias de la educación libre, la enseñanza racionalista, la escuela activa y una fuerte conciencia sobre el problema del analfabetismo y la importancia de la educación popular; f) influencia del higienismo como paradigma de la salud pública de la época⁴⁷; g) orientación obrerista y/o agrarista, con mayor o menor politización socialista y/o nacionalista revolucionaria; h) una dinámica de articulación-solapamiento entre experiencias extensionistas autónomas e intentos de su institucionalización en el Estado, propia de una coyuntura revolucionaria y de una fase fundacional; i) un componente voluntarista muy fuerte, tanto doctrinario (vinculado a tradiciones de pensamiento cristiano) como práctico (una férrea determinación y compromiso personal); j) quedarían por ahora latentes, o con una expresión minoritaria respecto a los otros rasgos, los componentes de la vertiente utilitaria economicista del extensionismo norteamericano.

Por último, vale hacer notar que – contrariamente a lo que sostienen muchos autores que indican a la revuelta de Córdoba de 1918 como el momento de nacimiento de la extensión universitaria – también en el caso mexicano se comprueba que la extensión es un fenómeno que antecedió en una década a Córdoba. En el caso que analizamos, cuando sucedió la revuelta de Córdoba la Universidad Popular Mexicana ya tenía seis años de actuación, la primer visita de Altamira había ocurrido 9 años atrás, y la Ley fundacional de la Universidad Nacional, que contemplaba a la extensión, tenía 8 años de vida. Lo mismo sucedió al menos en Chile, Montevideo y La Plata. Es decir, la extensión universitaria fue más productora que producto de Córdoba, en tanto fue uno de

47 En un contexto histórico de todo el mundo occidental, en que las emigraciones campo ciudad se habían incrementado fuertemente a partir de la revolución industrial, comenzaron a surgir problemáticas de epidemias ligadas a las pésimas condiciones de existencia en que vivía la mayor parte de la población en las grandes ciudades. Una de las respuestas más importante a dichas problemática la dio la corriente higienista, que atravesó campos disciplinarios como la medicina, la arquitectura y la sociología. En este contexto, el higienismo influyó fuertemente al primer extensionismo tanto en Europa como en América Latina. En México, se puede ver su influencia en los ateneístas. Entre las obras publicadas por autores del Ateneo se encuentra, por ejemplo, “La higiene en México” de Alberto Pani (publicada en 1916), en que el autor advierte sobre los “focos de infección física y moral” de la mayoría de las casas-vecindad de ciudad de México (Torres Aguilar, 2009, pág 138).

los componentes principales de articulación programática y organizativa de los movimientos estudiantiles del continente, sobre cuya base se producirían las movilizaciones que tuvieron, ciertamente, en Córdoba en 1918 un momento nodal, por su radicalidad, trascendencia internacional y consecuencias ulteriores de importancia decisiva.

Hasta aquí hemos procurado sintetizar las principales articulaciones discursivas y las circunstancias históricas que constituyen la trama que produjo el campo problemático de la extensión universitaria en su período fundacional. La etapa propiamente de extensión universitaria (en el sentido de acciones desarrolladas por/desde la Universidad Nacional) comenzaría con el rectorado de José Vasconcelos⁴⁸. Pero nada de ello sería comprensible sin considerar lo que hasta aquí hemos procurado sintetizar.

48 Pérez (1979) refiere a una iniciativa del rector interino Schultz, en 1914, de “crear labores de cultura extensiva de manera amena y sugestiva”, así como a la continuación de “cursos libres”, en dicho período, en la Escuela de Altos Estudios y en la Escuela Nacional Preparatoria (1979, pág 56). Sin embargo, todo parece indicar que el extensionismo en la Universidad Nacional no comenzó efectivamente sino hasta el rectorado de José Vasconcelos. Un comentario de Henríquez Ureña favorece esta percepción: “Fundada ya la Universidad Nacional, en su Consejo se presentaron y discutieron proyectos extensivos, llevándolos hasta sus últimos pormenores... menos la ejecución” (Henríquez-Ureña, 1987).

Segundo momento: El extensionismo originario (1920 - 1929)

“La Revolución ha ejercido extraordinario influjo sobre la vida intelectual, como sobre todos los órdenes de actividad, en aquel país. Raras veces se ha ensayado determinar las múltiples vías que ha invadido aquella influencia; pero todos conviven, cuando menos en la nueva fe que es el carácter fundamental del movimiento: la fe en la educación popular”

Pedro Henríquez Ureña (2000, pág 145)

Rodríguez (2013a) señala que, una vez triunfante la Revolución, la Universidad encontró cauces de acuerdo con los gobiernos que se sucedieron de Carranza, pasando por De la Huerta hasta Obregón. En este proceso, la orientación general de la Universidad de salir de la Torre de Marfil y asumir la problemática nacional, ya enunciada en el discurso de Sierra – e impulsada con vigor y creatividad señeras por los ateneístas – fue asumiendo contenidos específicos y cauces concretos, en articulación con los debates políticos y proyectos históricos que se pusieron en juego en la etapa de institucionalización posrevolucionaria del país. Para ello, fue fundamental la capacidad del proyecto vasconcelista de articular las fuerzas latentes y reinterpretar los contenidos democratizantes del ideario extensionista y universitario que se venía forjando desde comienzos de siglo.

Llamo “los orígenes” al período que va de 1920, con la asunción de Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional y 1929, con la sanción de la primera Ley de autonomía limitada. En esta década, la extensión fue el instrumento principal por el cual la universidad, y los universitarios, participaron de la tarea educativa, asumida como tarea revolucionaria, deber patriótico y moral. Llamo “origen” porque, con Vasconcelos, comenzaría propiamente la extensión universitaria, es decir, realizada desde la Universidad Nacional (mientras que el *extensionismo fundacional*, analizado en el capítulo anterior fue, como vimos, realizado a través de acciones e iniciativas exteriores a la Universidad).

Hacia la “redención nacional”: la extensión universitaria en el programa de José Vasconcelos (1920-1924)

“Puede no atinar la Universidad ni en su doctrina social ni en el punto de vista filosófico; todo se lo hará perdonar, sin embargo, si a la rutina de la enseñanza profesional añade buenos servicios de extensión del saber medio y una sincera colaboración en el estudio de los problemas que afectan a la vida de la colectividad en que se opera”

José Vasconcelos (2009b, pág 177)

No exageraría quien sostuviera que la extensión universitaria fue, para José Vasconcelos, una de las políticas más importante que se propuso al asumir como rector de la Universidad Nacional. Muestra de eso son sus textos y discursos de dicho período y las iniciativas que impulsó en su breve estancia en el cargo. En particular dos de ellas: el impulso de la Campaña de Alfabetización y la creación del Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria. Si bien la estancia de Vasconcelos como Rector fue muy breve, para comprender el contenido, orientación y alcances de las políticas de extensión de la Universidad Nacional se debe tomar el conjunto del período en que ofició también como Secretario de Educación, en el cual mantuvo comprobada influencia en la vida universitaria (Gallegos, 2014, pág 93). Es que la política extensionista de la Universidad Nacional formará parte indisoluble del enorme impulso que el *Apóstol* dio a la educación popular y a las instituciones culturales mexicanas durante la “etapa mítica” de construcción institucional y pedagógica de un proyecto educativo popular que pudiera responder a las necesidades de un país que salía de la guerra, que tenía cerca de un 80% de su población analfabeta, dispersa en un enorme territorio y fragmentada en realidades sumamente disímiles (Moraga, 2016).

Su discurso de asunción como Rector de la Universidad Nacional en 1920 constituye una aguda crítica al estado de cosas en la Universidad Nacional, y un encendido llamado a la subversión de dicha situación mediante la movilización intelectual y moral del profesorado y el estudiantado. Desde el principio Vasconcelos fija la orientación fundamental que imprimirá a su gestión: “La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia (...) En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedirle a la Universidad que trabaje por el pueblo” (Vasconcelos, 2009a, pág 141). Y su discurso se cierra con la famosa convocatoria a conformar “... el ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores. Y no descansemos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres

cultos⁴⁹, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional” (Vasconcelos, 2009a, pág 143). La convocatoria tendrá inmediata respuesta, y se abrirá de este modo una de las etapas más fructíferas de la historia extensionista de la UNAM. Dos son las iniciativas que caracterizarán a la extensión universitaria en este período: la Campaña de Alfabetización (que incluyó las míticas “misiones culturales”) y el fuerte impulso a las conferencias dirigidas a los sectores que no accedían a la educación media y superior, con particular énfasis en los obreros.

Renate Marsiske (2001a) considera que “La actividad de más impacto social de José Vasconcelos en los quince meses de su mandato en la rectoría fue sin dudas la organización, desde la Universidad Nacional, de una campaña de alfabetización que abarcaría a todo el país y tendría los matices de una cruzada laica a favor del pueblo de México” (2001a, pág 130). Latapí (1998) afirma que dicha *cruzada* logró alfabetizar a más de cien mil adultos. Fell (1989) señala dos momentos de la campaña alfabetizadora: un primer momento caracterizado por un gran voluntarismo, de apelación al compromiso individual y social con la tarea y relativa desorganización de los esfuerzos; y un segundo momento que, sin dejar de apelar a la participación de voluntarios, procurará una mayor institucionalización y profesionalización de las acciones (Fell, 1989). La Campaña de Alfabetización combinó entonces diferentes iniciativas institucionales (en particular los “maestros ambulantes”, las misiones culturales y los Centros de Alfabetización), con la apelación a la participación de voluntarios (los “ejércitos infantiles”, la apelación al rol “especial” de “la mujer”, y la convocatoria a los universitarios). La extensión universitaria estuvo atravesada, en todo este período, por esta apelación a la participación y compromiso de voluntarios en la campaña de *regeneración* nacional.

La participación de estudiantes universitarios en la campaña alfabetizadora se dio, principalmente, por vía de la figura del “profesor honorario estudiante” (Fell, 1989). Fell destaca que entre los estudiantes “la campaña tuvo una acogida favorable, en especial entre las alumnas de escuelas técnicas. En el seno de la Escuela Nacional Preparatoria surgió la Sociedad vasco de Quiroga y, en el marco de algunas grandes escuelas, la Asociación Pro-Patria, ambas consagradas a la alfabetización y a la propaganda a favor de la Campaña contra el Analfabetismo” (Fell, 1989, pág

49 No haremos aquí el análisis de género al discurso de Vasconcelos y su distribución sexual de las virtudes, atribuyendo a los hombres cultura y a las mujeres abnegación.

44). Por su parte, Marsiske (2006a) señala la importancia organizadora que tuvo la extensión universitaria para el movimiento estudiantil mexicano de la década de 1920, como actividad que reunió a los estudiantes, generó redes a nivel nacional y tonificó el músculo organizativo, lo cual hizo posible que algunos años después se pudiera conformar propiamente un movimiento estudiantil capaz de conquistar la primera ley autonómica para la Universidad: “Las actividades de extensión universitaria de los estudiantes de la Universidad Nacional – primero en las campañas de alfabetización organizadas por José Vasconcelos desde la Rectoría de la Universidad y después, entre 1924 y 1928, en las actividades de servicio social y de extensión por el rector Alfonso Pruneda – llevaron a la formación de organizaciones estudiantiles con un fin determinado y de redes informales entre los estudiantes en los que se basaría la organización de la huelga estudiantil de 1929, aparte de su organización gremial bien desarrollada” (Marsiske, 2006a, pág 146).

En efecto, basado en los antecedentes de los ateneístas, e influidos por la creciente importancia que ocupaba la extensión al asimilarse y resignificarse con el movimiento reformista latinoamericano, la extensión ocupaba un lugar de primera importancia en el movimiento estudiantil mexicano. En este marco, la concepción extensionista mexicana comenzaba a construirse en una trama discursiva que incluía las primeras ideas sobre la educación socialista, la orientación obrerista y el nacionalismo revolucionario. Así se evidencia en el lugar que ocupó el extensionismo en las resoluciones del Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en Ciudad de México en diciembre de 1921 y del Congreso Nacional de Estudiantes Mexicanos celebrado en paralelo en Puebla.

Biagini (2006) observa que el Congreso Internacional de Estudiantes realizado en el “país faro de la Revolución Mexicana” reflejó un “compromiso más extendido donde se refrendó la obligación de establecer universidades populares para capacitar tecnológica y políticamente a los sectores excluidos y asesorar los conflictos obreros” (2006, pág 92). Moraga (2014a) destaca que la orientación política general del Congreso se condensa en el siguiente pasaje de la declaración final: “la juventud universitaria declara que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y en el político” (2014a, pág 22). La extensión universitaria forma parte de las resoluciones finales, y es considerada como: “una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester” (Moraga, 2014a, pág 24). A su vez, el Congreso también declaró “la ‘obligación’ de establecer universidades populares ‘libres de todo espíritu dogmático y partidista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de justicia

social” (Moraga, 2014a, pág 26).

En sintonía con el Congreso Internacional, en la reunión estudiantil nacional desarrollada en paralelo, Moraga informa que “la asamblea se manifestó a favor de que los estudiantes intervinieran en los problemas políticos y sociales del país y se llegó a la conclusión de que el origen de los conflictos sociales estaba en la desigualdad económica. Se aprobó la creación de escuelas nocturnas para obreros ‘atendidas por la clase estudiantil, así como la formación de sindicatos socialistas, cooperativas y centros recreativos populares’” (2014a, pág 28). Esta deriva socialista u obrerista de politización estudiantil de la extensión se articulaba con otros rasgos característicos del *extensionismo misionero* del período. Un vistazo a la conformación que tenían los equipos misioneros aporta información sobre el contenido de la obra social y pedagógica *redentora* del movimiento vasconcelista. El equipo que tuvo a cargo la primera misión, realizada en Zacualtipán (Hidalgo), estuvo integrado por: “Jefe, Ing. Roberto Medellín. Profesores de educación rural: Rafael Ramírez Castañeda; de jabonería y perfumería: Isaías Bárcenas; de curtiduría: Rafael Rangel; de agricultura: Fernando Albiati; de canciones populares y orfeones: Alfredo Tamayo; de educación física y encargado de las prácticas de vacuna: Dr. Arnulfo Bravo. Acompañaba a este grupo Juan Reyes Badillo, delegado de la Secretaría de Educación Pública, en el Estado de Hidalgo” (informe citado por Gamboa, 2007, pág 3). En efecto, el equipo expresa en parte el perfil del extensionismo de la época (culturalista, higienista, modernizadora), junto a los rasgos propios del pensamiento de Vasconcelos, quien daba una gran importancia a aspectos como la cultura autóctona y la educación física⁵⁰.

Además de las misiones y las iniciativas de alfabetización, destaca en este período la actividad del Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria, creado en 1921 junto a la Escuela de Verano que dirigirá Henríquez Ureña. Claude Fell (1989) señala que el Departamento de Extensión tendrá “una finalidad análoga a la de la Campaña contra el Analfabetismo, con la diferencia de que su acción va dirigida a personas que hayan completado sus estudios de primaria. Sus objetivos son más 'instructivos' que 'educativos'; es decir, que el departamento pretende ofrecer conocimientos esencialmente técnicos y prácticos en distintas áreas: matemáticas, física, ciencias naturales,

50 Respecto a lo primero, Pedro Henríquez Ureña, comentando los cambios revolucionarios en la educación durante el proyecto vasconcelista afirma: “Existe hoy el deseo de preferir los materiales nativos y los temas nacionales en las artes y en las ciencias, junto con la decisión de crear métodos nuevos cuando los métodos europeos resulten insuficientes ante los nuevos problemas” (2000, págs 149-150). Respecto a la educación física, el propio Vasconcelos le dedica atención en su obra “De Robinson a Odiseo”, destacando la importancia de “contagiar el entusiasmo atlético tal y como se propaga una doctrina estética; he aquí la política deportiva recomendable” (2009b, pág 171).

biología, industrias mecánicas y químicas, oficios manuales (carpintería, herrería, perfumes, curtiduría, etc). En una segunda etapa -en realidad ambos tipos de actividad coinciden-, la enseñanza será más 'educativa' y abarcará las ciencias sociales y materias como el derecho, lo que redundará en beneficio de los obreros, ya que podrán conocer sus deberes, sus derechos de ciudadanos y sus derechos políticos. Esta enseñanza se imparte casi exclusivamente en medios urbanos, ya que en otro nivel la Casa del Pueblo es la que se encarga de la instrucción cívica de los campesinos. En las ciudades se enfatizan las ventajas que tiene la formación de asociaciones obreras: sin que tal objetivo sea claramente enunciado, se intenta preparar a los trabajadores en ciudades donde se inicia un fabuloso proceso de crecimiento” (Fell, 1989, págs 300-301).

Los frutos del decisivo impulso intelectual y organizativo de Vasconcelos a la extensión universitaria no demoraron en aparecer. Fell (1989) consigna que entre julio y noviembre de 1922, sólo en las escuelas nocturnas del Distrito Federal, se dan unas 2850 conferencias. Hasta entonces las conferencias seguían siendo la principal metodología, pero ya comenzaban a evidenciarse críticas a este modelo. En cuanto a los temas que se abordaban, eran de una gran heterogeneidad. “Algunas conferencias, inspiradas en un género reinventado y puesto de moda por Romain Rolland, giran alrededor de una 'vida ejemplar': Tolstoi, Miguel Ángel, Beethoven, Sócrates, Rodó, Morelos, Pestolazzi. Las 72 conferencias pronunciadas por universitarios – por ejemplo la de Antonio Caso sobre el arte y la moral, o la de Manuel Romero de Terreros sobre el arquitecto Tresguerras – son, en general, de un nivel mucho más elevado que las que se dan en las escuelas nocturnas; pero todas incluyen la divulgación científica (biológica y médica, básicamente), jurídica, social (legislación obrera, organización del trabajo, función del ahorro, etc) o histórica” (Fell, 1989, pág 302). En lo que refiere al público de las conferencias, Fell informa que, además de las escuelas nocturnas, éstas se desarrollaron también en “medios obreros (Tlalpan), en la fábrica de calzado Excélsior de Tacubaya [llegando también] a los empleados del municipio de Tacuba, a los obreros de la asociación Mártires de Río Blanco, al personal y los pupilos del Hospicio de Niños (1989, pág 302). Fell también informa que entre 1923 y 1924, por causa de reducciones presupuestales, “y también debido al carácter demasiado 'comprometido', según el ministerio, de algunas conferencias, se restringe la acción del Departamento de Extensión Universitaria y se destina básicamente a la organización de cursos de invierno especialmente dirigidos a los maestro” (1989, pág 302).

Junto con el importante avance de la *extensión conferencista*, se fueron haciendo evidentes también varios de los problemas de esta metodología. Fell (1989) comenta un informe de Daniel Cosío Villegas, responsable del Departamento de Extensión en 1922, en el que enumera algunas de las

dificultades que identificaba en torno a las conferencias en las escuelas nocturnas. Cosío Villegas “Atribuye su escaso éxito y su poca difusión a varios factores: la heterogeneidad del público, que comprende a la vez niños de doce años y adultos de cuarenta, analfabetos totales y personas que terminaron la primaria; la uniformidad de los programas, que no toman en cuenta las necesidades de los asistentes, que varían de una escuela a otra; la insuficiencia de los programas, que no incluyen algunas materias importantes como la economía política; la pedantería de los conferencistas 'que aleja o aburre al público'; la duración exagerada de conferencias que con frecuencia escuchan obreros cansados por la jornada de trabajo; la carencia casi total de material escolar, de mapas, por ejemplo” (Fell, 1989, pág 301). Ante estas dificultades, Vasconcelos y sus colaboradores “cayeron en la cuenta de que no era ése [las conferencias] el medio e difusión cultural más apropiado, y que sería preferible multiplicar los centros culturales, donde la alfabetización y la instrucción se realizaban sistemáticamente con un público relativamente homogéneo y fuertemente motivado, cuyo progreso intelectual se podía controlar periódicamente” (Fell, 1989, pág 303).

Es más conocido, por la importancia que tuvo y los esfuerzos que movilizó, el perfil alfabetizador y culturalista de la extensión universitaria vasconcelista. También por las características de las múltiples influencias que articuló en la formulación de su pensamiento pedagógico. Entre ellas, Moraga (2016) destaca el “espiritualismo” rodoniano (tempranamente asumido desde los tiempos del Ateneo de la Juventud y su crítica del positivismo y el pragmatismo anglosajón), el cristianismo (de donde proviene su idea de “regeneración moral” e integración del indio a las escuelas comunes, propias de los misioneros católicos) y la atención a las primeras acciones posrevolucionarias del ministerio de educación ruso. A estas influencias, Moraga agrega y jerarquiza otras dos que unieron a Vasconcelos y Gabriela Mistral: el ruso Tolstoi y el bengalí Tagore (Moraga, 2016).

Menos comentado es otro costado del pensamiento extensionista de Vasconcelos: el de la modernización de los procesos productivos e industriales y la “actualización” técnica de obreros y campesinos. Ambas dimensiones de la concepción vasconcelista deben ser consideradas como una unidad. En “De Robinson a Odiseo”, sostiene: “Al erigirse en reguladora de la enseñanza media, nuestra Universidad asume el papel directivo de la opinión ilustrada de la nación. Los problemas llegan a ella no sólo para ser investigadores, sino también para ser resueltos” (Vasconcelos, 2009b, pág 169). Es decir que no renegaba de una dimensión utilitaria-concreta del extensionismo, ya no sólo como medio de emancipación cultural y espiritual de las masas. En su discurso de toma de posesión del cargo de rector había declarado: “Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza

que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa. No soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales” (Vasconcelos, 2009a, págs 142-143). En la unidad de *la mano y el cerebro*, la *capacidad productora* y la *potencia pensante*, podría encontrarse una buena síntesis del pensamiento *extensionista* (o misionero) vasconceliano, preocupado por formular un pensamiento unitario e integrador del espíritu, la voluntad y la materia, e influenciado – en varias de sus iniciativas – por las ideas del Comisario de Instrucción ruso Anatoli Lunacharski (Moraga, 2016).⁵¹

En este sentido *práctico*, Vasconcelos veía con simpatía la labor extensionista de las universidades estadounidenses. Criticaba, por cierto, la concepción positivista, científicista y parceladora de las áreas del saber del pragmatismo anglosajón. Dirá: “De la universidad norteamericana evitaremos la dispersión, que le impide alcanzar un concepto filosófico cabal del conocimiento. La misma filosofía se vuelve en ella experimentalismo y suma de casos homogéneos, sin trabazón ideológica y estética. Estos defectos no le impiden convertirse en auxiliar de las industrias ni divulgar enseñanzas útiles. La eficacia de su acción práctica pone a la universidad yanqui en contacto con el pueblo, que a su vez, en recompensa, le otorga simpatía y dinero. En cambio, entre nosotros se diría que el apartamiento egoísta o pedante es la regla de los que saben” (Vasconcelos, 2009b, pág 176). Añade: “Recuerdo los institutos de extensión que dirige la Universidad de Chicago. Acuden a ellos por la noche obreros de las fábricas para consultar los problemas del día, para adiestrarse en el dibujo o en la forja, todo lo cual representa un aumento del salario, un acotamiento de la jornada, una ventaja positiva. Recuerdo la Universidad de California. Antes que por sus historiadores, que son meritísimos; antes que por sus sabios, se ha hecho sentir por el célebre Burbank, consejero de los agricultores, inventor, según se asegura, de frutas e injertos notables; sabio y obrero que se encierra en el laboratorio, pero también visita los campos, endereza los tallos, disfruta la satisfacción del aumento y la prosperidad de cultivos que no son suyos” (Vasconcelos, 2009b, pág 178). Y mostrando toda la moderación del entusiasmo que le producía la revolución rusa, agrega: “Los cursos breves, agregados a los secundarios de la Universidad Californiana en cría de animales

51 Claude Fell afirma: “Los rusos le proporcionaron soluciones prácticas, respuestas momentáneas y puntuales a problemas 'técnicos' que amenazaban con obstaculizar su acción global: campaña contra el analfabetismo, multiplicación de las bibliotecas, publicación de los 'clásicos', instauración de una pedagogía activa, etcétera. A través del ejemplo soviético comprendió la necesidad de elaborar un sistema estructurado que abarcara las actividades educativas (del jardín de niños a la Universidad) y culturales (de las artes plásticas al teatro y la danza, pasando por la lectura y el canto) (...) Sin embargo nada quiere saber de la 'dictadura del proletariado' y muy pronto aparece con claridad la distancia que lo separa del marxismo-leninismo” (Fell, 1989, pág 22)

domésticos, horticultura y jardinería, conservación de frutas y embalajes, etcétera, han hecho más por la prosperidad repartida de la región que todas las leyes bolcheviantes posibles (...) La Universidad de México inició alguna vez, por medio de sus Facultades técnicas, parecida penetración entre las masas deseosas de libertarse por el trabajo inteligente” (Vasconcelos, 2009b, pág 179).

En efecto, el pensamiento extensionista (podríamos simplificar y decir el *pensamiento educativo*) de Vasconcelos tenía una fuerte orientación democratizante y popular, dirigida en particular hacia obreros y campesinos. Así por ejemplo, en su “Carta abierta a los obreros del Estado de Jalisco” dirá: “Esta Universidad se propone atender los intereses del proletariado, facilitándole la educación práctica que mejore sus jornales y levante el nivel de todos; y desea apartarse de los viejos métodos que creaban profesionistas aliados únicamente al poderoso y sin más afán que el medro personal. En materias artísticas, esta misma Universidad ya no quiere fomentar artes que sirvan para recrear los gustos de unos cuantos ociosos, sino artes que levanten el nivel espiritual de todos los hombres” (Vasconcelos, 2009c, págs 155-156). Dicha orientación popular respondía sobre todo a una concepción democrático-ilustrada, científico-modernizadora y cristiano-misericordiosa, antes que a una concepción de tipo socialista. La emancipación del obrero y del campesino era antes intelectual que social (“libertarse por el trabajo inteligente”), y se realizaría primero por el aprendizaje del alfabeto, la adopción de técnicas productivas más modernas, y la incorporación de hábitos de trabajo, que por la transformación de la estructura clasista de la sociedad. Criticando la contradicción “cultura-incultura” que había caracterizado el *extensionismo conferencista*, dirá: “Por extensión universitaria solía entenderse antes una cierta propaganda, por conferencias y conciertos, de los aspectos desinteresados de la cultura en los medios atrasados de la población urbana y del campo. Y resultaba un poco irónico hablarle al obrero hambriento de las excelsitudes del arte de un Beethoven o de un Miguel Ángel. Pasado el estupor de auditorio y maestro, nadie volvía a recordar el encuentro un poco ridículo de la más alta sabiduría con las más desolada miseria. Se desconocía que únicamente la caridad puede resolver estos conflictos y no según el contraste cultura-incultura, sino conforme a la vieja antinomia cristiana: miseria y misericordia” (Vasconcelos, 2009b, pág 177).

A su vez, Ejea y Garduño (2014) destacan que la impronta vasconcelista hizo que la política de extensión de la cultura tuviera también como finalidad “[...] descubrir, conocer, valorar y preservar las manifestaciones autóctonas e interrelacionarlas con la cultura universal y universitaria” (2014, pág 8). En efecto, el pensamiento de Vasconcelos de reinterpretación de la cultura universal desde

las ideas autóctonas (llevando lo autóctono a una dimensión latinoamericana), estuvo en la base de su política educativa y extensionista. En su texto de fundamento del nuevo escudo de la Universidad Nacional dirá "... a la Universidad Nacional le corresponde definir los caracteres de la cultura mexicana" (Vasconcelos, 2009d, pág 144). En "De Robinson a Odiseo" señala: "Una universidad cuyos métodos son copia de los extranjeros es avanzada de conquista o instrumento de disolución. Por eso ha de buscar el universitario los caracteres de índole nacional a fin de darles la configuración eficaz" (2009b, pág 174).

En síntesis, desde un pensamiento latinoamericanista y autóctono (a partir del cual se articulaba una idea de unidad universal del conocimiento científico y humanístico, contraria a la parcelación positivista de las disciplinas científicas), y en torno a un objetivo democrático - popular, el extensionismo de Vasconcelos reprodujo en un inicio la metodología de las conferencias, aunque fue en dicho período que surgieron también las críticas a dicho modelo. Con la colaboración de educadores de la talla de Gabriela Mistral, acudiendo a las ideas pedagógicas de pensadores universales (misioneros cristianos, Rodó, Lunacharski, Tolstoi, Tagore, entre otros) (Fell, 1989; Moraga, 2014b, 2016), y – sobre todo – por las enseñanzas de la propia experiencia alfabetizadora que estaban protagonizando, aportó aprendizajes y transformaciones en los abordajes pedagógicos y metodológicos. Con todo, el perfil general contenía elementos iluministas⁵², culturalistas e higienistas, articulados con una valoración de lo criollo, lo indígena y lo autóctono.

Pero más allá de los contenidos específicos de la concepción vasconcelista, destaca en este período la construcción del extensionismo como parte relato trascendental capaz de movilizar a los estudiantes y otros sujetos sociales en pos de un objetivo social, educativo y popular⁵³. Es decir, la configuración del extensionismo desde una *mística*, que por tratarse de un momento fundacional,

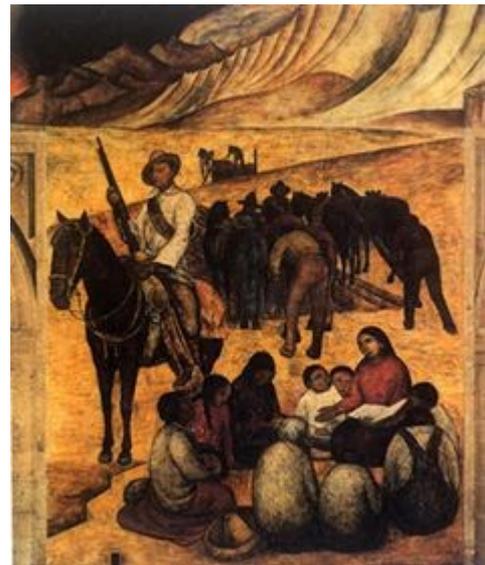
52 En su citado discurso de asunción como Rector dirá: "no vengo a encerrarme en [la Universidad] sino a procurar que todos sus tesoros se derramen" (Vasconcelos, 2009a, pág 140).

53 Ciertamente la historia no se puede explicar exclusivamente por la actuación de los grandes hombres y mujeres, pero – al menos en algunos casos – tampoco sin ellos. La movilización estudiantil extensionista de la década de 1920 no se explica sin atender al clima de época (revolucionario) y sin considerar los antecedentes del Ateneo y la Universidad Popular. Pero tampoco se explican sin atender al peso de la figura de Vasconcelos. Al respecto, recuerda Torres Bodet en sus memorias: "Quien no lo haya tratado en esos días de 1921 no tendrá una idea absolutamente cabal de su magnetismo como 'delegado de la revolución' en el ministerio. La juventud vibró desde luego ante su mensaje, de misionero y de iluminado" (citado por Moraga, 2016, pág 1353). Por otra parte, Moraga (2014a), analizando las relaciones entre movimiento estudiantil y política gubernamental en el México posrevolucionario, aporta otra connotación a la ascendencia de Vasconcelos sobre el estudiantado, al afirmar que el Rector "...usó la misma estrategia que Carranza y buscó subordinar al movimiento estudiantil" (2014a, pág 13). Siguiendo la interpretación de Moraga, Vasconcelos se basó en una estructura previa de "concubinato" entre las organizaciones estudiantiles emergentes y el poder político, y reproduciendo dicha modalidad aprovechó su carisma y su ascendencia intelectual para neutralizar los reclamos de "cogobierno" y movilizar a los estudiantes hacia una campaña alfabetizadora que, sobre todo en sus inicios, recurrió a un fuerte voluntarismo.

podríamos decir que se trata una *mística fundacional* del extensionismo en la UNAM: “...vengo a deciros: El país ansía educarse; decidnos vosotros cuál es la mejor manera de educarlo. No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la nación” (Vasconcelos, 2009a, pág 141). Los elementos épicos y voluntaristas característico del momento fundacional del extensionismo en la Universidad Nacional perdurarán en el tiempo y reaparecerán ocasionalmente, al menos durante el siglo XX.

“Ahora levantan la cabeza”

“Para el pueblo, en fin, la Revolución ha sido una transformación espiritual. No es sólo que se le brinden mayores oportunidades de educarse es que el pueblo ha descubierto que posee derechos, y entre ellos el derecho de educarse. Sobre la tristeza antigua tradicional, sobre la ‘vieja lágrima’ de las gentes del pueblo mexicano, ha comenzado a brillar una luz de esperanza. Ahora juegan y ríen como nunca lo hicieron antes. Llevan alta la cabeza. Tal vez el mejor símbolo del México actual es el vigoroso fresco de Diego Rivera en donde, mientras el revolucionario armado detiene su cabalgadura para descansar, la maestra rural aparece rodeada de niños y de adultos, pobremente vestidos como ella, pero animados con la visión del futuro” (Henríquez-Ureña, 2000, págs 151-152).



“La maestra rural”. Mural. Diego Rivera (1922-1923)⁵⁴

Fuentes Molinar (1983), en su balance del período que analizamos, relativiza el alcance de la epopeya vasconcelista en relación a su capacidad de involucrar a la universidad: “... el propósito que anunciara Vasconcelos, incorporar a los universitarios a las tareas del nuevo Estado y a la ‘civilización’ de la revolución, nunca se materializó con plenitud en el plano institucional. No fue así, entre otras razones, porque las pretensiones iluministas de dirección de los líderes intelectuales de la universidad no tenían cabida ni en el esquema de poder, ni en la orientación jacobina y populista que se construyó y desarrolló bajo el impulso del grupo sonoreense. El destino del propio Vasconcelos ejemplifica al extremo esa incorporación inviable” (Fuentes, 1983). Sin embargo, el esquema vasconcelista de intentar supeditar a la universidad al proyecto educativo del gobierno del

54 Para un análisis discursivo (en la perspectiva del APD) de esta obra de Rivera en relación a la trama de significados constitutivos de la “Mística de la Revolución Mexicana”, ver: Buenfil Burgos, “Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación” (1994a, pág XIII Apéndice 2).

Estado, permanecería en las décadas siguientes, más allá de los ocasionales cambios de orientación ideológica y formulación programática. Efectivamente, en el sentido de lo que señala Fuentes, el componente voluntarista es, necesariamente, temporal, tiende a agotarse, y cobran entonces relevancia los modos y sentidos de la institucionalización de los proyectos. Este fue el terreno de las disputas que terminaron con el alejamiento de Vasconcelos.

Como afirma Moraga, “Lejos de ser un espacio donde el secretario de Educación impuso sus ideas, el sistema que creó se transformó en un ‘campo de batalla ideológico’ entre distintos proyectos educativos” (Moraga, 2016, pág 1254). Resume este autor: “Trabajos como los de Bruno-Jofré y Martínez han distinguido acertadamente cuatro grandes corrientes pedagógicas presentes en la SEP en la década de 1920: la ‘populista-desarrollista’, representada por Moisés Sáenz; la ‘socialista’, encabezada por Narciso Bassols, secretario entre 1931 y 1934; la ‘anarquista-racionalista’, con corifeos como José de la Luz Mena, quien no alcanzó puestos de poder en la SEP pero fue muy influyente en la llamada ‘educación socialista’, y, finalmente, la de Vasconcelos, a la que sin mayor análisis denomina ‘espiritualista’” (Moraga, 2016, pág 1351). De este modo, la más ajustada comprensión del proyecto vasconcelista requiere atender a sus condiciones de producción (política, discursiva, histórica) en relación con las demás corrientes pedagógicas y proyectos históricos en juego. Y el “campo de batalla educativo” se imbricaba con (o expresaba) el “campo de batalla político”. Al acentuarse las diferencias entre el Secretario y el subsecretario Moisés Sáenz (partidario de dar a las políticas educativas una nueva orientación más cercana al pragmatismo y los postulados de John Dewey), Vasconcelos terminó por renunciar a la jefatura de la SEP⁵⁵.

Mientras tanto, en el plano universitario, la cuestión de la autonomía comenzaba a ser el centro de los debates y conflictos entre la Universidad y el gobierno del Estado, que con la asunción de Calles como presidente, asumió el esquema que Fuentes caracteriza como “jacobino y populista”. Así las cosas, el campo problemático de la extensión universitaria, a lo largo de la década de 1920, se fue construyendo en el marco de estos debates y tensiones. Las discusiones de tipo ideológico-pedagógico en torno a la orientación educativa (y extensionista), comenzarían progresivamente a articularse con otro debate de fondo: el de la autonomía universitaria y la relación Universidad – poder ejecutivo.

55 Rodríguez Gómez apunta: “Aunque se ha interpretado que el distanciamiento con el enfoque de Vasconcelos se derivaba de sus diferencias con la postura pedagógica del subsecretario Moisés Sáenz, no puede subestimarse el hecho de que Vasconcelos había adquirido, por su exitoso desempeño al frente de la SEP, fuerza política propia, lo que representaba una competencia que Calles no habría de tolerar” (2013a, pág 23).

El rector extensionista: Alfonso Pruneda (1924-1928)

“Consideramos que la función social del estudiante consiste en asimilar y difundir la cultura, lo primero como un antecedente necesario para poder ser más tarde útil a la sociedad, en una forma constructiva y sana, lo segundo para devolver al pueblo alguna parte de los beneficios que de él recibe al sostener las escuelas, con mengua a veces de otros servicios importantes y urgentes, poniendo así al estudiante en la posibilidad de una forma menos dura de ganarse la vida”

Ángel Carbajal, Presidente de Federación Mexicana de Estudiantes, 1927 (citado por: Marsiske, 2006, pág 165)

Señala Marsiske que “Durante el gobierno nacional de Plutarco Elías Calles, entre 1924 y 1928, la Universidad Nacional tuvo problemas para encontrar un lugar en el nuevo proyecto educativo, elaborado por Moisés Saenz, cuyo centro de atención eran la escuela rural y la educación popular (...) El programa del rector Alfonso Pruneda incluía cambios administrativos, una reforma académica y una amplia actividad de extensión universitaria, por medio de los cuales trató de adaptar la institución a los requerimientos del Estado y de hacer frente a una disminución en el presupuesto y a un enorme incremento de la matrícula de estudiantes” (Marsiske, 2006a, pág 148). Debemos recordar que Pruneda había sido el infatigable rector de la Universidad Popular Mexicana, y un referente clave del extensionismo ateneísta fundacional. En su actuación como rector de la Universidad Nacional mantuvo impronta y orientación en sus esfuerzos.

El impulso que recibió la extensión por parte del rectorado de Pruneda es reconocido por cuanto autor se ocupe de este período. Pérez (1979) llega incluso a afirmar que fue aquí que sucedió, propiamente, la “creación de la Extensión Universitaria” (1979, pág 10). No fue así, como hemos visto en las páginas anteriores. Pero ciertamente Pruneda, basándose en el fecundo proceso iniciado por Vasconcelos, en su propia experiencia en la UPM, y en el clima de movilización estudiantil y social existente, dio a la extensión un importante impulso tanto a nivel de su institucionalización en la Universidad Nacional, como en lo que refiere a las actividades y experiencias que se desarrollaron en su período como rector. Ciertamente, también, su programa extensionista se articulaba bien – y respondía – a las aspiraciones del ejecutivo de Calles y las orientaciones de Sáenz al frente de la SEP. Así lo afirma Marsiske: “Los cuatro años del rectorado de Alfonso Pruneda estuvieron caracterizados por una reforma universitaria acorde con los lineamientos del gobierno de Calles (...) La reforma académica, es decir el cambio de planes de estudio y la reglamentación adecuada de las actividades académicas, fue el fiel reflejo de la influencia del

proyecto educativo del Estado en la Universidad: se debía hacer todo lo posible por acercarla al pueblo” (Marsiske, 2006a, pág 149).

Y en efecto, durante el rectorado de Pruneda, se constata un conjunto de iniciativas de una diversidad y alcances que dan cuenta de una universidad que se concebía a sí misma prácticamente como institución extensionista. En ella, además del peso preponderante de Pruneda, se constata una intensa participación estudiantil, no sólo en el papel de ejecución de las políticas de la rectoría, sino también como usina generadora de propuestas e iniciativas. Así podemos comprobarlo al comparar las propuestas realizadas por los estudiantes y las acciones realizadas en el período de Pruneda.

Consigna Marsiske que en 1925 la Universidad Nacional convocó a un concurso estudiantil en base al tema: “¿Cómo los estudiantes universitarios pueden y deben contribuir, no sólo en el terreno de la extensión cultural, sino también en el del activo servicio social al acercamiento de la Universidad al Pueblo?” (2006, pág 152). Marsiske destaca la cantidad de trabajos recibidos. En ellos: “la tónica común era que la Universidad había cambiado, había dejado de ser un claustro científico para acercarse al pueblo. En esta universidad renovada el estudiante tendría que asumir un papel más justo con responsabilidades frente a las clases populares” (2006, pág 152). Entre las propuestas realizadas por los estudiantes destacan: “1) Formación de comités de acercamiento de la Universidad al pueblo dentro de cada escuela para organización de conferencias. 2) Impartición de clases en los barrios populares organizado por la Universidad con participación de estudiantes y profesores. 3) Formación de un comité de publicidad integrado por representantes de todas las escuelas secundarias y profesionales para la publicación de nuevas disposiciones legales, descubrimientos recientes, etc. Esta publicación se destinaría a informar al pueblo. 4) Establecimiento de bufetes populares en cada demarcación, atendidos por estudiantes de Jurisprudencia. 5) Organización de dispensarios médicos en los barrios pobres. 6) Formación de comités patrióticos de estudiantes que se encargarían de conservar el culto de los héroes y el amor a la patria” (Marsiske, 2006, pág 152-153).

En tanto, en 1926 se realizó la “Tercera Convención del Congreso Nacional de Jóvenes”. En el Congreso, los estudiantes expresaron que: “sería la juventud universitaria la que haría 'imposible la regresión a los tiempos idos, dando un sentido y una orientación definitivas a la obra de la revolución' (Palabras de Ángel Carbajal). Esta participación de los estudiantes en las tareas de la sociedad mexicana nueva se refería a: 1) La lucha intensa contra el analfabetismo; 2) La formación de universidades populares y obreras; 3) La difusión del arte nacional, de la geografía e historia del

país; 4) La enseñanza de los problemas económicos, políticos y sociales de México a las masas populares; 5) La formación de grupos de investigación social para la incorporación de los indígenas a la sociedad moderna. Para resolver los problemas económicos del país el congreso Nacional de Jóvenes propuso lo siguiente: 1) Impulsar la industria nacional; 2) Crear escuelas comerciales, industriales y agrícolas para capacitar a técnicos intermedios; 3) Construir viviendas económicas para trabajadores; 4) Estudiar las doctrinas socialistas en busca de resoluciones del problema económico. La retórica estudiantil estaba impregnada de las ideas de la época que consideraba a la educación como un remedio infalible para el mejoramiento del nivel de vida del pueblo y su incorporación a la sociedad moderna. El papel de los estudiantes incluiría su participación en el servicio social de todo tipo, en la difusión de la cultura y sobre todo en la enseñanza de sus conocimientos” (Marsiske, 2006, pág 162-163).

Al comparar las propuestas de los estudiantes realizadas en el concurso de 1925 y la Convención de 1926 con el informe de actividades extensionistas que Guadalupe Pérez (1979) consigna para el período rectoral de Pruneda, podemos verificar hasta qué punto el estudiantado contribuyó a renovar y diversificar el programa (principalmente) difusionista-conferencista característico de la generación ateneísta. Informa Pérez (1979) que entre 1924 y 1928 la actividad extensionista de la Universidad Nacional consistió en:

- a) “Brigadas universitarias” (“A los excursionistas se les preparó y pidió que, además de sus cantos y el donaire de su alegría, llevaran a los sitios de sus paseos y excursiones, pláticas populares 'sobre diversos asuntos educativos, particularmente: cívicos' y para ellos se les adiestró”).
- b) “Mejoramiento sanitario” (“alumnos y maestros de la Facultad de Ingeniería integraron los equipos que trabajaron por el mejoramiento sanitario de la ciudad. A ellos se debe, entre otros trabajos: 'el levantamiento topográfico de la Colonia de la Bolsa, la planificación y nivelación de la calzada de la Piedad, del Canal del Desfogue y del Canal de la Derivación; además de los levantamientos topográficos de los servicios municipales que habrían de complementar el plano de la ciudad. La planificación de la vasta área de la Magdalena Mixhuca fue también obra de extensión universitaria. El parque de Balbuena, los servicios de la estación del ferrocarril interoceánico, los cuarteles de San Lázaro, los talleres de aeronáutica civil, el gran canal y la colonia Moctezuma, cuentan entre sus realizaciones de mejoramiento sanitario”).
- c) “Consultas técnicas” (alumnos y maestros de la Facultad de Química y Farmacia “proporcionaban referencias sobre diversas industrias” y se “divulgaban materiales de beneficio práctico para el industrial y para el obrero”, en atención al proceso de industrialización del país. A

su vez se promovía la investigación sobre “industrias explotables” en México).

d) “Higiene personal y pública” (“El rector Pruneda, médico, planeó campañas permanentes con estos objetivos, en las cuales hizo participar a todos los estudiantes, pero cuya responsabilidad recayó sobre todo en maestros y alumnos de la Facultad de Medicina, Para realzarla se aprovechó con certera visión la asistencia masiva a centros de reunión”).

e) “Instrucción cívica” (en clubes, escuelas de niños, centros obreros, sindicatos y centros de extensión universitaria se realizaban “charlas dirigidas al entendimiento del proceso nacional, las responsabilidades individuales y colectivas, los derechos”).

f) “Docencia extraescolar en museos” (dirigida al conocimiento de la historia nacional y la divulgación científica).

g) “Conferencias”: (“La experiencia conjunta del rector y de la propia actividad universitaria marcaron como temas preferentes los de sociología, economía política, psicología, literatura tanto castellana como universal y nacional, además de los de higiene e historia”).

h) “Debates y conversaciones” (“se organizaron debates para analizar la situación socioeconómica de los Estados de la República”)

i) “Cooperación social” (cooperación con otras instituciones culturales, artísticas y científicas del país, “auxiliándolas y facilitándole los medios”).

j) “Relación social” (“relaciones estrechas y permanentes con la Casa del Estudiante Indígena, el Colegio Militar y los Centros de Corrección Social”).

k) “Fomento Cultural” (Pérez, 1979, pág 67 y ss).

Finalmente, el 27 de febrero de 1928 se inaugura un Bufete gratuito de la Escuela de Jurisprudencia, inaugurando una actividad extensionista-educativa que continúa hasta el presente. El Bufete, otra de las propuestas emanadas del concurso estudiantil, fue llevado adelante por estudiantes y maestros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales con apoyo de la rectoría. Allí “[...] atendían consultas sobre asuntos de derecho civil y penal y patrocinaba a quienes lo necesitaban para salvaguarda de su derecho y de la justicia. Aconsejaban y defendían gratuitamente sin más requisito que solicitarlo. Solidarios en acción de permanente ayuda, instruían sobre derechos y responsabilidades ciudadanos y asistían a los centros de corrección social” (Pérez, 1979, pág 66-67).

Por cierto que, además de la inequívoca influencia de Pruneda y de las propuestas realizadas por los estudiantes, las iniciativas estaban en concordancia, en general, con el proyecto que se impulsaba desde el ejecutivo. Como fuera, destaca en este período una gran diversificación de estrategias e instrumentos, propia de una universidad que parecía encontrarse definida y volcada toda ella hacia

la colaboración con la sociedad.

Es posible afirmar que, desde Vasconcelos a Pruneda, es decir, desde el inicio de la extensión propiamente dicha hasta la primera ley (semi) autonómica, la extensión se constituyó en el principal campo de disputa y tensión entre la Universidad y el gobierno del Estado. Por vía de la extensión movilizó Vasconcelos a los universitarias hacia su campaña alfabetizadora. En dichas campañas se fogearon los estudiantes que protagonizarían luego la lucha autonómica (Marsiske, 2006). Por vía de la extensión procuró Pruneda responder a la demanda del ejecutivo de Calles-Sáenz de poner a la Universidad al servicio de las nuevas orientaciones educativo-políticas.

La década de 1920 culminaría con la misma dinámica febril con que había comenzado. Las guerras cristeras serían expresión de las divisiones internas en la sociedad mexicana, de la radicalidad que alcanzaba el conflicto secular en la institucionalización de la Revolución, y generarían cientos de miles de muertes y heridas duraderas. En la universidad, como hemos visto, Pruneda continuó y dio nuevo impulso a las tareas extensionistas. Muestra de ello es que, ya en 1925, el Departamento de Extensión Universitaria “estaba integrado por siete secciones: Sección de Conferencias; Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina; Sección de Centros de Extensión Universitaria; Sección de Festivales Populares; Sección de Radio-conciertos; Sección Infantil, y Sección de Servicio Social” (Mazón y otros, 2016, pág 2).

En tanto que “la SEP mantuvo e hizo crecer la campaña de alfabetización y las misiones culturales ideadas por Vasconcelos. Más aún, Calles y los presidentes del maximato se empeñaron en dar prioridad a la enseñanza básica, la instrucción popular y la capacitación de obreros y campesinos. Pero con un enfoque distinto al defendido por Vasconcelos y, sobre todo, sin él al frente” (Rodríguez, 2013a, pág 23). En efecto, como señalan algunos autores, más allá de las nuevas orientaciones, a nivel de proyecto y programa, durante este período continuaría organizando las tareas educativas del país el proyecto formulado e iniciado por Vasconcelos, quien se encontraba ahora dedicado a la oposición política al régimen de Calles, y reunía con el buena parte de las simpatías estudiantiles.

Sostiene Marsiske (2006) que “La década de 1920 fue la de los años de búsqueda de un proyecto educativo revolucionario y su aplicación en todos los rincones del país y en todos los niveles. Dentro de estos proyectos, primero el de José Vasconcelos y después el de Moisés Sáenz, diferentes entre ellos pero los dos con un especial énfasis en la educación básica rural y urbana, era difícil

para la Universidad Nacional encontrar un lugar y convencer a los nuevos gobiernos de la importancia de sus funciones. Era el sentir de la época considerar a la educación como una panacea que resolvería en poco tiempo todos los problemas del subdesarrollo en México” (Marsiske, 2006a, págs 148-149).

Por su parte, las tensiones entre el poder ejecutivo y el movimiento estudiantil comenzarían a expresarse en uno de los ciclos de luchas estudiantiles más notorios de la historia de la Universidad Nacional. En 1929, a partir de unos cambios inconsultos en los reglamentos de exámenes “Se organizó una huelga estudiantil en cuya dinámica fueron creciendo y encontrando precisión las demandas estudiantiles, en particular la exigencia de abrir la participación estudiantil en el gobierno de la institución a través de ampliar su representación en el Consejo Universitario. Los estudiantes también pedían la reincorporación de las secundarias a la preparatoria y que el rector fuera designado por el presidente con base en una terna enviada por el Consejo Universitario al efecto. La lista de peticiones no incluía la demanda de autonomía universitaria” (Rodríguez, 2013a, pág 23). No obstante, en la autonomía terminarían, en consonancia con las luchas autonómicas y democratizantes de la institución universitaria que venían desarrollando en el continente los movimientos estudiantiles de la Reforma. En 1929 el conflicto estudiantil culminaría con la aprobación de la primer ley autonómica de la Universidad Nacional, que consagraba una autonomía universitaria relativa bajo un tutelaje riguroso del poder ejecutivo.

En concordancia con el perfil institucional que había adoptado la Universidad en la década que culminaba, la Ley Orgánica de 1929 contiene una clara orientación hacia la extensión. Así por ejemplo, entre los “considerando”, menciona: “4o.- Que es necesario capacitar a la Universidad Nacional de México, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir los fines de impartir una educación superior, de contribuir al progreso de México en la conservación y desarrollo de la cultura mexicana participando en el estudio de los problemas que afectan a nuestro país, así como el de acercarse al pueblo por el cumplimiento eficaz de sus funciones generales y mediante la obra de extensión educativa” (UNAM, 1929, pág 1). Y en la definición de los fines de la institución establece: “ARTÍCULO 1o.- La Universidad Nacional de México tiene por fines impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano. Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas

superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo” (UNAM, 1929, págs 3-4).

Tercer momento. Transiciones múltiples: la extensión en la década de 1930

“...educación socialista se significa como práctica social en la medida en que se vincula con una red más amplia de prácticas sociales del período, que forma parte de ellas: del movimiento obrero que conducía hacia la construcción del socialismo; de la agricultura ejidal que preparaba en el trabajo y la propiedad colectiva para la socialización de los medios de producción; de la formación del PRM que preparaba al pueblo de México para una democracia de los trabajadores (*ergo*, socialista); de la red institucional del clero que luchaba contra el comunismo ateo y hereje (...) Es pues esta realidad discursivamente construida, significada y nombrada colectivamente como socialista, donde se inscribe el discurso/realidad de la educación socialista y desde la cual, la reforma educativa puede ser leída y explicada”

Rosa Nidia Buenfil (1994a, págs 325-326).

Con el inicio de la nueva década se comenzó a perfilar cada vez con más fuerza por parte del poder ejecutivo el proyecto de educación socialista. Latapí (1998) destaca que este proyecto tiene antecedentes que se remontan a comienzos de siglo, ligados a la escuela racionalista, con influencia de ideas pedagógicas libertarias y marxistas, y un vínculo estrecho con el proyecto económico y agrario en curso, el cual “promovía la colectivización de los medios de producción y acentuaba el papel rector del Estado en la economía” (1998, pág 27). A su vez, destaca que, en sus contenidos y orientaciones, la educación socialista tuvo siempre un importante grado de indefinición y ambigüedad: sus artífices “subrayaron el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad; incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios; y en el orden pedagógico promovieron el predominio de la razón y las explicaciones científicas para combatir los dogmas y fanatismos; también destacaron la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad. Nunca explicaron cómo conciliar la implantación de una educación socialista en un país de estructura capitalista” (Latapí, 1998, pág 27-28).

No obstante, siguiendo la línea de Buenfil (1994), a los efectos del análisis que aquí realizamos, resulta de un interés secundario el hecho de si la orientación general política y económica del cardenismo era efectivamente socialista o de un capitalismo de Estado nacional-popular socializante. Interesa aquí que, en cualquier caso, la orientación educativa se dirigió decididamente hacia lo que se expresaba como proyecto de “educación socialista”, el cual se definía dinámicamente en articulación y oposición respecto a otros discursos y proyectos, como evidencia el epígrafe con el que abrimos este capítulo.

En este marco, ya en ejercicio de la primera Ley de autonomía relativa, comenzarían a acentuarse los conflictos entre la orientación del gobierno y “una universidad de orientación liberal y profesionalizante” (Mendoza, 2001, pág 57). Los diferentes autores que se han encargado de este período destacan que, a partir de 1929 hasta entrada la década de 1940, las relaciones entre la Universidad y el ejecutivo del Estado estarían caracterizadas por las permanentes fricciones. Fuentes Molinar (1983) lo sintetiza diciendo: “El periodo cardenista transforma el distanciamiento en hostilidad”. Pero dicha confrontación se habría de dirimir primero al interior de la propia Universidad, antes de expresarse como confrontación institucional Universidad-gobierno federal. En efecto, el análisis de los documentos del período referidos a la extensión universitaria, muestran elementos de afinidad con la orientación socialista y politizada de la educación, al menos entre 1929 y 1933, y en particular en el reglamento de Extensión Universitaria aprobado por el Consejo Universitario en 1930. Esto da cuenta de que, como han señalado los investigadores del tema, el antagonismo entre las orientaciones socialistas y liberales atravesó a la universidad en su interior, y en particular al movimiento estudiantil. La extensión sería aquí uno de los campos de debate principales, fundamentalmente en el período 1929-1933, que aparece como una etapa abierta de disputas, tensiones y definiciones provisionarias.

La relevancia adjudicada a la extensión en el quehacer universitario durante la década de 1920 continúa con el rector García Téllez, primer rector luego de la ley de 1929, y en funciones hasta 1932 (en tres períodos rectorales inmediatos por circunstancias propias de la transición legal). En su segundo discurso de toma de posesión, se refirió a la necesidad de “...que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial o el comerciante plantean constantemente, haciendo de cada estudiante un hombre útil para la sociedad”. Y mostrando un alineamiento sin fisuras con el presidente expresó que la nueva Universidad nacía “bajo los auspicios generosos del ciudadano presidente de la República que quiso completar su obra de renovación, conquistando los cerebros más preparados, los corazones más justicieros y las voluntades más disciplinadas, para ponerlas al servicio del pueblo que representa y de la causa emancipadora que enarbola” (García Téllez en: Gallegos, 2014, pág 116-117). En la misma línea, en su 3^{er} discurso en toma de posesión, fundamentó su orientación de “...convertir la naciente Universidad en intenso foco de socialización de la cultura superior, en el vigoroso cerebro de la Revolución, y en el supremo factor de integración de nuestra nacionalidad” (García Téllez en: Gallegos, 2014, pág 119).

Es decir que, durante el rectorado de García Téllez, la extensión sería un instrumento con el cual se significaba la autonomía relativa conquistada como responsabilidad de servicio al pueblo, y el servicio al pueblo era, a su vez, la participación decidida en el proyecto de educación socialista. Esto explica el contenido del Reglamento de Extensión Universitaria aprobado por el Consejo Universitario el 16 de diciembre de 1930, el cual nos resultaría incongruente si lo analizáramos desde la tesis de la indiferencia universitaria hacia el proyecto socialista.

La “clase asalariada” como sujeto de la extensión: el Reglamento de 1930

El reglamento de Extensión Universitaria aprobado durante el rectorado de García Téllez, en 1930, constituye una pieza sumamente interesante para analizar la coyuntura histórica en que se encontraba la UNAM, sus debates ideológicos y pedagógicos, y la relación de éstos con el proceso político en curso en el país. En particular, es posible observar en este reglamento al menos tres elementos relevantes: a) una orientación contundente hacia el movimiento obrero entendido ya no sólo como destinatario de una acción más o menos caritativa, sino como sujeto político que tiene un “rol histórico” que cumplir; b) un intento de esclarecer qué tipo de actividades corresponden a la especificidad de *lo universitario* y cuales no; y c) una mayor institucionalización de la extensión al interior de la Universidad, esclareciendo estructuras, funciones y responsables.

Una primera observación, que podría parecer obvia pero no lo es, es que el reglamento inicia con una sustancial exposición de motivos, que contrasta con el perfil administrativo de los posteriores reglamentos referidos a la extensión (que en general se limitan a reorganizar entidades y funciones). Este perfil da cuenta del lugar que ocupaba la extensión en esta coyuntura histórica. En dicha exposición de motivos, el reglamento define: “entendemos por Extensión Universitaria la tareas de ofrecer a quienes no estén en condiciones de asistir a las aulas y a los laboratorios de la Universidad, las enseñanzas que constituyen el objeto de estos centros de estudio. Definida, así, la tercera de las funciones que asigna a la Universidad su estatuto, es fácil comprender que la divulgación del alfabeto o de la enseñanza elemental, no es labor que quede comprendida de ningún modo en la Extensión Universitaria. Esta debe referirse a los resultados de la investigación científica y a la enseñanza superior propiamente dicha. Como consecuencia de lo anterior, se infiere también que sin más limitación que las posibilidades de la Universidad, deben divulgarse todas las enseñanzas universitarias y que este beneficio debe hacerse extensivo a todas las personas que lo

soliciten” (UNAM, 1930, pág 1).

El Reglamento parece aquí querer situar claramente la especificidad del quehacer universitario, ligando la extensión a la investigación y la enseñanza superior, y distanciándola categóricamente de las campañas alfabetizadoras, que tanta importancia habían tenido en la política educacional vasconcelista (y seguían teniendo todavía). Aquí hay un claro corte respecto al concurso que se había reclamado a los universitarios en dichas campañas, y un intento de re-situar el compromiso universitario dentro de una definición de una *especificidad* universitaria, a partir de concebir a la extensión como función transversal a la investigación y la enseñanza superior, y como una función que sólo existe en la medida en que exista dicha transversalidad. Desde esta base, en el Reglamento reconoce el trabajo “trascendental” que realizaban los grupos estudiantiles, pero aclarando que no se consideran ya como extensión, de todos modos se buscará apoyarlos⁵⁶.

La crítica a la tradición extensionista vasconcelista parece deslizarse también cuando se alude al “método” de la extensión: “En cuanto al método que debe emplearse para la enseñanza oral, es conveniente no olvidar que la experiencia demuestra que cuando los conocimientos se imparten en forma fragmentaria como ocurre en el sistema de conferencias, el servicio que por este medio se hace a quienes están interesados en mejorar su cultura o en adquirirla, es un servicio deleznable. El sistema que sugerimos es, por tanto, el de las enseñanzas sistematizadas, cualquiera que sea la índole de éstas” (UNAM, 1930, pág 2). La utilización del adjetivo “deleznable” para referirse al “servicio” que brindaban las conferencias parece dar cuenta de una polémica encendida en el contexto de redacción de este reglamento.

Otra aspecto notorio del Reglamento es la priorización política de un sector de la sociedad como destinatario de las acciones de extensión, en una definición con inequívoca retórica socialista: “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

56 “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. Así lo proponemos” (UNAM, 1930, págs 2-3).

extensión de su servicio educativo” (UNAM, 1930, pág 2). En esta definición hay, por cierto, una relación de continuidad con el extensionismo fundacional (que en su *modelo Oviedo* era ya obrerista). Pero hay también un elemento novedoso: la “clase asalariada” no sólo debe tener “la preferencia” como destinataria de la extensión porque su condición de grupo desfavorecido, sino por su “significación en el destino social”. Es decir que hay una opción de tipo estratégico en la vinculación con una clase a la que se le asigna un rol histórico. Esto da cuenta de la ligazón de la Universidad, al menos de este Reglamento, hacia el proyecto de educación socialista. Pero también señala un elemento nodal en la propia historia de las concepciones sobre la extensión, dando cuenta de una alteración en la concepción del obrerismo oviedista-ateneísta (culturista, caritativo⁵⁷, voluntarista), hacia un obrerismo más politizado de acuerdo a las doctrinas socialistas, que identifica en una clase un sujeto con un rol estratégico en un proyecto histórico.

Otra característica novedosa de la que da cuenta el Reglamento es el de la extensión asociada a la descentralización territorial de la Universidad hacia el interior de la República: “Otro grupo social importante, especialmente para la Universidad, es el de los estudiantes y profesionales de los estados con quienes hasta hoy nuestra más significada Casa de Estudios no ha tenido relación ninguna, a pesar de su nombre de nacional. Es necesario, por este motivo, así como por el hecho de que la Universidad puede prestarles servicios indudables a esas personas, que la Extensión Universitaria no se limite a los habitantes del Distrito Federal, sino que llegue a todos los centros importantes de la población de la república. Así lo proponemos, dándole a este servicio una función compleja que comprende desde las exposiciones y exhibiciones de orden artístico y de carácter plástico, hasta la celebración de concursos científicos, históricos, filosóficos y literarios, que despertarán seguramente en la provincia la afición por el estudio de los problemas más interesantes de la cultura” (UNAM, 1930, pág 2). En esta tradición se podrán enmarcar posteriores iniciativas, como la Universidad Abierta y a distancia.

Otras dos características del Reglamento son: a) la concepción de la política de publicaciones como parte de la extensión⁵⁸ (tradición que en gran medida continúa hasta el presente, al menos en

57 “Caritativo” no en un sentido despectivo, sino en su sentido ético y teológico, ligado a la vocación de entrega desinteresada como virtud moral y amor al prójimo (en relación a lo planteado páginas atrás sobre las influencias filosóficas de los ateneístas).

58 “Pero el programa de la Extensión Universitaria quedaría incompleto, aún agregando a la enseñanza oral la enseñanza estética objetiva, si no se recurriera a la forma impresa que llega más fácilmente a las otras a quienes necesitan de la cultura, y a un número superior al que resulta beneficiado con la enseñanza directa. Proponemos, por tal motivo, que una de las labores de la Extensión Universitaria consista en la publicación de periódicos, monografías y cursos por correspondencia, y que teniendo el objeto indicado las actuales publicaciones de las diversas dependencias de la Universidad, todas se encomienden al órgano de la Extensión Universitaria que se establecerá con este fin, bajo la vigilancia de los profesores e instituciones interesados” (UNAM, 1930, pág 2).

algunas Facultades); y la extensión como modo de enriquecer el debate social – público, el “pensamiento libre” y abierto a “toda doctrina”, en un fragmento que muestra los resguardos ideológicos que los sectores liberales buscaban imprimir al reglamento: “Por último, creemos que la Universidad Nacional Autónoma, haciendo uso el mejor posible de todos, por cierto de su autonomía, y para prestigio de nuestro país, que ostenta una tradición brillante de luchas por la libertad del pensamiento, debe establecer una sala de conferencia y de discusiones libres, dentro de la cual se disfrute de libertad plena para exponer, sin limitación, cualquier juicio o cualquier doctrina, y que acoja a todos los que tengan algo que expresar públicamente, como un refugio que goce de seguridad y preste inmunidad a quienes lo utilicen, por la fuerza moral y la respetabilidad que tiene la Universidad misma” (UNAM, 1930, pág 2).

En el artículo 1º del Reglamento se pueden observar, condensadas, 4 grandes tradiciones extensionistas que habrían de perdurar en el tiempo: a) la formación y colaboración con los obreros (que aparece en primer lugar, jerarquizada en la exposición de motivos y en el articulado); b) la difusión de la ciencia; c) la difusión de la cultura; y d) la extensión como “ágora” desde la universidad al debate público social (tradición que hay que rastrear en su evolución tecnológica en el presente). Por lo pronto, en 1930, los componentes fundamentales del extensionismo eran: a) “Impartir enseñanzas de carácter general y en especial a obreros, empleados y demás asalariados estableciendo escuelas dedicadas a este fin”; b) “Hacer conocer el resultado de la investigación científica que realice así como de su labor docente, mediante publicaciones y cursos por correspondencia”; c) “Propagar todos los elementos de la cultura tanto en la capital como en el resto del país por conducto de los profesores y estudiantes universitarios y de las instituciones integrantes de la Universidad”, y; d) “Establecer una sala de conferencias y discusiones libres en la ciudad de México” (definición del “objeto” de la extensión, artículo 1º, UNAM, 1930, pág 3).

La jerarquización de la formación obrera queda reafirmada en el artículo 2º: “La enseñanza general y especial dedicada a todo género de asalariados y obreros se impartirá en escuelas destinadas a dichos fines cuyo número y cuyas características se irán fijando de acuerdo con las posibilidades de la Universidad, aprovechando para el efecto los talleres, laboratorios y demás recursos materiales, culturales y de personal con que ahora cuenta y los que en lo sucesivo establezca, ya sea con sus propios recursos o con la ayuda particular u oficial; dichas instituciones pueden llegar a ser propiamente escuelas fabriles o gremiales, pero sin perder de vista las finalidades de la Extensión Universitaria. Se fundará un centro de enseñanza de las disciplinas sociales y de las directamente ligadas a éstas, en la ciudad de México que se denominará ‘Escuela Superior Obrera’, dependiente

de la Universidad Nacional Autónoma” (UNAM, 1930, págs 3-4).

La institucionalidad que adquiere la extensión a partir de este reglamento está determinada por los artículos 6 y 7: “ARTÍCULO 6°.- Se crea la Comisión de Extensión Universitaria que se integrará por tres miembros del Consejo Universitario; uno de ellos es estudiante, y que presidirá el Rector. La Comisión tendrá como misión la de orientar y vigilar la función de la Extensión Universitaria. Proveerá a ésta de los reglamentos, planes de estudios y programas de que tratan los anteriores puntos resolutive, y cuidará, en general, del éxito de la obra para la cual se instituye”; y “ARTÍCULO 7°.- Para el despacho administrativo de la función de la Extensión Universitaria, se crean tres oficinas con el presupuesto que propondrá al Consejo la Comisión a que se refiere el punto anterior, y que se denominarán, respectivamente: Sección Escolar, Sección de Publicaciones y Sección de Propaganda de la Cultura Universitaria. De esta última sección dependerá la Sala de Conferencias y Discusiones Libres” (UNAM, 1930, pág 4). Esta organización institucional refleja la priorización de tres grandes líneas extensionistas: 1) la extensión como formación (en este caso, “sistemática”, y orientada a los sectores obreros, por un lado, y como descentralización universitaria al interior de la República, por otro); 2) las publicaciones (en la época, el principal medio de divulgación de la ciencia y el pensamiento universitario); y 3) la difusión de la cultura (no sólo como difusión, sino como espacio de reflexión y debate).

El Reglamento de 1930 tiene importancia en sí mismo, en tanto que, como hemos visto, la extensión era en este período histórico el epicentro de las relaciones entre universidad y gobierno, y el terreno de las principales disputas políticas y pedagógicas de la época. En este marco, más que una posición defensiva de la Universidad respecto al gobierno, como el estado del arte suele atribuir a este período, el Reglamento expresa una situación de mayor complejidad, en la que la Universidad parece adecuarse al proyecto educativo socialista en ciernes a la vez que adopta ciertos resguardos ligados a la libertad de cátedra y la apertura a “todas las doctrinas”. De todos modos, el perfil general del reglamento es inequívocamente *socialista* en sus orientaciones. Pero además, el Reglamento contiene elementos novedosos en lo que refiere a la genealogía de las concepciones extensionistas de la UNAM, que dan cuenta de continuidades, rupturas y resignificaciones respecto a los elementos del extensionismo ateneísta originario.

Diversificación, institucionalización, conflicto: la extensión en la década de 1930

No obstante los debates de la coyuntura estaban ligados, cada vez más, al conflicto en torno a los alcances de la autonomía y la libertad de cátedra, y no obstante las penurias económicas que la Universidad habría de afrontar durante varios años, las actividades de extensión no se detuvieron durante la década de 1930. Por el contrario, junto a las transiciones que analizaremos en este capítulo, vivieron un período de diversificación e institucionalización. Es por cierto un elemento que merece ser destacado el hecho de que la institución, aún enfrentando dificultades económicas e institucionales, lejos de encerrarse en sí misma, mantuvo su labor extensionista y su vocación social y nacional.

Al inicio de la década, durante el período de García Téllez mantuvo un importante nivel de actividad extensionista. En su investigación histórica, Guadalupe Pérez (1979) consigna las siguientes actividades:

- a) “En 1930 el rector García Téllez inauguró en la zona de Tacubaya el Consultorio Gratuito de la Universidad Nacional con un director, tres practicantes y una enfermera. Se proporcionaba servicio, además, en la Clínica Médica Dental de la Universidad, sin ningún requisito y gratuitamente”.
- b) “Servicios a obreros” (Pérez cita a García Téllez: “indicación especial hace el Reglamento de Extensión Universitaria sobre la necesidad de introducir la cultura de nuestras aulas en la clase asalariada, atendiendo a su importante número y a la significación que tiene en el destino social”).
- c) “Defensa judicial” (“En defensa de los derechos de los trabajadores, obreros y campesinos se estableció la procaduría de pueblos y funcionaba además la 'Unión de Estudiantes Proobrero y campesino’”).
- d) “Seminario de Ciencias Sociales” (“Por vez primera acudieron a la Universidad los trabajadores, los obreros, a participar en el Seminario de Ciencias Sociales preparado para ellos y al cual respondieron con entusiasmo sin precedente. Derivándose de las inquietudes expresadas, conferencias en que los maestros, universitarios todos, expusieron los temas solicitados”).
- e) “Educación física”. (“proyectadas con un amplio radio de acción a los grupos juveniles de trabajadores y obreros y el cual, sin embargo, en sus inicios, atendió sólo a la población estudiantil”).
- f) “Atención al campo”. (“La labor de los campesinos desde 1931 se realizaba de manera indirecta por intermedio de los maestros rurales a quienes la Universidad dedicaba cursos especiales de perfeccionamiento”).
- g) “El intercambio universitario” entre el que destacaba la Escuela de Verano fundada por

Vasconcelos. (En uno de los encuentros los asistentes nacionales e internacionales: “Establecieron asimismo que los cursos de verano se dedicasen al conocimiento y difusión de las culturas locales; se promoviera la organización de misiones universitarias; de centros de difusión cultural, así como campañas para la alfabetización. Con verdadero fervor social acordaron proclamar la lucha por la supresión del trabajo de los menores, contra la esclavitud de los indios en los países de Iberoamérica y formular un voto de adhesión y simpatía a los trabajadores y estudiantes de "toda España" por su lucha contra la dictadura”).

h) “Revista de la Universidad”.

i) “Ciclos de Conferencias” (“El Paraninfo Universitario era sede obligada y gratuita sin más limitaciones que su cupo para oír a los mejores conferencistas, tanto nacionales como extranjeros. Al Anfiteatro Bolívar se canalizaban los actos de auditorios más numerosos”. Entere otros conferencistas y músicos, estuvieron: Salvador de Madariaga, José Ma Salavarría, el guitarrista Regino Sáinz de la Maza, Fidelino de Figueredo, Siegfried Askinassie, Julio Álvarez del Vayo, Aldos Huxley, Luis Recasens Siches y Jacques Soustelle”) (Pérez, 1979, pág 78-81).

Por su parte, de María y Campos (1983) destaca también que García Téllez contribuyó a “enriquecer el concepto de extensión universitaria” a través del concepto de “cultura integral que según él sólo podía ‘obtener ligando a su entorno a los estudiosos, ampliando sus horizontes hacia las clases laborales’ [lo cual] ‘entrañaría a su vez el aprendizaje de la Universidad misma” (1983, pág 15).

Mientras tanto, las controversias en torno al lugar que le competía a la Universidad en el proyecto de educación socialista fueron *in crescendo*, diagramando el campo de disputa hasta totalizarlo. Así, el movimiento estudiantil, y en general el debate político en torno al tema, se dividió en dos posiciones. Si bien Aciri y Cáceres (2011) dan cuenta de expresiones estudiantiles y pedagógicas de izquierdas (principalmente libertarias) no encuadradas con el proyecto de la “educación socialista”, lo cierto es que, durante el período de tiempo en que fue cobrando forma y luego expresiones concretas una orientación educativa (y político-social) en tal sentido, parece comprobarse la tesis de Laclau (2006) respecto a que *el momento populista* de la política opera una separación bipolar del campo de disputa, simplificándolo en dos posiciones principales que totalizan el terreno político. En lo que respecta a la Universidad, el campo de disputa político-pedagógico durante el período precardenista y cardenista pronto quedó dispuesto en torno a dos grandes posiciones: el proyecto de la “educación socialista” (con su extremo jacobino) que buscaba fagocitar a la universidad a su programa social-educativo, por una parte, y por la otra el de un autonomismo liberal defensivo (con

su extremo descomprometido, prescindente o reaccionario respecto al proyecto educativo-social en curso).

Esta disposición de la disputa atravesó al movimiento estudiantil en su interior, y luego de un triunfo de los partidarios de la educación socialista en el Congreso Universitario de 1933, que desató la reacción de los opositores, terminaría por imponerse una línea contraria al proyecto cardenista, donde se articulaban fuerzas diversas cuyo extremo era fuertemente reaccionario. Fuentes Molinar es menos entusiasta: “Es en los términos de este distanciamiento entre el proyecto estatal y las universidades como hay que explicarse el proceso de la autonomía de la Universidad de México entre 1929 y 1933. Si bien es cierto que en las luchas estudiantiles de entonces se mezclaron orientaciones diversas, la posición hegemónica corresponde al antiestatismo de derecha, arropado en la reivindicación de la democracia liberal, que se encarna en el vasconcelismo” (Fuentes, 1983). Por su parte, Buenfil (1994) observa: “Es interesante ver la condensación que se operó entre los elementos ideológicos relativos al carácter autónomo de la UNAM, la libertad de cátedra, las libertades civiles en general (como la de educar a los hijos) y elementos ideológicos relativos a la religiosidad ‘amenazada’ por la propuesta de educación socialista” (1994, pág 169). Y cita una crónica del diario La Prensa de 1934, que brinda claro ejemplo de la composición del bloque predominante: “Y en este contexto se confundían los estudiantes con el clero y con los ‘padres de familia’. Por ejemplo, en un acto de protesta que se celebró en la Ciudad de México, el 12 de octubre de 1934, mientras estudiantes gritaban contra la socialización de la enseñanza, las mujeres vitoreaban a Cristo Rey (‘Cristo Rey’ era el grito de los Cristeros en 1929)” (Buenfil, 1994, pág 169). El extensionismo que había sido ya desde 1920 el campo en que se expresaban las relaciones y tensiones entre Universidad y ejecutivo, también en esta coyuntura sería un terreno de disputa.

Proyecto socialista vs libertad de cátedra: el debate Caso – Lombardo Toledano



- Imagen: Raúl Anguiano y Luis Arenal “Sobre la lucha de Cárdenas Vasconcelos y Vicente Lombardo Toledano contra la reacción, entre otros también contra el Dr. Atl, 1938” (Fuente: Affron y otros, 2016, pág 227) -

En la historia de las ideas en México, y en particular, en la historia de la UNAM, el llamado “debate Caso - Lombardo Toledano” constituye una referencia ineludible. Esto es así porque dicho debate condensó, a través de estos dos destacados polemistas, los elementos principales de la contienda político-intelectual de la época, por la beligerancia que alcanzó el conflicto de fondo, y por los efectos y consecuencias que dicha confrontación tuvo para la Universidad y para la vida intelectual y cultural mexicana.

El debate entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano comenzó, propiamente, en el “Primer Congreso de Universitarios Mexicanos” (realizado entre el 7 y el 14 de setiembre de 1933 organizado por la Universidad Nacional y la Confederación Nacional de Estudiantes), y prosiguió hasta 1935 a través de las páginas de “El Universal” (García, 2014). En el tiempo que duró el debate ocurrieron, en rigor, varios debates: entre las concepciones de libertad de cátedra o asunción de la doctrina socialista; entre las bases filosóficas y las implicaciones científicas del materialismo dialéctico y el idealismo; y hasta entre concepciones filosóficas y científicas entorno a la materia, las sensaciones y el movimiento (Caso y Lombardo, 1963). Por lo demás, más allá del

momento de su inicio, en el Primer Congreso, la polémica se explica por el contexto en que sucedió, y por los antecedentes que la precedieron-produjeron.

Entre los antecedentes, destaca el IX Congreso Nacional Estudiantil, celebrado en Toluca en 1932, y del cual emergió la resolución de convocar al Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. En la “Bandera de principios de la juventud mexicana”, manifiesto aprobado por el IX Congreso Nacional de Estudiantes, los estudiantes proclamaban: “Consideramos que el empirismo político en que hemos vivido debe sustituirse por la política basada en el estudio serio, constante y completo de la realidad nacional. En tal sentido, la acción estudiantil frente a los problemas sociales debe llenar dos aspectos: teórico y práctico. El primero consiste en un estudio sólido de los problemas sociales, sin olvidar jamás que la complejidad de la materia nos obliga a no descansar en los datos adquiridos, sino a verificarlos continuamente y a completarlos con el estudio cada vez más hondo de las necesidades y condiciones de las diversas regiones del país. La práctica consiste en luchar por la difusión y aplicación de los resultados de ese estudio a la resolución de los problemas nacionales” (CNE, 1968, pág 310).

A su vez, en los puntos IV y V de la “Bandera de principios”, los estudiantes se pronunciaban a favor de la intervención del Estado contra la propiedad privada, en el marco de una adhesión en general al proyecto socialista (o nacional-popular) en curso: “IV Consideramos que los derechos de subsistencia de los hombres están muy por encima de los derechos de propiedad y que el trabajo es un valor humano y no un valor comercial, sujeto a la voluntad y a los intereses de los poderosos” (...) “V: “El Estado tiene la obligación de intervenir en las relaciones económicas de los coasociados en defensa de los oprimidos, y tiene el derecho y el deber de establecer aquellas modalidades de propiedad que precavan las conmociones sociales y se adapten al bien común” (CNE, 1968, págs 310-311).

Con esta plataforma política y programática, y con el objetivo de que la Universidad Nacional adhiriera a la doctrina de la educación socialista, se habrían de presentar los sectores representados por Lombardo Toledano al Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, en setiembre de 1933. La polémica con Caso se concentró en la resolución tomada por el Congreso, a partir del informe de la comisión presidida por Lombardo. La misma decía: “Las universidades y los institutos de carácter universitario del país, tienen el deber de orientar el pensamiento de la nación mexicana,” siendo la orientación de sus cátedras e investigaciones tendiente “a la sustitución del régimen

capitalista por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica” (...) “la historia se enseñará como la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho económico como factor de la sociedad moderna, y la ética como una valoración de la vida que señale como norma de la conducta individual el esfuerzo constante dirigido hacia el advenimiento de una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres” (citado por: García, 2014, pág 10). Al respecto, la posición de Caso, señalaba que la Universidad no puede, como si fuera una “persona moral”, adherir a doctrina o credo oficial alguno; que su naturaleza es la de ser una comunidad de investigación y enseñanza y la libertad de cátedra es condición de existencia en tanto tal, y cuestiona los fundamentos políticos y filosóficos de la postura de Lombardo (Caso y Lombardo, 1963).

Como se ha mencionado, la posición de Lombardo ganó en el Congreso pero fue luego derrotada en la Universidad, en un conflicto que culminó con el alejamiento de Lombardo y su grupo, la exclusión de la Universidad de la reforma legal de 1934, y una etapa de hostilidades en la relación entre universidad y gobierno federal.

Para el caso que nos ocupa, en esta polémica se pueden vislumbrar dos grandes posiciones que hacen a concepciones extensionistas: en las ideas de Caso, un tipo de extensionismo de tipo culturalista, centrado en la difusión de la cultura como oferta de la pluralidad liberal de expresiones y posiciones artísticas, filosóficas y políticas; en el caso de Lombardo, una orientación del extensionismo como esfuerzo universitario por contribuir a la modernización técnica y productiva de México, y a la vez preparar – *concientizando* – a los trabajadores mexicanos para tomar el control del proceso productivo nacional concebido como camino al socialismo.

La asunción de Medellín Ostos como rector de la Universidad en 1932 constituyó un nuevo intento del gobierno por encolumnar a la Universidad en el proyecto estatal. En su discurso de asunción, quien años después sería rector del Instituto Politécnico Nacional (institución creada por el cardenismo para responder a las demandas educativas y técnicas a las que no respondía la Universidad Nacional), expresó: “La única manera que tiene la Universidad de acercarse al pueblo es la de impartir una cultura amplia y profunda que, por el solo hecho de serlo, dará a los universitarios una actitud comprensiva de los problemas sociales y solidaria de las necesidades y aspiraciones de las grandes masas de la población. Así, toda posibilidad de aristocracia intelectual

desaparece como consecuencia de una cultura médica, social, constructiva, etc. Es indudable que la Universidad debe vivir con la inquietud de afuera, que la provocan siempre necesidades insatisfechas de las masas; es indiscutible que entre mayor sea esa inquietud, más grande será la responsabilidad de los hombres y mujeres graduados en nuestras aulas. Si pudiera sintetizar en una sola frase este aspecto de la obra universitaria, diría yo que consistiría en darle a la cultura la categoría de signo de responsabilidad social de los que la posean y el uso de un sencillo instrumento de trabajo, al servicio del país” (Medellín Ostos en Gallegos, 2014, pág 123). Respecto a la extensión universitaria, reconoció que “en todos los países va siendo ya una tarea que todos los centros universitarios deben llenar, nosotros lo hemos realizado en la mejor forma que ha sido posible, teniendo en cuenta los recursos de que disponemos, es menester intensificar esta tarea para abrir las puertas a todos, para que los conocimientos que por medio de ella se impartan, aprovechen al mayor número de personas” (Medellín Ostos en Gallegos, 2014, pág 124)⁵⁹.

En su breve período como rector Medellín Ostos se las arregló para generar acciones extensionistas que perdurarían en el tiempo. Pérez (1979) le atribuye haber comenzado a concretar el programa de servicio social en el área de la medicina, a través de las “prácticas escolares” (que habrían de generalizarse más adelante). Para ello, se instalaron “seis consultorios médicos gratuitos y clínicas con servicio dental anexo, en los barrios más pobres y de más densa población de la ciudad de México, poniendo al frente de ella a médicos capaces y de experiencia a fin de proporcionar servicio médico eficaz a obreros y campesinos, así como para abrir posibilidades de práctica a los alumnos del último año de las Escuelas de Medicina y Odontología” (Pérez, 1979, pág 86).

Finalmente, las controversias entre la orientación universitaria y la del gobierno se radicalizarían, y Medellín Ostos duraría muy poco en la rectoría. Como corolario de un nuevo conflicto, en 1933 se aprobaría una nueva Ley Orgánica en el que se daba una autonomía *completa* a la Universidad, que en consecuencia pasaría a llamarse Universidad Autónoma de México, perdiendo el término “Nacional” en el camino. Es decir, en el estado de la disputa y el clima de época, “Autónoma” aparecía sustituyendo a “Nacional”, como pares incompatibles sobre los que había que optar.

59 Sin embargo, es posible advertir un cambio en los énfasis en el discurso de Medellín Ostos respecto a sus antecesores. Aquí la extensión ya no ocupa un lugar principal. En cambio aparece un reclamo de limitar el quehacer universitario de acuerdo a un criterio tradicional: “Vamos a hacer de la Universidad lo que toda institución de esta naturaleza es en el mundo: una casa de estudios y un centro de investigaciones. Es preciso que de una vez por todas no se exija a la Universidad más de lo que esta misma puede dar: esto es, hombres cultos y técnicos competentes, conscientes de su responsabilidad individual y social; estudio de problemas nacionales en sus laboratorios y orientación de sus actividades hacia una mejor inteligencia de la vida nacional y universal y una mejor adaptación del individuo a la vida colectiva, que en definitiva estatuye la ley” (Medellín Ostos en Gallegos, 2014, pág 122).

El artículo artículo 1º de la nueva ley define: “La Universidad Autónoma de México es una corporación dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura” (UNAM, 1933, pág 1). Los cambios respecto al mismo artículo en la Ley de 1929 son indicativos de la nueva orientación, del énfasis en “servir al pueblo” se pasa a la advertencia “con la mayor amplitud posible” (Ver Apéndice 3).

La redacción en el artículo 1º de la Ley de 1933 se mantendría íntegra en la Ley de 1945, y en consecuencia hasta el presente. Paulín *et al* (2012), en su estudio ya referido, analizan el contenido de este artículo sobre los fines de la institución y concluyen: "Al respecto, una de las ambigüedades más interesantes encontradas en esta revisión léxica es la oposición entre los significantes formación utilidad, que se muestran en el artículo 1 de la Ley Orgánica de la UNAM, cuyos contenidos culturales evocan corrientes de pensamiento que plantean, por una parte, el problema del conocimiento vinculado con el concepto de verdad y, por otra, específicamente el pragmatismo que reemplaza el concepto de verdad por el de utilidad. De ahí que es necesario considerar esta modificación del concepto verdad pues manifiesta una variación de mentalidad en el pensamiento de quienes construyeron y desarrollaron la corriente pragmatista, pero también entre aquellos seguidores que la adoptan por imitación. Este nuevo contenido (utilidad) no sólo deforma el sentido de verdad como concordancia entre el pensamiento y el objeto; sino que abre las posibilidades representativas a las coartadas de la mentalidad empresarial para encubrir sus prácticas cosificantes y deshumanizadas” (Paulín et al 2012, pág 50).

Es quizá demasiado arrojado establecer una relación tan lineal entre la redacción del artículo en 1933 y los fenómenos propios de la universidad de fines de siglo, que ya analizaremos. Por lo pronto, en el contexto en que nace la nueva ley, la orientación pragmatista, más que a una mentalidad empresarial, estaba fundamentalmente vinculada al proyecto socialista que nacionalizaba la explotación de recursos naturales y procuraba modernizar los procesos productivos agrícolas e industriales, y requería formación técnica que sostuviera dichos procesos. Mientras que la racionalidad no-utilitaria estaba más ligada al discurso liberal de la libertad de cátedra y la universidad profesionalista. Finalmente, la dualidad de lógicas y racionalidades que advierten Paulín *et al*, es un hecho que se puede rastrear desde la Ley de Sierra, tal como hemos procurado mostrar en páginas anteriores. Lo interesante, entonces, es observar de qué modo se expresan y significan, y en relación a qué discursos se articulan u oponen, estas dos racionalidades, en cada

coyuntura histórica. Y en 1933, la racionalidad pragmatista se articulaba principalmente con el discurso de la educación socialista (la cual termina creando una universidad *politécnica*) mientras que la racionalidad no utilitaria adoptaba una expresión defensiva cuando no reaccionaria (Fuentes Molinar, 1983). Así, la Universidad ahora Autónoma y ya no Nacional, viviría una década de confrontación y problemas financieros como producto de su enfrentamiento con el poder ejecutivo. De todos modos, en materia extensionista, las actividades continuaron adelante.

Entre las actividades que reseña Guadalupe Pérez (1979), destaca el comienzo de las transmisiones de Radio Universidad, el 14 de junio de 1937, inicialmente con una duración de cuatro horas diarias.

También avanzó el proceso de institucionalización de la extensión, cuyas actividades se habían ido diversificando y ampliando. En 1938 se aprueba el Estatuto General de la UNAM, que en su artículo 9 define que “La difusión popular de la cultura y el desempeño de otros servicios sociales que se impone la Universidad, se harán por medio de un departamento especial, cuyo jefe inmediato será un empleado técnico nombrado y removido por el rector”, al tiempo que se nombra una comisión de “Difusión cultural e intercambio universitario” como comisión permanente del Consejo (Martínez y Rivera, 1979, pág 61).

En 1938 la Escuela de Ciencias Químicas estableció el servicio social en apoyo a la industria petrolera recientemente nacionalizada (Rodríguez y otros, 1997). Asimismo, se comenzó a exigir a los estudiantes de Derecho la realización de 3 años de prácticas forenses y se vuelve requisito para graduarse en los estudiantes de medicina (Rodríguez y otros, 1997).

En efecto, como señala Rodríguez Gómez (2013a), las relaciones entre la Universidad y el gobierno federal comenzaron a mejorar en la segunda etapa de la presidencia de Lázaro Cárdenas. En dicha etapa “la Universidad apoyó el proyecto gubernamental de establecer el servicio social como requisito obligatorio para la obtención del título profesional, respaldó la expropiación petrolera, y brindó facilidades para incorporar académicos del exilio español. En materia de investigación vinculada a las prioridades y proyectos del Estado, el Estatuto de 1936 determinó tareas de los institutos de investigación apegadas a una agenda social. Dentro de la Universidad se retomó con brío la función de extensión, aunque esta vez ligada a la política pública en torno al servicio social obligatorio. Del mismo modo, se establecieron los primeros proyectos de investigación enfocados explícitamente al diagnóstico y solución de los “grandes problemas nacionales”. En tal renglón

sobresale el proyecto multidisciplinario sobre el Valle del Mezquital (1936-1938), en que participaron de manera conjunta los institutos de Biología, Geología, Investigaciones Físico Matemáticas, Investigaciones Sociales, Investigaciones Estéticas, e Investigaciones Lingüísticas (Contreras Pérez, 2009)” (Rodríguez, 2013a, pág 33).

Este acercamiento se vería favorecido con la asunción como rector de Luis Chico Goerne, quien sostenía que la Universidad debía formar “Un nuevo tipo de profesionista que jamás pudiera graduarse sin haber convivido y servido a su pueblo” (Chico Goerne citado por Pérez, 1979, pág 24). Y quien, comentando las vivencias de las comisiones que actuaron en el Valle del Mezquital en Hidalgo y en la Mixteca Oaxaqueña, expresó: “Cuando la Universidad entregó a las tierras inclementes del otomí los más altos valores de sus institutos de investigación científica, cuando fundió a sus sabios, sus investigadores, a sus catedráticos y a sus estudiantes con la vida desgarrada de aquellos hombres, vestidos de harapos, que trotan por los caminos, cargados de leña y de vicio, quemados por la llama ardiente del sol y seguidos por mujeres descalzas que han hecho del nudo de sus rebozos una miserable cuna para sus hijos, que nada pesa sobre las espaldas porque todo pesa sobre el corazón; cuando la cultura dejaba los sillones cómodos de academias y ateneos para entregarse en plenitud al hambre y al dolor de su pueblo; cuando el geólogo; el biólogo y el químico iban conquistando, palmo a palmo, aquella naturaleza en tinieblas para ofrecerla después integral y luminosa a la obra salvadora, cuando la Universidad, en suma, reanudaba en México la conquista de sus tierras y de sus aguas, de su flora y de su fauna, de sus hombres y de su arte, sin otra fuerza que la de su noble desinterés, su voz, entonces sí auténticamente nuestra, no sonaba como el eco de ninguna otra voz venida de lo extraño” (Chico Goerne citado por: Pérez, 1979, págs 94-95).

En este contexto de acercamiento, la extensión jugaría, quizá por última vez en el siglo, un papel fundamental como escenario principal de las relaciones entre Universidad y Gobierno Federal. Sería, efectivamente, a través de la extensión, que la Universidad recuperaría mejores niveles de relación, legitimidad y apoyo por parte del gobierno federal. En ello, como señala Rodríguez, el servicio social fue la estrategia principal, y una ambiciosa modalidad capaz de movilizar grandes contingentes de universitarios a todo el país. En el inicio el servicio social se basó en los estudiantes de medicina próximos al egreso. Señalan Mazón y otros: “El 22 de julio de 1937, el Presidente de la República Gral. Lázaro Cárdenas y el Rector de la UNAM Lic. Luis Chico Goerne, celebraron un convenio por el cual se implantó en todas las facultades y escuelas universitarias el servicio social obligatorio para obtener el título universitario; se estableció que el servicio social se prestaría en colaboración con el Gobierno de la República por medio de sus dependencias, y en su imposibilidad

a través de las organizaciones que la Universidad señalara” (Mazón y otros, 2016, págs 4-5). La connotación política de esta iniciativa, en el marco del distanciamiento existente entre Universidad y Gobierno, queda clara en esta cita del Dr. Treviño: “...con plena dignidad logra, el maestro Baz, que se restablezcan las relaciones del Estado con la Universidad. Así pudo rescatarla de la situación de rechazo oficial que se le hizo víctima, por no haber permitido la Institución la postura dogmática socializante que se trataba de imponerle. Planteó ante el Presidente Cárdenas el absurdo gubernamental que para el país significaba tener a la Universidad Nacional en sus peores tiempos de abandono oficial y carestía material. También pudo convencer al Presidente de la República, de que lo más conveniente para México... sería emplear desde luego... los servicios de los pasantes de medicina. Así Gustavo Baz, instituyó el Servicio Social Nacional Médico Universitario, que tanto beneficio ha dado al país” (Dr. Norberto Treviño Zapata, citado por Mazón y otros, 2016, pág 4).

Mística de la Revolución Mexicana y los extensionistas

Buenfil (1994) define a la “mística de la revolución mexicana” como el “espacio donde se significará el discurso cardenista, surge como un intento de reestablecer un orden simbólico estallado, proponiendo un imaginario colectivo como compensación que llene el vacío resultante de la fragmentación del sistema previo. Se presenta como la anticipación del nuevo orden simbólico que fijará (de manera precaria) los lugares y posiciones, asignará identidades sociales estructurando así el campo de lo social” (Buenfil, 1994a, pág 22). En dicha estructuración del campo político a través de la asignación de identidades, en la medida que se agudizó el debate entre proyecto socialista y libertad de cátedra, los universitarios fueron quedando fuera del relato de la mística educativa cardenista, e incluso como contrarios a ella. La *mística* educativa que había sido extensionista durante la epopeya vasconcelista y durante el rectorado de Pruneda (al menos), se trasladó hacia los maestros rurales y los normalistas, que fueron los protagonistas principales en este período.

Así las cosas, no es de extrañar que, en el momento de concretar un acercamiento entre Universidad y Gobierno cardenista, a través del servicio social, se procurara desde la Universidad situar la acción de los médicos también en un registro que ligara la actividad de los pasantes médicos con el relato de la mística educativa cardenista, aquí como mística “patriótica”. Así se puede observar en las palabras de despedida que el Dr. Gustavo Baz, director de Medicina, dirigió a los primeros

pasantes: “Tienen ustedes ya seis años de estudio... lo normal sería que dentro de unos meses reciban el título... en lugar de eso, he venido a pedirles que se presten patrióticamente a uno de los experimentos más singulares que habrá de registrar la historia de la medicina: cada uno de ustedes irá a un lugar donde no hay médicos y pasará allí seis meses ejerciendo las funciones de inspector de sanidad y de facultativo. Las medicinas que necesiten, las mandaremos nosotros. No cobrarán ustedes por sus servicios, el gobierno les asignará un sueldo mensual de 90 pesos. A la mayoría de ustedes les cabrá en suerte ejercer su ministerio entre gentes primitivas y rudísimas, hijos incultos de la sierra, del bosque y del páramo, que no tienen la más leve noticia de lo que es el moderno arte de curar. Deber de ustedes será introducir siquiera los rudimentos indispensables de la salud pública, enseñar nociones de higiene y recoger hechos, datos, estadísticas sobre el género de vida de cada lugar... cada uno remitirá un informe mensual y al cabo de seis meses escribirá una tesis con la historia del lugar, el tipo de población, el clima, el régimen alimenticio usual, los medios económicos de vida, el estado sanitario y el índice y las causas de la morbilidad” (Baz citado por: Mazón y otros, 2016, pág 3).

Nuevas ideas en campo fértil: la colaboración del exilio español en las instituciones culturales mexicanas

Como observa Rodríguez (2013a): “A finales de los años treinta, la construcción de la base institucional y normativa para la investigación universitaria, coincidió con el arribo al país del exilio de la guerra civil española de 1936-1939. La presencia de los refugiados marcó huella en múltiples áreas profesionales, entre ellas medicina, derecho, ingeniería, química y farmacia; como también en todos los campos disciplinarios de las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades que se cultivaban en el país” (2013a, pág 33).

Rodríguez señala que “...se estima que entre el inicio del conflicto y los primeros años cuarenta llegaron a México más de 25,000 refugiados. De esa cifra, aproximadamente una cuarta parte contaba con preparación técnica o profesional y varios centenares eran científicos o humanistas reconocidos. Se estima que del conjunto de refugiados profesionistas, científicos y académicos, un número en torno al millar colaboraron en instituciones públicas de educación superior e investigación científica mexicanas, principalmente la Universidad Nacional, el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Nacional de Agricultura, así como en las clínicas y hospitales del sector salud (Ordóñez Alonso, 1997)” (2013a, pág 33).

Esta impresionante inmigración, calificada y politizada, habría de llegar en un momento sumamente fermentario de la vida política y cultural de México, contribuyendo a enriquecer, robustecer e impulsar numerosas iniciativas culturales y científicas.

“Contribuir a la conciencia de clase de los trabajadores del país”: la Universidad Obrera de México (1936)

“Sabemos que la crisis contemporánea no es más que la consecuencia fatal, inevitable, del cumplimiento de las mismas leyes históricas y que por eso, porque un régimen social que nació en un momento oportuno que realizó su finalidad histórica, ha comenzado a declinar para darle sitio a un nuevo régimen que debe reemplazarlo, nuestro deber de hombres conscientes de nuestro papel, de nuestro país, de nuestra propia convicción, es el de cooperar a la transformación de instituciones que solamente se mantienen por una cuestión de tradición o rutina, mas no por una razón válida, porque es preciso renovarlas. Creemos que nuestro papel de trabajadores intelectuales, los que nos hemos congregado en la Universidad Obrera de México, es el de contribuir a la formación de la conciencia de clase en todos los trabajadores de nuestro país; nuestro propósito es el de enseñar las ideas fundamentales que en el pasado gobernaron a la sociedad humana, las ideas que en el presente chocan entre sí, las ideas que han de presidir el mundo futuro”

Vicente Lombardo Toledano, Discurso de inauguración de la Universidad Obrera de México, 8 de febrero de 1936 (Lombardo, 2011, pág 9).

“la simple capacitación técnica y científica no basta. Para que la clase trabajadora obtenga una instrucción completa, es indispensable que se le imparta, también, una educación política. La ciencia política le enseñará las leyes que rigen la sociedad capitalista; les explicará su posición como clase social y la misión que deben cumplir en el mundo contemporáneo; y les señalará, a la vez, el camino para perseguir conscientemente sus fines y realizarlos en el trabajo. Esta misión la cumple la Universidad Obrera. Por eso no podemos menos que saludar con aplauso el sostenimiento por veinticinco años de una Casa de Estudios como ésta, encargada de cultivar a los obreros en las disciplinas que son necesarias para su dirección y defensa”

General Lázaro Cárdenas, Palabras en el XXV Aniversario de la Universidad Obrera de México, 8 de febrero de 1961 (Cárdenas, 2011, pág 13).

En el contexto de mayor enfrentamiento entre las concepciones autonomista-liberales de la Universidad Nacional (ahora Autónoma) y las concepciones nacional-populares o socialistas del

gobierno cardenista, se funda, el 8 de febrero de 1936, la Universidad Obrera de México (UOB). Esta nueva institución vendría a cumplir, junto con otras fundadas por el cardenismo (con el Instituto Politécnico Nacional a la cabeza), la misión que la Universidad Nacional (considerada “vieja”, atada a ideas “de un régimen ya superado”, y por ende incapaz de cumplir la tarea de la hora) no podía cumplir. Esto es, en el caso de la UOB, la de aportar a generar en los sectores proletarios una conciencia de clase, en primer lugar, y en segundo lugar una preparación intelectual para hacerse cargo de la dirección de los procesos políticos, económicos e institucionales en curso.

Entre los creadores de la institución, la concepción era que el proceso histórico avanzaba a un ritmo, y en una dirección, que volvía dis-funcional (cuando no retardataria) a la Universidad liberal profesionalista. Era entonces necesario crear instituciones acordes a las necesidades de la hora. De este modo, y a partir del antecedente de la Asociación Pro Cultura Nacional creada en 1933, se crea en 1936 la UOM con Vicente Lombardo Toledano como principal animador (UOM, 2017). La nueva institución nacía así a partir del esfuerzo concertado de organizaciones obreras, y también con el patrocinio del gobierno cardenista. En el acto de surgimiento, además de Lombardo, se encontraban también figuras como el ex rector de la Universidad Nacional García Téllez (UOM, 2017). El discurso de Lombardo Toledano en la inauguración de la institución brinda cabal idea de lo que buscaba la UOM, y las razones de su surgimiento.

Su discurso, sustentado en un riguroso materialismo histórico, denota una visión ciertamente teleológica de la historia, adecuada a ciertos marxismos oficiales ya en boga en la época. En esta concepción, el viejo régimen (capitalista, liberal) se concebía como en inevitable e inminente caída por fuerza de “las leyes de la historia”. En este marco, correspondía a los intelectuales e instituciones educativas colaborar en forjar la conciencia en el pueblo para acelerar dicho proceso histórico inevitable, y preparar mejor ideológica y técnicamente al proletariado para la dirección del nuevo orden, que le pertenecería. En aquella coyuntura, este proceso se presentaba en forma de contradicciones, propias de una etapa de transición. Así lo expresa Lombardo, señalando que: “De esta serie de contradicciones entre lo que fue ayer verdad, derecho, normas intocables, y lo que acontece hoy, no demuestra sino que un nuevo mundo se levanta y se enfrenta al mundo del pasado en una lucha que tiene todos los aspectos posibles de una gran tragedia histórica, desde la violencia, desde la actitud aparentemente desorbitada de grupos más o menos breves, hasta la de grandes muchedumbres, para llegar a la pugna puramente ideológica en el campo de la tribuna periodística, en el terreno de la cátedra en la Universidad, en el terreno de la enseñanza más humilde, dedicada a las capas más ignorantes de la población” (Lombardo, 2011, pág 9). En ese terreno (en esa “pugna”)

debía librar su accionar la nueva Universidad.

Para ello, una primer tarea consistía en “formar una cultura proletaria”. Esta nueva cultura surgía más de la ruptura que de la continuidad con lo anterior, y en dicha transición-ruptura, se inscribía la finalidad de la UOM: “Este es nuestro propósito; esta es nuestra finalidad: revisar las verdades aceptadas como tales hasta ayer; demostrar que nada valen, que no se asientan sobre bases firmes; que las ideas son caducas porque el régimen que las engendró es un régimen que tiende al ocaso, y levantar sobre estas verdades que no tienen ya poder de exaltación, nuevos conceptos del bien, de la verdad, del derecho, para que así encendamos una pequeña llama de ilusión en los corazones que todavía no tienen esta fuerza propulsora de las grandes acciones humanas, y para que los que tienen ya encendida la lámpara de la fe en el porvenir del proletariado, puedan animarla todavía más y prestarle su entusiasmo a los compañeros indiferentes” (Lombardo, 2011, pág 9).

Esta “nueva cultura proletaria” debía, necesariamente, surgir de los propios proletarios. La UOM se concebía entonces como “hogar proletario” para el encuentro y el estudio. Lombardo lo expresa con una imagen propia de la era de las Luces: “Esta es, pues, una lámpara que hoy se enciende; esta casa de estudios, un hogar proletario, una casa en donde vamos a convivir todos, obreros manuales e intelectuales, para cambiar nuestras ideas para mejorar las de todos, para marchar perfectamente de acuerdo, porque tengo la convicción de que los años no han corrido en vano, no han transcurrido en una forma estéril, y que la Universidad Obrera de México no es más que un paso que se anticipa unos cuantos días a la unidad definitiva del movimiento proletario. Más aún: que esta casa de estudios se abre anticipándose sólo a la unidad de toda la familia revolucionaria verdadera de nuestro país” (Lombardo, 2011, pág 10).

Una universidad al servicio de la Revolución, creando cultura proletaria desde la unidad de los “verdaderos revolucionarios”. Este era el perfil y orientación de la UOM, cuyo lema habría de ser: “Por un México mejor que el actual”. Lombardo culmina su discurso inaugural señalando las características de la labor que la UOM tenía por delante: “Realizamos una labor, pues, potente, nacionalista, no patrioter, no snobista, no formal: de fondo, revolucionaria de verdad, porque tratamos de darle Patria a quienes no la tienen todavía, y hacer que la enseña nacional, la bandera tricolor, pueda hermanarse definitivamente en el esfuerzo y en el anhelo, a la bandera roja del proletariado” (Lombardo, 2011, pág 11).

Síntesis: transiciones múltiples y cambio de época

En síntesis, en la década de 1930 es necesario distinguir al menos tres momentos. Uno, hasta 1933, en que en un clima de encendidas confrontaciones, y mientras el estudiantado concentraba sus esfuerzos en las luchas autonómicas y se dividía en torno al debate entre educación socialista y libertad de cátedra, la extensión, lejos de debilitarse en el nuevo escenario, continuó con un fuerte impulso de la mano de García Téllez. El Reglamento de Extensión universitaria constituye un hito de este momento, y una muestra de los intentos por articular ambas tendencias, desde la dirección prevaleciente de la educación socialista. Finalmente ambas tendencias adoptarían derroteros irreconciliables, lo que llevó a un segundo momento, el de la Universidad Autónoma pero ya no Nacional. En esta etapa, progresivamente fue perdiendo peso la acción voluntaria protagonizada por estudiantes (característica de la década de 1920) y comenzaron a primar los esquemas e instrumentos institucionales. En dicha institucionalización tuvo gran importancia, en la etapa final del gobierno de Cárdenas, la institucionalización del servicio social que, surgido por iniciativa universitaria y centrado en el servicio social médico, se transformó en Ley nacional, inaugurando una trayectoria fundamental del extensionismo mexicano. E inaugurando así un tercer momento en la década, caracterizado por este acercamiento entre Universidad y Gobierno. El inicio de programas de servicio social, la instalación de la Radio, el inicio de programas de investigación sobre “los grandes problemas nacionales” y la creación de reparticiones con mayores niveles de especialización en la función, dan cuenta de los rasgos principales del extensionismo en el momento de las transiciones múltiples. Finalmente, la extensión en este período se encontró atravesada por la discusión entre autonomía y subordinación a los proyectos gubernamentales. Este conflicto perdurará en el tiempo, y, con mayor o menor intensidad ocasional, es constitutivo de la propia extensión y del propio quehacer universitario.

Cuarto momento: Institucionalización de la extensión como difusión cultural: la extensión en los “años dorados” de la relación Universidad – gobierno federal (1945-1960)

“La sólida correspondencia entre el desarrollo de la educación superior y las demandas de la sociedad y del Estado dieron entonces a las actividades de la universidad una armonía, un prestigio y una productividad sin precedentes. Ello no fue solamente, ni siquiera de modo esencial, resultado de la posibilidad de rearticulación abierta por el nuevo proyecto estatal, sino de la inserción de la educación en la dinámica de transformación del capitalismo mexicano, en lo interno, y en sus vínculos con el exterior, a la cual el programa avilacamachista se subordina (...) La funcionalidad de la universidad se construirá a través de tres vertientes principales: la relación con el aparato productivo y la división social del trabajo, con la composición cambiante de las clases sociales, con la formación de los intelectuales y la generación y difusión de la ideología”.

Olac Fuentes Molinar (1983)

A mediados de la década de 1940 comenzarían a darse los sucesos que marcarían un cambio de época, pautado por la superación de las hostilidades entre la Universidad y el gobierno, en un proceso que, nuevamente luego de importantes conflictos, llevaría a la sanción de una nueva ley orgánica: la Ley de 1945, vigente hasta la actualidad. Al respecto informa Rodríguez Gómez: “El proceso conducente a la norma de 1944-1945 ha sido interpretado, por varios autores, como un momento de inflexión en la historia de la Universidad de México. Por un lado implicó una declinación fundamental de las fuerzas derechistas en la institución, y por otro estableció el punto de partida de la estrategia de modernización de la institución para acercarla al proyecto de política económica y social del régimen (véase, entre otros, Valadés, 1987; Guevara Niebla, 1990; Melgar Adalid, 1992; Ordorika, 2006; Ordorika, en prensa)” (Rodríguez, 2013a, pág 37).

Fuentes Molinar (1983) caracteriza al período que va de 1945 a la década de 1960 como un período en que la deriva económica y política del país fue generando las bases de una nueva articulación positiva entre universidad y gobierno del Estado. Describe: “La expansión de la planta industrial, apoyada en la estrategia proteccionista de sustitución de importaciones, y el desarrollo asociado de la banca y los servicios fueron multiplicando los puestos técnicos y administrativos de dirección. Por su parte, los aparatos del Estado se diversificaron y expandieron: la salud pública, la obra de infraestructura física, las instituciones de crédito público, etcétera, ofrecieron nuevos campos de ocupación” (Fuentes, 1983).

Por su parte, Ordorika afirma que en este período “El gobierno mexicano abandonó la mayoría de sus proyectos populistas y los grupos conservadores de la Universidad cerraron filas con el Estado (...) la relación entre la Universidad y el Estado estuvo mediada por concepciones del capital humano. La inversión estatal en educación superior para la formación de profesionales independientes se concibió como benéfica para los intereses públicos” (Ordorika, 1997, pág 64). En efecto, como señala Fuentes Molinar: “La capacidad para producir cuadros dirigentes es parte de la organicidad global que adquiere la ideología predominante en la universidad en relación con el discurso de la burocracia política. El idealismo poco riguroso y dado a la retórica con el que se estudia a la sociedad, al Estado y al Derecho, se ajusta con naturalidad a un discurso construido sobre los temas de la unidad nacional, el Estado por encima de las clases y gestor de su equilibrio y armonía, el progreso como destino colectivo y la educación como instrumento infalible del desarrollo. La universidad y los universitarios asumen un papel central en la transmisión y la continua recreación de esta ideología” (Fuentes , 1983).

En el centro mismo de la transición epocal se pueden observar los factores que marcarán la nueva etapa de relación Universidad-gobierno, basados en dos grandes elementos: a) la consolidación de una identidad universitaria de la libertad de cátedra entendida como despolitización (rasgo que con tanto celo se había acuñado durante el período que duró la Universidad Autónoma de México), y b) un sentido general de *servicio al país*, como mandato fundacional que adquiere diferentes significaciones en diferentes coyunturas. Así, Alfonso Caso Andrade, el rector de la transición, en su discurso de asunción en 1944 expresaba: “La Universidad es, y debe ser, exclusivamente, una institución técnica, una institución que procure servir a México preparando adecuadamente a aquellos hombres que México necesita con más urgencia: al profesionista y al investigador científico. México tiene hambre de técnicos; está esperando de los hombres bien preparados una transformación adecuada, científica. Nuestra población vive en condiciones de miseria y de abandono que son ya seculares, y somos nosotros los universitarios, los técnicos, los obligados a transformar esas condiciones de vida para lograr una explotación más racional de nuestros recursos, una mayor riqueza individual y colectiva, mayor higiene, mayor cultura” (Caso, en Gallegos, 2014, pág 174).

El discurso de Caso es una buena muestra de lo que se consagraría como la ideología universitaria dominante, basada en los principios de “autonomía” y “libertad de cátedra” interpretados en clave conservadora-defensiva y despolitizada, y con un alto grado de ambigüedad (Ordorika, 2006).

Ordorika define a esta articulación discursiva como “el discurso del poder”. Destaca que “El surgimiento de una nueva formación dominante en 1945 se fundó en una interpretación selectiva de la historia de la Universidad; insertándose en esos valores tradicionales, una nueva interpretación ideológica de las relaciones entre los universitarios sirvió de fundamento para el naciente sistema político establecido por la Ley Orgánica de 1945” (Ordorika, 2006, págs 273-274). Señala este autor que los “cuatro conceptos básicos de esta tradición emergente” fueron: 1) la caracterización de la Universidad “como una institución técnica. Desde este punto de vista, su único objetivo consiste en el descubrimiento y la transmisión del saber. Es ése el propósito común y el único interés legítimo de todos los universitarios”; 2) la concepción de la Universidad como “una comunidad” sin “conflictos de intereses”; 3) la concepción de la Universidad como “institución apolítica” (“la presencia de la política se interpreta como la manifestación de intereses extrauniversitarios que intentan manipular a la Universidad con algún propósito diferente a sus fines”); y 4) la consideración de la administración universitaria como una “meritocracia” opaca (“quienes dirigen la institución lo hacen porque poseen cualidades especiales que los colocan por encima del resto de los universitarios”, aunque dichas cualidades no están explicitadas en ninguna parte) (Ordorika, 2006, pág 274). Esta formación ideológica y este nuevo equilibrio político serían la base desde la cual se significarían los discursos extensionistas oficiales en el “período dorado”, y en particular el proceso de institucionalización de la extensión como difusión cultural.

Entre fines de 1944 y comienzos de 1945 se aprobó la nueva Ley orgánica, vigente hasta la actualidad, que devolvió lo Nacional a la Universidad, y la mantuvo Autónoma. La nueva realidad hacía posible articular el sentido universitario de autonomía y libertad de cátedra con los requerimientos de *lo nacional*, en el sentido de lo señalado por Fuentes (1983). En lo que refiere a la extensión, la Ley de 1945 mantuvo la redacción de 1933, ya analizada. A su vez, el grado de institucionalización que había adquirido la extensión queda en evidencia en el artículo 7º, que define nada menos que la integración del Consejo Universitario. El inciso IV de dicho artículo establece que también integrará el Consejo “un profesor representante de los Centros de Extensión Universitaria” (UNAM, 1945, pág 3).

En 1947 se creó la Dirección General de Difusión Cultural, con el cometido de integrar y organizar institucionalmente un conjunto de actividades que en los últimos años se habían diversificado y multiplicado. La nueva Dirección “tuvo a su cargo en sus orígenes las siguientes actividades: servicio de bibliotecas, donación de publicaciones y servicios editoriales. Asimismo concentraba las tareas de extensión universitaria a través de los servicios de Difusión Popular de la Cultura, la

Escuela de Verano y los Cursos en el Extranjero” (Martínez y Rivera, 1979, pág 19). El primer director de la nueva Dirección sería el propio Alfonso Pruneda, que volvía de este modo a realizar un aporte relevante en la historia del extensionismo mexicano.

Apenas asumir, Pruneda propuso un proyecto de creación de un “Servicio de Educación Popular”, que fue aprobado en julio del mismo 1947. El Servicio buscaba poner en marcha un sistema integrado dirigido a lograr que “las clases populares se ilustrasen sin seguir cursos sistemáticos, aprovechando los medios modernos de comunicación” (Pruneda citado por Pérez, 1979, pág 122). Pérez reproduce el proyecto de Pruneda, al que considera un “texto clave” de la historia del extensionismo de la UNAM. No lo es en cuanto a contenidos conceptuales o filosóficos, sino en tanto documento programático dirigido a concebir y formular una propuesta organizativa de una diversidad de funciones en torno a una política extensionista integrada y claramente formulada. En sus aspectos fundamentales, el documento definía: “El Servicio de Educación Popular tiene por objeto extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social; realiza esta obra dentro del sector de la población interesado en la divulgación cultural universitaria, sirviendo con ello a los intereses nacionales, americanos y de la humanidad”. Para llevar adelante sus tareas, el Servicio preveía organizar a) conferencias (“sobre temas cívicos, artísticos y murales; temas científicos y asuntos de interés actual”); b) exposiciones (“de índole científica, artística, cívica, y específica”; c) exhibiciones cinematográficas, a veces con una conferencia ulterior. d) “Excursiones culturales”; e) Publicaciones de distribución gratuita; f) Festivales; y g) Conmemoraciones” (Documento de propuesta del Servicio de Educación Popular, citado por Pérez, 1979, pág 122-123).

Pérez (1979) informa que “El rector Zubirán amplió la perspectiva que el doctor Alfonso Pruneda le había planteado mediante la creación de la Dirección General de Actividades Académicas y Difusión de la Cultura. A la cual adscribió una trilogía de funciones que abarcaban en realidad todas las actividades universitarias fuera de la docencia y la investigación” (1979, pág 127). Estas actividades se agrupaban en tres grandes grupos: 1) la “integración y organización de la difusión cultural” (en particular el servicio editorial, las bibliotecas, la Radio Universidad y la orquesta sinfónica), más las labores de los servicios de Difusión Popular de la Cultura, la Escuela de Verano y los Cursos en el Extranjero (incluyendo la atención y gestión de las visitas de extranjeros e intercambios internacionales); 2) La gestión de “premios, estímulos y recompensas” dirigidos a los universitarios, así como la edición del anuario de la Universidad, y el patrocinio de exposiciones; y 3) la editorial universitaria (López, 1979, pág 127). La institucionalización de la extensión

comenzaba a tener otra característica que perduraría: la integración, bajo la denominación genérica de extensión o difusión, de un conjunto de actividades sumamente heterogéneas, en general definidas por no ser propiamente ni enseñanza ni investigación.

La progresiva institucionalización de la extensión como difusión cultural se articulaba bien, a su vez, con el proceso general que estaban protagonizando las humanidades mexicanas. En efecto, no es posible disociar los procesos que sucedían en la universidad respecto del proceso general de institucionalización de los ideales de la revolución que se produce en diferentes etapas y visiones (incluso contrapuestas) de la cultura: el cardenismo y su mirada al patrimonio nacional; el modernismo económico (Ávila Camacho y Miguel Alemán) con su mirada a la promoción del Arte (Ejea, 2000). A su vez, este proceso se articulaba también con el perfil y los fines que buscaba el emergente “proyecto educativo de unidad nacional”, tal cual lo ha definido Pablo Latapí (1998), centrado en la reducción de la conflictividad social de los años previos, el apoyo al nuevo modelo económico y su promesa de movilidad social (1998, págs 28-30).

Luis Villoro (1965) describe que durante el período histórico que analizamos, ocurrió una época de “fulgor” de la historia de las ideas mexicanas, basadas en un “maridaje” entre la filosofía y la historia, que llevó adelante la búsqueda de lo autóctono que venía de la generación ateneísta, junto a componentes del nacionalismo revolucionario, desarrollando un programa de investigación que fue posible con la consolidación de ciertas instituciones culturales en el país. Señala Villoro: “Estas mismas tendencias presidieron la fulguración, durante una década (de 1945 a 1955 aproximadamente), de la llamada ‘filosofía de lo mexicano’, intento de crear una filosofía original a partir del análisis del modo de ser del mexicano. Las características de lo mexicano podían revelarse —se pensaba— en dos clases de hechos: el comportamiento y forma de expresión mexicanos actuales o las actitudes con que conformaron su realidad histórica. En ambos casos, el campo de las creaciones culturales suministraba una región privilegiada de investigación: la historia de la cultura mexicana y, especialmente, de sus formas de pensamiento era un estudio indispensable para ese programa filosófico” (Villoro, 1965, pág 162). A estas tendencias Villoro suma también el indigenismo y el nacionalismo político, como parte del programa histórico de las humanidades mexicanas en el período.

En efecto, señala Villoro que: “La integración de la nacionalidad, la justificación de un programa de desarrollo en la independencia, las metas de un nuevo liberalismo social exigían fundarse teóricamente en la evolución de las ideas políticas a partir de la Independencia. Sólo entonces

podían verse el nuevo orden social y el programa de la Revolución como cumplimiento histórico de un largo proceso que le otorga sentido. Esta necesidad ejerció un estímulo considerable en la investigación e interpretación de las ideologías políticas y educativas del siglo XIX; estímulo a su vez de carácter ideológico, imposible de separar de las motivaciones filosóficas antes apuntadas. Todas estas tendencias culturales son manifestaciones de un propósito unitario, más o menos consciente: integrar en el pensamiento una cultura en evolución que sirva de polo espiritual a la integración de la sociedad en una nación. La historia de las ideas es un instrumento intelectual de ese propósito” (1965, pág 163). Villoro señala que la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM fue uno de los dos grandes espacios, junto al COLMEX, en que se llevó adelante un programa de investigación en dicho sentido.

De este modo, el proceso de institucionalización de la extensión como difusión cultural, respondió también a los requerimientos que planteaba esta tarea histórica que se encargaba a las humanidades mexicanas. En este proceso, cobraron mayor relevancia las tradiciones extensionistas ligadas a un programa más amplio de búsqueda de lo autóctono en el plano del pensamiento, la cultura y la construcción del imaginario nacional. Por lo demás, Villoro destaca también lo fructífero de este período histórico en tal sentido: “en un cuarto de siglo hemos llegado a conocer sobre nuestro pasado cultural más que en toda la vida independiente del país” (1965, pág 165).

Con todo, Monsiváis (1990) identifica, hasta la década de 1950, una “batalla pasiva” entre la propuesta cultural de la UNAM y los requerimientos del régimen gubernamental. En su análisis del período, critica por una parte el carácter accesorio u ornamental de *la cultura* en la formación de los universitarios, al tiempo que, por otra parte, destaca la importancia de la labor humanista que jugó la institución en ese período. En el período que analizamos, dice Monsiváis: “Extensión Universitaria se encarga de la Revista de la Universidad (que mezcla textos literarios y notas sobre arte con divulgaciones históricas y reflexiones filosóficas), de la programación casi exclusivamente musical de Radio Universidad (unas cuantas horas de lunes a viernes), de las conferencias de Gente Prominente, de algunos conciertos y obras de teatro. La cultura (se actúa sin decirlo) es un añadido gracioso, que en algo paga la deuda de la UNAM con la Nación, y en algo mejora la vida (o las conversaciones de sobremesa) de los profesionistas que son y serán. Y sin embargo, tal esfuerzo, entonces no muy advertido, resultará indispensable. Cultura es, durante un largo periodo, el acervo humanista y artístico de Occidente, que anima a cientos y conforta a miles, y en la UNAM, por tres décadas, se libra una batalla pasiva contra el nacionalismo cultural que adopta e impulsa, aún sin proponérselo demasiado, el régimen de la Revolución Mexicana, y contra el marxismo “vulgar”. A

la frase de Alfonso Reyes (“Pido el latín para las izquierdas, porque no veo la ventaja de dejar caer conquistas ya alcanzadas”) la explica en parte un propósito conciliador: si la UNAM es, por convenio, un nicho ecológico de la formación indispensable, que la UNAM, institución al fin y al cabo laica, aporte las claves de la cultura clásica. Con discreción inaudible en el momento, Reyes le señala al régimen lo que es para él su gran falla: la ausencia de una dimensión humanista. Pero la prédica es en vano y no hay espacio para la conciliación (Hoy, don Alfonso pediría también el latín y el español para las derechas, que gustosamente los canjearon por el inglés sectorial de posgrado)” (Monsiváis, 1990, pág 19).

“Elevar el nivel espiritual de la comunidad latinoamericana”: la extensión en el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas de 1949

En 1949 se celebró el Primer Congreso Latinoamericano de Universidades, que perduraría en la memoria como un hecho clave de la integración universitaria latinoamericana, ya que en dicho congreso se fundó la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). En dicho congreso se aprobó la “Carta de las Universidades Latinoamericanas”, redactada por el guatemalteco José Rolz Bennett. Según Tünnermann (2000), dicho texto “[...] constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento Reformista” (2000, pág 4). Señala Tünnermann que “En dicha carta se declaran como objetivos y finalidades de la Universidad Latinoamericana los de apoyar ‘el derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios’; ‘contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura’; ‘mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo una entidad que acumula cultura y transmite saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital” (Rolz Bennett citado por: Tünnermann, 2000, pág 4).

Se puede advertir en el texto de la “Carta de las Universidades Latinoamericanas” los principales rasgos del extensionismo reformista, en sus vertientes principales: la difusión democratizante de las artes y los “progresos científicos”; y el estudio de los “grandes problemas nacionales”. Esto se vio reflejado también en el trabajo del congreso, sus comisiones y resoluciones. La extensión aparece

así mencionada en tres de un total de seis comisiones, ocupando a su vez una comisión específica.

La primera comisión, abordó el tema “Orientación y funciones de las Universidades Latinoamericanas; sus relaciones con el Estado: Autonomía universitaria”. Entre las recomendaciones emanadas de dicha comisión se encuentran: “7) Recomendación a los gobiernos de América Latina para que confíen en sus respectivas universidades la planificación y dirección técnica de aquellas actividades públicas que podrían ser más eficaces con el concurso universitario, dotándolas de recursos especiales para tal fin”. Y “8) La orientación social de la actividad de las Universidades, con indicación de las actividades en que puede desarrollarse dicha actividad” (Rolz-Bennett, 1950, págs 14-15).

A su vez, la cuarta comisión se ocupó específicamente del tema “Acción social y extensión cultural de las Universidades”. Rolz Bennet consigna que se trabajó en base a cinco ponencias sobre el tema, en base a las cuales se acordaron cuatro grandes resoluciones del Congreso: “1) Solicitar a las Universidades que de ella carecen, la organización de departamentos de educación física y deportes, sosteniendo el derecho de todos los estudiantes universitarios a hacer uso de estos servicios. 2) Recomendar a la Unión Latinoamericana de Universidades el establecimiento de competencias deportivas universitarias latinoamericanas con el propósito de estrechar los lazos de amistad entre el estudiantado de nuestras Universidades y de crear las condiciones que permitan el más efectivo entendimiento americanista. 3) Organizar la extensión universitaria por medio de Juntas Superiores de Extensión Universitaria, cuyo contenido de realización debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos. 4) El apoyo a todas aquellas Universidades que carezcan de una Ciudad Universitaria para que gestionen de los gobiernos respectivos la creación de las mismas como uno de los medios más eficaces para que puedan desarrollar su labor docente, de investigación, de difusión y fomento de la cultura en coordinación completa de actividades” (Rolz-Bennett, 1950, págs 16-17).

Y finalmente, la comisión de “Asuntos varios” incluyó también como una de sus resoluciones: “Iniciar, como materia de extensión universitaria, la creación de carreras cortas con el objeto de facilitar a hombres y mujeres su preparación en otros ramos que no sean de tipo universitario tradicional” (Rolz-Bennett, 1950, pág 17).

En síntesis, en este Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas fundador de la UDUAL, la extensión universitaria ocupó un lugar muy relevante, como lo evidencia la revisión de la “Carta de

las Universidades Latinoamericanas”, así como el lugar que ocupó el tema en las seis comisiones de la reunión. Sintetizando las principales características atribuidas a la extensión en el Congreso de 1949, se puede advertir, como fue dicho, la presencia de los principales rasgos del extensionismo reformista (difusión de la cultura, estudio de los grandes problemas nacionales y “orientación social” de la Universidad). Además, se puede advertir también la presencia de otros rasgos y énfasis: la concepción de la extensión como complemento de la formación de los propios estudiantes universitarios (en este caso, en el énfasis en las actividades deportivas); la extensión como instrumento de integración continental a partir de los intercambios estudiantiles; la preocupación por la institucionalización de la extensión; y la extensión como enseñanza popular de “otros ramos que no sean de tipo universitario tradicional”.

“Función orientadora de la Universidad contemporánea”: la I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de UDUAL (1958)

Casi una década después de creada, la UDUAL convocó a una conferencia específica sobre el tema de la extensión. Realizada en Santiago de Chile entre 20 y el 27 de enero de 1958, la “I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)” marca un momento nodal en el desarrollo del extensionismo en el continente. Fresan (2004) considera esta Conferencia como “[...] el intento más consistente por lograr una definición orientadora para la Universidad contemporánea” (2004, pág 49). Creo que se trata de un juicio excesivo, ya que al menos la II Conferencia de la propia UDUAL, realizada en 1972, avanza respecto a la primera en “lograr una definición orientadora”. Pero sin dudas esta primer Conferencia de Santiago fue un hito en su época, y su propia existencia da cuenta del grado de diversificación, crecimiento y relevancia que había alcanzado el extensionismo universitario en América Latina, y sus importantes niveles de institucionalización.

Entre las resoluciones de la Conferencia, se indicaba: “Que la extensión universitaria debe ser conceptualizada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera:

- Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria.
- Por su contenido y procedimientos, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen

en todos los grupos sociales.

- Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar, dinámica y coordinadamente, la cultura, y vincular a todo el pueblo con la Universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la Nación, proponiendo, imparcial y objetivamente, ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general” (Citado por: Licea, 1982, pág 198).

En la Conferencia se expresó también una preocupación por la cuestión metodológica de la extensión, y la necesidad de participación de más estudiantes:

“1- Considerando la creciente necesidad de una metodología científica al servicio de las diversas modalidades de la extensión universitaria, se recomienda:

a) Se realicen, además de los periódicos congresos de extensión universitaria y difusión cultural, reuniones de seminarios de trabajo, a fin de estudiar la metodología de la extensión universitaria y de la difusión cultural (...)

2- Considerando que los trabajos de la extensión universitaria ponen a los universitarios que la realizan en un más íntimo contacto con el medio social o regional, se recomienda:

- Promover una intervención activa de los estudiantes y de sus respectivas organizaciones y agrupaciones en estas tareas. Asimismo, invitar a que participen en ellas los graduados y profesores” (Citado por: Licea, 1982, págs 198-199).

La Conferencia, a su vez, promovió medidas para avanzar en la institucionalización de la extensión proponiendo la creación de un Departamento de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en la UDUAL, y otros correlativos en cada universidad, promoviendo por esta vía una mayor integración continental. Dicha integración tenía características sobre todo funcionales (facilitar los intercambios entre estudiantes, académicos y contenidos culturales), más que políticos *latinoamericanista*. Esto se evidencia, por ejemplo, en que una de las resoluciones fuera pedirle a la OEA colaboración y facilidades para obtener sus materiales bibliográficos y poder distribuirlos entre las universidades. Diferentes “recomendaciones” de la Conferencia dan cuenta de este esfuerzo por favorecer la integración universitaria continental. A su vez, muchas de las medidas propuestas por la Conferencia tienen que ver idear un sistema de becas e intercambio estudiantil y docente, dando cuenta de un fuerte interés por la movilidad universitaria. También se propuso la creación de una “cooperativa universitaria latinoamericana de grabaciones culturales, películas, diapositivas, etcétera” que pudiera servir al intercambio de conferencias y contenidos producidos por cada

entidad.

Por otra parte, la Conferencia enfatizó en la necesidad de mejorar el financiamiento que tanto las Universidades como los Estados asignaban a la extensión y la difusión de la cultura, proponiendo entre otras medidas que en cada Universidad se estableciera un porcentaje destinado exclusivamente a las actividades de extensión, y “que los países latinoamericanos sancionen leyes mediante las cuales se constituyen fondos especiales para Extensión Universitaria y Difusión Cultural”. Ante estas medidas el acta de la Conferencia deja constancia de que “Los representantes de México y El Salvador hacen presente que en sus países no es posible por dificultades constitucionales” (Citado por Licea, 1982, pág 204).

En síntesis, la I Conferencia de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de UDUAL da cuenta del importante desarrollo que había tenido la extensión en el continente, así como de avanzados niveles de institucionalización de la función, lo cual abriría nuevos desafíos y debates. Entre ellos, destaca la vocación por la internacionalización, cuya importancia en la Conferencia indica que las Escuelas de Verano, becas y otras movilidades de movilidad académica eran consideradas como parte de los quehaceres extensionistas. A su vez, comienza a aparecer también las preocupaciones por el financiamiento de una función que había crecido y se había diversificado, y requería de mayores apoyos. Finalmente, a los referentes históricos del extensionismo (“servicio”, “estudiar los problemas nacionales”, “acercar la universidad al pueblo”) es posible advertir que en la definición de la extensión aparece un nuevo significante: “desarrollo social”, en consonancia con los paradigmas desarrollistas de la época. Por fin, la Conferencia de UDUAL no tenía, aún, la politización que alcanzaría años más adelante, en su segunda edición.

Síntesis: rasgos de la extensión en el momento de su institucionalización como difusión cultural

La consolidación de una identidad universitaria ligada a los rasgos liberales de la libertad de cátedra, el apoliticismo y la autonomía-defensiva, consolidados como saldo de los conflictos de la década de 1930, y el nuevo contrato de articulación Universidad-gobierno centrado en la formación de profesionales y en la emisión de certificados, consolidaron dos procesos que vivió el extensionismo en este período: su institucionalización como Difusión Cultural y su despolitización.

Aquí se plantea que en *lo externo*, este pacto tácito permitió responder a las demandas del gobierno federal y su proyecto educativo “de unidad nacional” (Latapí, 1998). Mientras que en *lo interno*, la institucionalización de la difusión cultural como tradición que subsume a las demás actividades de extensión, además de responder a la racionalidad liberal dominante y articularse con tradiciones extensionistas fuertemente arraigadas en la institución, resultaba también funcional al acuerdo ideológico de los grupos que Ordorika (2006) caracteriza como el “bloque dominante” emergente de la UNAM pos Ley de 1945: las tendencias de “científicos elitistas” y “científicos populistas”, con sus articulaciones con sectores católicos y liberales progresistas, respectivamente (Ordorika, 2006).

El proceso de institucionalización implicó también una mayor profesionalización de las acciones, cada vez menos basadas en el movimiento voluntario. Sin embargo, esta profesionalización no implicó la formulación y desarrollo de un proyecto cultural, sino que más bien la política cultural de la UNAM transcurrió bajo el modo de lo que Monsiváis (1990) llama un “espontaneísmo dirigido”, a través del cual la difusión cultural de la UNAM cumplió con el papel señalado. Por su parte, la participación extensionista masiva fue, progresivamente, organizándose mediante el sistema de servicio social, que en general siguió un desarrollo propio y paralelo. La institucionalización, a su vez, además de ocurrir bajo la forma predominante de la difusión cultural, implicó también la consolidación de un imaginario que habría de perdurar: el de considerar a la extensión como aquella “bolsa” donde incluir toda actividad universitaria que no fuera propiamente enseñanza o investigación.

Por otra parte, como señala de María y Campos: “Hacia 1950 los problemas de la Universidad se centran en la construcción de la Ciudad Universitaria en el Pedregal y el paso de las antiguas escuelas del centro de la ciudad a las nuevas instalaciones, cambio que en poco tiempo vino a aislar un tanto a la comunidad universitaria de su contacto natural con el entorno popular y a demorar algunas acciones de extensión universitaria” (de María y Campos, 1983, pág 17). Señala este autor que la UNAM, hasta 1952, “[...] con sus escuelas diseminadas por todo el centro de la ciudad, estaba físicamente inmersa en su entorno social, de tal suerte que la labor de extensión que no fuera impresa era fácilmente puesta a disposición de los sectores sociales de la capital. Aislada y alejada por razones de la dinámica urbana entonces vigente, la Ciudad Universitaria perdía contacto directo con los posibles beneficiarios de sus tareas de extensión” (1983, pág 17). Señala de María y Campos que, por tal motivo, en adelante la política de extensión se basaría en la búsqueda de desarrollar nuevas estructuras fuera del campus.

Mientras tanto, la expansión de la matrícula comenzaba a constituirse como el factor de mayor relevancia en la nueva situación universitaria. Como señala Marsiske: “Los primeros ocho años posteriores a la promulgación de la Ley Orgánica, es decir de 1945 a 1953, la Universidad experimentó un crecimiento lento pero gradual, para después dispararse por arriba de cualquier previsión: en 1945 contaba con una población escolar de poco más de 23 mil alumnos, de 1950 a 1955 creció en un 49 por ciento, en 1960 ingresaron casi 59 mil alumnos, con lo que el problema de sobrepoblación empezó a aparecer incontrolable” (Marsiske, 2006b, págs 21-22).

Este hecho, ligado a la crisis económica del modelo desarrollista, abriría una nueva etapa en la historia de la UNAM, y también de la extensión universitaria.

Quinto momento: Universidad y revolución: re-politización y resignificación pedagógica de la extensión en la emergencia del conflicto social y la crisis del consenso nacional (1960-1972)

“Que nadie pretenda llamarse a engaño. No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante; refuta y transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural, científica. No se engañen las clases dominantes: ¡Somos una Revolución! Esta es nuestra bandera”

Comité de Lucha de la Facultad de Filosofía y Letras
Ciudad Universitaria, 26 de agosto de 1968 (Revueltas, 2008a, pág 151)

Tal como indica Fuentes Molinar (1983), la armonía entre la Universidad y el proyecto estatal “se rompe” en la década de 1960, iniciando una fase que define como “de crisis”, que “[...] aunque involucre todas las funciones universitarias, esta crisis se expresa sobre todo en el factor ideológico, con la emergencia de un fuerte movimiento estudiantil que contesta y rompe con el consenso del camino al progreso (Fuentes, 1983). En esta coyuntura ubicamos un momento de re-politización revolucionaria de la extensión, cuyo marco histórico corresponde a la década de 1960 y va hasta el final del proyecto de reforma universitaria de González Casanova en 1972. Por cierto que muchas de las experiencias extensionistas correspondientes a este momento continuaron durante toda la década de 1970 llegando incluso a la década de 1980. No obstante, se opta por situar el fin de este momento en la prematura finalización del rectorado de González Casanova, atendiendo a que dicha situación implicó un viraje en la política institucional de la UNAM hacia otros derroteros filosóficos, pedagógicos y político-académicos que inauguraron el momento siguiente.

En la década de 1960, como señala Fuentes: “[...] la imagen idílica del progreso en la unidad había sufrido una fractura irremediable; en sectores importantes de la universidad, la hegemonía ideológica se estaba desgastando. Con las tensiones sociales de esos años, coinciden tres influencias ideológico-políticas: la reactivación de la izquierda, la extensión doctrinaria del marxismo y la revolución cubana. Es entonces cuando importantes corrientes de la izquierda abandonan la tesis central de ‘por la revolución mexicana al socialismo’, fundada en una insostenible confianza en la potencialidad revolucionaria de la burguesía nacional y del Estado; de ello son evidencia el cambio de orientación del PCM, el surgimiento de los grupos espartaquistas y la radicalización activista de núcleos surgidos del lombardismo. La búsqueda de una línea propia en la izquierda es acompañada de una renaciente popularidad del marxismo” (Fuentes, 1983).

El triunfo de la Revolución Cubana, y las luchas anticoloniales en África y Asia, influyeron fuertemente en una generación que, en todo el continente, protagonizó un ciclo de lucha de gran alcance y radicalidad, y que abarcó desde la lucha armada hasta la militancia cristiana de base, y una heterogeneidad de vertientes ideológicas de izquierdas. Esta coyuntura tuvo un efecto muy profundo, y en múltiples niveles, sobre las concepciones y prácticas de extensión universitaria. Gómez y Figueroa (2011), da cuenta de este proceso: “De manera generalizada se produjo una vinculación masiva de estamentos universitarios a sectores populares, basada en un concepto de la extensión como acción asistencialista (...) Jóvenes profesores y estudiantes se vincularon al trabajo barrial y muchos militaban en grupos de izquierda. Eran los tiempos de una universidad que podría llamarse ‘universidad populista’, pues grupos numerosos de estudiantes buscaron interpretar los intereses populares. No pocos se fueron a vivir a los barrios, y las organizaciones de izquierda de los más variados matices incidían en la vida universitaria, en los debates y en las movilizaciones” (Gómez y Figueroa, 2011, pág 132).

Esta coyuntura abrió un nuevo ciclo de politización de la extensión universitaria, provocado fundamentalmente por el movimiento estudiantil. La politización articuló nuevamente un discurso que integraba a la extensión con una idea de revolución, pero ya no impulsada “desde arriba” (como en el extensionismo originario articulado desde el gobierno revolucionario para la gesta de la educación popular, o durante el cardenismo, como reclamo de concurso extensionista en la educación socialista), sino “desde abajo” (por obra de organizaciones estudiantiles, en experiencias militantes con poco o nulo nivel de institucionalización). La extensión se pensaba y ensayaba en este contexto como parte de una interpelación general a la universidad, que desbordó el consenso liberal que se había consolidado como ideología universitaria desde mediados de siglo (y como “discurso del poder”, en el sentido descrito por Ordorika, 2006). De este modo, desde el punto de vista ideológico, surgieron nuevas interpretaciones sobre la institución universitaria, y dentro de ello, de la labor de extensión.

Praxis educativa y praxis revolucionaria: la extensión en la idea de “Universidad-pueblo”

“La extensión universitaria es definida como la forma de vinculación entre teoría y práctica. Esta vinculación debe observarse en todos los niveles académicos y como elemento integrador de la enseñanza. Su actividad debe ser promover la cultura de masas; su sentido politizarla ‘con una orientación revolucionaria y su radio de acción el pueblo trabajador de vivienda y de reunión’ (Rivera)”

Alfredo Tecla (1978, pág 135)

Un trabajo representativo de este *momento ideológico*⁶⁰ es el de Alfredo Tecla Jiménez “Universidad, burguesía y proletariado” (1978). El libro realiza un análisis marxista de la universidad como institución del Estado y su función en la estructura clasista de la sociedad. Adoptando las ideas del comunista uruguayo Rodney Arismendi, Tecla destaca la condición compleja y contradictoria de la Universidad, la cual por una parte es una institución al servicio de la clase dominante y reproductora de su ideología, y al mismo tiempo, por su condición de institución científica e investigadora, contiene un potencial crítico del orden instituido y transformador de las fuerzas productivas y las relaciones de producción (Tecla, 1978, págs 80-86). Nos interesa aquí en particular la formulación que realiza Tecla de “la corriente Universidad-pueblo”, ya que se trata de un análisis de las corrientes ideológicas y los movimientos políticos activos en las universidades mexicanas en la década de 1970. No obstante, si bien surge de un análisis de coyuntura, la noción de “Universidad-pueblo” contiene un perfil normativo, de “tipo-ideal” con el cual el autor responde tanto a las concepciones liberales como a las “ultra-izquierdistas” que consideraban a la universidad como una fábrica capitalista cualquiera (tal el caso del grupo conocido como “los enfermos” que actuó fundamentalmente en Sinaloa). La concepción de “Universidad-pueblo”, entonces, nos ayudará a comprender otro de los sentidos que adoptó el extensionismo universitario en esta coyuntura, ligado a una crítica sistémica a la Universidad y una formulación política y pedagógica para la politización revolucionaria de la militancia universitaria.

Tecla señala que “La corriente universidad-pueblo está representada en los puestos más avanzados del movimiento estudiantil-universitario; nace y se desarrolla al calor de la lucha por rescatar a las universidades de la influencia de los grupos reaccionarios y conservadores que apuntan hacia los modelos tecnocráticos y hacia la sujeción ideológica de las universidades con el propósito de convertirlas en instituciones orgánicas ligadas a sus estrechos intereses de clase” (1978, pág 123).

60 Con la expresión “momento ideológico” no estoy sugiriendo una idea de “caducidad” de las interpretaciones marxistas como la de Tecla, lo cual no es objeto de este trabajo, sino que simplemente refiero al contexto histórico y el clima de época al que pertenece la obra.

Agrupar en esta “corriente” al movimiento que en Puebla se define con el término “universidad democrática y popular”, en Sinaloa al de “Universidad científica-popular”, en Guerrero “universidad-pueblo”, en Chapingo “universidad crítica” y en la UNAM, forma parte de esta corriente el SPAUNAM con su formulación de “universidad democrática, crítica-científica” (Tecla, 1978, pág 123). Además, Tecla ubica también en esta corriente a la Escuela de Economía de la UNAM y la experiencia de democratización de su gobierno interno.

En lo que refiere a la extensión, ésta se concibe, en términos generales, como parte del quehacer universitario en las “tareas democráticas” del movimiento popular en general: “La tesis universidad-pueblo no puede expresar sus fines sin derribar los muros que mantienen separados a los estudiantes de las masas trabajadoras” (1978, 135). Sin embargo, este movimiento no debe llevar a una mimetización o confusión de roles: “A la Universidad no le corresponde protagonizar la transformación social⁶¹; sin embargo, puede y debe contribuir a ella a través de la superación de su vida institucional, desarrollando la ciencia social en torno a los problemas cardinales que afectan a nuestro país, así como impulsando las fuerzas culturales, científicas y técnicas necesarias para su solución democrática” (1978, pág 137).

En este sentido, se la diferencia de la mera difusión cultural, y se le asignan sentidos más específicos ligados a la idea de integración de teoría y práctica: “La corriente universidad-pueblo no interpreta mecánicamente la práctica a que hace referencia, como una práctica política” [Esta práctica] “incluye fundamentalmente la praxis educativa y la praxis científica, sin excluir, claro está, la praxis política, sino más bien conteniéndola, pero expresándola a otro nivel y en otras formas” (1978, pág 135). El autor señala que para la “corriente universidad-pueblo” la enseñanza siempre debe buscar contrarrestar la ideología dominante, y en ese sentido ser “desalienante”. Y señala que “Para que la universidad deje de ser un elemento divorciado de la realidad social, debe establecer canales adecuados de comunicación y de acción. El medio fundamental es el servicio social. ‘La práctica debe entenderse como parte esencial de la formación universitaria, como factor de elevación de los niveles académicos’(Rivera)”, y por ende tanto la investigación como la

61 Esta idea es enfatizada en diferentes momentos por parte de Tecla: “No son pocos los ingenuos que, inflamados por un romanticismo revolucionario, interpretan la vinculación con la realidad como el momento anhelado de ir adonde los trabajadores y los campesinos, para mostrarles el camino de su liberación. Este paternalismo pequeñoburgués olvida que la liberación de los trabajadores es obra de ellos mismos, obra de la clase revolucionaria, del sujeto de la revolución (...) La praxis educativa, que tiene como fundamento la ciencia de la educación, observa como rasgo principal la tendencia a la transformación de las condiciones de vida concretas de los hombres; puesto que los hombres son el resultado de las circunstancias, de lo que se trata es de transformar esas circunstancias” (1978, pág 142). En efecto, la mimetización de los educadores con los sectores populares con los que trabajaban constituía un problema frecuente en el *extensionismo crítico* de la segunda mitad de siglo (Ver por ejemplo: Freire, 1993a; Tommasino y otros, 2006).

enseñanza deben estar integradas al “servicio social”. Mientras que los instrumentos extensionistas mencionados para llevar adelante este extensionismo integrador son: “[...] bufetes jurídicos, departamento de bibliotecas, librerías, departamento de música, de teatro, etcétera. Sus formas de trabajo, además de la exposición, la representación teatral, la proyección cinematográfica, el cartel, la asesoría legal y la difusión escrita, serán el impulso de brigadas interdisciplinarias de servicio social y la construcción de campamentos de servicio social’ (Rivera)” (Tecla, 1978, pág 136).

Es interesante observar que los *instrumentos extensionistas*, el tipo de actividad (bufete jurídico, actividades artísticas, exposiciones, etc), son en términos generales los ya existentes. De lo que se trata en esta coyuntura, más que de la puesta en marcha de nuevos tipos de actividad, es de una integración de los instrumentos existentes en una nueva perspectiva que los resignifica de acuerdo a una noción de totalidad, un discurso de transformación social radical, y nuevas referencias pedagógicas. De este modo, aparece la crítica al mero difusionismo, que es sustituido por una concepción extensionista que integra a la investigación y la enseñanza, y que es significada de acuerdo a un discurso de “educación científica”, “desalentante” y “liberadora”. Junto a estos sentidos, Tecla menciona, además, que en la “corriente universidad-pueblo”, la extensión universitaria persigue también “[...] impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas, de tal manera que posibilite una acción revolucionaria para la transformación de las relaciones sociales existentes” (Tecla, 1978, pág 138).

Entre la “modernización refleja” y la “aceleración evolutiva”: la extensión universitaria durante la Guerra Fría y la Alianza para el Progreso

Como fue señalado, en la coyuntura que analizamos la extensión universitaria se vería interpelada y redefinida, en todo el continente, al calor de las luchas sociales y políticas, constituyéndose ella misma en campo de disputa ideológica y política.

Como ha señalado Robert Austin (2006) “Mientras los estudios clásicos acerca del imperialismo estadounidense han enfatizado necesariamente el aspecto de su explotación económica, las intervenciones culturales y educacionales que acompañaron esa explotación —ensayadas vía la política del Buen Vecino durante la década de 1930 y sucesoras similares— se han quedado opacadas, presentándonos una imagen incompleta, cuando no imprecisa, del fenómeno imperialista estadounidense” (2006, págs 66-67).

En efecto, para el caso que nos ocupa, gran parte de la historia de la extensión universitaria puede analizarse en tanto terreno de disputa hegemónica cultural y educacional. Quizá uno de los ejemplos más claros al respecto lo ofrezca la extensión rural, cuyo desarrollo se dio (y se da) no sólo al interior de las universidades, sino también por acción de otras entidades estatales, frecuentemente en articulación con agencias internacionales de distinto tipo. Como ha evidenciado Gabriel Picos (2014) en su genealogía de la extensión rural en Uruguay, en este campo se condensaron (y condensan) una serie de intereses antagónicos, que expresan conflictos entre concepciones y modelos de desarrollo (por ejemplo a partir de la década de 1950 entre la teoría del desarrollo, y “la teoría de la dependencia” formulada por Rui Mauro Marini entre otros sociólogos latinoamericanos) en procesos conflictivos de ineludible significado geopolítico en el contexto de la Guerra Fría, en el marco de la cual Estados Unidos impulsó la “Alianza para el Progreso”.

Afirma Austin (2006): “A partir del lanzamiento de la Alianza para el Progreso (1961), principal organización de Washington para subordinar a América Latina política, cultural y económicamente, oficiales de sindicatos del sur, juntos con otros de regiones como Oceanía, han recibido formación ideológica en las universidades estadounidenses donde la CIA, USIS y USIA tienen su mayor influencia” (Austin, 2006, pág 74). El alcance de la influencia de las agencias económicas multinacionales o estadounidenses a través de diversos programas de “asesoramiento” o “cooperación”, ha sido puesta de manifiesto por Daniel Levy (2005) en un libro sugestivamente titulado “To export progress”.

En dicho libro (una suerte de catálogo involuntario del imperialismo cultural norteamericano), Levy 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 su obra (cuya ilustración de tapa contiene una caja de correo postal con la leyenda “[destino] Chile: exportación de material educativo”) sostiene el autor que durante la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar “[...] el más ambicioso y organizado esfuerzo no militar [sic] 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. Pero más allá de esto, interesa subrayar que, como ha señalado Austin (2006), desde fines del siglo XIX los EEUU han

asumido a América Latina y el Caribe como su “patio trasero” (la expresión fue utilizada por John Kerry ante el Congreso de su país).

En este marco es que se debe prestar atención al extensionismo impulsado por la Alianza para el Progreso, al que *contesta* Freire en su obra “¿Extensión o comunicación?” (1998) (ya referida en la Primera Parte de este trabajo). Este *extensionismo de Guerra Fría* consistía en un modelo de transferencia tecnológica al servicio de la “Revolución Verde”, y a la vez de control político contrainsurgente. Es a este extensionismo al que Rudolph Atcon (funcionario de la USAID, EEUU), se refiere cuando en su “Informe Atcon” de 1963 recomienda “La ampliación de toda especie de actividades de extensión cultural y científica” (Atcon, 1963, pág 34).

A su vez, para completar el cuadro de la respuesta al extensionismo transferencista, es necesario considerar las formulaciones de reforma universitaria producidas a partir de la influencia de la teoría de la dependencia. Aquí, uno de los autores más destacados es Darcy Ribeiro.

Ribeiro plantea una lectura de la reforma universitaria a partir de historizar el papel de las universidades latinoamericanas desde la perspectiva del conflicto centro-periferia. Sostiene que los sectores dirigentes que surgieron de las luchas independentistas perpetuaron las relaciones de subordinación respecto a la metrópolis, ahora bajo formas neocoloniales de dependencia. “En otras palabras, en lugar de proponerse un proyecto de reordenación social profunda que encausaría un movimiento de aceleración evolutiva tendiente a integrar a América Latina autónomamente en la civilización industrial, promueven un movimiento de actualización histórica. Éste, al dar cabida a cierto grado de modernización tecnológica del sistema productivo y al destruir los obstáculos institucionales y culturales a la expansión de la economía exportadora, vuelve a las sociedades latinoamericanas todavía más eficaces para el ejercicio de su antiguo papel de proveedores de géneros tropicales y de minerías para el mercado mundial. El costo inicial de esta modernización refleja fue imponer a los pueblos latinoamericanos el viejo estatuto de proletariado externo de economías céntricas. Pero para las clases dominantes que la rigieron fue altamente lucrativo” (Ribeiro, 1972, pág 208).

Sobre esta base, analizando la coyuntura de comienzos de la década de 1970, Ribeiro advierte la existencia de un nuevo ciclo de transformaciones, cuyo “[...] objetivo crucial es controlar y encausar las fuerzas transformadoras desencadenadas por la nueva revolución tecnológica, a fin de perpetuar los intereses del capitalismo monopolista. Nadie duda que, si estas fuerzas

transformadoras siguen operando en América Latina bajo la égida de las mismas clases dominantes, su efecto será una nueva actualización histórica en el curso de la cual nos haremos una vez más consumidores subalternos y dependientes de una nueva tecnologías tal como fueron nuestros abuelos en relación a la tecnología de la Revolución Industrial: los ferrocarriles, telégrafos, maquinaria, electricidad, etc. Y lo que es más grave, armadas con esa nueva tecnología introducida por la vía de la modernización refleja, nuestras economías se harán todavía más dependientes y nuestros pueblos seguirán siendo proletariados externos, es decir, pueblos-naciones de segunda clase, subdesarrollados, que no existen para sí sino para contribuir a la prosperidad de los nuevos focos de poder de la civilización emergente” (Ribeiro, 1972, págs 208-209).

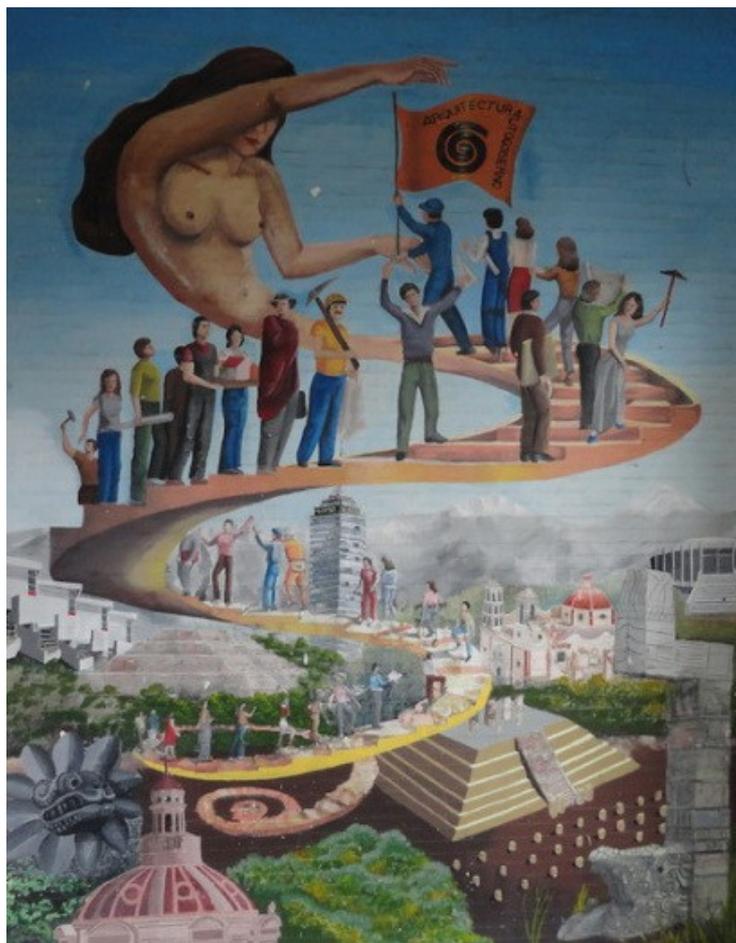
Para contrarrestar este nuevo ciclo de “modernización refleja”, reproductora del subdesarrollo, Darcy Ribeiro plantea la necesidad de promover un proceso de “aceleración evolutiva” capaz de alterar la dinámica neocolonial. En dicho proceso (social, político, económico y cultural), la universidad debe transformarse a sí misma, para contribuir a la transformación social. Sobre esta base formula Ribeiro su proyecto de “Universidad Nueva”, en el que la extensión universitaria tendrá un lugar fundamental, en tanto instrumento de *contra-politización revolucionaria*:

“¿Puede una Universidad insertada en el sistema global y dependiente de él operar como una fuerza impulsora de la insurgencia? Es innegable que no lo puede hacer si la Universidad se define románticamente como el motor de la revolución social; o si se orienta sectariamente para la oposición a cualquier proyecto de reestructuración de la Universidad por temor a caer en connivencia con los agentes de la recolonización. Puede, sin embargo, contribuir ponderablemente a la revolución necesaria si se capacita en sus limitaciones y si asume el liderazgo de la renovación universitaria, orientándola en el sentido de ganar a la mayoría de los estudiantes y los profesores más lúcidos para su proyecto políticamente intencionalizado (sic) de reestructuración. El requisito fundamental para alcanzar esta meta es difundir la comprensión de que la Universidad es una institución política conservadora, de que por su funcionamiento espontáneo y sobre todo por su modernización inducida por intereses privatistas, ella tiende a hacerse aún más connivente con el actual sistema en sus contenidos antinacionales y antipopulares. Frente a esta realidad, lo que se requiere es responder a la politización reaccionaria de la Universidad con una contra-politización revolucionaria. Es decir, intencionalizar toda acción dentro de la Universidad en el sentido de hacerla actuar como un centro de concientización de sus estudiantes y profesores que gane a los mejores de ellos para las luchas de sus pueblos contra las amenazas de perpetuación del subdesarrollo. Existen muchos modos de contribuir a esta concientización. Uno de los más

importantes es volcar la Universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles. Esta concientización es también un requisito previo indispensable para que cualquier actividad de extensión cultural pueda alcanzar un mínimo de eficacia” (Ribeiro, 1972, págs 216-217)

En consonancia con estos cometidos, la extensión formará parte orgánica de la propuesta de “pedagogía revolucionaria” de Ribeiro para la “Universidad Nueva”: “Para definir la pedagogía revolucionaria de la Universidad nueva, es indispensable tener en mente que son muchas las fuerzas y las formas de aprendizaje que ella deberá sistematizar y generalizar. Es decir, tener en cuenta que: 1- Se aprende estudiando (...) participando en los debates, leyendo libros de texto y otros materiales didácticos. 2- Se aprende investigando temas y problemas (...). 3- Se aprende enseñando (...). 4- Se aprende aplicando creativamente lo que se sabe a la solución de problemas concretos (...). 5- Se aprende trabajando (...) 6- Se aprende, principalmente, viviendo y participando en la vida de la comunidad a la que se pertenece, sea pasivamente -por el ejercicio de roles sociales prescritos que deben ajustarse a las expectativas de los demás- sea activamente, por el cuestionamiento de las formas de existencia y la antevisión de las perspectivas de progreso que conllevaría su superación. De estas pedagogías varias, la Universidad sólo explota habitualmente la más elemental de ellas, que es la escolástica. Así, deja al azar la iniciativa espontánea de los estudiantes y profesores, o de las situaciones extrauniversitarias de vivencia, las más ricas de ellas, con lo que contribuye a que prevalezca en la enseñanza universitaria el estilo retórico, la didáctica memorista, el burocratismo y el academicismo” (Ribeiro, 2006, págs 72-74).

La extensión en el movimiento de autogobierno de la Facultad de Arquitectura



- Imagen: "Arquitectura Autogobierno", Mural en el Taller UNO de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (fuente: foto del autor) -

En el movimiento de "autogobierno" de la Facultad de Arquitectura, la extensión universitaria adquirió la nominación de "vinculación popular" y ocupó un lugar de condensación de diferentes niveles de disputa impulsados por dicho movimiento: a) la disputa política (la extensión era el modo de vincular a la universidad con los sectores populares); b) la disputa pedagógica (la extensión se concebía como medio para la enseñanza activa y la integración teoría-práctica, antagonizando con los modos "autoritarios" o "bancarios" de la enseñanza tradicional); c) como disputa disciplinaria (la extensión como medio para vincular la investigación arquitectónica a las necesidades sociales) y d) como disputa profesional (a través de la extensión se ejercía una crítica al modelo del profesional liberal y una apertura a otros modelos y concepciones del ejercicio de un rol de profesional 'comprometido').

En efecto, Oseas Martínez⁶², destaca “cinco principios” en torno a los cuales se organizó el movimiento de autogobierno en Arquitectura:

- 1- La “totalización del conocimiento”: romper con fragmentación de los saberes tal como se estructuraban en la enseñanza universitaria tradicional.
- 2- La enseñanza “dialogal”, en el sentido del “diálogo crítico” postulado por Paulo Freire.
- 3- El “conocimiento de la realidad”. Mediante la “vinculación popular” se buscaba entrar en relación con los problemas sociales, y dicha relación era concebida como el medio por el cual se procuraba enseñar mejor los contenidos curriculares al mismo tiempo que se establecía una colaboración con los sectores populares de la sociedad.
- 4- La autogestión: “preparación de los estudiantes para el ejercicio del poder”.
- 5- La praxis: la integración de teoría y práctica.

En este marco, la acción extensionista debe comprenderse como parte de una concepción global del ser universitario, vinculada orgánicamente a la transformación revolucionaria de la sociedad. Más que “extensión”, hay una reconfiguración de las demarcaciones de frontera afuera - adentro. Entre universidad y sociedad hay un continuo sobre el que opera la acción universitaria revolucionaria, subvirtiendo el orden dominante tanto adentro como afuera de la universidad.

En su famoso texto de 1968 “¿Qué es la autogestión académica?”, José Revueltas define esta concepción como el pasaje de la universidad de “ejercer la crítica” a constituirse en la “voz autocrítica” de la sociedad de la que forma parte. Y agrega, los siguientes elementos, que son en buena medida el sustento ideológico de la “vinculación popular” *modelo autogobierno*: “Para el concepto de autogestión, el conocer es transformar. No se trata tan sólo de adquirir una concepción determinada del mundo, sino de que tal concepción, al mismo tiempo, actúe como desplazamiento revolucionario de lo caduco, lo ya no vigente, lo obsoleto que se resiste a desaparecer. La autogestión plantea, así como un conocimiento militante, en todo caso inconforme con los valores establecidos. La autogestión socializa y politiza al máximo de su capacidad a la educación superior. La socializa en tanto que la compromete con todos los problemas vitales de la sociedad en que vive y la politiza en tanto que tal compromiso obliga de inmediato a la acción pública” (Revueltas, 2008b, págs 152-153).

62 Oseas Martínez fue integrante del movimiento de autogobierno de la Facultad de Arquitectura y actualmente se desempeña como Coordinador del Área de Extensión Universitaria en dicha facultad. Todas las citas corresponden a su testimonio en la entrevista realizada para la presente investigación.

Precisión conceptual y politización de la extensión: la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de UDUAL

“Lo que caracteriza la América Latina de hoy en el plano de la cultura es el súbito descubrimiento de que todo es cuestionable, de que las viejas explicaciones eran justificaciones, de que hay que repensarlo todo. Esta lucidez, de repente lograda, no es probablemente una conquista de nuestra racionalidad, sino una proyección sobre la conciencia latinoamericana de alteraciones estructurales que le abren nuevos umbrales de percepción. Sólo así se puede entender porqué tantos, al mismo tiempo, sin cualquier comunicación de unos con los otros, formulen, a lo largo y ancho de América Latina, los mismos juicios y elaboren los mismos conceptos. Es como si cosechásemos frutos de los nuevos tiempos que nosotros no cultivamos, pero que caen en nuestras manos, a nuestro pesar más bien que por nuestro esfuerzo”

Darcy Ribeiro (1972, pág 206).

Uno de los momentos nodales de la historia extensionista latinoamericana es sin dudas la “II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria”, organizada por la UDUAL y realizada en México, “bajo los auspicios” de la UNAM, entre el 20 y el 26 de febrero de 1972⁶³. En dicho evento la reflexión sobre la extensión fue parte de una reflexión más amplia sobre la coyuntura social, política y económica del continente. El temario estuvo integrado por tres grandes bloques temáticos: 1) “Evaluación de la difusión cultural y extensión universitaria en América Latina”; 2) “Objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria”; y 3) “Creación de un sistema de integración cultural en la América Latina”. En tanto que hubo 8 mesas redondas sobre los temas: “1) cine, 2) radio y televisión, 3) teatro, 4) música y danza, 5) artes plásticas, museos y salas de exposiciones, 6) ciencias y humanidades, 7) labor editorial: publicaciones, revistas, libros y grabaciones, y 8) otras formas de difusión cultural” (UDUAL, 1972, pág 4-5).

El peso importante de la cuestión de la difusión cultural, como actividad específica dentro de la extensión, se hace evidente al repasar la nómina de participantes y los temas de las mesas redondas y conferencias. La necesidad de distinguir conceptualmente a la difusión de la extensión se planteó con insistencia por parte de varios distinguidos conferencistas, y fue recogido en las resoluciones

63 La Conferencia tuvo lugar en el Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social (México DF). En total asistieron 192 participantes provenientes de 41 universidades de 16 países latinoamericanos y caribeños. Vale la pena repasar la lista de delegados y conferencistas, entre ellos: Arturo Ardao, Joao Cruz Costa, Luis Estrada, Francisco Miró Quezada, Emir Rodríguez Monegal, José Antonio Portuondo, María del Carmen Patrón, Ángel Rama, Darcy Ribeiro, Bellie Rodríguez, Augusto Salazar Bondy, Carlos Solórzano, Marta Traba, Carlos Tünnermann, Abelardo Villegas, Gregorio Weinberg, Domingo Piga y Leopoldo Zea, entre muchos otros. Leopoldo Zea (Director de Difusión Cultural de la UNAM) fue el Presidente de la Conferencia, Arturo Ardao fue el Secretario y Jorge Llanes el Relator General. El rector de la UNAM, Pablo González Casanova, anfitrión del evento, se dirigió a los asistentes en la ceremonia de clausura de la Conferencia (UDUAL, 1972).

finales. Finalmente, en ambos casos, difusión y extensión, su tratamiento estuvo caracterizado por una fuerte impronta latinoamericanista y anticolonialista.

Un ejemplo de la necesidad sentida por los asistentes a la Conferencia por distinguir conceptualmente a la extensión de la difusión cultural lo encontramos en la intervención de Arturo Ardao, delegado de la Universidad de la República de Uruguay, quien propuso durante una sesión plenaria en que se discutía sobre el concepto de extensión la siguiente moción que luego sería recogida en las resoluciones finales: “La difusión cultural es un concepto genérico dentro de la extensión universitaria complementaria de la docencia y la investigación. Pienso en dos tipos de acción universitaria que caerían en extensión universitaria y no en difusión cultural, y que propongo: 1- La extensión universitaria en América Latina, concebida en general como una misión de exclaustración social de la cultura, complementaria de las misiones de docencia e investigación que incumben a la Universidad, comprende tres grandes aspectos especiales: a- Definición y afirmación de los valores humanistas en el plano de la inteligencia crítica, cualquiera sea el tipo o el sistema de cultura o de sociedad a que la Universidad Latinoamericana pertenezca. b- Difusión de la cultura en el medio social, en función de los valores arriba expresados en reciprocidad comunicativa y receptiva mutuamente liberadoras de la Universidad con dicho medio social. c- Acción social teórica y práctica, al servicio espiritual y material de la comunidad, sea de cada país, sea del continente y considerado en conjunto cooperando en sus procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas. 2) La docencia y la investigación que se cumplen en el ámbito del claustro -consideradas en sí mismas- deben tener permanentemente a la vista, todos los aspectos arriba indicados de la extensión universitaria” (UDUAL, 1972, pág 435).

En la misma línea de disquisición conceptual-terminológica sobre la extensión y la difusión se expresó otro uruguayo, Ángel Rama, quien participó como conferencista invitado. En su conferencia, titulada “Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario”, realizó agudas observaciones, algunas de las cuales vale la pena citar *in extenso*: n“Los institutos dedicados a la culturalización del medio se han designado de diversas maneras, siendo las más frecuentes 'Difusión o Extensión Universitaria'. Estos términos recogen con rigor un concepto elitista de la cultura, según el cual ella es propiedad de un grupo social educado, cuando no de una clase, que es su depositario y transmisor, ya sea a los descendientes de ese mismo círculo cerrado, ya sea al conjunto que está afuera y al cual llega como un gracioso donativo a veces teñido de eticidad (...) Resultaría más adecuado plantearse una co-participación cultural con los sectores

que están desguarnecidos de información o necesitados de datos para sus operaciones creativas. A cambio de esos materiales de que cuenta la estructura universitaria, se intentaría una construcción en común de productos culturales, un aprovechamiento de las invenciones de que demuestra ser capaz incesantemente la sociedad (...) Como alguna vez recordó Alfonso Reyes, el centurión romano tuvo más visión que Quintiliano respecto al futuro de la lengua, acertando con la modulación creativa, en buena parte porque no se sentía sujeto a ninguna regla académica ni a ningún principio de autoridad cultista.

Desde otro abordaje del problema se pueden recoger los consejos de una pedagogía moderna a cerca de cuan lenta y poco eficaz es la educación pasiva donde el alumno recibe un material que muchas veces está alejado de sus preocupaciones circunstanciales, y en oposición a las ventajas de una pedagogía activa donde el estudiante participa, expone y analiza sus auténticos intereses, reclama la información que vitalmente necesita y propone él mismo enfoques, cuestionamientos, soluciones (...) Por razones de tipo pedagógico -pues- y por las más importantes de una revisión de los valores y sistemas culturales de la sociedad, no puede seguir aplicándose el viejo método didascálico, de la relación profesor-alumno. Para encarar la difusión extra-universitaria, se necesitará implementar un modo original, moderno, de crear el interés de los grupos sociales y llamarlos a una tarea de creación cultural conjunta” (Rama en: UDUAL, 1972: pp. 166-178).

Varias de las ideas contenidas en la intervención de Rama hoy constituyen orientaciones vigentes para la extensión universitaria, al tiempo que permanecen igualmente actuales muchos de los problemas que comenta. El fundamento pedagógico de la extensión universitaria, la preocupación por el diálogo de saberes y la co-participación, así como la opción por priorizar a determinados sectores de la población en las políticas de extensión, son algunos de los temas planteados, junto a una sustanciosa crítica al concepto difusionista de la extensión, en términos similares a los desarrollados por Paulo Freire en su obra “¿Extensión o comunicación?”, publicada sólo un año antes de la conferencia de Rama y de gran influencia en la extensión universitaria.

La necesidad de distinguir conceptualmente a la extensión entre el variopinto conjunto de actividades que las universidades realizan en relación a su medio social, así como la intencionalidad transformadora de la extensión como política de las universidades en relación a los procesos sociales del continente, fueron dos de los temas planteados reiteradamente en la Conferencia de la UDUAL. Leopoldo Zea, Director de Difusión Cultural de la UNAM y Presidente de la Conferencia, en el prólogo de presentación de las Memorias del evento, expresa: [En la Conferencia] “se mostró la insuficiencia del término 'difusión' para expresar el sentido profundo que la valoración de la

cultura y de las instituciones que forman a los hombres que la realizan, exige América Latina de esta actividad. 'Extensión universitaria' fue preferible para expresar la interacción de la universidad con los demás componentes del cuerpo social, por la cual la universidad asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y transformación de la sociedad, extensión universitaria que contribuirá, en la medida en que los universitarios, los hombres concretos, asuman y cumplan su compromiso en el lugar que estén y la circunstancia en que se desenvuelvan. En este sentido, 'ganar la calle' es, para los universitarios conscientes, más que una mera frase, es una responsabilidad, es un compromiso de militancia, de participación activa en las tareas de emancipación de los individuos y de los pueblos, emancipación que debe iniciarse en la investigación creadora, en la revisión crítica de nuestras propias instituciones y de nuestras propias conciencias" (Zea en UDUAL, 1972, págs X-XI).

En la cita de Zea se puede observar también otro rasgo de la época, y del momento que analizamos: la condensación de significantes como "militancia" y "compromiso" en una misma serie con "responsabilidad histórica de los universitarios". La transformación de "las propias conciencias" era parte indisoluble de la transformación de las instituciones universitarias. El rol de la extensión, inseparable también de todo el quehacer de las universidades, era también llevar adelante esa múltiple transformación: de las conciencias de los universitarios, de la transformación de las universidades, de la emancipación social.

La riqueza de las conferencias y debates se vio bien reflejada en las resoluciones finales de la Conferencia, las cuales constituyen una pieza fundamental de la literatura extensionista latinoamericana. Las resoluciones y recomendaciones se organizaron en dos grandes bloques. En el primero, se señala el "Marco de referencia en que se desarrolla la Extensión Universitaria", distinguiendo cinco grandes "tipos de respuestas" que las Universidades dan a la sociedad a través de la extensión, y caracterizando ideológica y políticamente cada uno de estos cinco tipos:

"La América Latina sufre un proceso social no homogéneo en el cual es posible caracterizar distintas formas para sistematizar la situación de los países que la integran.

Ahora bien, se ha considerado que las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina.

Para delinear el marco se han considerado dos parámetros: a) Situación de la sociedad. b) Actitud que guarda la Universidad respecto de la sociedad.

Es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las Universidades a la sociedad y, por tanto, de la extensión. Así tenemos:

1- En una sociedad tradicional la Universidad que acepta el sistema colabora en su consolidación; en esta situación la extensión y la difusión no constituyen factores intervinientes de cambio transformador; por el contrario, afianzan el sistema.

2- En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenen los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etc.). Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha.

3- Ante un proceso social acelerado y revolucionario la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionaria.

4- En una sociedad en transformación revolucionaria la Universidad que participa positivamente en él, desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema; y consecuentemente colabora al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.

5- Un caso más sería el de la 'Universidad integrada a la sociedad', en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad” (UDUAL, 1972, pág 478-479).

Formulado este marco de acción, la Conferencia propone una definición sobre la extensión, y una serie de orientaciones políticas y pedagógicas para su desarrollo en América Latina. Define: “Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional. La extensión tiene como objetivos fundamentales: 1- Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad. 2- Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América

Latina. 3- Promover como integradora de la docencia y la investigación la revisión crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social. 4- Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos.

Orientaciones: 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: 478-483).

Además de una fuerte politización del vínculo universidad-sociedad, la Conferencia recogía los principales componentes que habían caracterizado a la historia extensionista latinoamericana en su tradición crítica: su compromiso con los sectores populares y su concepción pedagógica como parte del proceso educacional, ahora formulados con una visión de totalidad, una perspectiva histórica y una vocación latinoamericanista integradora, aspectos todos influenciados por la teoría de la dependencia y los debates sociales y políticos de la coyuntura. En síntesis, la Conferencia expresó la necesidad de distinguir conceptualmente a la extensión de otras actividades existentes en el vasto campo de la vinculación social de la universidad, la idea de la complementación en el desarrollo de las funciones universitarias, la concepción dialógica del vínculo universidad-sociedad, el reconocimiento de la importancia de la extensión para la formación crítica y humanista de los universitarios, y la intencionalidad política de “cooperar con los procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas”.

Vistos a la distancia, la fuerte politización de la extensión, y los contenidos y sentidos con los cuales se la significó en la II Conferencia, contrastan con los procesos que habrían de comenzar a partir de la década siguiente. Mirando retrospectivamente los procesos ocurridos, la deriva recuerda a aquella provocación de Baudrillard, a propósito de que “la lucha de clases existe a partir del momento en que Marx la nombra. Pero muy probablemente no exista, en su mayor intensidad, sino hasta antes

de ser nombrada. Luego sólo decrece” (Baudrillard, 2009, pág 13). La dinámica de politización y contrapolitización descrita por Darcy Ribeiro en la Conferencia, sería neutralizada años después por una dinámica de despolitización conservadora.

La extensión universitaria en la propuesta de reforma de González Casanova (1970-1972)

“[Es necesario vincular] en las universidades públicas el conocimiento tecno-científico y humanístico a la 'comunidad de las víctimas”

Pablo González Casanova (2001, pág 17)

Como señala Hugo Casanova (2013), en su breve período como rector Pablo González Casanova “[...] genera un proyecto de reforma universitaria de gran singularidad y con un enorme impacto en la Universidad de hoy. La ampliación y la diversificación institucional de los setenta, inicia sin duda con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Sistema de Universidad Abierta y del programa de descentralización que constituyeron la base del ideario de reforma de González Casanova. Este programa daría lugar al establecimiento de una de las más innovadoras creaciones de la universidad, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, mismas que con el paso de los años alcanzarían el rango de facultades multidisciplinarias” (Casanova, 2013, pág 60).

Según analiza Ramírez (1998), el proyecto de “Nueva Universidad” de González Casanova promovía la integralidad de las funciones sustantivas, la interdisciplina, una formación integral humanista y técnico-científica, la fuerte articulación de la investigación con la enseñanza universitaria, al tiempo que la orientación general de su propuesta de cambio estaba dirigida fuertemente a una apertura de la universidad al medio social.

Una de estas iniciativas fue la de “Universidad Abierta”, misma que el propio González Casanova presentó en discurso de clausura de la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de UDUAL (1972): “El H Consejo Universitario [de la UNAM] aprobó ayer una nueva forma de enseñanza que se denominó ‘Universidad Abierta’. Este sistema constituye un cambio muy profundo en el planeamiento de la difusión cultural (...). En general, cuando hemos hecho labor de difusión cultural, hemos tratado de dar los resultados de la creación artística, o los datos y las conclusiones de la investigación científica, ya en ciencias humanas o históricas, ya en ciencias naturales. Pocas veces nos hemos esforzado por transmitir los criterios para juzgar una obra de arte,

un proceso histórico, o una situación política; pocas veces hemos hecho un esfuerzo a nivel de difusión cultural, para dar justamente a los que no son universitarios, el pensamiento sistemático que caracteriza la cultura superior (...) El modelo por que optamos es muy significativo pues logra algo que quedó en mero ideal desde la Reforma de Córdoba. Logra establecer un sistema de organización, una administración, que permite excluir a la Universidad. Nos saca un poco de aquella retórica en la que nos hemos visto envueltos, no sólo por la estructura social de nuestros países, sino también por la imposibilidad dentro de esa estructura de luchar efectivamente por salir de los claustros universitarios” (González Casanova en: UDUAL, 1972, págs 464-465).

Arturo Albores: del extensionismo universitario al movimiento campesino

La historia de América Latina es generosa en ejemplos de universitarios, maestros, intelectuales o sacerdotes que, por la fuerza del compromiso con una idea, devienen en guerrilleros o militantes políticos o sociales de base, haciendo de la suerte de los desposeídos su propia suerte. Muchos de ellos han provenido de la extensión universitaria.

En el caso de la UNAM destaca la historia del estudiante de Arquitectura Arturo Albores. Perteneciente al movimiento de “autogobierno”, en 1974 viajó a Chiapas como parte de su actividad de extensión universitaria junto con su esposa Marisela González, también estudiante perteneciente al movimiento.

Neil Harvey (2003) recuerda que ambos “[...] habían llevado a cabo estudios en Los Altos de Chiapas desde 1974, como parte de un programa de extensión para apoyar proyectos habitacionales costeados y autoadministrables en las comunidades indígenas. Albores también participó en el Congreso Indígena y se volvió un activo promotor de cursos sobre historia, derecho y economía mexicana. Al principio trabajó en las comunidades de Zinacatán, Huixtán y Chenalhó. A través de su trabajo conoció a los líderes de otras comunidades de Los Altos y de la Selva Lacandona (...) Hacia finales de 1975 Albores se mudó a Villa Las Rosas para promover clases de alfabetización. Sin embargo, muy pronto empezó a participar en la lucha que los campesinos locales libraban para nombrar a su propio candidato a la presidencia municipal en 1976. También tomó un puesto como maestro en la escuela agrícola y trabajó para unir a los estudiantes y para que respaldasen las luchas de los campesinos” (2003, págs 121-122).

En la reseña de Harvey se puede ver la trayectoria que, en la vida de Albores, representa la de tantos estudiantes latinoamericanos de aquella época: de la participación estudiantil a la extensión universitaria, y de la extensión universitaria a asumir como propias las luchas, demandas y hasta la propia vida de los sectores populares.

En 1981 fue apresado junto a Martínez Hernández, y permaneció en prisión hasta diciembre de 1982. Amnistía Internacional declaró a ambos como “presos políticos”. Durante su tiempo de prisión protagonizó dos huelgas de hambre. Oseas Martínez recuerda que Albores “rindió su examen profesional y se tituló dentro de la cárcel de Cerro Hueco”⁶⁴. Un hecho cargado de simbolismo para quien había comenzado su periplo político en la Universidad.

Y su relación con aquella continuó. En agosto de 1983, Albores y González participaron del 4º Congreso de Arquitectura - Autogobierno, realizado en la UNAM, presentando la ponencia “La vinculación popular y el encuentro con la realidad” (Harvey, 2003).

En 1987 aparece como uno de los fundadores de la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ), cuando ya hacía años que se había erigido en un dirigente de primera importancia del movimiento.

Fue asesinado en Tuxtla Gutiérrez el 6 de marzo de 1989, en la puerta de la librería que había puesto en marcha. La OCEZ atribuyó el asesinato al gobierno del estado y a sicarios de los terratenientes.

Síntesis de las principales características de la extensión en el momento de su politización y resignificación pedagógica

En el momento que analizamos el campo problemático de la extensión universitaria se constituyó al calor del ascenso de los ciclos de luchas en el continente y del mundo; el surgimiento de un movimiento estudiantil con enorme capacidad de movilización y disputa; y abrevó, a su vez, de múltiples fuentes teóricas y políticas (en América Latina, sobre todo, la teoría de la dependencia, la pedagogía de la educación popular, la teología de la liberación, y las diferentes filosofías políticas marxistas, anarquistas y nacional-populares que nutrieron los movimientos populares del continente). En este marco surgieron las formulaciones de la “extensión crítica”, o “extensión popular” o “vinculación popular”, según las definiciones y contextos.

Dichas formulaciones operaron en el extensionismo universitario un doble proceso de politización y de resignificación pedagógica. Por *politización* refiero a la comprensión y significación de la extensión dentro de las disputas ideológicas y políticas propias de la coyuntura y los ciclos de lucha

64 Entrevista realizada para la presente investigación el 24/08/2014.

de las décadas de 1960 y 1970 en América Latina y el mundo. Es decir, para el caso de la extensión, su concepción y definición de acuerdo a *gramáticas fuertes* de lo educativo para el cambio social, la superación del capitalismo y la dependencia, la emancipación de las clases y los pueblos. Allí donde el momento anterior había despolitizado a la universidad por vía del lenguaje tecnocrático del desarrollo, la neutralidad de las ciencias y el capital humano, este momento se define por la re-politización de la universidad en los sentidos antedichos.

Por *resignificación pedagógica* refiero a la superación del carácter accesorio u ornamental de algunas derivas de la extensión como difusión cultural, para pasar a concebir a la extensión como parte orgánica de un proceso pedagógico entendido como concientización política, emancipación intelectual y transformación subjetiva en el mismo proceso de la transformación social. La extensión pasa a jugarse integralmente en un proceso que, superando la disociación entre teoría y práctica, procuraba articular tres planos: el de la transformación universitaria, para contribuir a la transformación social, todo lo cual tiene su correlato (pedagógico) en el plano de la creación del “hombre nuevo”, según la formulación de la época⁶⁵.

Tal como señala Ordorika: “Pocas veces la UNAM había estado tan cerca de las clases trabajadoras y de los marginados de la ciudad, como cuando los arquitectos del autogobierno decidieron aprender su profesión realizando proyectos de vivienda popular, o cuando los estudiantes de Medicina establecieron clínicas médicas gratuitas en los barrios pobres, o cuando los ceceacheros y otros estudiantes activistas apoyaron huelgas de trabajadores y les ofrecieron consejos para su organización, e incluso asesoría legal. Gran parte de dicha movilización se concentró en programas radicales de extensión universitaria. Otra vertiente del activismo universitario, tanto o más relevante que la anterior, estaba vinculada con la discusión sobre la reforma universitaria y con la transformación de los contenidos y las nuevas orientaciones de la educación superior. La Universidad tradicional, encerrada en sí misma y reacia a enfrentar los desafíos y las demandas del exterior, estaba escandalizada” (Ordorika, 2006, pág 235).

El ciclo de luchas de la década de 1960 tuvo un trágico desenlace por vía de una represión generalizada, cuya expresión más terrible fue la matanza de Tlatelolco en 1968. Como sostiene Modonesi: “El 2 de octubre constituye un parteaguas de la historia mexicana y una columna portante de la memoria colectiva. A nivel histórico, marca el fin de una época, con el derrumbe de la

65 Ver por ejemplo: “El socialismo y el hombre nuevo en Cuba”, escrito por Ernesto *Che* Guevara para el Semanario Marcha de Uruguay en 1965.

hegemonía posrevolucionaria – autoritaria pero progresista, clientelar pero integradora, patrimonialista pero redistributiva – y la apertura de otra, caracterizada por el recurso descarado y sistemático a la imposición sin mediaciones, desde la represión de los setenta, pasando por el fraude de 1988 hasta la contrarreforma neoliberal” (Modonesi, 2008b, pág 147).

Sexto momento: Despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora” de la UNAM (1972-1980)

“Los sectores de mayor actividad económica – públicos y privados – son los determinantes en el desplazamiento de los estudiantes y profesionales universitarios, por lo que resulta lógico su interés en la reestructuración de la Universidad. Las instituciones de educación superior tienen por delante la tarea de plantear sus objetivos y de redefinir procedimientos en función de los derroteros variables del desarrollo y de las metas que se alcancen [...] Aunque lo hemos afirmado con anterioridad, vale la pena reiterarlo: la Universidad Nacional Autónoma de México tiene la responsabilidad de lograr que la investigación científica y tecnológica sirva de eficaz instrumento al desarrollo nacional”.

Rector Guillermo Soberón (citado por Casanova, 2016c, pág 53)

A la politización de la extensión de la década de 1960 y comienzos de los '70 le siguió un momento de respuesta “restauradora” (Ordorika, 2006) más dialéctica que pendular. Nuevamente, no se trata de un momento conformado por procesos lineales u homogéneos. Si algo caracteriza a la década de 1970 es su condición contingente, de disputa abierta entre modelos y sentidos asociados a la universidad, y en particular, a las concepciones de su relación con el medio. No obstante, señalamos al rectorado de Guillermo Soberón como un nuevo momento, porque marcó un quiebre en la deriva institucional de la UNAM (Casanova, 2016c).

Diversos autores han caracterizado de diferentes modos los procesos de transformación en la educación superior mexicana, y en particular de la UNAM, en el período abierto en la década de 1970. Según diferentes perspectivas teóricas o ejes de análisis las periodizaciones pueden variar. De todos modos, existe un acuerdo relativo en que a partir de la década de 1970, y luego de la profunda y múltiple crisis cuya más terrible expresión fue la masacre de Tlatelolco en 1968, la educación superior mexicana inició un proceso irreversible y profundo de “modernización” (Latapí, 1998; Fuentes, 1983; Gil Antón, 2012; Rodríguez y Casanova, 1998; Ordorika, 2006; Kent, 1990).

Este proceso de modernización ocurrió con todas las características de lo que Darcy Ribeiro llamaba una “modernización refleja”. Como señala Casanova (2004) “A partir de la posguerra la educación superior estadounidense consolida su presencia internacional y logra extenderse como un modelo fundado en la articulación de una serie de factores entre los que destacan: a) la atención masiva a la demanda social y un consecuente proceso de expansión, b) el proceso de diversificación en todos sus niveles, c) la estructura departamental de su organización, d) la existencia de

mecanismos externos de supervisión, e) el estímulo diferenciado a las funciones de investigación, f) el impulso a la competencia entre las diversas instituciones y g) el predominio del mercado en la orientación del conjunto universitario y sus instituciones” (Casanova, 2004, pág 200). Casanova, refiriendo a Gumpert, subraya que en este contexto ocurre “[...] un desplazamiento de la idea legitimadora de educación superior como una institución social hacia otra idea que la define como un complejo aparato industrial. Gumpert alude a la tensión entre la concepción tradicional que asigna a la educación superior la responsabilidad de conservar un amplio rango de funciones sociales y culturales, del cultivo del ciudadano en términos de formar el carácter de los individuos y los hábitos del pensamiento; y otra visión, que concibe a la universidad como un modelo corporativo inserto en un mercado competitivo para producir y vender bienes o servicios, y que participa en el desarrollo económico a través del entrenamiento de fuerza de trabajo y de investigación productiva. Es en esta línea que tienen cabida los análisis que dan cuenta de las capacidades ‘adaptativas’ de la universidad contemporánea” (Casanova, 2004, pág 205). Estos rasgos habrían de tener, como veremos, una fuerte influencia en la resignificación de la extensión universitaria.

La extensión universitaria durante el rectorado de Guillermo Soberón

“La cuestión fundamental en el futuro inmediato de nuestra Alma Mater es definir el tipo de Universidad que los universitarios y la sociedad desean: una institución académica que enseñe, investigue y difunda la cultura eficientemente y con libertad plena y que por esto mismo pueda ser crítica y con proyección social, o bien una institución militante y de facción utilizada como ariete político”

Rector Guillermo Soberón (citado por Casanova, 2016c, pág 61)

En el primer período rectoral de Soberón, en el que, según observa Casanova (2016c) la prioridad estuvo puesta en un férreo control de las expresiones disidentes al interior de la UNAM, la política extensionista se concentró – nuevamente – en la difusión cultural. Esta estrategia le permitió dejar de lado las expresiones más politizadas de la extensión que habían surgido en la década de 1960 y comienzos de los ‘70, y a la vez basarse en una tradición extensionista muy arraigada en la historia de la UNAM, apoyándose en el importante nivel de institucionalización que la difusión cultural había tenido desde “la época dorada”.

En este marco – y de la mano de una disponibilidad de mayores recursos económicos – se abrió una

etapa de importantes concreciones en el área de la difusión cultural. En efecto, las apuestas del rectorado en materia de difusión cultural fueron muy importantes, tanto en lo que refiere a la ampliación de la infraestructura cultural de la UNAM como al cúmulo de actividades realizadas. A nivel de infraestructura, se cuentan entre las concreciones de su período el Museo Universitario del Chopo, y el antiguo Palacio de Minería, además de la modernización de los equipos de Radio Universidad (Casanova, 2016c). Pero lo que destaca en este período, por su importancia, es la construcción de la Sala Nezahualcóyotl, como parte del proyecto de Centro Cultural Universitaria que se concretaría en su segundo período rectoral.

Casanova (2016c) sintetiza las actividades de tipo cultural reportadas en los informes institucionales del período: “Entre ellas se incluyen la transmisión de más de tres mil programas y emisiones radiofónicas, de más de dos mil quinientas audiciones musicales, de casi trescientas exposiciones y de cerca de cinco mil funciones de cine. Asimismo, se editaron mas de setecientos títulos de publicaciones y cincuenta discos; se produjeron seis películas de largo metraje y más de treinta cortometrajes. En televisión fueron transmitidas más de dos mil emisiones sobre los mas diversos temas. De igual manera, se impartieron más de trecientos cursos libres y se realizaron más de dos mil conferencias, mesas redondas y seminarios” (Casanova, 2016c, pág. 65).

En su segundo período, en cambio, la política extensionista experimentaría un cambio en diferentes niveles. Por una parte, como fue dicho, en este período se concretó el Centro Cultural Universitario, integrado por: Museo Universitario Arte Contemporáneo, Sala Nezahualcóyotl, Foro Sor Juana Inés de la Cruz, Centro Universitario de Teatro, Teatro Juan Ruiz de Alarcón, salas de cine Julio Bracho, José Revueltas y Carlos Monsiváis, la Sala Miguel Covarrubias, la sala Carlos Chávez, la Biblioteca y Hemeroteca Nacional, el Instituto de Investigaciones Bibliográficas, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y el Espacio Escultórico Universidad. Lo que hace de este espacio uno de los epicentros culturales más importantes de México.

No obstante, al analizar este período de la política cultural de la UNAM, plantea Monsiváis (1990): “Entre 1970 y hoy, la difusión cultural en México se extiende y logra una infraestructura excepcional en América Latina. Y en la UNAM la vasta nómina, cada vez más insuficiente, se distribuye entre la Orquesta Sinfónica, la Casa del Lago, el Palacio de Minería, el Museo de Arquitectura, Radio UNAM, el Centro Cultural Universitario, la Galería Aristos, Voz Viva de México y de América Latina, la televisión universitaria, los teatros, los grupos de danza, la Imprenta Universitaria y el fomento editorial... Y allí sucede lo mismo que, en versión más cuantiosa y

confusa, en el aparato cultural del gobierno: crece el presupuesto, se va desvaneciendo el proyecto; se evapora el proyecto, se multiplica la burocracia (se requiere la intervención de muchos para quitarle cualquier sentido de conjunto a tantas actividades). Gastar el dinero se convierte en el programa explícito de cada administración, y los esfuerzos surgen aislados, sin relación con otros, porque ya son en lo básico capítulos de la nómina. Los requerimientos del público se desdibujan y el capítulo de salarios es la parte vencedora. Se diluye la “mística” y no se vigoriza la idea de servicios culturales” (Monsiváis, 1990, pág 25).

Por otra parte, desde el rectorado se impulsaría un discurso dirigido a complementar el fuerte peso de la difusión cultural, reconociendo la diversidad interna del campo extensionista, y procurando una formulación más acorde con dicha diversidad. Esto se expresaría en la creación del “Subsistema de Extensión Universitaria”.

Según consignan Martínez y Rivera (1979), para 1978 la Coordinación de Extensión Universitaria estaba conformada por: la Dirección General de Difusión Cultural, la Dirección General de Extensión Académica, el Centro de Iniciación Musical, el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Radio UNAM, la Fimoteca de la UNAM y la Distribuidora de Libros de la UNAM. La conformación interna del subsistema de extensión, además de la diversificación, da cuenta también de otro fenómeno: la extensión como espacio institucional donde ubicar todo lo que no sea ni investigación ni docencia. En efecto, en la introducción del primer tomo de la obra que citamos, editada en conmemoración del aniversario de la autonomía de la UNAM, se incluye la siguiente definición: “La Extensión Universitaria, nuestro objetivo, más fácil de definir por exclusión, se enfoca hacia la transmisión y difusión no escolar de la cultura; por ello nos referimos a las cátedras sólo ocasionalmente” (Pérez, 1979, pág 9). Aquí aparece ya dejada de lado la definición emanada de la II Conferencia de UDUAL de 1972, tan sólo unos pocos años antes, que había precisado el concepto, distinguiéndolo de la difusión, y estableciendo referencias conceptuales y políticas para su comprensión y desarrollo. En cambio, se afianza la definición *por la negativa*, de la extensión como algo que no es investigación ni enseñanza, y que por ende es algo no académico, que ocurre por fuera de “las cátedras”.

Destituido entonces el sentido crítico de las orientaciones de UDUAL de 1972, y despolitizada la extensión con énfasis en un intenso desarrollo de la difusión cultural durante su primer período rectoral, en su segundo período la extensión tuvo un impulso más abarcador de otras áreas de actividad extensionista. Al respecto, advierte Casanova (2016c): “El cambio no se reducía a un

tratamiento nominativo, se trataba de una idea más comprensiva e integral del tema” (2016c, 67). En el Informe de 1977, referido por Casanova, se expresaba: “La extensión universitaria que en sus más amplios términos comprende la difusión cultural debe ser concebida como una de las funciones primordiales de la institución. La extensión universitaria significa la extrapolación del trabajo universitario a la sociedad misma, de suerte que sus acciones podrán incrementar la calidad de la vida, reforzar los procesos de formación cultural, fortalecer el desarrollo nacional independiente y promover la justicia y la equidad por lo que se hace evidente que la Universidad deberá esforzarse por estar en situación de recoger mejor las necesidades sociales (...) Por tanto, la extensión universitaria, conceptualizada como un servicio a la comunidad, incluyó las siguientes acciones: 1) La extensión de la docencia fuera de los sistemas curriculares y formales de enseñanza de las escuelas y facultades; 2) La extensión de la investigación fuera de la Universidad; 3) La difusión de la cultura; 4) La prestación de servicios; 5) El servicio social del pasante y estudiantes” (UNAM, Informe 1977, citado por Casanova, 2016c, pág 61).

En 1977 se crea la “Coordinación de Extensión Universitaria” (con el objetivo de “sistematizar las actividades de extensión cultural” realizadas por la Dirección de Difusión Cultural creada en 1947). Esta coordinación, a su vez, sería subsumida luego a la Coordinación de Difusión Cultural creada en 1986. Además: “La función de extensión académica también abarcaba los servicios desempeñados por estudiantes de Medicina, Odontología, Enfermería y Psicología e incluía los servicios de centros agropecuarios ubicados en diversos puntos del país” (Casanova, 2016c, pág 68).

A su vez, se crea la “Dirección General de Extensión Académica”, que según consigna Casanova (2016c) tenía por encargo hacer llegar los beneficios de la docencia universitaria a sectores más amplios de la sociedad y que buscaría tener ‘efectos compensatorios y equilibradores sobre la desigualdad social, de modo especial sobre la desigualdad de oportunidades educativas’ (UNAM, Informe 1980)” (Casanova, 2016c, pág. 67)

Por su parte, de la mano del fuerte impulso que se dio a la investigación, y en respuesta a los recursos que en este período la Universidad recibió del erario público, otra tradición extensionista que recibió fuerte impulso fue la del “estudios de los grandes problemas nacionales”, a partir del objetivo de “Extensión de la investigación fuera de la Universidad”. Vinculado con esto, se crea en 1978-1980 el “Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia”.

Es necesario apuntar, a su vez, los efectos duraderos que la reorganización institucional producida por la reforma de Soberón – que dividió a la UNAM en subsistemas fragmentados con predominio de la investigación – produjo en el conjunto del trabajo académico, y en particular en la extensión. La dinámica de disociación de la extensión respecto de las demás funciones, y la jerarquización de la investigación (concebida como separada de la extensión), volvió a consolidar a la extensión en un lugar accesorio, y favoreció la generación de un tipo de especialización (con sus funcionarios y reparticiones) desde entonces, en general, concebida como *no académica*. Como señala Ordorika (2006) respecto a esta reorganización institucional: “La misma subdivisión muestra claramente que la Universidad era considerada más un problema político y administrativo que un proyecto cultural” (Ordorika, 2006, pág 223).

No obstante, esta reorganización sentaría las bases para los procesos que se verificarían en las décadas posteriores. En efecto, la fragmentación de las funciones con preponderancia de la investigación, la retórica eficientista y la hegemonía tendencial de la idea de la neutralidad de las ciencias; y la posición decididamente proclive a responder a las demandas del gobierno⁶⁶, fueron factores que prefiguraron y sentaron las bases para los procesos propios del momento siguiente.

66 Según consigna Casanova (2016c): “Apenas en febrero de 1973, el tono y el mensaje que lanzaba el rector a los poderes político y económico eran de una franca conciliación y compromiso institucional: ‘Los sectores de mayor actividad económica – públicos y privados – son los determinantes en el desplazamiento de los estudiantes y profesionales universitarios, por lo que resulta lógico su interés en la restructuración de la Universidad. Las instituciones de educación superior tienen por delante la tarea de plantear sus objetivos y de redefinir procedimientos en función de los derroteros variables del desarrollo y de las metas que se alcancen [...] Aunque lo hemos afirmado con anterioridad, vale la pena reiterarlo: la Universidad Nacional Autónoma de México tiene la responsabilidad de lograr que la investigación científica y tecnológica sirva de eficaz instrumento al desarrollo nacional’” (Soberón citado por Casanova, 2016c, pág 53).

Séptimo momento: La extensión en la planeación universitaria y emergencia del paradigma de la vinculación Universidad-empresa (1980-2000)

“Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose mutuamente, y se tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento a la labor que la Universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales”

Francisco Barnés, discurso de asunción como rector de la UNAM, 1997 (tomado de Gallegos, 2014, pág 276)

Como señala Ordorika, “El inicio de la década de 1980 trajo consigo un período largo de penurias financieras a la Universidad; fueron los años de las políticas de ajuste estructural impuestas por el Fondo Monetario Internacional y de emergencia del discurso y las políticas de mercado hacia la educación, que tuvieron como consecuencia la globalización y el auge de los modelos neoliberales. La bonanza económica que conoció la Universidad durante los dos rectorados del Dr. Guillermo Soberón se esfumó después de 1981. A partir de entonces, la UNAM entró de lleno a la etapa moderna de la privatización y la mercantilización” (2006, pág 323). Este sería el contexto en el que se daría la política extensionista de la UNAM en esta década, en procesos que habrían de configurar un *cambio de época* en materia de extensión universitaria, a partir de tres elementos principales: a) la consolidación de la difusión cultural como tradición extensionista institucionalizada a nivel central; b) ingreso de la extensión a la planeación universitaria (y viceversa); y c) emergencia del modelo de la *vinculación* como nuevo discurso, racionalidad y programa que habría de resignificar y reconfigurar sentidos, contenidos y fines de la relación universidad sociedad en la UNAM desde la década de 1980 hasta el presente.

En efecto, se darían en la UNAM procesos que Ejea y Garduño (2014) observan al analizar las características generales de la extensión universitaria mexicana en este período: “[...] a partir de 1980 inició el periodo de ‘vinculación’, en el que la relación universidad – sociedad se enfocó más hacia el sector productivo para establecer redes de atención a las necesidades de las empresas. Es este último periodo, que se caracteriza por ser una etapa de planeación y evaluación del modelo

económico desarrollista, se da cuando la principal preocupación fue frenar el crecimiento de las universidades públicas y crear opciones para reforzar los vínculos con el sector productivo” (2014, pág 12).

En este marco, la extensión pasa a ser concebida y narrada desde el lenguaje de la “Nueva Gestión Pública”, paradigma rápidamente instalado en las universidades por vía de la *modernización neoliberal a través de la gestión* (Ibarra, 2013; Saldaña, 2008; Casanova y López, 2013). Así, la gramática de los planes, los informes, la visión y misión, las metas y objetivos, la planeación estratégica, la evaluación y medición de resultados, vino a sustituir progresivamente la racionalidad y el lenguaje político-académico.

También se establecieron metas de financiamiento, que como suele pasar en este tipo de planes, extrañamente pasan de declaraciones de intención. Así por ejemplo, en 1981, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior elabora el “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el período 1981-1991”, en el cual plantea: “Aspecto cuantitativo: Para cumplir con eficacia las finalidades esbozadas en este documento, se espera que todas las instituciones del sistema de educación superior, en 1990, lleguen a invertir en difusión cultural y extensión de servicios por lo menos 10% de su presupuestos globales. Por supuesto que esto no significa que aquellas instituciones que hoy invierten cantidades superiores a ese porcentaje lo deban disminuir” (SEP&ANUIES, 1981, pág 117).

En el caso de la UNAM, la década comenzó con novedades para la extensión. En 1981 Sánchez Macgrégor y Gómez Figueroa publican “Filosofía y sistema de la extensión universitaria (modelo UNAM)” (Sánchez y Gómez, 1981), un diagnóstico de la extensión en la UNAM y una propuesta sistémica de reorganización. Como parte del diagnóstico, comienzan señalando el peso preponderante que ha adquirido la difusión de la cultura en el extensionismo de la Universidad Nacional: “Aquí es la difusión cultural la modalidad básica, inclusive desde el punto de vista presupuestario” (Sánchez y Gómez, 1981, pág 5). Criticando esta propuesta, y en general, el paradigma sistémico desde el cual fue realizada, Serna Alcántara (2004) sostiene: “La finalidad de la teoría de sistemas es el control. Sus seguidores consideran a la sociedad como un sistema y a sus componentes políticos, económicos, culturales y educativos -incluidas las universidades- como subsistemas; lo que permite configurar una metodología conocida como la planeación de sistemas, que posee una concepción y evaluación de las alternativas deseables y posibles para el futuro de cada subsistema. La teoría de sistemas se consideró como la herramienta ideal para la consecución

rápida y eficaz de metas y objetivos. Muchos educadores, incluyendo algunos que posteriormente fueron funcionarios de la SEP, se adhirieron con entusiasmo al enfoque sistémico (Gago, 1997:16) Sánchez MacGregor y Gómez Figueroa (1981) diseñaron un modelo sistémico para la Extensión de la UNAM. Sin embargo, los objetivos planteados en su propuesta continuaron inscritos en la línea del Modelo de Divulgación. No encontramos documentos indicativos de que su propuesta haya sido plenamente implantada en la UNAM. El Modelo de Extensión como Subsistema tiene en los imponderables el origen de su fracaso. Las decisiones políticas tomadas sin ningún consenso y los cambios de autoridades institucionales constituyen su talón de Aquiles. En toda burocracia, incluida la universitaria, la planeación tiende a convertirse en un fin en sí misma, midiendo su eficiencia con base en datos cuantitativos. Consideramos que éste Modelo de Extensión, lo que intenta es racionalizar las labores de Divulgación pero conservando el paradigma de ésta: llevar conocimientos y cultura a quienes no los tienen. Así, las conferencias, obras de teatro, exposiciones y ferias de libros, se contabilizan y su número determina la eficiencia de los servicios de Extensión. Todo debe programarse y plantearse cuantitativamente en papel” (Serna Alcántara, 2004, págs 92-93).

En 1982 asumió como presidente de México Miguel de la Madrid, al tiempo que el país ingresaba en una profunda crisis económica. La salida de la crisis (“rescate”, en el lenguaje eufemístico de los bancos internacionales) conllevó el compromiso gubernamental de asumir la agenda neoliberal. Gil Antón (2012), plantea que, en este contexto, “[...] daba inicio una profunda mutación en las relaciones del Estado con la sociedad, especialmente en lo que toca al sentido de la inversión en capacidades humanas: se concibió, desde entonces, como un gasto, redituable en la medida en que pudiese ser medido de manera muy estrecha y que su tasa de retorno político no fuera poca ni tarda. Ya se anunciaba con la crisis el que sería luego el reino de los indicadores, el imperio de los guarismos y un cambio en la lógica de los programas de atención al desarrollo social” (Gil Antón, 2012, pág 270). Esto tendrá, como veremos, profundas consecuencias en los modos de concebir la extensión que pasará a ser entendida, en poco tiempo, como un medio para la obtención de recursos financieros adicionales al magro financiamiento estatal.

En 1981 asume como rector de la UNAM el Dr. Rivero. En los años de su gestión, la existencia de foros y documentos dedicados a la extensión dan cuenta de que se trataba de un área priorizada en su plan de gestión. La visión de Rivero respecto a la extensión se puede ver en el documento elaborado por Labradero y Santander (1983). Allí se realiza un diagnóstico de la situación de la extensión al comienzo de la década de 1980, según la visión del rectorado: “La continua

insuficiencia en la conceptualización de extensión es reflejo de la insatisfactoria situación que la actividad guarda en el sistema nacional de educación superior de México. En este sentido, el diagnóstico que sobre extensión se realizó en el Plan Nacional de Educación Superior 1981 1991 señala: 1) los recursos asignados han sido insuficientes, 2) énfasis en eventos artísticos, 3) escasa definición de políticas institucionales al respecto” (Labrandero y Santander, 1983, pág 5). Señalan Labrandero y Santander que, a partir de 1977, el subsistema de extensión de la UNAM tenía dos grandes componentes: la difusión cultural y la extensión académica. La “extensión académica” la definen como “la proyección de la docencia y la investigación más allá de su espacio, forma y contenido originales”. Sus formas y expresiones podían ser diversas, según sus objetivos estuvieran orientados a: “favorecer la educación integral y extracurricular de la comunidad universitaria; brindar servicios educativos a la población en general; vincular en forma específica el quehacer académico con la planeación y la solución de los grandes problemas nacionales, etc” (Labrandero y Santander, 1983, pág 6). A su vez, las acciones que desarrolla el subsistema de Extensión Universitaria pueden ser actividades "intramuros" o "extramuros".

En este marco, estos autores plantean que los “desafíos para la década de 1980” deben ir por el lado de “[...] consolidar las transformaciones de las estructuras universitarias. Esto debe ser acorde a los cambios sociales que experimenta nuestra sociedad. En este sentido, la presente administración ha puesto énfasis en “la adecuación que la capacite para responder a los requerimientos de una sociedad que tiende a la modernización, en ámbito universal de tecnología compleja y de ciencia vertiginosa en sus avances, y en un mundo inmerso en problemas sociales, económicos y políticos” (Dr Rivero). Al respecto destaca la vinculación de la investigación, a través de los Programas Universitarios (de Alimentos, Investigación Clínica, Energía, Cómputo y Justo Sierra) y de la Dirección General de Desarrollo Tecnológico con las prioridades nacionales” (Labrandero y Santander, 1983, pág 7).

Al tiempo que, en relación a la extensión, sostienen que: “[...] el punto de partida es considerar que dicha función ‘evolucionó en las últimas décadas ajustándose cada vez más a los aspectos artísticos y humanísticos y en menor grado a los académicos’ (Informe del Rector, 1981) En respuesta a ello el propio Rector enfatizó que es ‘el área de la Extensión Académica en donde ahora deberemos centrar muchos de nuestros esfuerzos’. En la práctica ello se traduce en la definición de estrategias y proyectos acordes a los objetivos, fijados en abril de 1981 a la Dirección General de Extensión Académica: - Organizar la participación de la Universidad en proyectos relacionados con la extensión académica y en favor de la comunidad nacional; - Coordinar, promover y apoyar a través

de nuevas expresiones y de los medios masivos de comunicación, las actividades docentes y de investigación que llevan a cabo las diversas dependencias académicas de la Universidad y que sean susceptibles de llevarse a quienes no tienen acceso a la educación superior; - Contribuir a la educación integral de los universitarios y en particular de la comunidad estudiantil mediante programas y acciones abiertas de carácter académico y multidisciplinario; - Organizar, con el concurso de diversas dependencias académicas de la Universidad, cursos y programas que se traduzcan en servicios asistenciales y educativos; - Instrumentar en la Universidad la vinculación e integración de la docencia y la investigación con la extensión; - Mantener relaciones y promover colaboraciones con los organismos públicos que persigan iguales propósitos o que puedan contribuir directamente a vincular a la Universidad con los problemas nacionales” (Labrandero y Santander, 1983, pág 8).

En 1983 se realiza, también el “I Coloquio de Extensión Académica” de la UNAM. Allí, Di María y Campos, Coordinador de Extensión Universitaria de la UNAM, define la extensión en cinco puntos: 1) La extensión “es tan académica como la docencia y la investigación. Sin embargo tanto en su estructura formal como en la actitud hacia ella y sus contenidos persiste una falta de definición producto de la relativa juventud de su organización actual”. 2) “... debe estar estrechamente vinculada a las otras dos funciones sustantivas (...) De la misma manera la extensión universitaria es por un lado prácticamente inexistente desvinculada de docencia e investigación y por el otro, estas pierden dimensión y oportunidad sin la función de extensión”. 3) “... todo quehacer universitario supone cultura como contenido y lo académico como continente. La relación entre estos dos conceptos: cultura y academia contribuyen a definir nuestro concepto de extensión universitaria”. 4) es “un recurso de la Universidad contemporánea para no caer en el enclaustramiento de la Universidad tradicional (...) es a través de la extensión universitaria que nuestro sistema universitario actual tiene posibilidad no sólo de impactar a su entorno social sino también de retroalimentarse permanentemente de él” y 5) “La extensión universitaria es compleja e interdisciplinaria por naturaleza y exige por lo tanto de un mayor número de instrumentos de coordinación para ser eficaz” (UNAM, 1983, págs 19-20). La extensión aparece ya capturada por el discurso de la eficiencia y la eficacia, al tiempo que sus problemas se resolverían de acuerdo a la *ilusión tecnocrática* dominante: con “un mayor número de instrumentos de coordinación”. La burocracia, los procedimientos y los controles, antes que el proyecto político-académico y pedagógico.

Otro hecho destacado de la década de 1980 es la creación del SNI, en 1985. Gil Antón (2012) lo

analiza del siguiente modo: “[...] a mediados de los ochenta, en plena crisis, ocurre un fenómeno sin el cual poco puede entenderse lo que siguió como política central a partir de los noventa: los científicos, sobre todo los pertenecientes a las (mal) llamadas ciencias duras, deciden proponer al Ejecutivo (Carlos Salinas de Gortari), a través de ciertos líderes, la instauración de un programa que permita la retención de los investigadores más formados de las instituciones en la vida académica o, incluso, en el país: se advirtió, quién sabe si con razón, que muchos tenían ofertas en el extranjero. El presidente les deja la iniciativa y aquellos proponen un sistema de ingresos adicionales con base en la productividad en investigación. Es muy importante que se entienda que los ingresos adicionales no serían parte del salario, son un tipo de sueldo adicional no mediado por la relación contractual, sujetos los emolumentos nuevos a evaluaciones periódicas. Surge en 1984 e inicia su operación en 1985 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)” (Gil Antón, 2012, pág 272). Los efectos de la reestructuración de la carrera académica que se abriría a partir de la creación del SNI sobre la extensión serán muy profundos. En la Tercera Parte de esta tesis se dedicará un capítulo a este tema.

Otro hecho ineludible al analizar la década de 1980 es el sismo de 1985. Según lo que consigna Ordorika (2006): “En setiembre de 1985 miles de universitarios se volcaron a realizar tareas de rescate y solidaridad después de los sismos. La administración intentó limitar al máximo la participación de la Universidad; intento que fue desbordado por cientos de brigadas de todas las escuelas y facultades” (Ordorika, 2006, pág 326). No obstante la institucionalización de la función, la *mística extensionista* se demostraba latente en la comunidad universitaria, así como los músculos organizativos para responder a una situación tan dramática.

En marzo de 1986, bajo el rectorado del Dr. Jorge Carpizo, se crea la Coordinación de Difusión Cultural fusionando lo que hasta entonces habían sido la Coordinación de Extensión Universitaria y la Dirección General de Difusión Cultural. Con esta reorganización funcional ocurre también una *adecuación* nominativa a la realidad: la difusión cultural pasa nuevamente a ser la expresión que abarca al conjunto de la tercera función. El pensamiento de Carpizo en torno a la extensión, a su vez, tenía un fuerte énfasis difusionista: “La difusión cultural está dedicada a la formación de los universitarios para enriquecerlos espiritualmente, de modo principal a través de las artes antiguas y modernas y la divulgación de la ciencia. Mediante la difusión cultural, además, la Universidad da a conocer a diferentes grupos de población, las más diferentes formas de la cultura” (Carpizo, 1988, pág 405). Pone como ejemplos de actividades extensionistas a Radio UNAM, la Casa del Lago, el Museo Universitario del Chopo, el Palacio de Minería y la Casa Universitaria del Libro. Y haciendo

énfasis en la importancia de la *difusión* para la formación integral de los estudiantes y para la socialización de la cultura y la ciencia, añade: “La Universidad por la vía de la difusión cultural, seguirá colaborando en la configuración y consolidación de la identidad nacional” (Carpizo, 1988, pág 406).

El rectorado de Carpizo terminaría luego de un gran desgaste fruto del antagonismo protagonizado por el movimiento estudiantil de 1986, que minó las condiciones de viabilidad política de su reelección (Ordorika, 2006). El ciclo de luchas estudiantiles y la huelga de 1986 protagonizada por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) habrían de abrir un nuevo momento de debate público sobre la universidad, de amplio alcance social (Ordorika, 2006). En los contenidos de sus demandas y su plataforma programática, el CEU se centró, fundamentalmente, en el rechazo a los aumentos de cuotas y colegiaturas, la defensa del “pase automático” y las demandas de democratización de los mecanismos de decisión y gobierno de la UNAM (Ordorika, 2006, págs 328-333). Desde estas reivindicaciones, se articuló un discurso de antagonismo con el programa neoliberal en ciernes. Como señala Ordorika, “[...] el contenido de estas luchas estuvo fundamentalmente asociado a la defensa de la universidad pública gratuita frente a las políticas de privatización y mercantilización, promovidas por el gobierno federal y adoptadas por diversas administraciones universitarias” (2006, pág 332). La extensión universitaria no estuvo dentro de las reivindicaciones principales del CEU, ni ocupó un lugar relevante en el Congreso Universitario realizado, finalmente, en 1989. No obstante, según lo señalado por Imanol Ordorika, uno de sus protagonistas, esto se debió – sobre todo – a que el CEU se planteaba una concepción de democratización de toda la institución, integralmente, y no a través de una “función social” que no trastocara a la investigación y la docencia⁶⁷.

Como resumen de lo acontecido en la década, se observa que la tradición difusionista aparece ya fuertemente consolidada, siendo ya “difusión cultural” el significante equivalente a “tercera función” en la UNAM, al menos en lo que refiere a su organización central. Junto a la consolidación de esta tradición, habría de emerger, también en esta década, otro tipo de actividad que progresivamente ocuparía mayor relevancia, de la mano del impulso reformista neoliberal en el país y la universidad: la vinculación. El movimiento estudiantil que logró rearticularse, abrir un nuevo ciclo de lucha y enfrentar la reforma neoliberal de la universidad, no incorporó a la extensión en su formulación programática, que estuvo centrada en la defensa de la gratuidad, el acceso, y la democratización de las estructuras y mecanismos de decisión de la institución.

67 Fuente: Comentarios de Imanol Ordorika en examen de candidatura del autor (29/11/2016).

Mientras tanto: “La relación con las empresas empezó fomentarse y a ser redituable para las universidades a mitad de la década de los ochentas. Por primera vez en la historia universitaria en México, se obtuvieron beneficios económicos por los servicios prestados (...) Elegir a la vinculación universidad-empresa como modelo de extensión, representa cambiar radicalmente el paradigma que le dio origen al inicio del siglo, fruto de los diversos movimientos sociales y estudiantiles. Anteponer los beneficios económicos de los nexos con las empresas, sobre el servicio a gran parte de la población que ha perdido su escaso patrimonio y se debate en la desesperanza, la miseria y la violencia, convierte a la Universidad en cómplice de un sistema deshumanizado y salvaje. La función de la Universidad como formadora de jóvenes quizá poco aclimatados al ambiente empresarial pero con ideales y conciencia transformadora está dando paso a una incubadora de yuppies o ejecutivos altamente eficientes y ferozmente pragmáticos. ¿Cuál es la universidad que preferimos? ¿Cuál es el concepto de extensión acorde a lo que creemos?” (Serna Alcántara, 2007, pág 4).

En 1977, Guillermo Soberón había dicho: “En la división social del trabajo a la Universidad toca enseñar. El ejercicio de la política, la organización de la empresa, la práctica de los cultos o la administración de la justicia, por ejemplo, son otras tantas tareas que no incumben a la Universidad; corresponden a ámbitos de competencia distintos del universitario” (Soberón, citado por Casanova, 2016, pág...). Pues bien, una década después, de la mano del paradigma de la vinculación, y por impulso de la modernización conservadora iniciada con Soberón, la Universidad se disponía de lleno a colaborar con “la organización de la empresa”, ya no sólo proveyendo cuadros y transfiriendo tecnología, sino también generando sus propios programas de incubación de empresas.

Relegitimación neoliberal de la extensión: la vinculación universidad – empresa como nuevo paradigma extensionista

Se suele pensar que el proyecto universitario neoliberal niega la función de extensión y busca más bien su eliminación por considerarla *politizada* y *anacrónica*. Puede que así sea si nos limitamos a la consideración de las tradiciones *críticas* del extensionismo. Sin embargo, esta línea de razonamiento impide observar un hecho incontestable: el programa neoconservador de contrareforma universitaria sí tiene un proyecto *extensionista*, entendiendo por tal a una concepción y un modelo de relación universidad-sociedad como función transversal a la investigación y la enseñanza. En efecto, el proceso de subsunción universitaria al capital en el sentido del “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999) ha abarcado tanto los fines y funciones de las universidades, como sus modos de financiamiento y administración, formatos escolares, contenidos curriculares y modelos pedagógicos. Ha implicado también una progresiva sustitución de las tradiciones reformistas de la extensión por una creciente prioridad hacia las políticas de *vinculación*.

Analizando el caso de la UNAM, Campos y Sánchez (2005) señalan que si bien no existe una definición única sobre “la función de vinculación en las Universidades”, la misma ha oscilado entre una visión “economicista” (que concibe la vinculación como modo de financiamiento de las IES) y la “productivista” (que la concibe en relación al sector productivo). Pero más que oscilación, pareciera haber convergencia en ambos objetivos, al menos según la fundamentación de Sánchez y Caballero: “La colaboración entre la industria y las instituciones de educación superior puede generar beneficios mutuos. Por una parte, las empresas tienen la oportunidad de mejorar la tecnología de sus productos o de sus procesos y, por la otra, las instituciones académicas pueden obtener fondos adicionales para el sostenimiento de sus actividades (Sánchez y Caballero, 2003, pág 17).

Fundamentada en la teoría schumpeteriana, la vinculación como modelo de la relación universidad-sociedad es un engranaje del 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” debe dinamizar el proceso de innovación tecnológica orientada a la producción y el crecimiento económico⁶⁸. En este esquema, la “vinculación” es la función por la cual las universidades responden a las demandas de conocimiento e innovación que le plantea el

68 Para una crítica a la viabilidad de este modelo en los países periféricos, así como de sus efectos negativos en las tradiciones universitarias autóctonas, ver: Altbach (2001), Marginson y Ordorika (2010) y Dagnino (2015).

“sector productivo”. Sánchez & Caballero (2003) lo expresan sin ambages: “Actualmente la empresa es objeto de una radical reforma, particularmente la reorganización del trabajo es objeto de mutaciones (taylorismo, organización rígida del trabajo, etcétera). La nueva empresa trata de crear fórmulas diferentes de organización, innovadoras y flexibles. Pero eso sólo será posible si las empresas encuentran los nuevos cuadros profesionales directivos y operacionales; al sector educativo le corresponde la formación de esos nuevos cuadros” (2003, pág 17). En este sentido, la vinculación brinda la “parte práctica” al proyecto pedagógico neoconservador, y resulta indisociable de la reforma curricular en el sentido de la formación por competencias, o de la estructuración de la carrera por estímulos como organizador de la formación de los estudiantes o criterio de ascenso en la carrera docente. Con variantes según los países, en general la vinculación universitaria implica los siguientes tipos de actividades: transferencia tecnológica (mediante venta de productos, asesoramientos o servicios), bolsa de trabajo (para la colocación de estudiantes avanzados y graduados en las empresas), programas de formación y apoyo a emprendedores y programas de incubación de empresas. Así es en el caso de la UNAM en la actualidad, como veremos oportunamente.

La emergencia del modelo de la vinculación aparece en la UNAM a comienzos de la década de 1980, y desde entonces ha tenido un desarrollo ininterrumpido. En el análisis realizado de los discursos de toma de posesión de los rectores de la UNAM (ver apéndice 2), comprobamos que la noción de vinculación, como tal, aparece por primera vez en el discurso de asunción del Dr. Rivero en 1981. En dicha ocasión, Rivero expresó su propósito de “Convencer a los estudiantes universitarios de que significan la parte más importante de nuestra institución será tarea primordial. Pretendo que sean capaces de comprender la oportunidad que les brinda el país; el privilegio que tienen de instruirse y educarse en una de las mejores universidades del continente y que, en correspondencia a esa oportunidad y a ese privilegio, deben procurar hacer su máximo esfuerzo por prepararse como universitarios en bien de ellos mismos, de nuestra institución y del país (Rivero en Gallegos, 2014, pág 235). Y destacó el papel de la UNAM en la producción de “[...] los recursos humanos comprometidos en vincular sus capacidades técnico científicas con las necesidades del país y de nuestros compatriotas, mediante su trabajo, sus acciones, su capacidad de generar empleos y la elevación de los niveles de productividad, estaremos en la aptitud de influir en el desarrollo económico, social y cultural de México” (Rivero en Gallegos, 2014, pág 235). Aquí aparece, por primera vez, la significación de los estudiantes como “recursos humanos” y una fundamentación de su *papel social* ligado a “vinculación de las capacidades tecno-científicas con las necesidades del país” como modo de generar empleos y elevar la productividad. Se reitera la apelación histórica a la

situación de privilegio que significa ser universitario (ahora ya bajo la retórica *rankinera* de “una de las mejores universidades del mundo”), privilegio que genera una deuda, sólo que para saldarla, aparece la vinculación a competir con el servicio social.

Por su parte, Campos y Sánchez (2005) indican que “Con el modelo de vinculación que prevalece en la UNAM, se buscó desde 1983 con la creación de la Dirección General de Desarrollo Tecnológico, ‘promover dentro y fuera de la Universidad la conexión entre científicos y técnicos académicos de la UNAM y de los sectores productivos’ (Casas y De Gortari, 1997, p. 164). Esta dirección fue sustituida en 1984 por el Centro de Innovación Tecnológica (CIT), que tenía por objeto tender un puente más estructurado y organizado entre la Universidad y el sector productivo. Después del CIT han seguido otras iniciativas como las Redes de Núcleos de Innovación Tecnológica, cuyo fin es que las actividades de transferencia se realicen por conducto de los propios investigadores, y en los casos que así lo ameriten se creen pequeñas unidades de transferencia de tecnología al interior de cada dependencia. Además de esto, la UNAM ha creado otras instancias como el Parque Tecnológico de Morelos, entre el Instituto de Investigaciones Eléctricas y la Asociación de Industriales de Morelos, como un espacio donde las empresas de base tecnológica encuentran un ambiente propicio para el desarrollo de sus actividades. En 1992 se creó el Sistema Incubador de Empresas Científicas y Tecnológicas con el propósito de impulsar y crear emprendedores” (Campos y Sánchez, 2005, pág 8).

En ese mismo año, 1983, se desarrolló el ya referido “I Coloquio de Extensión Académica”, organizado por la Dirección General de Extensión Académica de la UNAM. Un detalle significativo se descubre al observar la nómina de las tres universidades extranjeras invitadas a exponer su experiencia extensionista, donde brillan por su ausencia las universidades latinoamericanas. En cambio, participaron como conferencistas invitados: el Dr. Michael Shinagel (quien habló de “La creciente importancia académica de la extensión universitaria en la Universidad de Harvard”), el Dr. Thomas Hatfield (“El desarrollo de extensión universitaria en la Universidad de Texas, Austin”) y el Dr. Nicolás Ortega (“La extensión académica en las instituciones de educación superior en España”). Este hecho de algún modo da cuenta de cuales eran los ejemplos de políticas extensionistas que en dicha coyuntura la UNAM estaba observando con atención: aquellos más cercanos al modelo de la “triple hélice”. Aparece aquí un viraje histórico, en que cobra mayor relevancia la genealogía del extensionismo norteamericano (presente o latente desde el inicio), en contraste al predominio del extensionismo latinoamericano que había predominado a lo largo del siglo XX (y que habría de perdurar circunscrito a su expresión como difusión cultural). Por lo

demás, el modelo de la vinculación aparece en el Coloquio al menos en la exposición de la Facultad de Química, con un importante nivel de desarrollo

Un año después, la vinculación ya ocupaba un lugar cuya relevancia hacía posible que se la considerara como una “cuarta función universitaria”. Según señalan Campos y Sánchez (2005) historizando el proceso ocurrido en el caso de la UNAM: “Fue desde el Informe de labores de 1984 de la UNAM cuando se planteó la posibilidad de entender la vinculación como una nueva función y no como parte de la extensión universitaria. A partir de entonces, este concepto pareció adquirir más amplitud. Ahora se le considera un eje estructurador de la planeación académica, esto es, que las funciones de docencia e investigación universitarias encuentran mecanismos y formas de articulación de manera más estrecha y efectiva con la sociedad y la economía, salvando el carácter asistencial que hasta antes prevalecía” (Campos y Sánchez, 2005, pág 10). Los autores no dan cuenta de qué modo la vinculación estaría “salvando” el “carácter asistencial que antes prevalecía”. Pero resulta llamativo que se atribuya “más amplitud” a una función que tiende a reducir las relaciones de la universidad con su entorno a la atención a las demandas del mercado.

Tampoco parece haber mayor amplitud en lo que refiere a los interlocutores sociales de la vinculación. Si bien en los documentos sobre el tema se la tiende a presentar como vinculación con “la sociedad” o con el “sector productivo”, en los hechos *la vinculación se vincula* con la demanda solvente: empresas y cámaras del comercio o la industria y agentes gubernamentales dedicados a la dinamización de dichos sectores. Un ejemplo de esta “relación equivalencial” (Laclau y Mouffe, 2011) entre el significante “sociedad” y el significado “empresas” nos lo brinda esta cita de Sánchez & Caballero (2003): “Se ha afirmado que la productividad y la competitividad han empezado a ser preocupación de los sectores privado y público. En tal medida, las IES, respetando su autonomía — pero con un firme compromiso con *la sociedad*— necesitan desarrollar una amplia política de vinculación con dicho sectores, ya que una de sus misiones es proporcionar los cuadros profesionales altamente especializados y los conocimientos tecnológicos y científicos que demanda *la sociedad*” (2003, pág 11) (el subrayado es nuestro). Y si la sociedad son las empresas, éstas casi nunca son sus trabajadores. La vinculación con las empresas es casi siempre vinculación con sus accionistas y cargos gerenciales. Así se constata, por ejemplo, en la integración de los organismos consultivos que las universidades crean para escuchar las demandas del “sector productivo” (M. A. González, 2010).

La ANUIES en la promoción del modelo de la vinculación Universidad-empresa

Finalmente, cabe señalar que el avance de la vinculación como modelo extensionista trasciende a la UNAM y se constata en varias universidades. En México, su impulso se ha articulado desde la ANUIES.

Hasta avanzada la década de 1990, difusión cultural y extensión de los servicios constituían el universo extensionista para la ANUIES (Ruiz Lugo y Moreno Zagal, 2010). Es con el cambio de siglo que se incorpora a la vinculación, y el hasta entonces programa de “Difusión cultural y extensión de los servicios” de la ANUIES, pasa a llamarse “Programa nacional de extensión de los servicios, vinculación y difusión cultural” (la extensión quedaría definida por esos tres componentes difusión, servicios y vinculación).

En 2008, a partir de un diagnóstico realizado por la ANUIES, se crea la “Fundación Educación Superior-Empresa”, inspirada en el modelo español de Fundación Universidad-Empresa (FESE, 2016). Según una noticia publicada en 2009 en el portal de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), esta Fundación se creó por iniciativa de la Confederación Patronal de la República Mexicana, la Confederación Nacional de Cámaras Industriales, el gobierno federal y la ANUIES (OEI, 2009). Según esa misma noticia, en su origen la Fundación tenía seis “programas estratégicos”: 1) “Fortalecimiento de la formación profesional; 2) Inserción laboral de los egresados; 3) Investigación; 4) Fomento a la actitud emprendedora; 5) Desarrollo e Innovación, y 6) se establecerá un Sistema Nacional de Información para la vinculación IES-Empresa y Comunicación” (OEI, 2009, pág 10).

En el año 2013 la ANUIES suprimió su oficina de extensión, y mantuvo la de vinculación. Molina *et al* (2014) comentan al respecto: “A pesar de que la Dirección de Fomento a la Extensión y Vinculación de la asociación ha sido la voz cantante del sector que ha logrado proponer estructuras para la organización del trabajo del sector, el pasado noviembre se anunció la desaparición de la oficina, pues sus funciones se consideran poco relevantes y del sector, la única oficina que subsiste es la Dirección de Vinculación, comprendida como la relación con la iniciativa privada. Lo cual, demuestra la alineación de las políticas educativas nacionales responden al modelo neoliberal, que va en detrimento de la comprensión de la extensión universitaria como un concepto integral y como promotor del desarrollo social” (Molina y otros, 2014, pág 639). Es decir que en la trayectoria histórica de la tercera función universitaria en la ANUIES, aparece primero la extensión aparece

ligada a la planeación, luego se le agrega la vinculación universidad-empresa, y finalmente se suprime la extensión, quedando sólo la vinculación.

A su vez, en lo que hace a la expresión de esta tendencia en el plano continental, nos informa un estudio comparado de las políticas de extensión en cinco universidades públicas latinoamericanas (una de las cuales es la UNAM), Gómez y Figueroa (2011) afirman que, junto a los cambios en las IES, “...el concepto de extensión también ha cambiado, y lo ha hecho con la misma velocidad con que se antepone desafíos de adaptación a las instituciones (...) En la actualidad, los discursos hacen eco de conceptos de rentabilidad, competitividad, eficiencia e impacto, incorporados desde contextos mercantiles y financieros. Pareciera entonces que asistimos a un cambio en la cosmovisión, en el que las dinámicas y el lenguaje de las empresas se adoptan como horizonte de sentido sin mayor cuestionamiento, y en la que se transforman los discursos y las relaciones: los ciudadanos pasan a ser clientes, incluso en el contexto de la educación” (2011, pág 138).

La década de 1990: la vinculación como adaptación a la dinámica de la globalización económica

La última década del siglo se caracterizaría por una profundización del proyecto de modernización neoliberal de la educación. Señala Latapí: “Al llegar al fin del siglo XX, en la perspectiva de la globalización comercial que ha concretado el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el proyecto educativo técnico (juntamente con el modernizador) adquiere nuevos matices y urgencias. De Ibarrolla y Bernal (1995:30) señalan las principales deficiencias de la formación de 'recursos humanos' en este escenario: a baja escolaridad de la fuerza de trabajo; el desajuste de los programas de capacitación en una situación de creciente desempleo y auge de la economía informal; la falta de capacitación de las empresas micro, pequeñas y medianas; la rigidez de los programas existentes; la ausencia de estándares de calidad en la capacitación ofrecida; la inadecuación de los certificados escolares respecto a las habilidades requeridas en el mercado de trabajo, y la falta de participación del sector productivo en el diseño y aplicación de los planes de educación y capacitación” (Latapí, 1998, págs 31-32).

En los años 1993-1994, en que se discute y finalmente se aprueba el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la extensión vivirá un proceso de discusiones y debates. Así ocurre, por ejemplo, al interior de la ANUIES. En esas circunstancias, Ruiz Lugo escribe un artículo titulado

“Desafíos a la difusión cultural ante el TLC” (Ruiz Lugo, 1993). La difusión cultural, erigida históricamente en torno al mandato de contribuir a forjar un nacionalismo cultural, se siente amenazada en este contexto. En el fin de siglo, hay una suerte de retorno a la contradicción cultura autóctona-colonialismo cultural, ahora de la mano de la globalización y el TLC como amenaza de *homogenización* cultural.

Plantea Ruiz Lugo: “Algunos aspectos débiles de la situación que prevalecen actualmente en el trabajo cultural, serán determinantes para definir las políticas que han de enfrentar las implicaciones culturales del TLC, por lo que necesariamente habrá que reforzarlas, se señalan brevemente algunas de estas deficiencias: a) La carencia de planes, programas y acciones a nivel nacional y regional, que ordene la preservación, investigación, rescate, conservación, promoción, difusión y divulgación de las culturas populares y etnias. b) La falta de políticas culturales congruentes con las características y realidades del país; su diversidad geográfica, lingüística y poblacional; su sistema político y su desarrollo histórico, entre otros. c) La transculturación acrítica e indiscriminada, derivada de una relación económica con el exterior, dependiente y asimétrica, que provoca un trastocamiento nacional de nuestros valores. d) La inexistencia de una política cultural participativa y plural. e) La inexistencia de una legislación federal y estatal, acorde a las necesidades del país. f) La descoordinación y desvinculación, casi generalizada, entre los estados y los municipios, en lo relativo a la planeación y realización de acciones culturales. g) La excesiva y permanente centralización, a todos los niveles del quehacer cultural. h) La insuficiente infraestructura básica, para el desarrollo y práctica de la actividad cultural, y su desequilibrada distribución en el territorio nacional. i) La insuficiente e inadecuada aplicación de recursos al trabajo cultural. j) La ineficaz utilización de los medios promocionales de los contenidos y formas de las actividades culturales. k) El uso y manejo de los medios masivos de información, principalmente la televisión, con criterios y objetivos preponderantemente mercantilistas. l) La falta de legislación actualizada en materia de información y comunicación, que permite entre otras cosas la penetración cultural externa y la manipulación de los mensajes. m) La duplicación, espontaneísmo, comercialización y utilización del trabajo cultural, con fines sectarios, partidistas y otros más que son ajenos a la finalidad formativa de las manifestaciones culturales” (Ruiz Lugo, 1993, pág 23).

Y agrega: “El esquema que en lo sucesivo habrá de regirnos, en cualquier ángulo de la vida nacional, tendrá un horizonte mercantilista, de competitividad y permanencia, buscando una elevada rentabilidad financiera; pero si ésta línea llegara a regular la extensión universitaria, los resultados serían inevitablemente definidos bajo un perfil elitista, sectario y antidemocrático; beneficiándose

con la extensión de la cultura y los servicios universitarios solamente aquellos que puedan cubrir cuotas de alta rentabilidad. Ante ésta perspectiva, el servicio universitario en cualquiera de sus funciones, perderá su carácter social y dejará de ser producto de los requerimientos y necesidades de la comunidad que la instituyó. Pero este esquema hasta ahora solo imaginado, no forzosamente tendrá un carácter pragmático, pues en todo caso estará condicionado a la política de regulación que establezcan las instituciones de educación superior al definir sus programas de docencia, investigación y extensión” (Ruiz Lugo, 1993, pág 25).

En paralelo con la puesta en marcha del TLC, el 1º de enero de 1994, irrumpió el levantamiento neozapatista en Chiapas. Esto generó, de inmediato, expresiones de solidaridad de brigadas universitarias. Expresa Ordorika: “El levantamiento zapatista del primero de enero de 1994 sacudió al país entero y, por ende, a la Universidad. En enero y febrero de ese año, miles de estudiantes participaron en manifestaciones para frenar la guerra y la represión militar, y más tarde se organizaron para brindar solidaridad y cobertura política al EZLN y al movimiento indígena en Chiapas. Un buen número de universitarios participaron en los cordones de paz de San Cristóbal de las Casas y posteriormente en San Andrés Larrainzar; los estudiantes tomaron parte activamente en caravanas que se desplazaron a la zona del conflicto, la más importante de las cuales se llamó ‘Caravana Ricardo Pozas’, y también impulsaron y participaron en la Convención de Aguascalientes. La ‘Caravana Ricardo Pozas organizó conciertos masivos de solidaridad en el campus. Estas actividades provocaron permanentes enfrentamientos con la administración universitaria. Por primera vez en mucho tiempo, la Rectoría sancionó y expulsó a estudiantes en relación con actividades políticas en territorio de la Universidad” (Ordorika 2006 pág 342).

Mientras tanto, el paradigma de la vinculación universidad-sector productivo cobró fuerza, legitimidad y apoyo por parte de sus impulsores a nivel gubernamental y universitario.

A nivel de los actores de gobierno, en la década de 1990 la vinculación empieza a tener un lugar relevante en los planes sexenales. Durante el gobierno de Zedillo, se instalan los “consejos sociales de vinculación”, como instrumento para que el sector universitario pueda conectarse en mayor grado con las demandas del sector productivo. Esta iniciativa parte del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 presentado por Zedillo. En el mismo, en capítulo referido a la educación superior se establece: “Se promoverá la vinculación sistemática entre la planta productiva y la comunidad educativa. Este Plan propone dar un impulso sin precedentes a la formación para el trabajo, conforme a los lineamientos enunciados en el capítulo de desarrollo económico, con el fin de

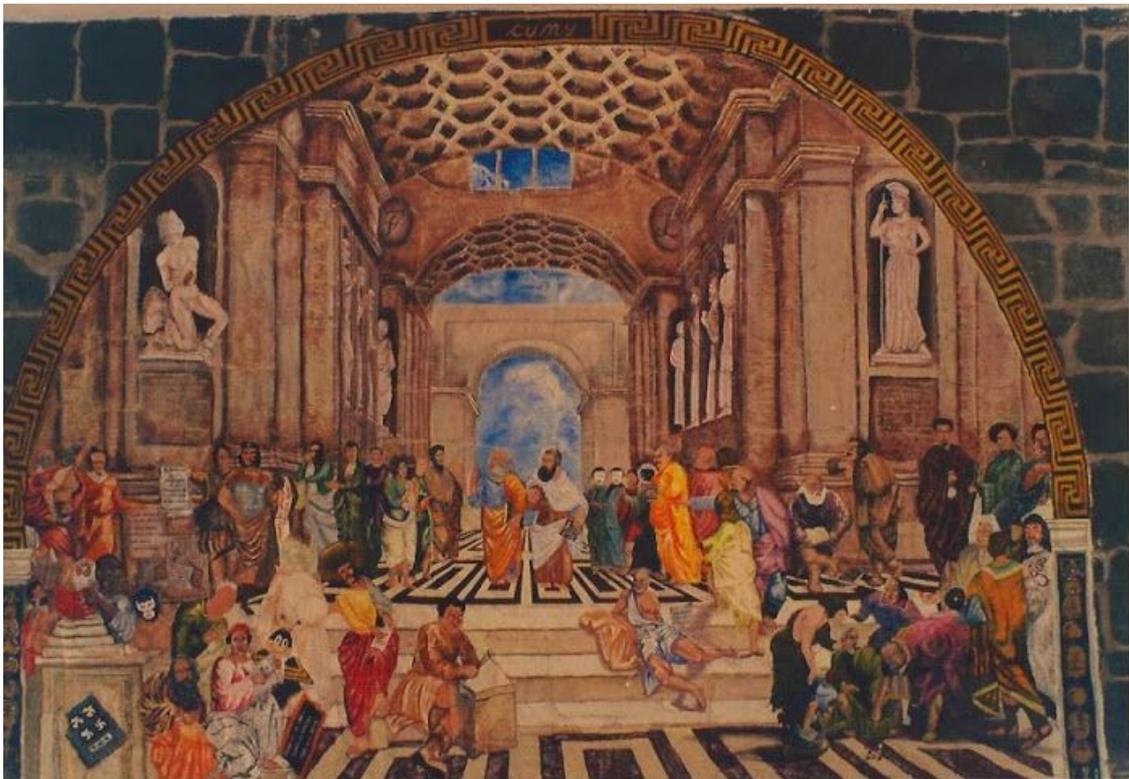
fomentar la productividad y la expansión de oportunidades de mayores ingresos (...) Se perfeccionarán los instrumentos de apoyo a la excelencia académica, a la modernización institucional y a la vinculación con los sectores productivos” (Zedillo, 1995, págs 76-77).

En concordancia con el Plan Nacional, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 del gobierno de Zedillo establece: “Se buscará una mayor vinculación de las instituciones educativas con sus entornos socioeconómicos, mediante los programas y acciones que se propongan una participación más activa y consistente para alcanzar un desarrollo integral y sustentable de las comunidades menos beneficiadas. De igual forma, se buscará una mejor y más sistemática vinculación de las instituciones educativas con el sector moderno de la producción (...) Se alentará la vinculación entre las funciones de docencia, investigación y difusión con la finalidad de proporcionar aprendizajes basados en la creatividad, la innovación y la capacidad del estudiante para aprender por sí mismo” (SEP, 1995, pág 13). Y en capítulo “Líneas de acción” se agrega: “Se promoverá la operación de consejos sociales de vinculación o mecanismos equivalentes de manera que el punto de vista de las diversas agrupaciones e instituciones sociales pueda incorporarse en programas de orientación profesional, reforma de planes y programas de estudio y en beneficio de una mayor pertinencia de la investigación y desarrollo tecnológico. Se propiciará que las instituciones de educación superior cuenten con normas y criterios que definan las prioridades y estrategias de la extensión y difusión cultural” (SEP, 1995, pág 17). Se puede observar aquí, con claridad, el movimiento por el cual el mercado aparece como el principal orientador de lo que se considera *la pertinencia* del quehacer universitario, y hacia allí se deben dirigir las prioridades y agendas de las instituciones.

La orientación general del gobierno de Zedillo se puede observar también en el planteo del rector Barnés. En su discurso de asunción como rector de la UNAM, aparece mencionada, por primera vez en un discurso rectoral, la diversificación de la difusión por la vinculación, y la importancia de esta última para captar recursos adicionales. Dice Barnés: “[...] se promoverá que la investigación que se realiza en la UNAM tenga un claro impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel y, en la medida de lo posible, aporte soluciones novedosas y creativas a los diversos y complejos problemas que afectan a nuestra sociedad. Para ello, se impulsarán nuevos esquemas de vinculación entre docencia e investigación y entre esta última y los diferentes sectores de la sociedad que se puedan beneficiar de sus resultados” (Barnés en Gallegos, pág 275). Y agrega: “Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose

mutuamente, y se tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento a la labor que la Universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales” (Barnés en Gallegos, pág 276). A su vez, también en concordancia con la orientación del gobierno de Zedillo, Barnés creará los “Consejos de Vinculación” que reunirán a representantes de cámaras empresariales e industriales con representantes de la UNAM.

La década de 1990 terminaría con una huelga estudiantil originada por una iniciativa del rector Barnés de modificar el reglamento de pagos de la UNAM, conflicto que mantuvo a la institución cerrada por casi un año.



- Mural realizado en la UNAM en el marco de la huelga estudiantil de 1999 y luego eliminado por la administración universitaria (Fuente: Criptograma, 2016) -

La “entrepreneurial university”: la vinculación universidad-empresa como parte del nuevo discurso dominante sobre la Universidad

En la década de 1990, el paradigma de la vinculación universidad-sector productivo se vio fortalecido e impulsado tanto a nivel gubernamental, como de la propia UNAM. Esto se dio, como demuestra González (2010), en un contexto en el que determinados organismos internacionales vinculados a la globalización económica emitieron documentos y recomendaciones para la transformación de la educación superior mexicana. González analiza las recomendaciones realizadas a México por parte de la International Council of Educational Development (ICED), el Banco Mundial (BM), la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Encuentra convergencias entre las propuestas de estas cuatro entidades, a las que caracteriza como el programa neoliberal de reforma de la educación superior a fines del siglo XX (González, 2010). Entre las recomendaciones realizadas por estos organismos se encuentra la de que las universidades deben “diversificar” sus fuentes de financiamiento a través de la venta de servicios a empresas.

Esta concepción ideológica respecto a la Universidad, presentada usualmente bajo la forma aséptica de los diagnósticos tecnocráticos y las respuestas razonables, tuvo también su correlato en destacados teóricos de la educación superior, quienes, en mayor o menor grado, se sumaron al discurso único economicista y posibilista de la mercantilización educativa como camino a la pertinencia y la “autosustentabilidad”. Es el caso de Burton Clark (1998, 2004), y su propuesta de la “entrepreneurial university”, que contó con el auspicio de la OCDE y la Comunidad Europea (EC y OECD, 2012).

La entrepreneurial university de Clark asume con criterio pragmático a la globalización económica como un hecho dado y propone proyectar la universidad al mercado como criterio de pertinencia y como estrategia de diversificación del financiamiento. A su modo, la propuesta de Clark parte del extendido diagnóstico de la crisis por disfuncionalidad de la universidad moderna, y plantea resolver dicha crisis a partir de: 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, 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”. Debe observarse que “entrepreneurial universities” puede ser traducido tanto como “universidades emprendedoras”, como por “universidades empresariales”.

En la misma línea de Clark, el otrora desarrollista José Joaquín Brunner, plantea “Al entrar al siglo XXI, ¿cual es entonces el desafío que la región debe enfrentar? Dicho en breve: avanzar aceleradamente por el camino del crecimiento para asegurar a cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y la cultura global” (Brunner, 2007, pág 221). Y agrega: “[...] las universidades miran hacia adentro más que hacia afuera, se aíslan de los contextos de aplicación y utilización, rehuyen la valoración de sus actividades por los mercados y prefieren depender de los escasos y muchas veces oscilantes recursos del Estado antes que diversificar sus propias fuentes de financiamiento” (Brunner, 2007, págs 224-225). El paradigma del crecimiento económico como vía *per se* al *desarrollo*, y la resignificación pro mercado de la vinculación universitaria como criterio de pertinencia y como vía de financiamiento, aparecen, con el cambio de siglo, como parte del sentido común del pensamiento sobre la universidad.

Finalmente, vale aclarar que los procesos y elaboraciones internacionales, aún cuando la gestión de la globalización económica ponga en marcha organismos y estrategias para su reproducción, no se relacionan de modo unidireccional y mecánico con las políticas nacionales. Suceden, en cambio, como fue oportunamente señalado, los “fenómenos contrarios de internacionalización y elaboración estructural específicos de las naciones” (Schriewer, 1997, págs 38-39). En ese registro se deben analizar los procesos ocurridos en la UNAM.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU): un relato universitario global que incorpora y resignifica a la extensión

Sobre fines del siglo XX habría de emerger un nuevo relato universitario global (en un doble sentido, porque su producción ocurre en la dinámica de la globalización económica y educativa, y porque se trata de un relato sobre la universidad en su *totalidad*), con fuertes implicaciones para la extensión: la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Alcántara (2015) evidencia el origen empresarial de la noción de RSU, situándolo a comienzos de la década de 1990. Olarte & Ríos (2015) coinciden en el origen, y señalan que “En el ámbito educativo, este concepto encuentra su referente en la función social que se le atribuye a las IES, frente a su compromiso social como pilar del desarrollo y la transformación del orden económico y social de las comunidades que interactúan en el territorio empresa – sociedad - Estado, lo cual implica ocuparse también de su dimensión ética, abonando capacidades a sus educandos como ciudadanos responsables (UNESCO, 1998)” (2015, pág 20). En la misma línea, Vallaey (2007) define a la “responsabilidad social” como una estrategia de “gerencia ética e inteligente” de los impactos que genera una organización, promoviendo el “diálogo” y la “participación” social hacia objetivos de “desarrollo humano sostenible”.

Por su parte, Silvy Didou (2015) aporta información sobre el origen de la RSU, ligado al tema de la sostenibilidad: “En la Conferencia de Talloires, Francia, organizada en octubre de 1990 con el apoyo de la Fundación Rockefeller, de la Fundación MacArthur, de la US Environmental Protection Agency, bajo el patrocinio del Tufts European Center, los veintidós presidentes de universidades invitadas (para América Latina, de Brasil, Costa Rica y México) advirtieron a sus colegas que las “instituciones de educación superior serían líderes mundiales en el desarrollo, creación, apoyo y mantenimiento de la sustentabilidad”. Les convinieron a tomar las provisiones para llevar a cabo un programa en doce puntos, entre los que apuntaron consolidar la investigación multidisciplinaria, reformar la carrera académica para robustecer indagaciones sobre sostenibilidad, integrar la materia de sostenibilidad en todas las carreras, abrir centros especializados en su estudio, refiriéndose a los entornos de inserción formar grupos promotores en cada institución y constituir redes internacionales. Un poco más de dos décadas después, en marzo de 2012, la Declaración de Río+20, en Brasil, refrendó que el concepto de RSU había sido revisado y ampliado: sus suscriptores acordaron incorporar como compromisos adicionales elevar la sostenibilidad de los campus y apoyar los esfuerzos para la sostenibilidad de la comunidad a la que pertenecían las IES” (Didou, 2015, págs 74-75).

Más tarde, la RSU tendría un momento de impulso clave al ser incorporado por la UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998. Antes, en el famoso informe de Michael Gibbons (1998), “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI” (informe financiado por el Banco Mundial, como parte de sus aportes a la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO de 1998), se realizaba un análisis de la globalización económica y los desafíos de competitividad que planteaba, los cambios en la dinámica y constitución empresarial, y del

conocimiento (en particular el conocimiento “pertinente”). El informe destaca la necesidad de fomentar una “una cultura de responsabilización”, como criterio para una relación entre universidad, sociedad y mercados basadas en la “confianza” y la “sostenibilidad”. Es posible que en este informe se encuentre una de las bases conceptuales más importantes de lo que sería la RSU. En 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO, esta orientación se vería plasmada.

Es necesario destacar que la RSU implica una visión de conjunto de la universidad que trasciende a la función de extensión (Alcántara, 2015; Vallaeys, 2007). Pero la incluye: como señalan Olarte & Ríos (2015), entre los componentes de la RSU se encuentra “[...] la función social de la Universidad, conceptualizada en razón de la extensión universitaria, eje misional a través del cual se interactúa con el entorno para dar respuesta a las demandas de índole social y cultural que le dan sentido a su deber ser: formar integralmente a los individuos y a la comunidad por medio de proyectos de transferencia de conocimiento y de valores éticos que el individuo aprende y desarrolla mediante el servicio” (Olarte y Ríos, 2015, pág 29).

Al analizar el discurso de la RSU, y compararlo con las diferentes expresiones del extensionismo crítico latinoamericano, se hace evidente un efecto ideológico de despolitización de la extensión: el mundo ya no es significado por sus relaciones de dominación y explotación, ni colonialismo, colonialismo interno o sociedad de clases. En su lugar, la RSU opera (consagra) un mundo *blando* sin contradicciones ni conflictos (apenas *excesos del desarrollo* que se deben corregir) promoviendo la “participación” y las relaciones de “consumo responsable” para la mejor “interrelación” de las “comunidades” con las empresas y el cuidado del ambiente (esto último, claro está, por parte de las comunidades).

Tal cosmovisión y tales objetivos requieren estrategias y dispositivos metodológicos afines, y la RSU los tiene. Olarte & Ríos (2015) distinguen cuatro enfoques de RSU: “humanista”, “pedagógico”, “ético” y “socio-curricular”. En el enfoque “humanista” destacan la “contribución a causas humanitarias (hacer filantropía, voluntariado)” vinculando los estudiantes en “prácticas co-curriculares, de trabajo comunitario” y procurando “estimular procesos de recompensas a docentes”. El enfoque “pedagógico” de la RSU recomienda la “enseñanza en filantropía” y la “formación de los estudiantes hacia la compensación para con la sociedad e institución (filantropía de caridad, donación)”. En el “enfoque ético” cobra relevancia, entre otros aspectos, el “enfoque integral ético para el desarrollo humano sustentable (liderazgo y autogobierno)”. Y por último en el

“enfoque socio-curricular”, se recomienda la “Reforma curricular con inclusión de temas de carácter social; ecología industrial”, “Transformación de los currículos para el desarrollo de competencias relacionadas con la diversidad, visión global, emprendimiento, cívica, sostenibilidad” (junto a otras sugerencias como “promover el uso de bicicleta”) (Olarte y Ríos, 2015, págs 31-33).

Veamos un ejemplo radical de esta concepción *extensionista*, simplemente para observar un caso en el que “el tipo ideal” prácticamente coincide con el caso concreto. En efecto, el caso de la política extensionista de la Universidad de las Américas de Puebla, México (UA) constituye una de las expresiones más acabadas de esta concepción. En la introducción de un libro donde se presenta el “Centro de Desarrollo Regional” (CDR) de dicha universidad, Olga Lazcano sintetiza: “[...] las líneas estratégicas de acción son el desarrollo social, la capacitación continua, la promoción de la salud, el desarrollo urbanístico, la preservación del medio ambiente ecológico, buscando esquemas empresariales, acceso a la información y transferencia de tecnología (...) En términos del nuevo debate académico de esquemas de extensión y vinculación universitaria, lo que proponemos es consolidar grupos autogestivos que promuevan 'redes asociativas' y solidarias que verdaderamente tejan la trama social del desarrollo sustentable y del combate a la pobreza. La autogestión así entendida incorpora el desarrollo de nuevas formas de relación público-privado, involucrando la vinculación y extensión universitaria centrada en una esfera microsociedad que implica una responsabilidad de acción social e impacto económico” (Lazcano y Barrientos, 2006, pág 11). Sin dudas ambiciosos cometidos los del CDR, que sin embargo Lazcano no demora en relativizar con sinceridad implacable: “Con frecuencia se piensa que la globalización es un proceso de aplastamiento mecánico progresivo de las periferias débiles por las centralidades fuertes. La acción que se lleva a cabo por parte del CDR no pretende llevar a las comunidades a convertirse en parte de la centralidad, a ser parte del ‘primer mundo’, lo que se pretende es suavizar los efectos de la globalización cuando ejerce presiones sobre grupos o comunidades que se encuentran en las áreas de interés de los grupos hegemónicos (...) Se trata pues de encontrar resquicios en las fuerzas globalizadoras para generar una contracorriente que permita que las capacidades tradicionales de los agentes sociales en esas condiciones encuentren nichos de mercado que les permitan una subsistencia digna y una incorporación menos traumática y quizá hasta 'exitosa' a un mundo que de otra manera puede ser despiadadamente hostil” (Lazcano y Barrientos, 2006, págs 12-13). Aparece aquí con toda claridad el contenido ideológico que Stolowicz (2014) analiza como la vía asistencialista de la transformación neoconservadora de la sociedad: la universidad al servicio de “suavizar” y hacer “menos traumático” los efectos de la globalización económica realmente existente. Por lo demás, es importante considerar que la UA se encuentra en una zona (Cholula),

cuyos habitantes se encuentran llevando adelante un conflicto en resistencia a los mega proyectos y enclaves capitalistas que avanzan en la zona expropiando tierras cultivables y destruyendo zonas patrimoniales (es decir, no otra cosa que “las fuerzas” del “mundo” siendo “despiadadamente hostiles”).

Ciertamente, no se puede extrapolar lo que sucede en instituciones como la UA al análisis de las universidades públicas. Pero acudimos a dicho ejemplo para observar la ideología de la RSU de tipo empresarial en su contexto natural y en sus expresiones más prístinas. En una investigación sobre las políticas extensionistas de las universidades privadas mexicanas, Bianca Garduño (2011) concluyó que éstas fueron desarrolladas la “tercera función” principalmente por efecto de procesos de “isomorfismo organizacional” (imitando a las IES públicas exitosas) y como medio para lograr legitimación social. Ahora bien, al analizar la literatura en boga sobre la RSU y la vinculación, parece claro que los imitadores de modelos (o algunos de ellos) se han ido convirtiendo en productores de modelos que luego se irradian a las universidades públicas. En cualquier caso, el ejemplo permite dar cuenta de una tendencia histórica: la racionalización tecno-científica de los mecanismos de gobierno y de poder y sus implicaciones para la extensión universitaria. Como sostiene 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'” (2001, pág 12).

La RSU ha tenido un intenso impulso sobre todo desde comienzos del siglo XXI y progresivamente ha ido penetrando en el discurso social universitario del continente. Gómez & Figueroa (2011), en estudio ya citado, observan que “La pregunta por la RSU ha cobrado fuerza en las universidades estudiadas. En México, por ejemplo, fue incorporada como una de las principales preocupaciones de las universidades de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) durante las dos últimas décadas. En Chile, con la Red Universidad Construye País, de la cual forma parte la Universidad de Chile, se busca principalmente ‘expandir’ la RSU, entendida como la ‘capacidad que tiene la Universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión,

docencia, investigación y Extensión” (Gómez y Figueroa, 2011, pág 139). Señalan estos autores que la redefinición de la extensión desde el paradigma de la RSU hace que “el discurso que acompaña las prácticas y dinámicas universitarias es hoy mucho más pragmático. En este contexto se formulan políticas y se impulsan tareas orientadas por estrategias de las empresas o del mercado, sin crítica por parte de las universidades” (Gómez & Figueroa, 2011, págs 138–139).

En este mismo sentido, en su estudio ya reseñado sobre la función social de la universidad en México, concluye Villaseñor (2003): “las políticas de educación superior han comenzado a transformar a nuestras instituciones mexicanas, y a nosotros como actores de ellas, también nos comienzan a adaptar a sus mandatos; pero sobre todo, nos queda claro que le están cambiando la orientación de la función social que éstas juegan en nuestro país. Con un discurso globalizador y de ‘avanzada’, las están convirtiendo en instrumentos de un sistema de poder sumamente excluyente e injusto. Por lo tanto, nuestra educación superior, en los hechos, ya no está teniendo una función social que repercuta positivamente para la mayoría de los habitantes de este país; más aún, se está convirtiendo en una instrumento que puede coadyuvar a una mayor inequidad social” (2003, pág 313).

El proceso de despolitización de la extensión ha tenido diferentes momentos y formulaciones tentativas. Se intensificó con el cambio en la coyuntura social y política del continente, la creciente hegemonía cultural del neoliberalismo y el posneoliberalismo capitalista (Stolowicz, 2012), y en particular, por el proceso de “construcción cultural” del “mito de la neutralidad política e ideológica de las IES” (Ordorika, 2001). Stolowicz (2014) ha documentado diferentes procesos de control político por vía del asistencialismo, señalando la importancia de la “vocación social” del neoliberalismo y el “posneoliberalismo” en tanto acción “lubricante” para la “transformación conservadora de la sociedad” (Stolowicz, 2014, págs 18-19). En este esquema, se hacía también necesario el concurso de la “acción social” de las universidades, para lo cual era indispensable desmontar los componentes críticos y politizadores de la tradición extensionista latinoamericana, sustituyéndolos por otro paradigma acorde al programa neoconservador. Para ello, en coherencia con los demás componentes de la contrareforma universitaria, también aquí se acudió a los modelos empresariales. La “responsabilidad social empresarial” brindó las bases conceptuales a un nuevo paradigma de “responsabilidad social universitaria” (RSU), despolitizado y voluntarista, multicultural y ecológico, diseñado para cooptar, contener y resignificar la voluntad participativa de los estudiantes universitarios, redirigiéndola hacia acciones de “voluntariado”.

Finalmente, es necesario realizar una precisión de importancia. Ciertamente, bajo la denominación de RSU se realiza, tanto en la UNAM como en otras universidades, un conjunto muy heterogéneo de acciones, muchas de ellas de indudable interés académico y social. Muchas de ellas, también, de orientación crítica y transformadora. Puede incluso plantearse la posibilidad de que la RSU se pueda constituir también como campo de disputa por su sentido y orientación. Lo que aquí hemos procurado analizar es el paradigma de la RSU en su procedencia, ideología y política. Analizado así, como modelo que tiende a hegemonizar la racionalidad universitaria contemporánea, sostenemos que dicho paradigma – que trasciende e incluye a la extensión universitaria – constituye el complemento social-filantrópico del modelo de vinculación universidad-empresa.

Recapitulación: principales características del proceso histórico de la extensión en la UNAM

“Lo que se da en y por la historia no es secuencia determinada de lo determinado, sino emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial”

Cornelius Castoriadis (Castoriadis, 2007, pág 297)

En el análisis realizado se han distinguido siete grandes momentos que, por sus características pedagógicas y políticas, y sus modos de articulación con los procesos universitarios, culturales y políticos de su contexto histórico social, constituyen elementos nodales del proceso histórico del extensionismo en la UNAM. Dichos momentos son:

1) Un momento de *extensionismo fundacional* cuyo período de referencia se podría ubicar entre 1907, con la aparición de la “Sociedad de Conferencias”, y 1920 con la asunción de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional. Este extensionismo puede ser considerado fundacional por su presencia en la Ley que crea la Universidad Nacional (8 años antes de *Córdoba*), y por la importancia de las experiencias de tipo extensionista realizadas fundamentalmente por el Ateneo y la Universidad Popular Mexicana. El actor principal de este período es, sin dudas, el grupo de los ateneístas (y las generaciones que los conforman). Ya fueron detallados en el capítulo respectivo los rasgos principales de este extensionismo ateneísta fundacional, influido fuertemente por el modelo de extensión universitaria de la Universidad de Oviedo, y fraguado en la dinámica de las disputas intelectuales y políticas que protagonizaron los ateneístas en oposición al positivismo (y sus funcionarios) y a la dictadura porfirista. Dichos rasgos se podrían sintetizar en: una *fe* en la potencia emancipadora y civilizadora de la educación desde un perfil culturalista; la búsqueda de lo autóctono y una vocación por asumir la problemática nacional (“mexicanizar la ciencia”); una fuerte conciencia sobre la problemática educativa en México y la importancia de la educación popular; la influencia del higienismo como paradigma de la salud pública de la época; una orientación obrerista y/o agrarista, con diferentes significaciones entre el liberalismo, los socialismos, y la posición nacionalista revolucionaria; una dinámica de articulación-solapamiento entre experiencias extensionistas autónomas e intentos de su institucionalización en el Estado propia de una coyuntura revolucionaria y de una fase fundacional; un componente voluntarista muy fuerte, tanto doctrinario como práctico; y finalmente una presencia minoritaria, pero observable, de rasgos de la vertiente utilitaria economicista del extensionismo norteamericano.

2) Un segundo momento, que es el del *extensionismo originario*, donde comienzan propiamente las actividades de extensión realizadas desde la Universidad Nacional. Este período se abre con el rectorado de José Vasconcelos en 1920 y va hasta la Ley Orgánica de 1929. Junto a Vasconcelos, destaca en este período el rectorado de Pruneda, una de las figuras señeras del extensionismo mexicano. Los actores principales del extensionismo en este período son, también, los ateneístas, junto a un emergente movimiento estudiantil universitario. Aún con los fuertes debates ideológicos y pedagógicos que se dieron, hay rasgos comunes que hacen de la década de 1920 un momento singular en el extensionismo de la UNAM. Dichos rasgos, resumiendo, son: la continuación de las características principales del extensionismo ateneísta en lo que hace al perfil de muchas de las actividades realizadas, junto a la emergencia de una revisión crítica de la metodología de las conferencias; un enorme salto cualitativo en los fines, intensidad y desarrollo de las actividades ocasionado por las dimensiones y alcances de la política alfabetizadora y educativa iniciada con Vasconcelos; una concepción de la extensión como uno de los instrumentos para la tarea alfabetizadora del Estado; una intensa participación estudiantil y social, unificada por un relato con fuertes contenidos del orden de una mística y un sentido de pertenencia a una epopeya colectiva de orden superior; en un primer momento tanto la construcción y difusión de dicho relato, como la participación estudiantil eran realizados “desde arriba”, mientras que en el correr de la década, el movimiento estudiantil aportaría, ya en el rectorado de Pruneda, una visión y una serie de propuestas que concurrieron a renovar y enriquecer el repertorio de acción del extensionismo originario; una creciente politización del extensionismo en torno al proyecto educativo socialista en ciernes.

3) Llegamos así a un tercer momento del extensionismo de la UNAM, que se podría caracterizar como de *transiciones múltiples*. Dicho período comienza con la primera ley (semi) autonómica de 1929 y culmina con la Ley Orgánica de 1945. En dicho período suceden, en rigor, varios momentos, en torno a los cuales el extensionismo experimentaría transiciones múltiples que le imprimirán rasgos perdurables. Dichas transiciones abarcan: el perfil de las actividades, entre rasgos más propios del proyecto ateneísta culturalista y otros del proyecto socialista y técnico; una transición entre el perfil principalmente voluntarista y una mayor institucionalización de la extensión; una transición en el modo de politización estudiantil, de la politización “desde arriba” (como sujeción de la extensión y la participación estudiantil a las tareas alfabetizadoras de la Revolución) a una politización autónoma (y hacia la autonomía); y del sentido de dicha politización, caracterizada por el debate interno en el movimiento estudiantil entre el proyecto socialista y la concepción liberal de la libertad de cátedra (sintetizado en el debate Caso-Lombardo Toledano), que se saldará a favor de

la libertad de cátedra y el alejamiento de la universidad respecto al proyecto socialista. Junto con esto, ocurre otra transición relacionada al lugar de la extensión en la relación Universidad-Gobierno federal, desde ser el modo de respuesta universitaria al proyecto gubernamental, a una situación de mutua hostilidad (para volver a cumplir esa función, sobre el fin del cardenismo, con la institucionalización del servicio social). En este marco, en que se agota la coyuntura y se desarticulan los engranajes que producían y articulaban el extensionismo movimentista voluntarista (rasgos que continuarían en la epopeya de la educación socialista, pero, en general, sin los universitarios), se daría en consecuencia un mayor nivel de institucionalización de la extensión en la UNAM. Dicha institucionalización se dio en dos movimientos y niveles diferentes, teniendo como hito institucionalización y reglamentación del servicio social obligatorio por parte del Gobierno Federal, en torno a la cual se estructuraron diferentes servicios extensionistas de la Universidad Nacional. También en este período, y en el contexto de un acercamiento entre la Universidad y el gobierno cardenista, sobre fines de la década de 1930 tomaría impulso otra tradición extensionista que, formulada ya por el proyecto Sierra-Chávez, no había todavía cobrado la dimensión de una política universitaria: la tradición del estudio de “los grandes problemas nacionales”. En la articulación dinámica de estas transiciones múltiples y sus tensiones internas, se habrían de generar las condiciones de estabilización para el momento siguiente.

4) El cuarto momento que se distingue en la historia del extensionismo de la UNAM se podría sintetizar como el de la *institucionalización de la extensión como difusión cultural*. Este momento abarca, a grandes rasgos, el período llamado por el estado de arte como el de la “época dorada” de las relaciones Universidad-Gobierno Federal (1945-1960), y está fuertemente influido por las características de dicho período, la hegemonía del discurso desarrollista, y la función asignada/asumida por la Universidad en la nueva matriz de convergencia con el gobierno federal. La consolidación de una identidad universitaria definida por los rasgos liberales de la libertad de cátedra, el apoliticismo y la autonomía-defensiva (entre otros rasgos que Ordorika [2006] caracteriza como “el discurso del poder” emergente en la UNAM), rasgos culturales-identitarios todos ellos fuertemente arraigados como saldo de los conflictos de la década de 1930, junto al nuevo contrato de articulación Universidad-gobierno centrado en la formación de profesionistas y en la emisión de certificados, consolidaron dos procesos que vivió el extensionismo en este período: su institucionalización como difusión cultural y su despolitización. La tradición de la difusión cultural era la que mejor articulaba la respuesta al mandato social de la UNAM (rasgo fundacional definitorio), con el consenso liberal imperante. A su vez, fruto de su desarrollo histórico, la UNAM se fue constituyendo en una institución cultural de primera importancia para el país. El proceso de

institucionalización implicó también una mayor profesionalización de las acciones, cada vez menos basadas en el movimiento voluntario. La participación extensionista masiva fue, progresivamente, organizándose mediante el sistema de servicio social, que en general siguió un desarrollo propio y paralelo. La institucionalización, a su vez, además de ocurrir bajo la forma predominante de la difusión cultural, implicó también la consolidación de un imaginario que habría de perdurar: el de considerar a la extensión como aquella “bolsa” donde incluir toda actividad universitaria que no fuera propiamente enseñanza o investigación.

5) El quinto momento puede ser caracterizado como ***politización revolucionaria y resignificación pedagógica de la extensión***. Su marco histórico corresponde a la década de 1960 y va hasta el final del proyecto de reforma universitaria de González Casanova en 1972. En ese trayecto, iniciado con la crisis social fruto del agotamiento del modelo desarrollista y del consenso político-social que lo cobijó, puede describirse un arco de politización y re-emergencia del extensionismo militante, al calor del cual emergieron nuevas concepciones y experiencias extensionistas, hasta su finalización por vía de la represión del movimiento estudiantil de 1968 y la desarticulación de las iniciativas de “reforma democrática” de la UNAM en 1972. En esta coyuntura, cobra particular vigencia la máxima a propósito de que el contexto no es accesorio sino productor del texto. En efecto, el contexto internacional tuvo fuertes influencia en la dinámica de politización del extensionismo, fraguada en los antagonismos entre el modelo de la transferencia tecnológica impulsado por la “cooperación” norteamericana (principalmente a través de la USAID y la Alianza para el Progreso), y las respuestas múltiples que emergieron y se ensayaron en el continente (desde la pedagogía freireriana, a la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, o las expresiones locales de la autogestión pedagógica post mayo francés). En este marco, dos son las influencias que mayormente impactaron en el extensionismo: la educación popular latinoamericana (en particular la crítica de Paulo Freire al extensionismo transferencista) y la teoría de la dependencia. Como en la década de 1920, en la década de 1960 los estudiantes volvieron a ser un actor protagónico en el impulso del extensionismo, esta vez, politizando “desde abajo” a la institución. Al calor del movimiento estudiantil y de sectores académicos florecieron experiencias que, a su vez, resignificaron pedagógicamente a la extensión, concibiéndola como un modo de transformar la enseñanza tradicional alejada de las situaciones y problemáticas sociales, a través de la praxis transformadora-revolucionaria. El movimiento de autogobierno es un ejemplo cabal de esta corriente. Lejos de ser una expresión particular y esporádica del movimiento estudiantil, estas tendencias impactaron a nivel institucional. La II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL, realizada en México en 1972, marcó un hito en la precisión conceptual y la politización de la

extensión, de acuerdo a las tesis de las pedagogías críticas, la teoría de la dependencia y el latinoamericanismo anti-imperialista. A este momento corresponde la emergencia y formulación teórica, pedagógica y política del “extensionismo crítico” o “vinculación popular”, como la caracterizaron los estudiantes de Arquitectura de la UNAM.

6) ***Despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora” (Kent, 1990).*** El momento de respuesta, más dialéctica y que pendular, al proceso de politización de la extensión propio de la década de 1960 y comienzos de los 70. Nuevamente, no se trata de un momento conformado por procesos lineales u homogéneos. Pero sí es posible describir una trayectoria común en el período que se abre con el rectorado de Soberón y llega hasta el siglo XXI. Con Soberón la tradición de la difusión cultural volvió a recibir un fuerte impulso, lo cual, de la mano de una disponibilidad de mayores recursos económicos, abrió una etapa de importantes concreciones en el área, materializadas en la creación del Centro Cultural de Ciudad Universitaria. Esta estrategia le permitió dejar de lado las expresiones más politizadas de la extensión que habían surgido en la década de 1960 y comienzos de los ‘70, a la vez que se basaba en una tradición extensionista muy arraigada en la historia de la UNAM, apoyándose en el importante nivel de institucionalización que la difusión cultural había tenido desde “la época dorada”. A su vez, corresponde a Soberón la creación del subsistema de Extensión Académica, procurando dotar de mayor organicidad a la enorme diversificación que, para entonces, había adoptado el extensionismo. La otra tradición que adquirió relevancia en este período fue la ligada a la investigación de los “grandes problemas nacionales”. El período de Soberón neutralizó las expresiones de disidencia en la UNAM, a través de un proceso que Ordorika (2006) caracteriza como de “restauración conservadora”, desarrollado por vía de un continuo estratégico entre la reforma administrativa-tecnocrática y la represión abierta⁶⁹. A nivel social, el movimiento estudiantil había sido desmantelado y dispersado por la represión. En este contexto, las expresiones del extensionismo crítico se fueron reduciendo en número y alcance.

7) ***Emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa.*** En las décadas siguientes, sobre la base forjada por Soberón, las siguientes administraciones continuaron llevando adelante el proceso de modernización conservadora de la Universidad, con importantes consecuencias sobre la extensión. A partir de la década de 1980, y con mayor fuerza a partir de la de 1990, habría de surgir el paradigma de la vinculación universidad-empresa. Dicho modelo, por sus características, opera

69 Luis Villoro, entrevistado por Ordorika, destaca que fue Soberón el primer rector en la historia de la UNAM en convocar a las fuerzas policiales para reprimir un conflicto sindical en 1977 (Villoro en: Ordorika y López, 2007, pág 440).

en el sentido de una destitución de los sentidos críticos de la extensión, y en la *adecuación* (en el sentido de la teoría de la correspondencia de Bowles y Ginties) del extensionismo a las demandas de la inserción mexicana en la globalización económica. Desde Soberón a fin de siglo, en los documentos institucionales ligados a la extensión, ya prácticamente no quedaría rastros de las resoluciones y recomendaciones de la II Conferencia de UDUAL de 1972.

En la historización aquí propuesta es posible observar los trazos generales de la deriva señalada por Ejea y Garduño en su ensayo histórico sobre el extensionismo universitario en México. Señalan estos autores que existe una relación entre determinado tipo o “ámbito” de actividad extensionista y determinadas etapas históricas de México y la universidad mexicana. Así, distinguen tres grandes “etapas”. Una primera que va desde la fundación de la Universidad Nacional hasta la década de 1960, en la que el extensionismo tuvo un énfasis difusionista, basado en la idea de llevar la cultura y conocimientos universitarios a aquellos lugares y personas que no tenían oportunidades de acceso. Una segunda etapa, comprendida entre 1960 y 1980 en que se prioriza “discursivamente” hablar de la “extensión” y “se da una mayor comunicación entre la universidad y la sociedad, por lo que la función es más dinámica” (Ejea y Garduño, 2014, pág 14). Y una tercera etapa, a partir de la década de 1980, caracterizada por la emergencia de la “vinculación”, en la que la relación universidad – sociedad “[...] se enfocó más hacia el sector productivo para establecer redes de atención a las necesidades de las empresas. Es este último periodo, que se caracteriza por ser una etapa de planeación y evaluación del modelo económico desarrollista, se da cuando la principal preocupación fue frenar el crecimiento de las universidades públicas y crear opciones para reforzar los vínculos con el sector productivo” (Ejea y Garduño, 2014, pág 12). En este trabajo, más que etapas, hemos planteado la idea de momentos, concebidos como *coyunturas de acontecimientos* (en el sentido señalado por Remedi, 2006), que producen, articulan y resignifican *extensionismos*, en una dinámica de *tradiciones selectivas* (Williams, 1980), en una trama diagramada por disputas hegemónicas y proyectos alternativos. De todos modos, como trazo general, resulta ilustrativa la deriva señalada por Ejea y Garduño (2014).

No huelga destacar, una vez más, que tan significativos como las características específicas de cada momento son las continuidades que es posible advertir entre ellos. Resulta de buen auxilio para este análisis la idea de “articulación de racionalidades” con que Rodríguez y Casanova (1998) analizan la conformación y dinámica de la “universidad contemporánea”. En efecto, el proceso histórico del extensionismo de la UNAM debe ser analizado atendiendo a la “articulación de racionalidades” que, en diferentes coyunturas, *producen* la idea de “extensión universitaria”. En este sentido, como

destacan Ejea y Garduño (2014): “A través de la historia de la universidad mexicana, principalmente a partir del siglo XIX, las nociones para denominar la extensión cultural han sido diversas y cambiantes de acuerdo con las condiciones contextuales. Conforme a ello se han delineado tres acepciones que manifiestan los ejes que han orientado su labor: la difusión cultural, la prestación de servicios y la vinculación con la sociedad” (2014, pág 7). Con el movimiento de reforma, se consolidan dos grandes sentidos de la extensión: como “proyección de la cultura universitaria al pueblo” y como “preocupación por los problemas nacionales”. “Esta concepción dio lugar a expresiones específicas de la tercera función sustantiva que tiene que ver con compromiso social, servicio a la comunidad y transformación de la sociedad” (Ejea y Garduño, 2014, pág 8).

De este modo, el significante “extensión universitaria” se constituyó como equivalente a la idea de “compromiso social”, instituyéndose como elemento constitutivo del ethos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un ethos propio de la “Universidad Constructora de Estado” (UCE) caracterizada por Ordorika (2013): “[La UCE] encarna el mito creacionista de los proyectos nacionales en las esferas intelectual, social y política, el legado y la promesa del afán por escolarizar a la población y el avance nacional. La presencia de la UCE concretiza la saga nacional que simboliza el orgullo nacional, las oportunidades y el desarrollo mediante la educación superior. Es una institución que nutre las aspiraciones intelectuales y personales de la nación y sus habitantes, sus movimientos sociales, revoluciones y restauraciones. Describir estas complejas y con frecuencia, contradictorias instituciones, que son consideradas a la vez como templos del conocimiento, crisoles de justicia social, semilleros de la generación de conocimientos y de la protesta social, es poner a prueba los límites del Lenguaje” (2013, pág 110). Igualmente difícil sería procurar disociar el papel de la extensión respecto al proceso de conformación del ethos de la UCE. Sí importa señalar que, así conformado dicho ethos (con la extensión como elemento nodal del mismo), toda propuesta de reforma universitaria debe procurar articular e incorporar discursiva y programáticamente a sus rasgos ideológicos e identitarios. Y aún aquellas reformas que van en el sentido de su destitución, apelan, en parte, al propio ideario que buscan destituir.

Para terminar, resulta pertinente aclarar una vez más que, en las páginas precedentes, se ha procurado dar cuenta de los relatos, racionalidades y concepciones que en diferentes contextos histórico-sociales, significaron y produjeron el campo problemático de la extensión universitaria, en tanto campo de disputa político-pedagógica por el sentido de la universidad. Esto no quiere decir que las prácticas extensionistas de la UNAM hayan sido uniformemente, por ejemplo, revolucionarias en los ‘60 y neoliberales en los ‘90. En cambio, lo que efectivamente *es* la extensión

en cada momento es el resultado inestable de múltiples articulaciones y tensiones que, a su vez, están atravesadas por el eje legado-creación, y condensan siempre elementos sedimentados de las tradiciones existentes. En este sentido, aquí se ha procurado objetivar y comprender los principales discursos (sus sentidos y contenidos ideológicos, filosóficos, pedagógicos) en cuya articulación, tensión, condensación o conflicto, se ha producido históricamente el extensionismo en la UNAM.

IV- LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM ACTUAL (2008-2015)

Recorte analítico y marco temporal

“Un aspecto prioritario será incrementar la vinculación de la Universidad con los principales problemas nacionales y su participación en el diseño e implementación de políticas públicas. Para ello se ampliarán los instrumentos existentes, de manera que todos los sectores de la sociedad mexicana se beneficien de la capacidad que la Universidad tiene en la materia”.

Dr. José Narro, discurso de toma de posesión como Rector de la UNAM en 2007 (Narro en: Gallegos, 2014, pág 296).

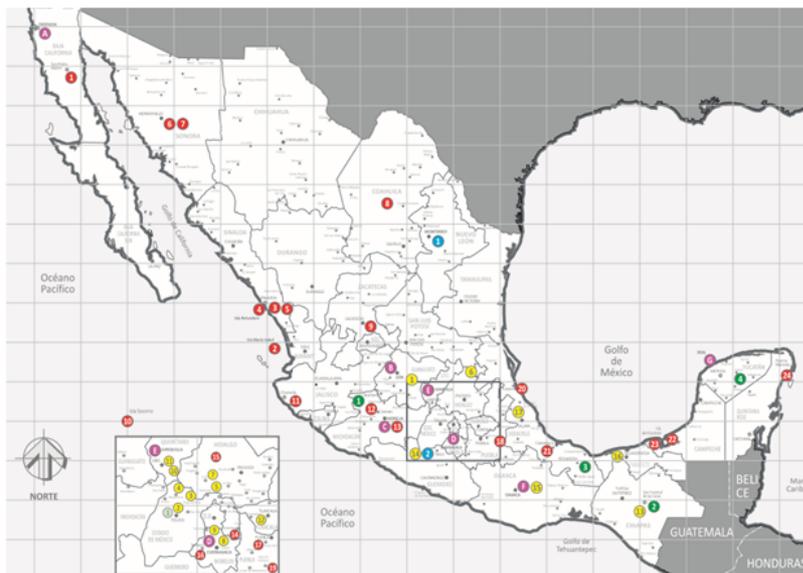
En los siguientes capítulos se analizan las políticas extensionistas de la UNAM “actual”. Como referencia de “actualidad” se tomó a los dos períodos rectorales del Dr. José Narro Robles. Esta decisión responde a lo reciente de la asunción del Dr. Graue Wiechers, en noviembre de 2015. De este modo, las referencias temporales que se tomaron corresponden al período 2007 – 2015.

A su vez, dadas la complejidad y las dimensiones de la UNAM como institución, en el presente informe se ha realizado un recorte del objeto de estudio, circunscribiéndolo a las estructuras centrales de la UNAM. Por cierto, con este recorte queda momentáneamente de lado el análisis completo de las actividades realizadas por facultades, escuelas, institutos y/o centros regionales, las cuales no siempre se corresponden o tienen una expresión en las estructuras existentes a nivel central. No obstante, el recorte realizado, permite ciertamente dar cuenta de los lineamientos políticos y tipos de actividad que componen la tercera función sustantiva en el caso de la UNAM. A su vez, y no obstante lo dicho, con el fin de ilustrar expresiones significativas del extensionismo en la UNAM actual, se incluyeron referencias a los principales tipos de actividad de Facultades, Escuelas o Programas.

La UNAM: principales características

Como su nombre lo indica, si bien la Ciudad Universitaria de la UNAM se encuentra en la capital de la República, se trata de una Universidad de carácter “nacional” (que incluso trasciende las fronteras con centros universitarios en otros países del mundo como Estados Unidos, Canadá, España China y Francia). En conjunto, además de Ciudad de México, la UNAM está presente en 20 entidades federativas de México, a través de 6 campus, 17 escuelas, 5 polos de desarrollo regional (en Guanajuato, Michoacán, Querétaro, Morelos, Baja California y Yucatán) (Fundación UNAM,

2016).



- Presencia de la UNAM en el país. Fuente: Fundación UNAM (2016) -

Por su historia, sus dimensiones, su compleja y diversificada institucionalidad (que abarca desde la preparatoria al posdoctorado), y por la multiplicidad de áreas que abarca su quehacer, se trata de la principal referencia educativa, cultural y científica del país.

Así lo expresa su oferta educativa, que en el ciclo escolar 2015-2016 abarcó 41 programas de posgrado (con 92 planes de estudio de maestría y doctorado), 38 programas de especialización (con 234 orientaciones), 118 carreras de licenciatura (con 206 opciones educativas de cursado), 35 carreras o salidas terminales técnicas y 3 planes de estudio de bachillerato (UNAM, 2016a).

Así lo expresa también su matrícula estudiantil, que en el ciclo escolar 2015-2016 abarcó 346,730 alumnos (28,638 en el posgrado, 204,940 en el nivel de licenciatura, 112,229 en el bachillerato y 923 en el Propedéutico de la Facultad de Música) y 39,500 académicos (12,172 de tiempo completo, 5,462 profesores de carrera, 2,592 investigadores, 2.158 Técnicos académicos en docencia, 2.229 Técnicos académicos en investigación, 31.101 Profesores de asignatura y 5.005 Ayudantes de profesor) (UNAM, 2016a).

Y así lo evidencia, finalmente, su vasta infraestructura, que contiene 15 facultades, 5 unidades

multidisciplinarias y 4 escuelas nacionales, 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, 33 Institutos de investigación, 14 centros de investigación y 11 programas universitarios (UNAM, 2016). La infraestructura científica de la UNAM contiene además centros como: Centro Nacional de Prevención de Desastres Naturales, Servicio Sismológico Nacional, Monitoreo del Volcán Popocatepetl, Servicio Mareográfico Nacional, dos buques oceanográficos (uno en el Océano Pacífico y el Mar de Cortés, el otro en el Golfo de México y el Mar Caribe), plataformas de investigación oceanológicas, el Observatorio Astronómico Nacional en San Pedro Mártir, el Observatorio de Centelleo Interplanetario, el Gran Telescopio Canarias, un Detector de antimateria a bordo de la Estación Espacial Internacional, 3 estaciones-reservas de la biosfera para la investigación y conservación ecológica, el Jardín Botánico Nacional, el Herbario Nacional, Ecojardín. Y una infraestructura cultural de enormes dimensiones, cuyas características se exponen más adelante en este informe.

El presupuesto de la UNAM en 2016 constó de 39,382 millones de pesos mexicanos, distribuidos del siguiente modo, según criterio funcional: 61% docencia, 26% investigación, 8% extensión universitaria y 5% gestión institucional (UNAM, 2016a).

Estas enormes dimensiones y gran complejidad organizacional se expresan en el organigrama institucional de la Universidad (ver ANEXO 3).

El espectro de la extensión universitaria en la UNAM

Una de las características más notorias del extensionismo de la UNAM es su heterogeneidad y dispersión relativa en lo que refiere a su denominación, organización institucional, tipos de actividad, contenidos, fines y destinatarios. Por ello, más que a la política de extensión, encontramos apropiado referirnos al *espectro extensionista* de la UNAM, a fin de procurar comprender su composición, organización, orientación(es) y dinámica.

El hecho de que la extensión universitaria en la UNAM no se presente como un conjunto discreto de actividades reunido bajo una denominación precisa y una institucionalidad específica genera, por cierto, algunas dificultades de tipo operativo. Es decir: ¿hasta donde *extender* la noción de extensión? ¿Qué tipo de actividades considerar y cuales dejar de lado? Se procuró sortear estas dificultades en base a tres criterios: la noción operativa de la extensión formulada en la Primera

Parte de esta tesis, las propias denominaciones institucionales, y lo que el estado del arte en torno a la investigación de la tercera función sustantiva considera parte del espectro de la extensión en México (Ejea y Garduño, 2014; Gómez y Figueroa, 2011; Molina y otros, 2015; Serna Alcántara, 2004).

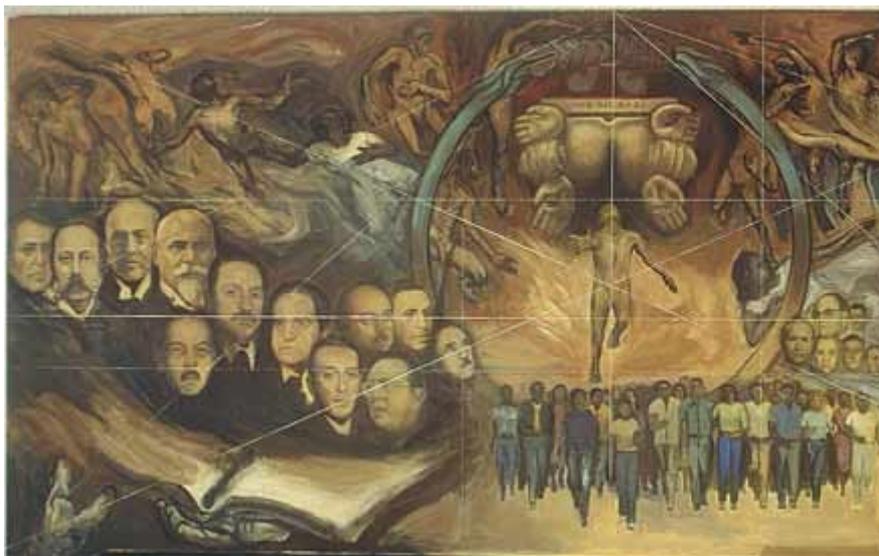
De este modo, encontramos que el espectro de la extensión universitaria en la UNAM, en lo que refiere a sus denominaciones y organización institucional a nivel central, presenta cinco componentes principales: a) la difusión cultural, b) el servicio social, c) la vinculación, d) la vinculación institucional y e) la comunicación social. La diferencia entre la “vinculación” (a secas) y la “vinculación institucional”, además de que ambas tienen inserciones institucionales específicas, radica en que la primera consiste en el modelo clásico de vinculación universidad-sector productivo (o vinculación universidad-empresa); mientras que bajo la denominación de “vinculación institucional” se reúnen acciones propias de la tradición del estudio de “los grandes problemas nacionales” y el apoyo al “desarrollo nacional” (volveremos sobre esto oportunamente).

Como fue dicho, estos cinco componentes refieren a las denominaciones y la institucionalidad que adquiere el espectro de la extensión en la UNAM, y no agotan la diversidad de actividades extensionistas, las cuales son, ciertamente, más heterogéneas que lo que puedan indicar estas cinco denominaciones. A su vez, la presencia y expresión de estos componentes varía al interior de la UNAM. Así, a nivel central, las políticas de extensión se organizan institucionalmente principalmente en dichos cinco componentes (con algunas excepciones de las que se dará cuenta). En cambio, a nivel de las facultades, escuelas e institutos, no siempre se presentan los cinco, no siempre presentan idéntica denominación, y en algunos casos se presentan otros componentes del espectro extensionista que no tienen reflejo institucional en el organigrama central.

Por otra parte, existe otro conjunto de actividades que en ocasiones reciben la denominación de “extensión”, que son las relacionadas a las políticas de bienestar estudiantil y/o atención a la comunidad universitaria (lo que Fernández, 2007, define como “extensión intra-muros”). Como fue señalado en el apartado sobre la noción de extensión, este tipo de actividades, por su carácter interno universitario, no serán consideradas dentro del espectro de actividades que definimos como nuestro objeto: esto es, extensión universitaria en referencia a un interlocutor (o público o población objetivo) social extrauniversitario.

El presente capítulo se organiza en tres grandes secciones. En una primera parte, se presenta y

analiza el lugar de la tercera función sustantiva en los Planes de Desarrollo Institucional de la UNAM correspondientes al período rectoral del Dr. Narro (los correspondientes al período 2008-2011 y 2011-2015). En un segundo momento, de tipo descriptivo, se realizará una exposición de la información centrada, como fue dicho, en el nivel central de la institución (políticas de la rectoría, coordinaciones y secretarías generales. A su vez se incorporará, con fines ilustrativos de la diversidad existente en otros ámbitos de la institución, información sobre experiencias y desarrollos extensionistas existentes en Facultades y Escuelas o institutos y programas de las Coordinaciones de Humanidades e Investigación Científica. Para la presentación de los datos se acudirá a la “matriz MTFU” (Molina y otros, 2015; Ejea y Garduño 2014, Garduño, 2011) (en rigor, a una adaptación de la misma). Finalmente, en un tercer momento se interpretarán y analizarán los datos de acuerdo a las dimensiones de análisis planteadas para el abordaje del problema de investigación, incorporando para ello otros elementos de análisis, como documentos institucionales relativos a la tercera función.



- Fragmento de mural conmemorativo de los 75 años de la Universidad Nacional, obra de Luis Nishizawa, ubicado en el interior de la Coordinación de Difusión Cultural (Fuente: Nishizawa, 2017) -

La tercera función en los Planes de Desarrollo Institucional del período rectoral del Dr. Narro

“Para seguir al día y a la vanguardia, debe realizar diversas acciones que le permitan mejorar su quehacer, estar en capacidad de seguir compitiendo en los planos nacional y mundial y adecuarse de manera crítica y racional a las nuevas modalidades que globalmente han adquirido los procesos de generación, transmisión, uso y transferencia de conocimientos. No podemos ignorar que en la actualidad, el saber se ha colocado como factor clave en la producción de la riqueza de los pueblos, así como de su avance y bienestar”

Rector José Narro, Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2008-2011 (2008, pág 3)

La tercera función universitaria en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011

En el primer Plan de Desarrollo Institucional de la gestión Narro (período 2008-2011), la tercera función sustantiva de la UNAM aparece desarrollada – principalmente – en dos capítulos: “Difusión Cultural” y “Vinculación y proyección”. Difusión y Vinculación son también los significantes principales con los que se nombra-significa a la tercera función, apareciendo también, en diferentes pasajes del Plan, los términos “extensión” y “servicios”. En el caso del término “extensión”, aparece como sinónimo intercambiable con difusión (“Extensión o difusión de la cultura”), o en ocasiones como el término genérico para nombrar la tercera función sustantiva. En el caso del término “servicio”, refiere a un tipo de actividades o modalidad extensionista más específica: “La comunidad universitaria brinda servicios a la sociedad en general a través de más de diez unidades de salud, 27 clínicas odontológicas y siete centros de atención psicológica ubicados en el Distrito Federal y en el Estado de México. Existen también siete Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión en Producción Animal que brindan atención y asesoría agropecuaria en varias entidades del país” (Narro, 2008, pág 19).

Como fue dicho, la difusión (extensión) cultural y la vinculación con el sector productivo aparecen como las modalidades extensionistas principales que se destacan en el Plan. Se analizarán una a la vez.

La difusión cultural en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011

El Plan destaca que la finalidad de la difusión cultural, mencionada como equivalente a extensión, es: “[...] estimular la imaginación y la sensibilidad de su comunidad, especialmente la estudiantil, y

propiciar su participación activa, tanto en el goce estético como en la creación artística. Estas actividades dan cuenta además de la diversidad y pluralidad cultural, intra y extra fronteriza, mediante el desarrollo de programas dirigidos también a la sociedad en general” (Narro, 2008, pág 22). Es decir que aparecen aquí claramente arraigados dos sentidos históricamente ligados a la tradición extensionista de la difusión cultural: a) su papel en la formación integral de los propios estudiantes; b) la concepción liberal de la pluralidad de expresiones y contenidos a difundir hacia la sociedad.

La difusión cultural ocupa un capítulo propio en el Plan, y un lugar específico en los “retos” y en las “líneas rectoras para el cambio institucional”. En los retos institucionales que el rector Narro se planteaba en el inicio de su gestión, se señala: “La Universidad ofrece una gran cantidad de actividades, programas y cursos de difusión cultural. No obstante, es necesario lograr una mayor coordinación entre las dependencias del área; mejorar la distribución de los recursos disponibles; incrementar los programas culturales alternativos destinados específicamente a los jóvenes; reforzar la evaluación sistemática del impacto de las actividades artísticas; fortalecer el vínculo con la formación integral de los alumnos; actualizar la tecnología y el equipamiento de las dependencias, y lograr mayores márgenes de generación de ingresos propios por los eventos que programa en este ramo la Universidad” (Narro, 2008, págs 25-26).

A su vez, el Plan dedica a la difusión cultural la “línea rectora del cambio institucional” número 9: “Fortalecer la difusión de la cultura y la formación cultural de los universitarios”. Esta “línea rectora” propone: “[...] se establecerá un programa formativo para los alumnos universitarios en todas las sedes de la UNAM que promueva valores éticos y culturales y se fortalecerán los órganos y mecanismos que permitan hacer más eficiente la difusión de la cultura en la Universidad (...) Para mantener los altos niveles de calidad en la oferta cultural universitaria, se seguirá otorgando el apoyo a las direcciones del subsistema con el objeto de impulsar la inclusión en sus programas, de artistas de calidad así como de invitados de primera línea en la Orquesta Filarmónica de la UNAM (OFUNAM), y se promoverá su presencia tanto en ámbitos universitarios como externos.

Se promoverá la organización de festivales culturales orientados hacia la población juvenil, en los que se presenten obras de los alumnos egresados de las diversas carreras artísticas que ofrece la UNAM, al igual que muestras de las diferentes manifestaciones culturales, teatro, danza, multimedia, cine, entre otros, tanto en los espacios de docencia como en los diversos foros universitarios.

Se emprenderán acciones para fortalecer la expresión de los universitarios a través de TV UNAM y

Radio UNAM, y se estrecharán los vínculos con la comunidad estudiantil mediante la inclusión de programas y actividades específicas dirigidos a ella. Se establecerán convenios para el intercambio de programación con canales culturales, públicos y educativos, dentro y fuera del país, y con el objeto de crear nuevos espacios de difusión del quehacer universitario” (Narro, 2008, págs 38-39).

En esta línea programática se expresan los mismos sentidos asignados a la extensión mencionados anteriormente: su papel formativo de los propios estudiantes universitarios (complementando con una formación humanista y artística, y con promoción de “valores” la formación profesional-disciplinaria específica de las carreras), y por otro lado su papel social de brindar una amplia y heterogénea (“plural”) oferta de actividades y eventos artísticos. A su vez, aparecen también elementos propios de los nuevos criterios de gestión universitaria, preocupados por el “control de calidad” de las prestaciones. Finalmente, el perfil del quehacer difusionista aparece claramente ligado a las artes, en sus diversas expresiones. Con excepción de la mención a los medios de comunicación universitarios (Radio y TV UNAM), que divulgan el conjunto del quehacer científico, humanístico y artístico de la institución, el resto de las actividades de difusión aparecen ligadas a las artes.

La vinculación en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011

La vinculación aparece en el Plan ya consolidada como una suerte de “cuarta función universitaria”, en la línea de lo reclamado por parte de la literatura del tema ya analizada en capítulos anteriores (Campos y Sánchez, 2005). No obstante, cabe observar que la vinculación, entendida como lógica de relación universidad-sociedad, aparece atravesando también a la difusión y la extensión, como puede observarse en el pasaje ya citado de los “retos” en materia de difusión cultural, donde se menciona como uno de ellos: “[...] lograr mayores márgenes de generación de ingresos propios por los eventos que programa en este ramo la Universidad” (Narro, 2008, págs 25-26). Esto es, la racionalidad comercial que prioriza la demanda solvente en el vínculo universidad-sociedad, propia del modelo de vinculación, aparece también en otros tipos de actividad.

La vinculación universidad-sector productivo aparece, en el Plan junto con el término “proyección”, que hace referencia al desarrollo nacional e internacional de la UNAM y los vínculos y redes internacionales de sus académicos y estudiantes. Aquí sólo se mencionará lo atinente a la vinculación.

En lo que refiere a los “retos” que en la materia se deben afrontar, se señala que: “La vinculación con la sociedad debe ser más vigorosa, se requiere incrementar y hacer más eficientes las políticas e instancias que promueven y facilitan la interacción con los sectores sociales y productivos. Con respecto a los poderes públicos, es necesario fortalecer la cooperación dirigida a proporcionar soluciones a los problemas nacionales, regionales y locales. Sin hacer concesiones en su calidad de institución autónoma y crítica, la Universidad ha de intensificar su relación con el gobierno federal y con los gobiernos estatales, a través del trabajo de los integrantes de su comunidad” (Narro, 2008, págs 25-26).

En cuanto a las “líneas rectoras del cambio institucional”, la vinculación universidad-empresa aparece en dos capítulos. Por una parte, en su propio apartado. Pero antes, ocupa un lugar muy relevante en el capítulo dedicado a la investigación. Lo cual abona la tesis que en este trabajo hemos planteado, a propósito de que la vinculación con el sector productivo es el tipo de actividad extensionista que mayormente logra en la actualidad, transversalizar a la investigación y la enseñanza (este tema será desarrollado en mayor profundidad en las conclusiones de la tesis).

Así, en el apartado sobre investigación, la vinculación aparece en la “línea rectora” número 7: “Incrementar la vinculación de la investigación con los problemas prioritarios para el desarrollo nacional”. Allí se plantea que: “Se aumentará sustantivamente el número de académicos que participen en proyectos con el sector productivo. Se buscará que los tiempos de respuesta de la institución ante demandas específicas sean más compatibles con la dinámica del sector privado. Se procurará establecer una relación institucional más estrecha y formal con las instancias y organismos del sector público encargados de promover y apoyar la ciencia y la tecnología, así como con las áreas vinculadas al desarrollo tecnológico de las principales organizaciones del sector productivo” (Narro, 2008, pág 36). Es notorio que la vinculación aparece orientando y en gran medida definiendo la política y la agenda de creación de conocimiento. En pos de dicho objetivo, se formulan – a su vez – medidas tendientes a adaptar a la universidad (sus tiempos de respuesta, sus modelos de gestión) a las necesidades del sector privado.

A su vez, en el apartado dedicado a la “Vinculación y proyección”, se dedica a la vinculación la “línea rectora” número 11: “Promover la proyección nacional e internacional de la UNAM”. Allí, por una parte, se ubica la actividad de los centros internacionales de la UNAM: “Las cuatro escuelas ubicadas en Estados Unidos y Canadá jugarán un papel fundamental en la proyección mundial de la UNAM. Sus actividades deberán ampliarse y consolidarse, y se requerirá el

establecimiento de convenios con instituciones educativas y organizaciones de dichos países, orientados a facilitar el intercambio educativo y profesional. Se analizará además la posibilidad de que nuestra Universidad tenga presencia en otros países de América Latina, Asia y Europa” (Narro, 2008, pág 41).

A su vez, en esta línea rectora también se plantea que: “Se hará una revisión conceptual de la extensión académica y se promoverá un programa que coordine, fomente y promueva actividades de esta índole en todos los campos disciplinarios y profesionales. Se invitará a los profesores de carrera y a los investigadores para la organización de cursos abiertos a la sociedad, como parte de la educación continua. Se reforzarán los medios para dar a conocer a la Universidad, sus tareas y sus logros, y se otorgará para ello apoyo a los académicos (...) Se formulará una convocatoria a expertos nacionales e internacionales, académicos, funcionarios gubernamentales y representantes del sector privado para analizar y discutir la ‘Agenda Nacional del Siglo XXI’” (Narro, 2008, pág 42). Aparece aquí otra modalidad extensionista, una de las de mayor antigüedad en el caso de la historia extensionista de la UNAM: la de los cursos abiertos a la sociedad, aquí desde un encuadre de educación continua. Por otra parte, se menciona también la iniciativa de construir una “Agenda Nacional” en diálogo con “expertos”, académicos, funcionarios gubernamentales y representantes del sector privado. Iniciativa que será analizada más adelante.

La tercera función universitaria en el Plan de Desarrollo Institucional 2011- 2015

En el segundo Plan de Desarrollo Institucional de la gestión rectoral del Dr. Narro, el correspondiente al período 2011-2015, la tercera función aparece del mismo modo que en el primer informe: es decir, bajo la modalidad principal de la difusión cultural y la vinculación universidad-sector productivo.

En uno de los capítulos iniciales, dedicado a sintetizar y analizar “La UNAM que tenemos”, se resume información sobre lo hecho en materia de difusión durante el período 2008-2011: “La tercera de las responsabilidades sustantivas de la UNAM, la extensión y difusión de la cultura, se ha cumplido con la realización de cerca de 9 000 actividades distintas (funciones de conciertos, teatro, danza, cine, exposiciones, actividades literarias, talleres, conferencias y videoconferencias, y cursos diversos) en los recintos y espacios construidos para ello a los que suelen acudir cerca de dos millones de personas. Habría que sumar lo realizado en materia de preservación y cuidado de

diversos acervos culturales y la edición y publicación de 1400 libros impresos, 353 electrónicos, 580 publicaciones periódicas y más de 2 400 publicaciones diversas” (Narro, 2012, pág 8). Nuevamente, se puede observar también aquí que difusión cultural y extensión aparecen como sinónimos.

Luego, el Plan se organiza en los diferentes “Programas y los Proyectos” a desarrollar en las distintas áreas de actividad. También aquí, como en el primer Plan, la difusión (extensión) de la cultura tiene un capítulo propio y programas específicos, al tiempo que la vinculación, además de tener un apartado específico, aparece también como parte fundamental de los programas y proyectos dedicados a la investigación.

La Difusión de la cultura en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015

En lo que hace a la “Difusión y extensión”, el Plan de Desarrollo le dedica el Programa número 9: “Fortalecer la difusión de la cultura y la formación cultural de los universitarios, al tiempo que se consolida el programa profesional y se promueve el surgimiento y desarrollo de nuevos valores”. Se menciona que: “La cultura debe ser parte de la formación integral que proporciona la Universidad a los estudiantes de todos los niveles, por lo que se establecerá un programa de formación cultural de los alumnos, en especial, del bachillerato. Se diseñará y pondrá en funcionamiento un módulo de difusión cultural para los planteles universitarios ubicados fuera del área metropolitana, asimismo se mantendrán y fortalecerán las actividades de extensión que realizan diversas facultades y proporcionarán los apoyos necesarios para que las entidades foráneas también desarrollen esta función. Se continuará con los programas de detección de nuevos talentos en la creación artística y cultural. Una tarea importante en la difusión de la cultura es la formación de nuevos públicos, por lo que se consolidarán la programación y las actividades que se ofrecen, además de que se ampliará su cobertura. Un componente importante de este esfuerzo consistirá en mantener el apoyo y los esfuerzos para que la OFUNAM y la Orquesta Juvenil Universitaria Eduardo Mata se presenten en concierto en todas las instalaciones universitarias y en otras entidades federativas de la nación” (Narro, 2012, pág. 18). Nuevamente, aparece aquí la difusión como complemento de la formación de los estudiantes, al tiempo que se mantiene un fuerte perfil artístico de las actividades. A su vez, se expresa la preocupación por expandir (en los planteles, en el territorio nacional) la oferta y las estructuras culturales de la UNAM.

Dentro del mismo programa, se establece que: “Se fomentará el desarrollo de una cultura científica

en el país, por medio de proyectos conjuntos con otras instituciones y con la utilización de todos los medios de comunicación, exposiciones temporales y la colaboración con museos afines. En ese sentido, se convertirá la difusión de la ciencia que se realiza en la UNAM en un instrumento educacional, con el fin de acrecentar la cultura científica del país y contribuir con ello a mejorar la calidad de vida de la población. Para todo ello, se mantendrá el apoyo a la creación de nuevos programas y espacios en Radio UNAM y TV UNAM, y aprovecharán los convenios con estaciones y canales culturales o educativos, nacionales y de otros países para dar mayor difusión al trabajo realizado. Asimismo, se creará un sistema de visitas virtuales a los museos y recintos históricos de la Universidad. Se organizará un Laboratorio de Arte y Entorno con la participación del posgrado de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, así como el establecimiento de la Bienal Nacional Universitaria de Arte y de una galería para venta de arte universitario. Se impulsará que las publicaciones periódicas universitarias estén en formato digital de tal manera que ello redunde en menores costos ambientales y económicos” (Narro, 2012, págs 18-19).

Aquí aparece una novedad, al menos en la formulación de intenciones, que tiene que ver con volver a concebir la difusión de la cultura de un modo unitario entre los temas de difusión artística y difusión o divulgación de la ciencia. Como se analizará en su momento, ambos niveles de actividad fueron disociados en la deriva histórica de la estructura organizativa de la UNAM, quedando la difusión de la cultura asociada a la difusión artística (arte, como sinónimo de cultura), mientras que la divulgación de la ciencia queda, por la misma lógica, como algo diferente a la difusión cultural (“ciencia” como diferente y fuera de “cultura”). A nivel programático, en este segundo Plan se plantea una visión más unitaria del tema de la difusión, lo cual – como se verá oportunamente – redundó en algunas iniciativas tendientes a acrecentar los contenidos científicos dentro del subsistema de Difusión Cultural, pero sin trastocar la estructura organizativa de fondo (que sitúa en la Coordinación de Investigación Científica a la Dirección de Divulgación de la Ciencia).

La vinculación en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015

En lo que hace a la vinculación con el sector productivo, como fue dicho, la misma aparece – al igual que en el primer Plan de Desarrollo Institucional – tanto en el capítulo dedicado a la investigación, como en su propio apartado específico.

Así, dentro del capítulo de investigación, en el Programa número 8 se señala: “Consolidar la posición de vanguardia de la investigación universitaria en todas las áreas, tipos y niveles en que se

lleva a efecto, e incrementar su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios para el desarrollo nacional, lo que implicará mejorar su calidad y productividad y propiciar una mayor proyección internacional. Fortalecer el trabajo y la proyección de las humanidades, las ciencias sociales y los programas universitarios” (Narro, 2012, pág 16). Aquí aparece, como en muchos otros documentos, el significante “desarrollo” como el referente de la pertinencia de la investigación.

Dentro del mismo Programa se señala: “En la investigación científica y tecnológica, como en la social y humanística, se requiere incrementar la vinculación con los grandes retos nacionales y la participación en el diseño e implementación de políticas públicas. Es necesario revisar y ampliar los instrumentos existentes para que un mayor porcentaje de la sociedad mexicana se beneficie de manera directa de la capacidad que la Universidad tiene en materia de investigación. En este sentido se consolidará la participación de la UNAM en el análisis de los grandes problemas nacionales, en especial el que se refiere a las reformas de la educación pública, la ciencia y la cultura que demanda el país. Para lo cual, se definirán un mínimo de diez campos de la investigación y el desarrollo tecnológico relacionados con problemas prioritarios del país (migración, energía, políticas ambientales, diabetes, vivienda popular, adicciones, vulnerabilidad, educación y desarrollo regional, entre otros), para generar un programa de mediano plazo que cuente con recursos procedentes del presupuesto universitario, de los correspondientes a los gobiernos estatales y federal, así como de otros sectores interesados. En el marco de los campos definidos se impulsarán proyectos colectivos e interdisciplinarios, así como la conformación de redes de investigación” (Narro, 2012, págs 16-17). Aquí aparece, con mucha fuerza, una antigua tradición extensionista: la del “estudio de los grandes problemas nacionales” (tradición que tuvo, en diferentes momentos de la historia de la UNAM, diferentes expresiones y realizaciones).

Finalmente, el Programa 9 también contempla la creación de “[...] un programa de divulgación de la ciencia, ambicioso, institucional y que incluya dos vertientes: la universitaria y la dirigida a la población general, en consecuencia se promoverá una mayor difusión de los resultados y productos de la investigación universitaria” (Narro, 2012, pág 18).

La vinculación aparece nuevamente, por fin, en su capítulo específico: “Vinculación y proyección”. Allí se desarrolla los Programas 10 y 12.

En el 10, en relación a la proyección internacional de la UNAM, se plantea: “Incrementar la proyección internacional de la UNAM mediante el aumento sustancial en el número de

intercambios de académicos y alumnos , al igual que a través del establecimiento de redes y programas de colaboración”. En este programa se propone: “El fortalecimiento de la presencia de la comunidad universitaria en los centros de extensión de la Universidad en Estados Unidos y Canadá, se realizará a través de su participación en cursos, seminarios, estancias, prácticas profesionales, aprendizaje de idiomas, así como de otros programas institucionales. Se consolidará el campo de acción de las cuatro unidades educativas ubicadas fuera del país, al igual que el de las oficinas del Noroeste de Estados Unidos y de España” (Narro, 2012, pág 19).

Por su parte, el Programa 12 busca “Fortalecer la vinculación del trabajo de los universitarios con los sectores productivos, empresarial, público y social”. Para ello: “Se integrará una comisión para determinar los aspectos relevantes a atender en materia de vinculación con el sector productivo. Se pondrá en marcha un nuevo reglamento de ingresos extraordinarios y se elaborará uno nuevo que regule las actividades de vinculación con los sectores productivos. Se fomentará y apoyará la transferencia de tecnología y la prestación de servicios de asesoría, consultoría y resolución de problemas a la industria y las empresas nacionales. Se estimulará entre los estudiantes universitarios la capacidad innovadora y el registro de patentes. Se harán las reformas y adecuaciones necesarias a la Legislación Universitaria para apoyar y dar sustento a las actividades de incubación de empresas y de transferencia y desarrollo de tecnologías. Al menos se duplicará el número de patentes y de transferencias tecnológicas alcanzado en estos últimos cuatro años. Se agilizarán los términos y tiempos requeridos para la suscripción de convenios con el sector productivo. Se promoverán las provisiones presupuestales para llevar a cabo los procesos de certificación de los laboratorios universitarios. Se mantendrá el apoyo para que la Universidad participe en parques científicos y tecnológicos, ya sea asociada con gobiernos estatales o con instituciones de educación superior. Se impulsarán las incubadoras de negocios entre alumnos y egresados de la Universidad, se consolidarán las acciones de la Coordinación de Innovación y Desarrollo y el programa que ha iniciado en la Torre de Tlatelolco.

Se organizará una comisión de pertinencia social con la participación de distinguidos egresados universitarios, invitados de instituciones públicas afines, de académicos sobresalientes de la UNAM y de presidentes de comisiones del Consejo Universitario, con el propósito de opinar sobre el desarrollo de los programas de la Universidad” (Narro, 2012, págs 20-21).

Aquí aparece, con toda claridad, el modelo clásico de la vinculación universidad-empresa (o “sector productivo”), con sus diferentes niveles de acción transversales a las tres funciones universitarias sustantivas (incubación de empresas, formación de emprendedores, investigación aplicada,

asesorías, etc). Si bien en los objetivos del programa se menciona también al “sector social”, en el desglose de medidas y objetivos no aparece mencionado, ni definido, ni formulada ninguna estrategia específica para ese sector. En cambio, el término “sector productivo” parece quedar totalizado por las referencias a empresas, industrias y sectores del Estado encargados de dinamizar la actividad empresarial o industrial. Si se compara el contenido del programa 12 del Plan 2011-2015, con su equivalente en el Plan 2008-2011 (la “línea rectora” 11), se puede observar un salto cualitativo en ese segundo Plan en lo que hace a énfasis, líneas programáticas y objetivos formulados en pos de intensificar y ampliar la actividad de vinculación. A su vez, si dentro de este segundo Plan de Desarrollo 2011-2015, se compara el programa 12 (vinculación), con el programa 9 (dedicado a la difusión cultural), se puede apreciar que, mientras que en el caso de la difusión el énfasis está puesto en ampliar y expandir la actividad difusionista ya existente, en el caso del programa 12, sus características son las de diversificar, fundar, e instituir una serie de acciones y estrategias nuevas.

Descripción del espectro de la extensión en la UNAM mediante la “matriz MTFU”

La extensión a nivel central

UNAM / Estructuras centrales	Niveles de análisis			
Subsistema extensionista	Normativo	Organizativo	Operativo	Destinatarios
Difusión cultural	<p>*Estatuto General de la UNAM (última modificación: 2001)</p> <p>*Reglamento Interno del Consejo de Difusión Cultural (aprobación: 1994)</p>	<p>*Coordinación de Difusión Cultural</p> <p>* Subsistema de Difusión Cultural (direcciones y centros)</p> <p>*Consejo de Difusión Cultural</p> <p>*Unidades responsables de la difusión cultural en cada entidad</p>	<p>*Oferta cultural: funciones en diferentes ramas artísticas, exposiciones, actividades literarias.</p> <p>*Formación: talleres, conferencias, cursos, visitas guiadas</p>	Comunidad universitaria y sociedad en general
Servicio social	<p>*Constitución de la República</p> <p>*Reglamento General del Servicio Social de la UNAM (aprobación: 1985)</p> <p>*Lineamientos generales para la realización de prácticas de campo UNAM (aprobación: 2012)</p>	<p>*Dirección de Servicio Social (en Dirección General de Orientación y Servicios Educativos)</p> <p>*Unidades Responsables de Servicio Social (URSS) en cada facultad y escuela</p> <p>*Departamento de Alfabetización y Rezago educativo</p>	<p>*Reunión mensual URSS</p> <p>*Programas de SS aprobados por las facultades y escuelas</p> <p>*Programa de alfabetización en la sierra de Puebla</p>	<p>*Administración pública</p> <p>* Sector social</p> <p>* Sector privado</p> <p>*UNAM</p>
Vinculación	<p>*Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México</p> <p>*Reglamento sobre ingresos extraordinarios de la UNAM (aprobación: 2011)</p>	<p>*Dirección General de Vinculación (Coordinación de Innovación y Desarrollo)</p> <p>*Red de vinculadores de la UNAM</p>	<p>*Transferencia de conocimiento</p> <p>*Innovación y fomento de emprendimientos</p> <p>*Incubación de empresas</p> <p>*Servicios y asesorías especializadas</p>	Sector privado, sector público y sector social. Énfasis en sector productivo y empresarial. La propia comunidad universitaria es destinataria de acciones de incubación de empresas

Vinculación institucional	<p>*Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM (aprobado en 2015)</p> <p>*Reglamento de los Centros de Extensión Universitaria (últimas modificaciones en 2005)</p>	<p>*Coordinación de Vinculación Institucional (Secretaría de Desarrollo Institucional)</p> <p>*Centros de Extensión Universitaria</p>	<p>*Proyectos de investigación e innovación sobre “grandes problemas nacionales” en coordinación con gobiernos estatales y/o municipales de la República</p> <p>*Cursos de lenguas y actividades de difusión cultural en los centros de extensión</p>	Estados de la República, municipios, comunidades de los países en que hay centros de la UNAM
Comunicación universitaria	<p>*Reglamento Interno del Consejo de Difusión Cultural”</p> <p>*“Acuerdo que establece las funciones de la Dirección General de Comunicación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México”</p>	* Dirección General de Comunicación Social	<p>*La Gaceta</p> <p>*TV on line</p> <p>*Otras modalidades de comunicación web</p>	<p>*Comunidad universitaria</p> <p>*Sociedad en general</p>

- Matriz elaborada en base a “Matriz MTFU” (Molina y otros, 2015; Garduño, 2011) -

Además de estos grandes componentes, como fue dicho, existe otro conjunto de actividades que se formulan como *extensionistas*, y que están ligadas al quehacer de bienestar estudiantil o atención a la comunidad universitaria. Ejemplos de estas actividades son: a) las actividades de la Coordinación de Extensión de la División General de Deporte Universitario⁷⁰; b) algunas de las actividades de la Coordinación de Difusión Cultural; y c) varias de las actividades de la Coordinación de Vinculación y Extensión del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE)⁷¹, entre otros. De acuerdo al recorte de objeto y la formulación operativa de la noción de extensión realizada en la Parte I de esta tesis, este tipo de actividades dirigidas a la propia comunidad universitaria no serán consideradas en el análisis.

70 Cuyos objetivos son: “Diseñar, normar, organizar y operar actividades académicas relacionadas con la salud a través del movimiento, así como programas autofinanciables de atención a niños y jóvenes miembros de la comunidad universitaria, a fin de promover el arte, la cultura deportiva y la identificación con la Universidad desde las más tempranas edades” (ver: <http://www.deportes.unam.mx/culturafisica/extension.php>)

71 El CELE divide sus acciones *extensionistas* en el apoyo a dependencias de la UNAM y en convenios para brindar servicios a entidades gubernamentales: “La Coordinación de Vinculación y Extensión cumple la función de enlace con dependencias de la UNAM, instituciones educativas y gubernamentales que requieran de los cursos y servicios del CELE. Cursos de lenguas: alemán, árabe, coreano, chino, francés, inglés, italiano, japonés, náhuatl, portugués, rumano, ruso. [A su vez] El CELE realiza traducciones de documentos académicos, técnicos y legales a las dependencias universitarias y público en general” (ver: <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=12>)

Difusión cultural

La política de difusión cultural de la UNAM, por sus dimensiones y por la multiplicidad de áreas que abarca, es sin dudas la más importante entre las Universidades de América Latina y una de las más importantes del mundo. Basta una mirada a su infraestructura cultural para comprobarlo.

En efecto, el Subsistema de Difusión Cultural de la UNAM abarca las actividades de los siguientes centros efectores culturales: Academia de San Carlos, Antigua Escuela de Economía, Antigua Escuela de Jurisprudencia (Ex Convento de Santa Catalina de Siena), Antiguo Colegio de San Ildefonso, Antiguo Templo de San Agustín, Antiguo Templo de San Pedro y San Pablo, Casa de las Humanidades, Casa del Lago Juan José Arreola, Casa de los Mascarones, Antigua Escuela de Medicina Veterinaria (Fundación San Jacinto), Casa Universitaria del Libro, Centro Cultural Universitario (conformado por: Biblioteca Nacional de México, Foro Sor Juana Inés de la Cruz, Librería Julio Torri, Paseo de las Esculturas, Sala Carlos Chávez, Sala José Revueltas, Sala Julio Bracho, Sala Miguel Covarrubias, Sala Nezahualcóyotl y Teatro Juan Ruiz de Alarcón), Centro Cultural Universitario Tlatelolco, Memorial del '68, Edificio de la Real y Pontificia Universidad de México, Museo de Geología, Museo de la Luz, Museo de la Mujer, Museo de las Ciencias (Universum), Museo de Paleontología, Museo de Zoología, Museo Experimental El Eco, Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC), Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA), Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA) Roma, Museo Universitario del Chopo, Museo Virtual de la Cosmogonía Antigua Mexicana, Museo Virtual del Patrimonio Cultural de la UNAM, Palacio de la Autonomía (Ex Convento de Santa Teresa la Antigua, Ex Palacio de Odontología), Palacio de Medicina, Palacio de Minería, Salón Cinematográfico Fósforo, Teatro de Santa Catarina, una Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial, la Televisión Universitaria y Radio UNAM.

Este amplio, nutrido y diversificado conjunto de centros e instituciones brinda a la política cultural de la UNAM una enorme potencia y alcance, constituyéndola en un referente de primer orden de la política cultural mexicana. La proporción del presupuesto universitario dedicado a la política de difusión cultural (un 8% del presupuesto total de la UNAM) expresa también esta relevancia, y confirma a la tradición de la difusión cultural como la más importante del espectro extensionista de la UNAM.

El Subsistema de Difusión Cultural se organiza a partir de la coordinación de los diferentes Centros y Direcciones:



- Organigrama del subsistema de Difusión Cultural⁷² -

A su vez, el Subsistema cuenta con un cuerpo colegiado, el “Consejo de Difusión Cultural”, el cual “tiene como objetivos fortalecer y articular las tareas, programas y actividades de las dependencias adscritas a la Coordinación de Difusión Cultural, coadyuvar a la articulación de la difusión cultural que realiza la Universidad a fin de que contribuya a la formación integral de los universitarios, y colaborar a difundir con la mayor amplitud posible los valores culturales, particularmente los artísticos”⁷³. Dicho Consejo está integrado por el Coordinador de Difusión Cultural, los directores de las diferentes dependencias adscritas a la Coordinación de Difusión Cultural, un representante del personal académico y un representante de los alumnos, cada uno de ellos designados por alguno de los consejos académicos de área a propuesta del respectivo coordinador, un representante del personal académico y uno de los alumnos designados por el Consejo Académico del Bachillerato a propuesta de su Coordinador; y un representante “especialista con amplios conocimientos y experiencia en las funciones que tiene a su cargo la Coordinación de Difusión Cultural, designado por el respectivo consejo técnico o interno, a propuesta del director, de cada una de las siguientes entidades académicas: Facultad de Arquitectura; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad

72 Fuente: Sitio web de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM: <http://www.cultura.unam.mx/secciones/Qui%C3%A9nesSomos>

73 Cita extraída del Sitio de la Coordinación de Difusión Cultural. Ver: <http://www.cultura.unam.mx/secciones/Qui%C3%A9nesSomos>

de Filosofía y Letras; Facultad de Arte y Diseño; Facultad de Música; Facultad de Estudios Profesionales Acatlán; Facultad de Estudios Profesionales Aragón, e Instituto de Investigaciones Estéticas”⁷⁴

En su conjunto, la cantidad de actividades realizadas desde esta importante red de estructuras alcanza enormes dimensiones, como puede observarse con los datos correspondientes al año 2015:

UNAM		
NÚMERO Y ASISTENCIA A LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL SUBSISTEMA DE DIFUSIÓN CULTURAL EN TODOS SUS RECINTOS Y ESPACIOS		
2015		
Actividad	Número	Asistencia
Funciones de conciertos	678	259.063
Funciones de obras de teatro	1.175	140.467
Funciones de obras de danza	377	89.815
Funciones de obras filmicas y videos	4.038	146.447
Funciones de actividades multidisciplinarias	406	97.816
Exposiciones	113	1.155.800
Actividades literarias	503	50.407
Talleres	1.609	38.214
Conferencias	301	21.390
Cursos	195	4.511
Visitas guidas	3.112	64.689
Otras actividades	1.058	211.941
TOTAL	13.565	2.280.560

- Fuente:

Información Estadística de la UNAM (2015) (Extraído de: UNAM, 2016b)-

Es decir que, partiendo de los datos de 2015, el Subsistema de Difusión Cultural ofreció, en promedio, 37 actividades culturales por día. Dentro de ellas, casi dos conciertos diarios, más de 3 obras de teatro y 11 funciones de obras filmicas, en cada uno de los días del año.

El tipo de actividades realizadas abarca fundamentalmente actividades de oferta artística en las diferentes ramas del arte (conciertos, obras de teatro, danza, obras filmicas, exposiciones, etcétera). Pero también se realizan actividades de formación (un importante número de talleres y cursos), así como actividades que retoman la tradición de las conferencias para el abordaje de temas de interés general y su exposición y debate público.

74 Ídem

En este último sentido, destaca el foro “Conecta: campus del pensamiento”, realizado anualmente desde el año 2013⁷⁵. Dicho foro persigue “...la finalidad de proyectar la excelencia docente y de investigación que se lleva a cabo en la Universidad y extender más allá del ámbito académico el saber y aportaciones de figuras relevantes de su claustro, nos proponemos reunir las voces y pensamiento de sus más distinguidos maestros en una misma jornada y con un tema en común. Misión: Crear un espacio de reflexión que motive el intercambio fructífero de conocimiento y resalte el alto valor que tiene el pensamiento analítico y creador. Visión: Consolidarse como un foro que promueva la reflexión a partir de los más destacados valores universitarios y de la producción intelectual de excelencia”⁷⁶. Dicho foro convoca a destacados investigadores a disertar sobre una temática común, formulada de modo tal que convoque a la reflexión interdisciplinaria desde una multiplicidad de abordajes⁷⁷. Las conferencias se realizan en un foro público abierto, y son además transmitidas por TV y Radio UNAM, de modo de amplificar sus alcances.

En su discurso de asunción de su segundo mandato como rector de la UNAM, el Dr Narro había expresado que: “En materia de difusión de la cultura se insistirá en que las artes y la cultura deben constituir parte importante de la formación integral de los alumnos, en especial en el bachillerato. Este también es el caso del deporte. De igual manera se diversificarán los mecanismos para acercar las expresiones artísticas universitarias y profesionales a los miembros de nuestra comunidad y a la población en general” (Narro en: Gallegos, 2014, pág 304). Una de las iniciativas con que se procuró esta diversificación tuvo que ver con la creación de la División de Extensión Académica, creada durante el rectorado de Narro, dentro de la Coordinación de Difusión Cultural, como modo de potenciar la difusión de las ciencias y las humanidades desde el recurso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Precisamente, esta División surgió con dos cometidos principales: a) aprovechar mejor las posibilidades que brindan las TIC para la difusión cultural, procurando en particular maximizar la llegada a los jóvenes; y b) acrecentar el número de contenidos a difundir relativos a la ciencia (las ciencias), trascendiendo el fuerte perfil artístico que tiene la difusión cultural en su conjunto⁷⁸.

75 Ver: <http://www.conecta.unam.mx/>

76 Cita de: <http://www.conecta.unam.mx/conecta2016/nosotros.php> (extraída el 24/10/2016)

77 Los temas abordados en el Foro Conecta han sido: en 2013 “Múltiples visiones de la libertad”, en 2014: “Momentos que marcan la diferencia” y en 2015 “Violencia: ¿qué nos está pasando?”.

78 Fuente: Entrevista a la Dra. Myrna Ortega Morales, Coordinadora de Proyectos de Extensión Académica de la Coordinación de Difusión Cultural (realizada el 26/08/2015).

Servicio Social

Una parte muy relevante del quehacer social (*extensionista*) de la UNAM se desarrolla en el marco de – y a través de – las estancias de servicio social realizadas por los estudiantes en algunos de los numerosos programas habilitados, como requisito obligatorio para poder graduarse.

En la UNAM, estas actividades son gestionadas desde la Dirección de Servicio Social, perteneciente a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Desde dicha Dirección central, se articula con las diferentes entidades a través de Unidades Responsables de Servicio Social (URSS) existentes en las facultades y escuelas. Las URSS, junto a la Dirección, se reúnen mensualmente, y además de establecer lineamientos programáticos y políticos en materia de servicio social, generan información sobre el mismo y trabajan en base a ella.

Según datos de 2015, en dicho año desarrollaron su servicio social 22841 estudiantes de la UNAM, distribuidos en un total de 4711 programas habilitados en todo el territorio nacional⁷⁹. Los programas se distribuyen según sus estén radicados en el “sector social”, el “sector público” o en la propia UNAM. En lo que refiere la relación entre estudiantes, programas y sectores de referencia, siempre según datos de 2015, surge la siguiente distribución:

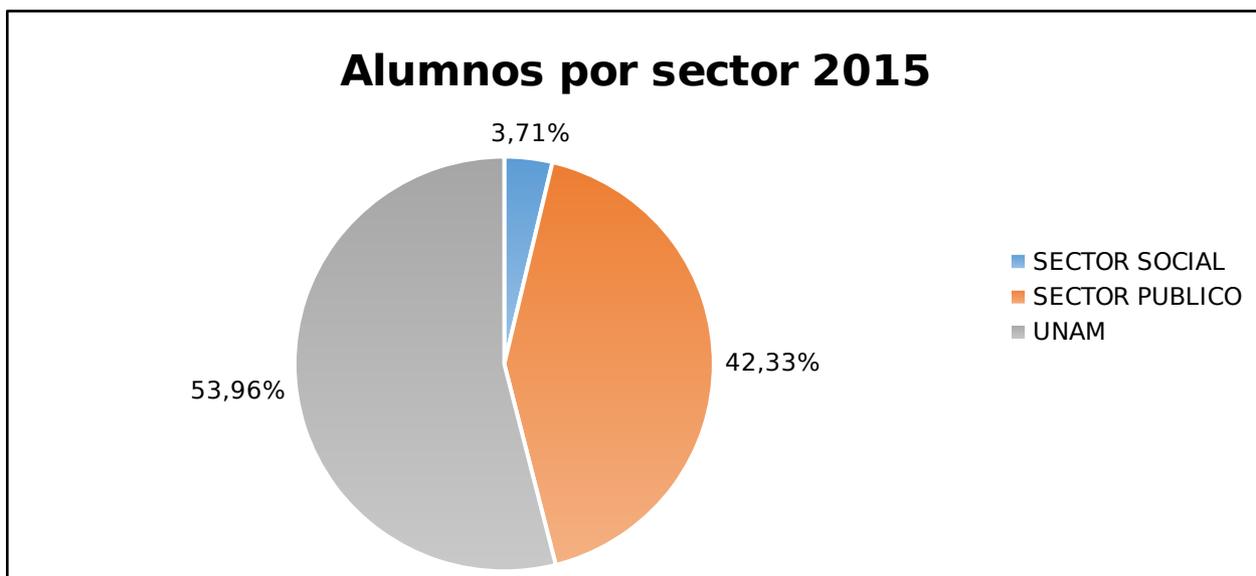
Sector	Alumnos	Programas
Sector social	848	266
Sector público	9669	1572
UNAM	12324	2873
TOTAL	22841	4711

- Distribución de alumnos y programas de servicio social según sector destinatario⁸⁰ -

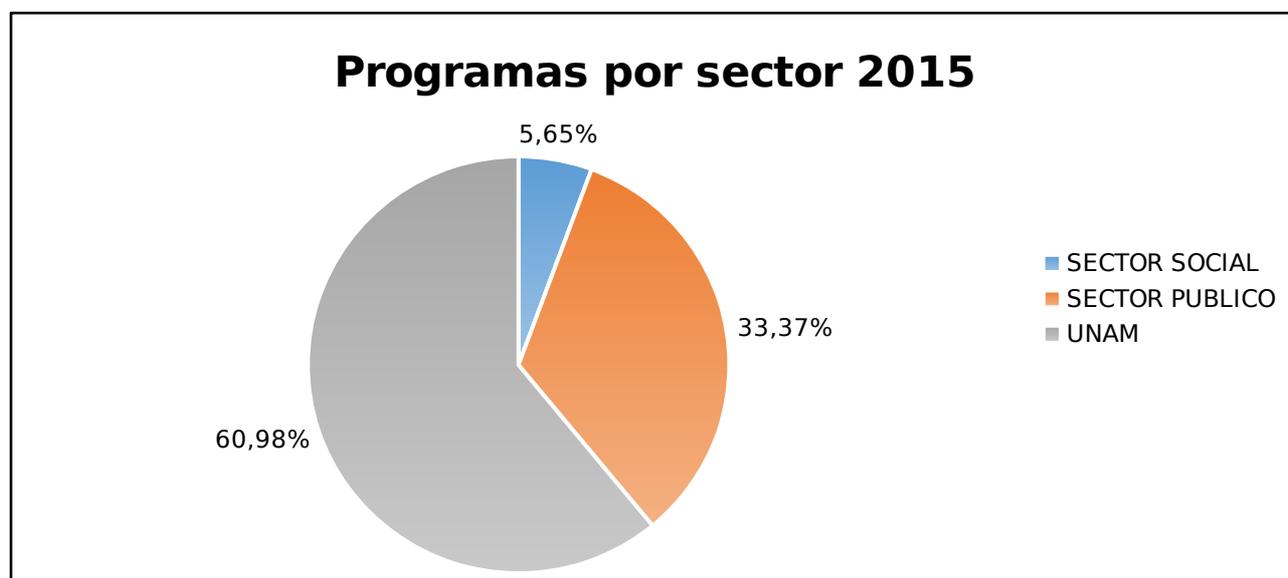
En los siguientes gráficos se puede observar más claramente la distribución de alumnos y programas según sector destinatario:

79 Fuente: Bases de datos de la Dirección de Servicio Social de la UNAM, cuya consulta para esta investigación fue facilitada por la Directora de Servicio Social.

80 Fuente: Bases de datos de la Dirección de Servicio Social de la UNAM.



*Gráfico tomado de: Base de datos de la Dirección de Servicio Social de la UNAM (2015).



*Gráfico tomado de: Base de datos de la Dirección de Servicio Social de la UNAM (2015).

Una primera constatación que surge de estos datos, es el enorme peso que la propia UNAM tiene como destinataria de las prácticas de servicio social de sus estudiantes. Esto no significa que no existan destinatarios sociales finales de dichas prácticas, ya que muchos programas de servicio social radicados en la UNAM desarrollan actividades, propiamente, de servicio a la sociedad (por ejemplo, las clínicas médicas u odontológicas). Sin embargo, este dato también podría estar indicando un hecho que ha sido advertido por estudios previos sobre el tema (Ruiz Lugo y Moreno Zagal, 2010) así como por la Directora de Servicio Social, en la entrevista para este trabajo: la desnaturalización del servicio social, y su utilización para cubrir servicios elementales de la propia

institución, o dirigirse a sectores privados.

Otro elemento que destaca en los datos presentados, es la pequeña proporción de programas desarrollados desde el sector social. Nuevamente, vale la aclaración de que esto no significa que los programas no estén desarrollados *hacia* el sector social, ya que muchos programas de la UNAM y del sector público lo están.

En cuanto al tipo de acciones, la composición interna de las actividades de servicio social es muy variada, existiendo incluso una importante proporción de programas de servicio social que se realizan en la propia UNAM⁸¹. Aún así, prevalece el sentido social originario de los programas de servicio social, que deben ceñirse a alguno de los siguientes 12 “ejes de acción”:

- 1) “Arte, Cultura y Recreación
- 2) Ciencia, Tecnología e Innovación
- 3) Derechos Humanos, Seguridad Social y Jurídica
- 4) Desarrollo Social
- 5) Educación
- 6) Equipamiento e Infraestructura Urbana y Rural
- 7) Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable
- 8) Medios de Comunicación
- 9) Modernización y Automatización de la Gestión Administrativa
- 10) Salud
- 11) Seguridad Alimentaria
- 12) Seguridad Energética⁸²

Dichos “ejes de acción” constituyen lineamientos de una política establecida por la UNAM para el Servicio Social, y dan orientación a las entidades (Facultades y Escuelas, etc) que son las que realizan convenios y habilitan programas con las instituciones y organizaciones habilitadas.

La base de datos sobre la distribución de programas, alumnos y sectores, en torno a los 12 ejes de acción, arroja la siguiente información:

81 Fuente: entrevista a la Lic. Claudia Navarrete, Directora de Servicio Social de la UNAM (realizada el 04/02/2016).

82 Fuente: <http://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-intituciones/ssi-eje-accion.htm>

Eje temático	N.º de programas	N.º de alumnos	Sector			Sin eje	Total
			UNAM	Público	Social		
Arte, Cultura y Recreación	217	831	465	307	78		850
Ciencia, Tecnología e Innovación	844	2134	1876	251	20		2147
Derechos Humanos, Seguridad Social y Jurídica	231	2327	287	1953	106		2346
Desarrollo Social	226	1339	460	691	112	85	1348
Equipamiento e Infraestructura Urbana y Rural	97	303	117	181	7		305
Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable	303	710	441	245	30		716
Medios de Comunicación	130	367	151	200	24		375
Modernización y Automatización de la Gestión Administrativa	611	4720	553	4162	52		4767
Seguridad Alimentaria	56	147	114	28	5		147
Seguridad Energética	19	113	37	72	4		113
Educación	1350	6732	5872	622	318	4	6816
Salud	614	3070	2053	967	95	2	3117
TOTALES	4698	22793	12426	9679	851	91	23047

- Tabla distribución de programas, alumnos y sectores por eje temático del Servicio Social⁸³ -

La información que brinda este cuadro abona varias líneas de reflexión e interpretación, algunas de las cuales serán retomadas en el capítulo dedicado propiamente al análisis de los datos.

Por lo demás, es notoria la diversidad de programas que las doce líneas programáticas permiten. Al punto que la demanda social de practicantes de servicio social supera ampliamente la capacidad de respuesta de la UNAM. Según expresó la Lic. Navarrete, Directora de Servicio Social: “Al rededor de 23 mil estudiantes al año hacen su servicio social, pero la demanda de instituciones registradas llega a más de 100mil, es decir que atendemos un quinto de la demanda”⁸⁴.

Por otra parte, dentro de la gran variedad de actividades que estos 12 lineamientos habilitan o convocan, destacan en el servicio social, por historia y presente, los servicios de salud (clínicas médicas y odontológicas periféricas, y los servicios psicológicos) así como las prácticas dirigidas al sector educativo. Los servicios a la sociedad que se brindan desde estos programas son de una gran

83 Tabla extraída de: Base de datos de la Dirección de Servicio Social de la UNAM (2015).

84 Entrevista a la Lic. Claudia Navarrete, Directora de Servicio Social de la UNAM (realizada el 04/02/2016).

importancia y alcanzan, en el caso de los servicios médicos, una gran cobertura. A su vez, en este tipo de programas se logra articular la tercera función con la enseñanza universitaria (en la modalidad de “prácticas pre-profesionales”) y la investigación científica. También los programas de servicio social de las clínicas veterinarias y de Arquitectura son ejemplos relevantes en este sentido.

No obstante, la integración de las prácticas de servicio social a procesos de enseñanza encuadrados en el currículo y realizados con acompañamiento docente, no constituye un requisito de la política institucional. En las ocasiones en que así se realiza dicha integración curricular del servicio social, se debe a que las entidades (facultades y escuelas) así lo dispusieron, ya desde el momento de la habilitación de los programas. Pero, salvo los casos mencionados, no se trata del modo más frecuente de realización del servicio social.

A su vez, también en la órbita de la Dirección de Servicio Social, se encuentra el Departamento de Alfabetización y Rezago educativo. Este departamento lleva adelante el “Programa de alfabetización en la Sierra de Puebla”, el cual es un importante programa extensionista, que desarrolla una metodología de alfabetización que ya ha sido realizada en otras regiones de la República, y que surge de una elaboración propia⁸⁵.

Los alcances de este programa quedan en evidencia en la información que al respecto brinda la Memoria 2015 de la UNAM. En el capítulo dedicado al servicio social, y en particular al programa de alfabetización, se señala: “En este periodo la UNAM tuvo presencia en 27 municipios, en los que participaron 16 prestadores de servicio social como coordinadores centrales, regionales, municipales y facilitadores. Con el apoyo de 1 259 figuras operativas, entre ellas, alumnos de bachilleratos locales que fungen como asesores locales, lograron atender a 16 763 educandos. A partir de enero, inició la incorporación de poblaciones indígenas al programa, y al mes de diciembre se alcanzó la atención de 2585 adultos monolingües, bajo el modelo de alfabetización bilingüe (...) Con base en el convenio de colaboración celebrado en 2013 con la Secretaría de Educación del Gobierno de Tlaxcala, se continuó la operación del Modelo de Alfabetización en 20 municipios, con la conformación de 101 círculos de estudio que atendieron a 1021 adultos. Además, inició el proceso de barrido en 10 municipios más del estado” (UNAM, 2015, pág 12).

85 Fuente: entrevista a Lorenzo Rossi, Jefe del Departamento de Alfabetización y rezago educativo de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (realizada el 04/02/2016).

Vinculación

El rectorado de Narro dio un fuerte impulso a la política de vinculación de la UNAM. En su discurso de toma de posesión de su segundo mandato como rector, en 2011, expresó: “Una de las características sobresalientes de nuestra Universidad es la investigación. Para mantener e incrementar el nivel que ha alcanzado, se deberá fortalecer su desarrollo en todas las áreas, tipos y niveles en que se realiza. En adición se mejorará su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios para el desarrollo nacional, lo que implicará elevar su calidad y productividad, además de favorecer una mayor proyección nacional” (Narro en: Gallegos, 2014, pág 304).

En mayo de 2008, se aprobó el “Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México”. Entre los “considerando” de dicho acuerdo se establece como fundamento de creación de este organismo: “Que el avance económico y el mejoramiento del nivel de vida de la sociedad contemporánea, depende cada vez más de su capacidad de incorporar conocimientos a las diversas actividades productivas y contar con recursos humanos altamente calificados.

Que la Universidad debe propiciar la transferencia de tecnología para atender las necesidades de los diversos sectores productivos e impulsar y generar nuevos productos, procesos y servicios mediante los diferentes esquemas de vinculación con ellos.

Que es necesario contar con una instancia universitaria especializada que coordine y promueva la transferencia de tecnología, la prestación de servicios tecnológicos y la generación de espacios para la creación de empresas en las que participen profesores, investigadores, alumnos y egresados universitarios” (UNAM, 2008).

La Coordinación de Innovación y Desarrollo (CID) es la encargada de llevar adelante una amplia gama de actividades que conforman una importante política de vinculación, de relevancia creciente en la UNAM. Entre las estrategias y actividades realizadas destacan cuatro componentes principales: 1) Transferencia de conocimiento al sector productivo; 2) Innovación y fomento de emprendimientos; 3) Incubación de empresas y 4) Servicios y asesorías especializadas. Estos cuatro componentes se desarrollan en una estrategia que abarca múltiples áreas de actividad, como ser:

“1- Programas de Incremento de capacidades universitarias: Aprende a emprender; Programa de formación en innovación y emprendimiento universitario; Vincula UNAM, Programa de vinculación con los sectores productivo y social nacional e internacional; Avanza UNAM, Programa de fortalecimiento de capacidades internas.

- 2- Fomento a la innovación y emprendimiento
- 3- Empresas universitarias de innovación
- 4- Difusión de la cultura de la innovación y emprendimiento
- 5- Sistema de gestión de conocimiento
- 6- Transferencia de conocimiento al sector productivo
- 7- Fortalecimiento del impacto social de la UNAM⁸⁶

Para el desarrollo de esta estrategia, la Dirección General de Vinculación puso en marcha una Red de Vinculadores, que articula unidades de vinculación en las diferentes entidades de la UNAM. Según expresó en entrevista para la presente investigación la Coordinadora de esta red: “La Red de Vinculadores UNAM se trata de una iniciativa que se viene fortaleciendo a través de la Coordinación de Innovación y Desarrollo, CID desde el año 2012 con el fin de establecer un canal único de comunicación interna para contribuir a los objetivos de vinculación y atención de solicitudes de servicios técnicos y tecnológicos, mediante el aprovechamiento de las fortalezas mismas de la Universidad. A partir de entonces se han establecido estrategias con el fin de fortalecer la vinculación interna en la UNAM, y con ello desarrollar competencias necesarias para responder a las demandas de mercado, en particular de los servicios tecnológicos que requieren los sectores productivos, empresarial y gubernamental, y que pueden ser atendidos a través de las entidades de la Universidad.

La Red de Vinculadores UNAM agrupa a 82 entidades universitarias: 32 Institutos; 15 Centros, 11 programas universitarios, 15 Facultades, 7 unidades multidisciplinarias y 2 Escuelas nacionales.

Los principales objetivos perseguidos con relación a la Red de Vinculadores son:

- Fortalecer y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para el desempeño en la función de vinculator UNAM en los diferentes Centros, Institutos y Facultades de la universidad, a través de actividades de capacitación y de difusión.
- Consolidar la Red de Vinculadores UNAM a través de mecanismos que contribuyan a mantener la comunicación constante así como el ser un medio de difusión continua y oportuna de eventos, propuestas y servicios. Se organizan encuentros y visitas a las entidades de la Universidad⁸⁷

En lo que refiere a las actividades realizadas por la Coordinación de Innovación y Desarrollo, en la Memoria 2015 de la UNAM destacan: “Respecto a labores de protección a la propiedad intelectual,

86 Ver: <http://www.innovacion.unam.mx/quehacemos.html> (consultado el 01/08/2016).

87 Entrevista por correo electrónico realizada para la presente investigación a la Coordinadora de Servicios Tecnológicos (Dirección de Servicios Tecnológicos, Coordinación de Innovación y Desarrollo, UNAM) (respuesta recibida el 08/09/2015).

a través de la CID se tramitaron 28 solicitudes de patente nacional y nueve solicitudes de PCT (Tratado de Cooperación en materia de Patentes), cinco solicitudes de patente en el extranjero (fases nacionales), cinco solicitudes de marca ante el IMPI y ocho solicitudes de derechos de autor ante el Indautor (...) Se respondió a 45 acciones oficiales y se concedieron siete patentes en México y dos registros de diseño industrial en México, así como dos patentes en el extranjero. El número de solicitudes de servicios tecnológicos recibidas en 2014 por la Dirección de Servicios Tecnológicos fue de 178, de las cuales 79 (44.4 por ciento) se canalizaron directamente a las entidades UNAM para su atención y 99 (55.6 por ciento) fueron atendidas con intervención de esta Dirección. En este año el servicio más solicitado a la CID estuvo representado por pruebas y análisis de laboratorio” (UNAM, 2015, págs 62-63).

A su vez: “Durante el 2014 se firmaron 30 convenios de colaboración, cinco convenios de cotitularidad, un convenio específico, seis convenios de colaboración, 10 convenios de desarrollo tecnológico, siete convenios de licenciamiento y un convenio de terminación de licenciamiento. La Dirección de Transferencia de Tecnología (DTT) dio seguimiento a 25 investigadores que se encuentran en pláticas para desarrollar proyectos vinculados con empresas” (UNAM, 2015, pág 79).

Vinculación institucional

La vinculación institucional es la denominación institucional que en la UNAM se da, al menos para su organización y gestión central, a un tipo de vinculación organizada desde la tradición del “estudio de los grandes problemas nacionales”, y desarrollada a partir del vínculo entre la Universidad y los gobiernos estatales de la República. Este tipo de vinculación, liga a los equipos de investigadores de las diversas disciplinas de la UNAM con problemáticas de diverso tipo (productivas, sociales, ambientales, sanitarias, educativas, etc) que los gobiernos de los Estados definen como relevantes. Este tipo de investigación-vinculación es articulado, en la UNAM, desde la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Coordinación de Vinculación Institucional.

Las funciones de la Coordinación de Vinculación Institucional son las siguientes:

- “- Desarrollar actividades de formación, extensión y documentación que detecten problemas prioritarios de las regiones con vínculos en el ámbito nacional e internacional.
- Contribuir, conjuntamente con las instituciones de educación superior y los gobiernos locales, para la creación de programas de investigación, docencia o difusión en beneficio de sus comunidades.

- Impulsar investigaciones con los intelectuales, académicos, universitarios y demás grupos, dentro y fuera de la UNAM, que trabajan sobre los problemas regionales en una perspectiva nacional e internacional.
- Planear y apoyar encuentros y reuniones entre los universitarios de la UNAM y las comunidades de otras instituciones para contribuir al desarrollo académico de las regiones y estados de la República.
- Fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre las regiones y estados, participando en la formación de recursos humanos” (UNAM, 2015, págs 1-2 capítulo CVI).

Como fue dicho, la contraparte de este tipo de vinculación está dada por los gobiernos de los Estados, o entidades técnico-políticas de los mismos. La Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM se ocupa de dar trámite a las demandas recibidas, y articular una respuesta universitaria que convoca, según el caso, a equipos de investigadores de diferentes entidades de la institución, y de la República. El resultado son proyectos que en general tienen características de proyectos de desarrollo local o atención a problemáticas sociales.

Actualmente, la Coordinación reporta tres proyectos en curso: a) “Proyecto Red de Biblioteca Digitales UNAM en Tlaxcala”; el “proyecto Atlas del Paisaje Cultural de Tlaxcala” y el “Informe sobre la Cultura en México”⁸⁸

También en este nivel de actividad se puede ubicar el quehacer desarrollado por los Centros de Extensión Universitaria de la UNAM, los cuales desarrollan una importante labor de difusión de la cultura, cursos, y vinculación con comunidades de otros países (tal es el caso de los centros de la UNAM ubicados en Estados Unidos, Canadá, España China y Francia).

Comunicación social

La actividad de comunicación universitaria que desarrolla la UNAM comprende una variedad de medios y tiene un amplio alcance. Los tres medios más importante en esta materia son: el periódico La Gaceta, TV UNAM y Radio UNAM. El público principal al que están destinados estos medios, además de la propia comunidad universitaria, es la sociedad en general. TV UNAM y Radio UNAM

88 Fuente: Sitio web de la Coordinación de Vinculación Institucional: <http://www.cvi.unam.mx/> (consultado el 25/02/2017). En dicho sitio se puede también acceder a un mapa interactivo de México con información sobre cantidad de investigadores de la UNAM por estado, entre otra información.

forman parte la Coordinación de Difusión Cultural. Por su parte, la Gaceta de la UNAM pertenece a la Dirección General de Comunicación Social.

La Dirección General de Comunicación Social de la UNAM tiene como misión institucional: “Mantener informada a la comunidad universitaria y a la sociedad mexicana, de las actividades que la propia Universidad Nacional Autónoma de México lleva a cabo en las áreas sustantivas que le han sido encomendadas y que le permiten cumplir con su objetivo fundamental”⁸⁹.

En el acto administrativo que le dio creación, se precisan como funciones y cometidos de esta Dirección los siguientes:

I. Informar a la sociedad en general lo relativo al quehacer universitario a través de los medios de comunicación internos y externos.

II. Publicar Gaceta UNAM, órgano institucional de comunicación, en su formato impreso y digital.

III. Facilitar el trabajo de los medios de comunicación que acuden a la UNAM por información.

IV. Instrumentar, promover y operar programas de servicio social que contribuyan a la formación de estudiantes cuyas carreras sean afines a la comunicación social.

V. Difundir la imagen universitaria a través de las redes sociales institucionales.

VI. Gestionar el uso y aprovechamiento de tiempos oficiales que el estado otorga a la Universidad para la difusión de su actividad.

VII. Analizar y evaluar el impacto que la información institucional tiene en la comunidad universitaria y en la opinión pública.

VIII. Dar apoyo y asesoría, en las áreas de su competencia, a las dependencias universitarias que lo soliciten.

IX. Planear, estructurar, implementar y evaluar las políticas de comunicación institucional.

X. Las demás que le encomiende el Rector”⁹⁰

Entre los diferentes medios de comunicación que desarrolla esta Dirección, sin dudas La Gaceta es el más importante. Pero además de La Gaceta (que tiene edición on line y en papel), también se desarrollan productos de televisión digital, comunicación gráfica y comunicación web, abarcando diferentes programas orientados a los fines y funciones de difundir el vasto quehacer de la institución.

89 Fuente: <http://www.dgcs.unam.mx/mision.html>

90 Fuente: <http://www.dgcs.unam.mx/atribuciones.html>

Aspectos normativos

Por último, en lo que refiere a los aspectos normativos, la tercera función sustantiva en la UNAM se encuentra regulada por dos normas principales por su jerarquía: la Ley Orgánica y el Estatuto General de la UNAM. A su vez, entre los reglamentos que atienden a la tercera función destacan: el “Reglamento Interno del Consejo de Difusión Cultural”, el “Reglamento sobre ingresos extraordinarios de la UNAM”, el “Reglamento de los Centros de Extensión Universitaria”, y el “Reglamento General del Servicio Social de la UNAM”. Participan también de la regulación de esta área del quehacer institucional otros actos administrativos como: “Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México”, “el Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM”, el “Acuerdo que establece las funciones de la Dirección General de Comunicación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México” o el "Acuerdo que crea y establece las funciones y estructura la secretaría de atención a la comunidad universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México”.

Aproximación a otras expresiones: la extensión en las Facultades, Escuelas y Programas

Como fue señalado, por razones de posibilidades de alcance de este trabajo, las políticas extensionistas de la UNAM actual se han analizado a partir de un recorte del objeto que lo acotó a las políticas centrales. No obstante, a partir de los datos recabados en el trabajo de campo y la revisión documental, es posible observar un conjunto de tipos de actividad que están presentes a nivel de las entidades académicas (Facultades, Escuelas e institutos y programas de las Coordinaciones de Humanidades e Investigación Científica). A cuenta de un estudio en profundidad de la tercera función en las entidades académicas de la UNAM, aquí se exponen algunas de los tipos de prácticas y ámbitos de actividad extensionistas allí existentes, como modo de dar cuenta de la rica diversidad existente, y aportar al análisis que se realizará en el capítulo siguiente.

Las prácticas pre-profesionales como servicio a la sociedad

Un primer tipo de actividad extensionista que sobresale por su importancia y alcance, es el de las prácticas preprofesionales que se realizan en determinadas licenciaturas y algunos posgrados, como modo de preparación práctica del quehacer teórico-técnico en determinada profesión. En muchos casos, estas prácticas preprofesionales suponen actividades en algunos de los ámbitos o tipos de actividad de la tercera función (enlace comunitario, vinculación, difusión, etcétera).

Con frecuencia, este tipo de actividad se realiza desde el formato del servicio social (es el caso de Medicina y Odontología, y algunas prácticas de Derecho y Psicología). En otros como actividades de curriculares que se agregan al quehacer del servicio social (como en Arquitectura). Los ejemplos más representativos de este tipo de actividad son los consultorios comunitarios de Medicina, Odontología y Psicología, los Bufetes Jurídicos de Derecho, las prácticas de Veterinario junto a comunidades rurales, entre otros.

En general este tipo de prácticas se organizan en torno a un servicio o asistencia, que se brinda a la comunidad, y en cuyo desarrollo los estudiantes ejercen, con supervisión docente, su futuro rol profesional.

La vinculación como nueva transversalidad con la enseñanza y la investigación

El modelo de la vinculación universidad-sector productivo es un tipo de actividad que ha ido logrando, progresivamente mayor capacidad de *transversalizar* a las funciones de enseñanza e investigación. En algunos casos, lo hace bajo la modalidad de las prácticas preprofesionales, analizadas anteriormente. En otras bajo modalidad de tesinas o tesis. En cualquier caso, esta modalidad suele articularse en alguno de los programas de Vinculación de la UNAM, difundidos y coordinados desde la Red de vinculadores.

La vinculación, por sus características, convoca en mayor medida a las carreras del área científico-tecnológica. Así por ejemplo, el área de vinculación de la Facultad de Ciencias es una de las más activas en este ámbito de actividad, al tiempo que en dicha Facultad la vinculación prácticamente totaliza el espectro de la tercera función. No obstante, también en otras Facultades se evidencia un peso preponderante de la vinculación, como ser el caso de Contaduría y Administración, y la FES Acatlán, entre otros.

La extensión crítica integrada al currículo: el caso de Facultad de Arquitectura

En la Facultad de Arquitectura ha logrado *sobrevivir*, en parte, una tradición que en general ha desaparecido en la UNAM en cuanto a su expresión institucional y curricular (no así en lo que refiere a las actividades y experiencias realizadas con dicho *sentido*). Me refiero a lo que en páginas anteriores hemos conceptualizado como “extensión crítica”, esto es: una política de extensión formulada desde una concepción pedagógica preocupada por la formación activa y crítica de los estudiantes, orientada hacia fines de transformación social, preocupada por el tipo de vínculo que se establece entre universidad y los sectores sociales con los que se trabaja, sustentada en definiciones “fuertes”, de tipo normativo, que diferencian a la extensión de otros modos del vínculo universidad sociedad, establecen criterios políticos explícitos sobre con qué sectores sociales vincularse y con cuales no, y brindan orientaciones pedagógicas y metodológicas para el trabajo extensionista.

Heredera del movimiento de “autogobierno”⁹¹, la “extensión crítica” de Facultad de Arquitectura

91 Como vimos en el capítulo anterior, en el movimiento de “autogobierno” de la Facultad de Arquitectura, la extensión universitaria ocupó un lugar de condensación y articulación de diferentes niveles de disputa de dicho movimiento: la disputa política (como modo de vincular a la universidad con los sectores populares); la disputa pedagógica (como modo de la enseñanza activa y la integración teoría-práctica, antagonizando con los modos “autoritarios” o “bancarios” de la enseñanza tradicional); como disputa disciplinaria (como de vincular la

logró sortear con éxito diferentes coyunturas universitarias y sociales adversas, transformándose en dicho proceso pero manteniendo sus señas identitarias y orientaciones filosóficas y políticas generales. Así, la extensión “modelo autogobierno” se ha mantenido hasta el presente integrada al currículo obligatorio de los estudiantes, con presencia en cuatro semestres de la carrera.

Esto no quiere decir que la política extensionista de la Facultad de Arquitectura se desarrolle de acuerdo a dicho modelo. Si se analiza el proceso histórico de dicha facultad, la principal transformación se observa ampliando la mirada al espectro de la extensión, donde se constata la aparición y consolidación de nuevos tipos de actividad *extensionistas*. Así, a partir del Plan de Estudios de 1998, junto a la extensión “modelo autogobierno”, pasa a ocupar un lugar importante también la “Práctica Profesional Supervisada” (PPS), denominación que se da a actividades del tipo de la vinculación universidad-empresa (sobre todo en base a estancias laborales pagas). Además de estos dos tipos de actividad, también conforman el espectro extensionista de Arquitectura el Servicio Social y la Difusión Cultural. En conjunto, el estudiante de Arquitectura para graduarse debe acreditar: 4 Cursos de Extensión Universitaria, 480hs de Servicio Social y 240 horas de PPS. La difusión de la cultura se desarrolla como oferta cultural extracurricular dirigida a la comunidad de la facultad, y a la universitaria y social en general.

En el caso del Servicio Social, se realiza de acuerdo al esquema propuesto en general para toda la UNAM, esto es: el estudiante realiza su servicio en algunas de las entidades y programas aprobados, y luego lo acredita. No existe, como fue señalado, un encuadre docente y un abordaje pedagógico curricular del proceso que allí realiza el estudiante.

En lo que refiere a la Práctica Profesional Supervisada (PPS), su perfil y orientación se encuadran dentro del modelo de vinculación universidad-empresa, en particular bajo el modo de la estancia laboral: “El estudiante se insertará en el campo profesional de nuestro país, en el área que mejor responda a sus aspiraciones personales e intereses vocacionales, con el propósito de fortalecer su formación académica y de establecer un vínculo que facilite su ingreso como profesional al mercado de trabajo (...). La práctica se desarrollará preferentemente en empresas privadas; sociedades; con personas físicas o personas físicas con actividad empresarial; así como en dependencias públicas u organizaciones sociales legalmente constituidas” (UNAM, 1998, pág 233).

investigación arquitectónica a las necesidades sociales) y como disputa profesional (como crítica al modelo del profesional liberal y apertura a otros modelos y concepciones de ejercicio de un rol de profesional “comprometido”).

Según señala uno de los entrevistados⁹², el surgimiento de la PPS se dio luego de la aprobación del TLC de 1994, ante el anuncio de que el mercado laboral verificaría una expansión y aumento de la demanda profesional, y como modo de responder a dicha demanda. En función de dichas expectativas originalmente la carga horaria estipulada para la PPS fue de 480 horas. Sin embargo tales expectativas no se cumplieron, y la carga horaria se bajó a la mitad. Si bien formalmente la PPS se puede desarrollar también con el sector social, por sus características, su orientación preponderante es de tipo empresarial. En el informe de actividades correspondiente al año 2014, se detalla: “Se registraron 781 alumnos en práctica profesional, la cual es una oportunidad para ejercitar los conocimientos académicos adquiridos en su formación como introducción al campo laboral. Se contaron 465 alumnos en empresas del sector privado, 83 en entidades de la universidad y 64 en dependencias del sector público” (Mazari Hiriart, 2014, pág 9). A diferencia de los cursos de Extensión Universitaria, la PPS no cuenta con un encuadre docente y un encare pedagógico, sino que la empresa “contratante” asigna un profesional de la disciplina como “tutor externo” que eleva un informe con el cual se acreditan las horas (UNAM, 1998). En este sentido, la PPS funciona al modo del Servicio Social, pero orientada al mercado de trabajo y el ámbito empresarial.

Pero los modelos de servicio social, difusión cultural y vinculación han sido ya desarrollados en páginas anteriores. Con el ejemplo de Arquitectura nos interesa aquí detenernos en la propuesta propiamente de la Extensión Universitaria “modelo autogobierno”. Nos interesa, en particular, la orientación *crítica*, así como su concepción pedagógica, su lugar en el currículo, y su desarrollo como actividad transversal a la enseñanza y la investigación (podríamos decir, como *modos* de la enseñanza y la investigación).

Como fue señalado, este modelo, perteneciente a la tradición *crítica* de la extensión, logró interesantes niveles de institucionalización, formando parte del currículo obligatorio de los estudiantes. Según el Plan de Estudios de 1998, los cursos de Extensión Universitaria, que se desarrollan en el marco de los talleres (16 en total), son cuatro, y están ubicados en los semestres 3º, 4º, 5º y 6º. En sus programas, los cursos se definen como: “Área de conocimiento y de articulación interactoral y de servicio mediante el apoyo al desarrollo comunitario, tendiente a crear y desarrollar la conciencia en los futuros profesionistas mediante el conocimiento de la realidad nacional en un ámbito global, con el fin de que sus conocimientos sean congruentes con la diversidad de los contextos que la forman, desarrollando la capacidad para afrontar problemas

92 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

propios de nuestra disciplina con una actitud crítica de transformación que contribuya al desarrollo social a favor de la población mayoritaria” (UNAM, 2016c).

El sentido crítico del curso, y su orientación politizadora de la actividad educativa y profesional del arquitecto, se evidencian en sus temas y objetivos. Así por ejemplo, en el Curso I, entre los objetivos se establece “Fomentar una conciencia crítica y de solidaridad con las organizaciones sociales que luchan por resolver problemas urbano-habitacionales con la intervención del arquitecto”, “Abordar una demanda de manera consciente colaborando en el desarrollo social de la organización” (UNAM, 2016c). O en el Curso II: “Establecer el papel del arquitecto a partir de entender la realidad material en la que se desenvuelve con una visión materialista dialéctica de la misma” (UNAM, 2016d).

En cuanto a las temáticas que los cursos abordan, las mismas se estructuran en ejes temáticos referidos a diferentes ámbitos y niveles. Así, el Curso I aborda: “Tema 1- Conocimiento de la realidad nacional”, 2 “El ámbito educativo” y 3 “Apoyo al desarrollo comunitario”. Dentro de estos tres ejes temáticos, se introduce al estudiante en un conjunto de discusiones teóricas, filosóficas y políticas ligadas a las implicaciones del conocimiento universitario, las teorías del conocimiento, el concepto de extensión “modelo autogobierno”, las tendencias educativas actuales, y – en el último módulo – contenidos teóricos y metodológicos para la intervención en el ámbito comunitario (análisis de las demandas, diseño de la intervención, métodos de diagnóstico, etc) (UNAM, 2016c). En el Curso II los ejes temáticos son “Ámbito urbano habitacional en México”, “Ámbito profesional” y “Apoyo al desarrollo comunitario” (UNAM, 2016d). En el Curso III los ejes son: “Ámbito urbano” (centrado en las “colonias populares”, su surgimiento, realidad, tendencias neoliberales actuales que las afectan, etc); y se reiteran “Ámbito urbano habitacional” y “Apoyo al desarrollo comunitario” (UNAM, 2016e). Y en el Curso IV tiene por ejes: “El movimiento urbano popular”, “Ámbito urbano” y “Apoyo al desarrollo comunitario” (UNAM, 2016f).

En lo que refiere a la metodología, según el testimonio del Coordinador del Área, los cursos se estructuran en tanto seminarios, en los que se trata de “recopilar problemas reales de la sociedad para plantearlos como los medios para el desarrollo de una temática”⁹³. Dicha temática no siempre es abordada mediante experiencias concretas de vinculación (propiamente de extensión) con algún actor social. Pero esto sí ocurre en la mayoría de los casos. Según consigna el Coordinador: 60% de

93 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

los casos sí implican ejercicios de vinculación con organizaciones o comunidades. El 20 o 25% se estructuran como ejercicios que no necesariamente implican vinculación con algún actor social. Y el resto mediante otros recursos (por ejemplo, a través del cine).

En cuanto los métodos de evaluación de aprendizajes en este tipo de experiencias, el Coordinador responde que “La libertad de cátedra imprime estilos particulares a cada caso. Pero en general se evalúan dos partes: 1) los elementos teórico-metodológicos de análisis de la realidad, diagnóstico, el problema que estamos tratando (tratando de no caer en el asistencialismo), es decir, la parte teórica; y 2) la parte práctica, la experiencia de vinculación, de contacto directo, la respuesta a la demanda concreta.

En otra investigación (Cano y Castro, 2016) hemos observado que las experiencias de extensión integradas a la formación curricular que alcanzan mayor potencia pedagógica y valoración por parte de los estudiantes son aquellas que se estructuran en tanto procesos de investigación. Según el testimonio del Coordinador del Área de Extensión de Arquitectura, los cursos de Extensión parecen organizarse en dicho sentido: “En las aulas, los talleres constantemente hacen investigación, pero no la académica-institucional, sino la investigación relacionada a los problemas del urbanismo y de la arquitectura. Por ejemplo, en el 1^{er} curso de extensión universitaria se sigue durante todo el curso las notas de prensa que tienen que ver con problemas de la arquitectura y problemáticas sociales relacionados con nuestra disciplina. Esto es un referente constante, se sacan conclusiones y se buscan alternativas. Esto es investigación de acuerdo a las posibilidades de un estudiante de segundo ciclo. En el 3^{er} semestre se hace una investigación sobre cuáles son las necesidades de vivienda y equipamiento, al menos de las zonas donde ellos están residiendo. Y a partir de ello, se les plantea una zona de trabajo, que generalmente son trámites de regulación, de defensa del suelo urbano, y allí se requiere hacer una investigación sobre todo para poder plantear cuales serían las alternativas a generar. En el 4^o semestre se incorpora la investigación del campo profesional, campo laboral, necesidades de la sociedad y mercado de trabajo. Allí se va a despachos, a las empresas que están contratando, se averigua cuánto se gana, qué prestaciones hay, y por otro lado cuáles son las necesidades de la sociedad. Se trae y se trabaja en clase, y el chavo descubre que las necesidades sociales no están atendidas, pero que sí hay elementos de moda en el mercado de trabajo. Y de ahí se desarrolla la investigación sobre tipos de empresas para constituir las como figura moral, desde la sociedad cooperativa, la asociación civil, la sociedad anónima, de capital variable. La idea es que el estudiante empiece a ver la perspectiva de desarrollar su propio trabajo a partir de las necesidades sociales, cobrando lo digno, y desarrollando un trabajo digno. Ya en el quinto semestre entramos en

el tema del desarrollo de las organizaciones sociales, cuáles han sido sus formas de lucha, sus formas de obtención de recursos y su gestión. Entonces ellos traen las demandas, allí ya no se les damos nosotros. Se arman equipos de tres compañeros, y tú puedes plantear que en tu colonia, o en un pueblo... Ahora por ejemplo en un pueblo hay un problema de agua, y se armó un proyecto hidráulico con el pueblo. Y en el sexto semestre ya es en un nivel de planeación regional”⁹⁴.

Dedicamos atención a esta expresión de la extensión por sus interesantes características, porque refiere a una tradición importante del extensionismo latinoamericano y mexicano en particular (la “extensión crítica”), y a la vez configura, por sus características, una excepción en la UNAM actual. Como fue dicho, la existencia de los Cursos de Extensión integrados al currículo no implican que la política extensionista de la Facultad responda al extensionismo “modelo autogobierno”. Por el contrario, el Área de Extensión de dicha facultad parece configurar una suerte de Aldea de la Galia en territorio de dominación romana (recurriendo a la imagen del *cómic* “Asterix”). Al menos así se auto-representan y conciben en su situación actual sus actores, tanto al narrar el proceso histórico de la extensión “modelo autogobierno”, como al reflexionar sobre su situación actual: “hay una filosofía educativa por eso no nos han podido eliminar”⁹⁵. O al concebir su constitución y recambio docente desde la preocupación política por la reproducción ideológica-filosófica del “movimiento autogobernista”: “Hay 50 profesores en extensión. Un 70% son egresados o producto del autogobierno. Los demás aún sin serlo, se han involucrado con la idea”⁹⁶. O, finalmente, al narrar ciertas dificultades que tienen para la obtención de apoyos por parte de la Facultad, destacando que si deben hacer viajes lejanos la facultad sólo cubre un 50% de los costos de traslado y los recursos deben ser pedidos con 7 días de anticipación, lo que dificulta las respuestas inmediatas a situaciones que lo requieren (como negociaciones de actores comunitarios con entidades estatales o judiciales en conflictos urbano-habitacionales), entre otros ejemplos.

Esta percepción del Área de Extensión como *aldea gala*, es también alimentada por el hecho – llamativo – de que, no obstante la importancia de los cursos de extensión en la facultad, tanto por el lugar que ocupan en el currículo como por las actividades de vinculación social que desarrollan, éstos no aparecen ni en el Informe de Actividades 2014 del Director de la Facultad (Mazari Hiriart, 2014) ni en el Plan de Desarrollo de la Facultad para el período 2013-2017 (UNAM, 2013). En

94 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

95 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

96 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

cambio sí aparecen mencionadas y destacados los otros componentes del espectro extensionista de la Facultad: la vinculación (PPS), el servicio social y la difusión de la cultura.

Unidad Académica de Estudios Regionales de La Ciénaga (UAER)

Un ejemplo de “vinculación institucional” universitaria, con base territorial descentralizada, lo constituye la Unidad Académica de Estudios Regionales (UAER) perteneciente a la Coordinación de Humanidades. La UAER está instalada en la zona de La Ciénaga – Jiquilpan, y tiene como misión: “...realizar, promover, coordinar y difundir investigaciones y expresiones culturales sobre las dinámicas que se generan en la región, como producto de las relaciones entre actor social, medio ambiente y territorio, desde el ámbito local hasta el global. Promover la vinculación permanente con los actores locales para contribuir a la búsqueda de mejores estrategias de desarrollo. Asimismo, participar en la formación de recursos humanos y en la difusión del conocimiento y la cultura”⁹⁷.

Servicios técnico-científicos de carácter nacional

Entre los servicios nacionales más destacados se encuentran: el Servicio Sismológico Nacional, el Observatorio Astronómico Nacional, la Biblioteca Nacional, la Hemeroteca Nacional, la Red Mareográfica Nacional, el Herbario Nacional, tres reservas ecológicas y el monitoreo del volcán Popocatepetl. Se trata de centros de investigación científica, que al mismo tiempo brindan un importante servicio nacional de de información, formación y prevención de eventos naturales.

Programas y observatorios de investigación y comprensión pública de problemas nacionales

No resulta sencillo dar cuenta de modo concluyente de todos los espacios académicos, dentro de la UNAM, que realizan acciones del tipo de los observatorios universitarios. No obstante, sí es posible dar cuenta de algunos de los espacios creados y desarrollados con este perfil. Es el caso de los centros y programas de investigación de la Coordinación de Investigación Científica y la Coordinación de Humanidades de la UNAM.

97 Fuente: <http://uaer.humanidades.unam.mx/uaer/mision/?PHPSESSID=0fv3edvc87fpmd98t0hd62vc04>

La tarea en este sentido es muy relevante. La Coordinación de Investigación Científica cuenta con 16 Centros y Programas, a saber:

- Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET)
- Centro de Ciencias de la Atmósfera (CCA)
- Centro de Nanociencias y Nanotecnología (CnyN)
- Centro de Ciencias Genómicas (CCG)
- Centro de Ciencias Matemáticas (CCM)
- Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada (CFATA)
- Centro de Geociencias
- Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA)
- Centro de Radioastronomía y Astrofísica (CryA)
- Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC)
- Programa de Investigación en Cambio Climático (PINCC)
- Programa Universitario de Alimentos (PUAL)
- Programa Universitario de Ciencia e Ingeniería de Materiales (PUCIM)
- Programa Universitario de Energía (PUE)
- Programa Universitario de Investigación en Salud (PUIS)
- Programa Universitario del Medio Ambiente (PUMA)

Por su parte, la Coordinación de Humanidades cuenta con 13 Centros y Programas. Estos son:

- Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC)
- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)
- Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN)
- Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS)
- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)
- Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEG)
- Programa Universitario de Bioética (PUB)
- Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH)
- Programa Universitario de Estudios del Desarrollo (PUED)
- Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad (PUEC)
- Programa Universitario Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC)

- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)
- Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)

En estos espacios se realizan proyectos de investigación y apoyo a la comprensión pública de problemas sociales ligados a sus áreas disciplinarias e interdisciplinarias de estudio.

La divulgación de la ciencia

Como sucede en otros ámbitos de la tercera función, la comunicación de la ciencia es realizada en la UNAM de diferentes modos, y prácticamente en todas las entidades de la institución. No obstante, existe una política central específica al respecto, que se realiza desde la División de Divulgación de la Ciencia, adscripta a la Coordinación de Investigación Científica.

La División de Divulgación de la Ciencia desarrolla un muy importante cúmulo de actividades de diferente tipo. Se podría considerar que esta división es el equivalente, para temas de ciencia y tecnología, de la Coordinación de Difusión Cultural para temas artísticos. De hecho, en gran parte de la historia de la UNAM, ambos niveles de trabajo divulgativo (temas científicos y temas artísticos, todos ellos por cierto “culturales”) eran desarrollados por la misma entidad. Es en 1987 cuando el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia dejó de formar parte de la Coordinación de Difusión Cultural y pasó a depender del Consejo Técnico de Investigación Científica. Esta transformación, si bien permitió un mayor proceso de especialización de la divulgación científica como ámbito relativamente específico, también implicó una fragmentación de la política de difusión de la institución, y una disociación de los temas científicos respecto a los artísticos. Así lo entiende el Dr. Franco, Director de Divulgación de la Ciencia de la UNAM, que sostiene que esta disociación de ambos ámbitos resultó mutuamente empobrecedora⁹⁸.

La actividad de difusión de la ciencia tiene como ámbitos e instrumentos principales un conjunto de museos y entidades de gran importancia: el Museo de las Ciencias (Universum), el Museo de Geología, el Museo de la Luz, el Museo de Paleontología, el Museo de Zoología, el Museo Experimental El Eco, el Palacio de Minería y el Jardín Botánico Nacional. Según el caso, los destinatarios de las diferentes estrategias de divulgación son la sociedad en general, las instituciones educativas, el gobierno y el sector productivo (existen instancias consultivas de la Dirección de

98 Fuente: entrevista al Dr. José Franco (16/02/2016)

Divulgación de la Ciencia con representantes de dichos sectores), además de la propia comunidad universitaria.

Además de las acciones de de la Dirección de Divulgación de la Ciencia, también se realizan acciones de divulgación de temas de ciencia y tecnología por parte de la Coordinación de Difusión Cultural, tal como fue reseñado en el capítulo respectivo.

Análisis

En este capítulo se avanzará en el análisis del objeto de estudio, el extensionismo en la UNAM actual (comprendido como el espectro de la tercera función sustantiva), ya no en cuanto a cada ámbito o tipo de actividad en particular, sino desde una visión de conjunto, en relación a las dimensiones de análisis propuestas.

Para ello, dentro de cada dimensión de análisis, se desarrollan temas transversales a los ámbitos y tipos de actividad, en apartados respectivos para cada temática.

La extensión en el ethos institucional de la UNAM

Entre la “World class University” y la “Universidad Constructora de Estado”: transformaciones en el ethos institucional y concepción de la tercera función sustantiva

“... cada grupo social tiene un propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esta trama, es preciso por tanto no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional (...). La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en estas diferencias tiende a suscitar estratificaciones internas, por eso hace nacer la impresión de que es una tendencia democrática. Manobra y obrero cualificado, por ejemplo, campesino y geómetra o pequeño agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar tan sólo que un obrero manobra se convierta en obrero cualificado, sino que cualquier ciudadano pueda convertirse en gobernante y que la sociedad lo coloque, aunque sea abstractamente, en las condiciones generales para poder llegar a serlo...”

Antonio Gramsci (2007, págs 207-208)

Una primera constatación que surge al adentrarse al análisis del extensionismo en la UNAM en un abordaje histórico y actual, como el que aquí se intenta, es que permanentemente se debe sustraer el foco de la UNAM en particular, y analizar el conjunto de la educación superior mexicana. Tanto más al analizar las políticas actuales, las cuales son construidas en referencia a un sistema (o conglomerado) de instituciones de educación terciaria y superior de una inmensa heterogeneidad.

Así, desde una visión de conjunto, y atendiendo a la historicidad de los procesos y tendencias actuales, es posible advertir una tendencia histórica con consecuencias en la transformación del

ethos institucional de la UNAM, en particular en lo que refiere al lugar de la extensión en él. Como toda transformación a nivel del ethos, se trata de tendencias profundas y prolongadas en el tiempo, no de situaciones meramente coyunturales.

Lo que aquí se quiere expresar se podría sintetizar al modo de una tesis: el proceso de diversificación estratificada del sistema de educación superior mexicano operó, visto el conjunto, una suerte de división institucional del tipo de vínculo con la sociedad. La UNAM, otrora la principal universidad pública mexicana, que en la década de 1920 supo liderar el proceso de educación popular y expansión de la cobertura educativa, tiene en la actualidad otros encargos institucionales. Algunos sentidos democratizadores ligados históricamente a la extensión (alfabetización, ampliación de acceso a la educación, vínculo con comunidades rurales, locales, indígenas, entre otros), han pasado, por vía del proceso de diversificación institucional del sistema de educación superior (fuertemente segmentado en cuanto a la calidad y características de las instituciones) hacia otras instituciones (en un proceso que comenzó, en algún sentido, durante el Cardenismo). De este modo, sentidos e imaginarios que sostenían determinado tipo de quehacer extensionista han sido desplazados (delegados) a otras instituciones (Universidades multiculturales o indígenas, Universidades urbanas con un encargo político *fuerte* – como la UACM – universidades tecnológicas, entre otras). En tanto que la UNAM pasó a sostener (le fueron asignados) nuevos encargos, vinculados a nuevos imaginarios y sentidos sobre el quehacer universitario (sin que desaparezcan, desde luego, los sentidos históricos que conforman el ethos UNAM). De este modo, en la actualidad en la UNAM conviven, se articulan, tensionan y a veces disputan, dos sentidos que hacen al ethos institucional: a) el imaginario y los sentidos propios de la ya mencionada “Universidad Constructora de Estado” (en la definición ya citada de Ordorika [2013], ligada a la peripecia cultural y educativa de las naciones latinoamericanas y sus procesos instituyentes, transformadores y democratizadores); y b) el imaginario y los sentidos propios de la World Class University⁹⁹ (atenta a los rankings, forjándose en relaciones de competencia desde la racionalidad del productivismo académico y la concepción de la universidad como engranaje de la “economía del conocimiento”).

99 La expresión “World Class University” (“Universidad de clase mundial”), más que referir a una categoría claramente definida, proyecta un sentido general ligado a las cumbres de la estratificación de las universidades (según los modelos dominantes), y opera en el debate mundial de la educación superior como un impreciso objetivo a perseguir. Como señalan Lloyd y otros (2011): “El término “universidades de clase mundial” o world class universities ha cobrado fuerza durante la última década, en gran parte gracias al éxito del ranking ARWU, de la Universidad de Jiao Tong Shanghai, institución que tiene su propio Centro de Universidades de Clase Mundial, el cual ha organizado cuatro congresos sobre el tema desde 2005. Sin embargo, no hay consensos en torno a la definición de este término. Para la universidad china, no sólo tiene que ver con la capacidad de producción científica o de docencia, sino también con la habilidad para competir en el mercado global de la educación superior” (Lloyd, Ordorika y Rodríguez, 2011, pág 5).

En el primero de estos imaginarios (el de la Universidad Constructora de Estado) se apoyaron históricamente las tradiciones extensionistas de la UNAM durante casi todo el siglo XX. En el segundo (la World Class University), se apoya en la actualidad el modelo de la vinculación universidad-empresa, y muchos de los discursos reformistas y modernizadores en boga. En el primero, la extensión se funda y sustancia en razones de solidaridad, caridad, democratización, desarrollo y/o justicia social (por nombrar algunos de los sentidos históricos asignados a la extensión, según se vio en la historización realizada en esta tesis). En el segundo, la extensión – devenida vinculación con la empresa y el sector productivo – se funda y sustancia en razones de competencia, productividad y ventajas comparativas. En la convivencia y tensión entre ambos se juega en la actualidad el lugar de la tercera función sustantiva en el ethos de la UNAM.

Características procedimentales de la extensión a nivel central de la UNAM

Como fue dicho, la primer característica que salta a la luz al aproximarse al estudio de la tercera función sustantiva en la UNAM es su heterogeneidad y dispersión relativa en lo que refiere a su denominación, organización institucional, tipos de actividad, contenidos, fines y destinatarios. Al punto de que no es posible hablar de algo así como *la política* de tercera función de la Universidad Nacional, si entendemos *política* en el sentido de *policy*, esto es, los “programas de acción definidos bajo la nomenclatura de medios y objetivos, o más recientemente, a la terminología de misión, visión, estrategia y resultados” (Casanova y Rodríguez, 2014, pág 152).

En cambio, un conjunto de denominaciones (con sus tipos de actividades, lógicas, orientaciones, y estrategias específicas) coexisten en el espacio de la tercera función sustantiva, con diferentes expresiones institucionales y, en general, un débil acoplamiento entre sí, dentro una institución que es a su vez “débilmente acoplada” (Weick, 2003). Por ello, nos hemos referido al *espectro de la extensión o la tercera función sustantiva* de la UNAM, más que a la extensión como entidad unitaria o discreta.

En lo que refiere a los ámbitos y tipos de actividad, el espectro de la tercera función sustantiva en la UNAM está compuesto por las diferentes expresiones que distinguen Ejea y Garduño (2014) y Molina y otros (2015) en su investigación sobre la tercera función sustantiva en México: la difusión cultural, las actividades deportivas, la vinculación con el sector productivo, la comunicación de la

ciencia, el “enlace comunitario”, la comunicación universitaria, la atención a la comunidad universitaria, los observatorios universitarios y la relación con egresados. Los formatos y metodologías con las que se llevan adelante las actividades son muy diversas: prácticas pre-profesionales, servicio social, talleres, tesis y tesinas, estancias laborales, conferencias, cursos, entre otros.

Entre los diferentes tipos y ámbitos de actividad, el ámbito de la Difusión Cultural merece particular destaque por sus dimensiones, trascendencia y alcances. Sin dudas, la oferta cultural de la UNAM es una de las más importantes de México. Tampoco caben dudas de que la UNAM es la universidad de América Latina con la mayor política de difusión cultural. La importancia relativa de este ámbito de actividad dentro del conjunto de la tercera función es tal, que con frecuencia se suele considerar a la Difusión Cultural, por sí misma, como sinónimo de extensión universitaria o tercera función.

Otro aspecto que se observa es que las diferentes actividades y ámbitos, en cuanto a su inserción institucional a nivel central, están organizadas principalmente en un conjunto de “subsistemas”: el de difusión cultural (el más importante, ocupando un 8% del presupuesto de la institución), el del servicio social, el de divulgación de la ciencia, el de vinculación universidad-empresa o sector productivo, el de vinculación institucional entre universidad y gobiernos de los Estados, el de deportes, y el de actividades dirigidas a la propia comunidad universitaria. Estos subsistemas tienen, en sí mismos, diferentes niveles de complejidad, y en general altos niveles de coordinación interna (en particular, entre la política institucional central y las entidades como escuelas, facultades, institutos). En lo que hace a su relación transversal, estos subsistemas tienen escasa relación y débil articulación entre sí.

Características pedagógicas de la extensión a nivel central de la UNAM

Las relaciones que los diferentes tipos y ámbitos de actividad del extensionismo de la UNAM establecen con la enseñanza curricular son también variados. Por relación entre la actividad extensionista y la enseñanza curricular, refiero a si la primera tiene o no (y con qué características), algún tipo de inserción en el currículo, algún tipo de encuadre pedagógico y alguna modalidad de supervisión o acompañamiento docente. Cuando así sucede, esto supone, a su vez, que la actividad de extensión se realiza recreando y/o actualizando la tríada didáctica que caracteriza a todo proceso pedagógico: docente (o posición enseñante), alumno (o posición aprendiz) y conocimiento (o

contenido a crear-transmitir en la relación pedagógica entre los componentes de la tríada) (Núñez, 2008; Gatti, 2000; Cano y Castro, 2016).

En otra investigación (Cano y Castro, 2016) observamos y objetivamos el potencial de la extensión para transformar de modo positivo las relaciones entre los polos de la tríada didáctica, que en la enseñanza curricular tradicional suelen estar fijados en tipos de relaciones de transmisión unilateral del conocimiento como contenido estandarizado que el docente transmite al estudiante. La extensión tiene el potencial de alterar este equilibrio cristalizado, permitiendo un papel más activo del estudiante, dando lugar a procesos de investigación como motor dinamizador de los aprendizajes, habilitando procesos de reflexión ético-crítico y transformación subjetiva, dando lugar a la comunidad como campo de preguntas, y a los sujetos sociales como portadores de saberes y enseñanzas (Tommasino y Stevenazzi, 2016; Cano y Castro, 2016). No obstante, no sucede esto de modo mecánico. Por el contrario, con no poca frecuencia, la extensión (por ejemplo en muchas de las experiencias de la modalidad de prácticas pre-profesionales) reproduce, en el ámbito social, las relaciones pedagógicas tradicionales, inhibiendo el potencial de investigación y transformación (Cano y Castro, 2016). Para que los procesos transformadores se produzcan, son necesarios determinados encuadres y encares pedagógicos, dispuestos a concebir a la extensión como un modo de la investigación y la enseñanza (y no meramente como un ámbito de aplicación de saberes teórico técnicos preestablecidos).

¿Qué sucede en el caso de la UNAM? En esta investigación no es posible llegar a conclusiones al respecto, ya que – como fue señalado – no se profundizó en el análisis de la tercera función en el caso de las Facultades y Escuelas (es decir, los espacios naturales de la formación curricular de los estudiantes de licenciatura). Pero sí es posible observar si las políticas centrales de la tercera función (*los subsistemas extensionistas*) promueven y favorecen (o no) y de qué modo, la integración entre extensión y enseñanza.

En este sentido, como primera observación de orden general, se advierte que tanto en el caso de la difusión cultural, el servicio social y la vinculación, los documentos institucionales y los informantes entrevistados destaca la dimensión formativa de sus respectivas áreas de actividad con la sociedad. No obstante, las previsiones o lineamientos establecidos a tales fines son diferentes en cada caso.

En el caso de la Coordinación de Difusión Cultural, define su “misión” en los siguientes términos:

“Promover la creación en los diferentes terrenos del arte, y difundir las expresiones culturales y artísticas en todos sus géneros, así como los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que se desarrollan en la Universidad, para enriquecer la formación de los alumnos, beneficiar lo más ampliamente posible a toda la sociedad mexicana y fortalecer la identidad nacional”¹⁰⁰. Aquí “enriquecer la formación de los alumnos” aparece como parte de la misión de Difusión Cultural. No obstante, en términos generales, la organización de la actividad de dicha Coordinación consiste en la oferta de actividades y contenidos culturales (en general artísticos), sin *necesariamente* incluir dichas actividades en procesos formativos curriculares. Existen, ciertamente, un conjunto de iniciativas que buscan acercar a los estudiantes a la oferta cultural de la Coordinación (gratuidad de las actividades, actividades descentralizadas en las entidades, adecuación de la agenda a los intereses de los jóvenes, utilización de las nuevas TIC, etcétera). Pero el movimiento es, en general, el de acercar la oferta cultural, más que el de pensar *desde el currículo* la misma. Esto no significa que no suceda la integración entre la oferta cultural y la formación de los estudiantes. Por cierto, muchos estudiantes participan de las actividades, y muchos docentes las aprovechan para integrarlas como recursos didácticos en sus cursos. Pero eso sucede como movimiento voluntario que parte de los estudiantes y los docentes aprovechando la nutrida y rica oferta cultural existente, más que como iniciativa planificada – con los educadores – desde la Coordinación. Como se dijo, para confirmar esta línea de análisis, sería necesario abarcar el universo de la tercera función en las entidades académicas.

En el caso del Servicio Social, la dimensión pedagógica de su área de actividad aparece también ocupando un lugar central en los documentos institucionales. En la Memoria 2015 de la UNAM, en la sección relativa al Servicio Social se define: “La DGOSE [“División General de Orientación y Servicios Educativos”, donde está la Dirección de Servicio Social] tiene entre sus funciones sustantivas la coordinación del servicio social universitario. Por ello, ha dirigido sus esfuerzos fundamentalmente a revalorar esta práctica como parte de la formación integral del alumno. A través del contacto directo con las necesidades de la sociedad y poniendo a disposición de ésta sus conocimientos y habilidades para la solución de problemas comunitarios, el estudiante complementa su etapa formativa. Se le desarrolla una conciencia cívica, de servicio y, con ello, retribuye a la sociedad lo que de ésta ha recibido. Más aún, su trabajo constituye una vía de realimentación para la propia Universidad” (UNAM, 2015, pág 11). La definición es muy interesante, y plantea las potencialidades de la articulación creativa de las funciones sustantivas

100 Fuente: Portal de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM: <http://www.cultura.unam.mx/secciones/Qui%C3%A9nesSomos> [consultado el 10/02/2017]

universitarias. Aquí, el lugar de lo formativo aparece como “complemento” de la formación disciplinar, y como medio para la formación de una “cultura cívica y de servicio” en el estudiante. El término “complemento” da cuenta de que lo específicamente formativo del servicio social, aparece *fuera* de lo propiamente formativo (la formación disciplinar o profesional), complementándolo. Quizá por ello, en el caso del Servicio Social no está establecido que este se deba desarrollar como parte de la formación curricular, integrado a algún programa de curso o seminario, y con acompañamiento o supervisión docente. Es decir, el servicio social constituye un requisito curricular para la graduación. Pero su desarrollo no *necesariamente* implica un encuadre pedagógico y docente.

En efecto, pareciera que con el modo en que se estructura el Servicio Social en la UNAM, éste funciona como una suerte de *tercerización* del compromiso social universitario hacia un momento y lugar determinado, fuera del currículo y diferente a la actividad natural de los estudiantes. Esta dinámica de algún modo favorece la percepción de que *el momento de la extensión* en la trayectoria del estudiante, es el momento del servicio social. Así surge del testimonio de la Lic. Claudia Navarrete (Directora de Servicio Social de la UNAM): “Los chicos saben que deben hacer el servicio social, y dejan todo [lo relativo a la extensión] para ese momento”¹⁰¹. Y este momento, por lo demás, es (en general) diferente al momento de la formación disciplinar. Es un complemento, que se hará con mayor o menor relación con la disciplina o carrera que se cursa, y con mayor o menor (o cero) apoyo docente.

Por cierto, hay importantes excepciones a la situación y a la dinámica aquí planteada. Como fue señalado, las prácticas preprofesionales de Medicina, Odontología, Psicología, Veterinaria, así como la articulación que en Arquitectura se favorece entre el Servicio Social y los talleres curriculares, entre otros varios ejemplos, constituyen experiencias donde el Servicio Social se integra a la enseñanza y/o a la investigación, de modo que se ve fortalecido académicamente el aporte o servicio que el estudiante realiza, tanto como su propio proceso formativo y aprendizajes. Pero esto no sucede así en todos los casos, ni está estructurado o reglamentado desde la Dirección de Servicio Social que así tenga que suceder. De este modo, no se estaría aprovechando del todo el enorme potencial que el servicio social ofrece para la generación de espacios y experiencias de enseñanza curricular desde la extensión y la investigación integradas.

101 Entrevista a la Lic. Claudia Navarrete, Directora de Servicio Social de la UNAM (realizada el 04/02/2016).

Por último, en el caso de la vinculación Universidad-empresa, sí pareciera haber mayores iniciativas dirigidas a dar una inserción curricular a las actividades de su ámbito. Se podría decir que en este ámbito existe un proyecto orgánico de integración con las funciones de enseñanza e investigación. Para ello, el área de vinculación pone en marcha un conjunto de estrategias que posibilitan diversos mecanismos de integración de las funciones. Y de diferentes *vías de entrada* para dicha articulación. Así, desde las prácticas de vinculación (en sus diferentes modalidades, desde el fomento del emprendedurismo, las estancias laborales en empresas, la venta de asesoramiento técnico o de innovaciones de productos y procesos) los estudiantes realizan tesis o tesinas de graduación, u obtienen créditos en determinadas asignaturas. Desde la investigación, sobre todo en determinadas áreas de conocimiento, se desarrollan proyectos de innovación que producen los productos que se ofrecen en los convenios de vinculación. Desde la enseñanza, por fin, se responde a las necesidades de formación de *recursos humanos* que plantean las empresas. Así por ejemplo, la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán promueve que “los empleadores, que son los que tienen el pulso de lo que precisan, participen en la reforma de los planes de estudio”¹⁰².

En general, lo que orienta todo el proceso, en las diferentes *vías de entrada*, son las demandas de las empresas o entidades estatales ligadas a la producción o la salud. Dichas demandas son planteadas a la Universidad a través de encuestas o consejos consultivos, centrales o por entidades, y a través de la “ventanilla única” de la Coordinación de Innovación y Desarrollo¹⁰³.

En lo que refiere a la dimensión pedagógica, que aquí nos concierne, la vinculación se nutre de las pedagogías que el *neoconservadurismo pedagógico* (Apple, 2012) ha producido en las últimas décadas, para responder a las transformaciones en el mundo de la industria, en particular la llamada *pedagogía de las competencias* y el *emprendedurismo*. La concepción general es que el estudiante es “gestor” de su propia formación y de sus “oportunidades” profesionales, en una dinámica de competencia que recrea, en el seno de su formación, la lógica de la competencia de mercado. La incorporación de la pedagogía de las competencias en la Universidad, ha sido documentada fehacientemente para el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través del Proyecto Tuning (Angulo Rasco, 2008).

La palabra *tuning* puede ser traducida como “sintonizar” o “sintonizando”. Se trata de un proyecto

102 Entrevista al Lic. Víctor Hugo Castañeda Salazar, Secretario de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán (realizada el 31/05/2016).

103 Ver: <http://www.innovacion.unam.mx/>

financiado y promovido por las principales cámaras empresariales e industriales europeas (Angulo Rasco, 2008; Aboites, 2010b). Procura *sintonizaciones* en dos niveles: entre transformaciones de la industria y formación profesional de las universidades, y entre los diferentes tipos de universidades del EEES. En el primer caso, la *sintonización* es más bien una adecuación por *correspondencia*, que podría comprenderse en los términos de la “teoría de la correspondencia” de Bowles y Ginties (1977), es decir, la solución, en clave hegemónica, de una distancia históricamente generada entre el proceso del capitalismo global contemporáneo y el estado del sistema educativo superior, consistente en hacer *corresponder* al segundo para que sirva a las necesidades de reproducción y *maximización* de ganancias del primero. En el segundo caso, la *sintonización* es más bien una *homogeneización* de los formatos, *ofertas* y *estándares de calidad* de las diferentes universidades, procurando regular un mercado común europeo de educación superior, y proyectar su expansión (Angulo Rasco, 2008).

En 2003 se puso en marcha el proyecto Tuning América Latina, que en 2007 contaba ya con la participación de 200 universidades y 19 países (Aboites, 2010b). Entre ellas la UNAM. Si la vinculación es el paradigma extensionista del proyecto universitario hegemónico, el modelo de las competencias son su paradigma pedagógico. Es necesario, por lo tanto, comprender orgánicamente este proceso, que es el que actualmente logra con mayor éxito transversalizar las diferentes funciones universitarias.

Por último, otra dimensión relevante a considerar la dimensión pedagógica de la vinculación universidad-empresa, tiene que ver con atender a la dimensión institucional de las universidades, concebidas como sistemas culturales, constituidos por elementos imaginarios y simbólicos (Remedi, 2006). Y en particular, como las dinámicas institucionales producen un “currículo oculto” (Jackson, 1992), tanto o más *formativo* y *performativo* que el currículo oficial – el cual, además, “es resignificado en relación a las identidades de los sujetos que lo operativizan” (Remedi, 2006, págs 3-4). En este sentido, es necesario abrir la interrogante sobre los efectos de algo así como la *pedagogía de la vinculación* en el currículo oculto universitario, en las experiencias de estudiantes y académicos, y en la transmisión intergeneracional de los sentidos asignados a la extensión y la relación universidad-sociedad. En efecto, si la experiencia estudiantil actual está dada por el sentido de que la extensión *pertinente* es aquella que se estructura como vinculación de la que, además, se puede sacar provecho económico; quedando en el servicio social (vivido como “devolución” a la sociedad, una suerte de matrícula moral): ¿qué elementos simbólicos están siendo internalizados en la constitución de una nueva identidad universitaria?

Características epistemológicas de la extensión a nivel central de la UNAM

Todos los tipos de investigación universitaria implican o producen, tarde o temprano, beneficios (es de desear) o resultados que de un modo u otro se extienden a la sociedad. Lo que en esta dimensión de análisis nos interesa observar es hasta qué punto, y de qué modos, los ámbitos y tipos de actividad de extensión universitaria se articulan con la investigación. En este sentido, y a cuenta – vale aclararlo una vez más – de un estudio que abarque a las Facultades, Escuelas e Institutos, se pueden reconocer diferentes modalidades de relación de la extensión con la investigación.

Por el lado de la Difusión Cultural, como el propio nombre lo indica, la relación con la investigación se da – principalmente – de un modo unidireccional: la entidad *difunde* los conocimientos y contenidos culturales que han sido creados-producidos previamente. En general, el público de la difusión cultural es un espectador, que recibe dichos contenidos. Los talleres parecen ser la excepción a la trayectoria descrita, y allí podrían generarse procesos de creación de conocimiento. Pero toda la organización de la entidad está dada, principalmente, para la difusión hacia diferentes tipos de público, de contenidos culturales y artísticos.

En el caso del Servicio Social, la enorme heterogeneidad de actividades que contiene, hace que no sea posible un juicio unívoco al respecto. Por una parte, muchos programas de servicio social se organizan como, o se relacionan con, proyectos de investigación más o menos convencionales. Por otra, en lo que refiere a las actividades propiamente extensionistas, destacan los casos en que el servicio social sostiene programas como las clínicas médicas, odontológicas o veterinarias (entre otros ejemplos), favorecen la articulación de las funciones universitarias, y brindan importantes posibilidades a la investigación científica en torno a las comunidades y problemáticas en las que se encuentran y a las que atienden.

En esta dirección, resultan particularmente interesantes los casos en que, a partir de procesos de extensión, se establecen agendas de investigación y se generan nuevas propuestas formativas. Un ejemplo al respecto – además de los ya mencionados en el párrafo anterior – aparece en la mencionado por la Dra. Mari Carmen Serra (Directora de Desarrollo Institucional). Serra menciona a la “Licenciatura en Desarrollo Comunitario y Envejecimiento” en Tlaxcala, como oferta educativa surgida a partir la detección de las problemáticas de la zona a través de un proceso de investigación

y extensión¹⁰⁴.

Finalmente, en lo que refiere a la investigación en la vinculación universidad-empresa, como se señaló en el capítulo anterior, se advierte aquí una serie de iniciativas y programas con gran capacidad de articular la investigación con la innovación, y ambas con la venta de productos y/o servicios a las empresas.

Características políticas de la extensión a nivel central de la UNAM

La última dimensión que se analizará es la dimensión política del objeto de estudio. Se la ha ubicado en último lugar en la secuencia analítica, no por razón de su importancia – que en el enfoque de este trabajo, es de primer orden – sino porque las dimensiones anteriormente abordadas concurrirán a fundamentar y sustanciar los diferentes ejes de análisis e interpretación de la dimensión política.

Se dividirá el análisis de la dimensión política en cuatro ejes temáticos: 1) el análisis de los significados y sentidos atribuidos a la extensión (y/o los otros significantes utilizados para nombrar la tercera función sustantiva). b) La estructuración del campo de demanda usual o típico según tipos de actividad. 3) Los efectos que la estructuración de la carrera académica contemporánea tiene sobre la extensión. Y 4) El lugar marginal que ocupa en la actualidad, en la UNAM, la tradición de *extensión crítica* con movimientos sociales.

Sobre los modos de nombrar y significar los extensionismos en la UNAM

En lo que refiere a las formas de nombrar a la tercera función en la UNAM, existe, a nivel central, un patrón común que es posible identificar. Tanto en los discursos de toma de posesión como rector del Dr. Narro, como en los Planes de Desarrollo Institucional de sus dos períodos rectorales, como en la Memoria 2015 de la UNAM, se repite un modo de enunciar y diagramar el espectro de la tercera función, en el que se distingue entre dos grupos principales: por un lado, los significantes *difusión cultural* y *extensión académica*; y por otro la *vinculación*. Esta división, a su vez, coincide

104 Entrevista a la Dra. Mari Carmen Serra Puche, Directora de la Secretaría de Desarrollo Institucional (Coordinación de Vinculación Institucional) de la UNAM (realizada el 25/08/2015).

con la organización institucional del espectro extensionista a nivel central, donde el binomio difusión cultural-extensión académica tiene una Coordinación específica, como también tiene la propia, por separado, la vinculación.

El significante que, por excelencia, logra nombrar al conjunto, es *difusión cultural*. En la UNAM, cuando se utiliza una nominación genérica, por ejemplo para describir el porcentaje de presupuesto que se dedica a la función, se recurre al término difusión cultural. Este hecho da cuenta de la importancia que históricamente adquirió dicha tradición extensionista – como fue visto en el análisis histórico realizado en esta tesis – lo que le permite a la difusión cultural, erigirse en el significante capaz de nombrar el conjunto, y operar como sinónimo de extensión y/o tercera función. Y por lo mismo, es el significante capaz de imprimir al conjunto (es decir, articular en clave hegemónica, en el sentido de Laclau y Mouffe, 2011) sus significados y sentidos: la *difusión* como tipo de relación, la *cultura* como contenido principal del quehacer extensionista, la *pluralidad* y amplitud en la selección de contenidos a difundir.

A su vez, *difusión cultural*, cuando no ocupa el lugar genérico, aparece, en los textos y discursos analizados, acompañada del significante *extensión académica*. Así por ejemplo, en los Planes de Desarrollo y las Memorias del rectorado de Narro, es recurrente la expresión *difusión cultural y extensión académica*. Aquí, la conjunción “y” da cuenta de una diferencia de significados de ambos significantes, diferencia que sin embargo no viene explicitada en los documentos, lo cual favorece la relación sinonímica entre ambos. Aún cuando lo común sea el uso ambiguo mencionado, la diferencia entre difusión cultural y extensión académica es posible de vislumbrar en documentos, y en la propia organización institucional. De modo sintético, se podría resumir que *difusión cultural* aparece como la actividad de difusión (desde múltiples formatos y estrategias) de contenidos artísticos. Mientras que *extensión académica*, sería la difusión, o puesta en juego en proyectos de cooperación, de contenidos y saberes ligados a las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad. Finalmente, vale observar que *extensión académica* ocupa una Dirección dentro de la Coordinación de Difusión Cultural, lo cual refuerza la idea de subordinación de la primera a la segunda.

Por su parte, el significante *vinculación* aparece en, en los contextos de enunciación institucionales, ocupando un lugar de igual jerarquía que *difusión cultural*. Ocupa en los informes, memorias, planes de desarrollo y discursos del rector el mismo espacio jerárquico (un capítulo específico, una mención particular), y tiene también – como fue señalado – una inserción institucional específica (la

Coordinación de Innovación y Desarrollo). Todo esto favorece la idea de que, tal como reclamaba a comienzos de siglo la literatura *vinculacionista* (en particular: Campos y Sánchez, 2005), la vinculación ha pasado a ocupar el lugar de una *cuarta función universitaria*, con igual jerarquía que la docencia, la investigación y la extensión (en la UNAM, difusión).

Vinculación aparece mencionada de dos modos principales, y desde dos lugares diferentes. Por un lado, aparece, como fue dicho, como una función específica y singular. Por otro, aparece también ligada a la investigación, recibiendo menciones y apartados específicos en los capítulos que en los informes y memorias se dedica a la función de investigación. Esto tiene que ver, desde luego, con que la investigación aporta los conocimientos y productos que – innovación mediante – constituyen los objetos universitarios de la vinculación. Pero lo mismo vale para la difusión y la extensión académica, con lo cual esa explicación no nos dice demasiado. Más bien, lo que esta articulación discursiva entre los significantes *investigación* y *vinculación* nos dice, es que – como fue señalado en los apartados anteriores – la vinculación es en la actualidad la actividad universitaria que con mayor éxito logra transversalizar a la investigación, dirigiendo sus agendas, favoreciendo la investigación aplicada, e instituyendo a la relación entre investigación y sector productivo como equivalente de *pertinencia social* (y por ende, imprimiendo mayor legitimidad académica y política a los investigadores-innovadores-vinculadores).

Para ello, la vinculación logra articular una cadena de significantes, en particular *innovación* y *desarrollo*, como se evidencia ya desde el nombre de la Coordinación encargada de esta actividad en la UNAM. Así, la relación entre universidad y desarrollo, comprendida desde el paradigma dominante de la *economía del conocimiento*, sobredetermina en la actualidad el conjunto del quehacer universitario, y totaliza el sentido de la idea de *pertinencia social* de la universidad. *Desarrollo*, a su vez, aparece, a los efectos universitarios, en relación de equivalencia con la secuencia *investigación-innovación-aplicación* de conocimientos a la industria o el *sector productivo* (siendo la empresa el sujeto principal de este campo de demanda), y siendo la *vinculación* la función universitaria encargada de concretar dicha relación orgánica entre universidad e industria y/o empresa. Así, *vinculación*, forma parte de esta cadena significativa más amplia, condensa los sentidos de dicha concepción de universidad, y opera un desplazamiento de los sentidos históricos del extensionismo latinoamericano del siglo XX, hacia los propios de su articulación significativa. De este modo, la vinculación parece lograr articular en clave hegemónica a las demás funciones universitarias.

En síntesis, en el análisis discursivo realizado, se puede observar que el término *extensión* aparece, en general, en relación de equivalencia con *difusión cultural*, quedando subsumido por la difusión cultural, que es la que aporta los sentidos y significados que significan el genérico “extensión universitaria”. A diferencia de lo que ocurre en otras universidades del continente, aquí no se observa un vaciamiento de la noción de extensión para su resignificación en el sentido de la relación universidad-empresa. En cambio, dicho sentido, intereses y gramática de la relación universidad sociedad, aparece ligado al significante vinculación universidad-empresa, el cual ocupa el lugar de una *cuarta función universitaria*. Cuarta función universitaria que, en la actualidad, logra articular en clave hegemónica a las funciones de investigación y docencia, a partir de instituir una idea de pertinencia social relacionada con la concepción de las relaciones universidad-desarrollo propias de la teoría de la economía del conocimiento y del capital humano.

Por lo demás, además del par difusión-extensión y vinculación, también existen, como fue señalado, otros términos y sentidos del quehacer extensionista, que sin embargo no ocupan un lugar principal en los documentos analizados (aunque no por ello sean menos importantes, o no contengan sus actividades importantes alcances), entre otros, los significantes *servicio* y *proyectos de desarrollo y estudio de los grandes problemas nacionales*.

El análisis realizado, vale aclararlo una vez más, refiere a las políticas centrales de la UNAM, y no necesariamente ocurre lo mismo, o de idéntica forma, en las facultades, escuelas e institutos y programas de las Coordinaciones de Humanidades e Investigación Científica.

Relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda priorizado

Como fue señalado en el capítulo en que se trabajaron los antecedentes de esta investigación (Parte II de la tesis), partiendo de ampliar la noción de Fernández (2007), aquí se define por “campo de demanda” al conjunto conformado por la temática o problemática social que una determinada actividad extensionista atiende, y por el sujeto social que protagoniza o vive dicha temática y/o problemática, y que opera como referente de la universidad en la relación extensionista (según las características de dicha relación, podrá ser interlocutor, destinatario, población objetivo, co-participante, etcétera).

Por los alcances de esta investigación, es acotado lo que se puede decir al respecto. No obstante, es

posible observar algunos trazos generales. En el siguiente cuadro se resume la información disponible sobre tipo de actividad extensionista y campo de demanda típico:

Repartición UNAM	Tipo de actividad extensionista	Campo de demanda	
		Temática o problemática social	Agente social participante o convocado
Coordinación de Difusión Cultural	Difusión Cultural	Contenidos artísticos y culturales	*Sociedad en general *Comunidad universitaria en particular
Dirección de Servicio Social (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos)	Servicio Social	12 ejes temáticos: Arte, Cultura y Recreación; Ciencia, Tecnología e Innovación; Derechos Humanos, Seguridad Social y Jurídica; Desarrollo Social; Equipamiento e Infraestructura Urbana y Rural; Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable; Medios de Comunicación; Modernización y Automatización de la Gestión Administrativa; Seguridad Alimentaria; Seguridad Energética; Educación; Salud	*Sector social *Sector público *Sector UNAM
Coordinación de Innovación y Desarrollo	Vinculación	*Demandas de innovación de tecnologías y procesos y/o servicios de asesoramiento o asistencia vinculadas al sector productivo, empresarial e industrial. *Iniciativas universitarias de venta de innovaciones e invenciones realizadas por universitarios.	*Sector privado *Sector público *Sector social. Énfasis en sector productivo y empresarial. La propia comunidad universitaria es destinataria de acciones de incubación de empresas
Coordinación de Vinculación Institucional	Vinculación institucional	*Proyectos de investigación e innovación sobre “grandes problemas nacionales” o problemas locales *Cursos de lenguas y actividades de difusión cultural	*Gobiernos de los estados y municipios de la República

- Matriz “Relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda”: Elaboración propia a partir de Fernández (2007) -

En el análisis de las políticas centrales, con excepción del Servicio Social, se puede observar una relación bastante clara entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda característico. El Servicio Social, compuesto por más de 4.600 programas en sus 12 ejes temáticos, requeriría una investigación específica para conocer en profundidad de qué modo se estructuran sus campos de demanda priorizados.

El campo de demanda de la Difusión Cultural está dado, principalmente, por la lógica de su actividad: ser un *efector* de contenidos artísticos dirigidos al *público* interesado, el cual potencialmente puede ser la sociedad mexicana en general. La Difusión también considera a su público objetivo a la propia comunidad universitaria, en particular a los estudiantes, a quienes procura hacer disponibles contenidos culturales que *complementen* su formación. En síntesis, el campo de demanda aquí está dado por los contenidos culturales dirigidos a la sociedad en general.

En el caso del Servicio Social, las temáticas son de una gran amplitud, y su formulación convoca a la participación de las diferentes áreas de conocimiento universitario. Sus referentes o destinatarios están organizados-enunciados en tres “sectores”: social, público y la propia UNAM. En relación con dichos sectores se desarrollan programas en los 12 ejes temáticos mencionados. La cantidad de programas (más de 4 mil) excede la capacidad de abordaje de este trabajo. Poco más que generalidades podremos decir aquí. Pero hay generalidades más particulares que otras. Y es posible plantear algunas especulaciones, a cuenta de una investigación que profundice específicamente en este tema.

La especulación que plantearemos parte de cruzar un diagnóstico sobre la situación del servicio social en México, realizado en 2010 por un equipo de la ANUIES (Ruiz Lugo y Moreno Zagal, 2010), con la información existente en la UNAM de cantidad de programas y estudiantes por cada eje temático (especulando, a su vez, con que cada eje temático contiene un determinado perfil de campo de demanda). Veamos.

En las conclusiones de un estudio sobre la situación del servicio social universitario en México, realizado en 2010 por la ANUIES, se señala: “Uno de de los mayores señalamientos es que el beneficio de la actividad no llega a los sectores más desprotegidos de la población, lo cual se sustenta observando – en distintos momentos – el nivel de atención al sector social, principalmente en lo relativo al sector comunitario [...] Por lo anterior, es necesario enfatizar que el servicio social debe *recobrar* su carácter inminentemente social, permitir que otras opciones de articulación con la sociedad – como es el caso de la vinculación – atiendan al sector productivo, salvo la actividad relacionada con proyectos productivos de base social” (Ruiz Lugo y Moreno Zagal, 2010, págs 148-149) (el subrayado es mío). Por cierto que esta conclusión, que surge de un estudio del conjunto de IES de México, no es extrapolable mecánicamente a la UNAM. Pero en cualquier caso informa sobre una tendencia general por la que *la lógica de la vinculación* (sus sentidos, intereses, características) estaría ingresando a los programas de servicio social, desvirtuando y resignificando

el sentido de los mismos, y alterando los campos de demanda y sujetos que deberían recibir los programas de servicio social.

¿Qué sucede en la UNAM? No es posible concluir nada al respecto en esta investigación. Pero una mirada panorámica a la información general de distribución de programas y alumnos por eje temático, invita a plantear algunas interrogantes. En particular dos: a) ¿ocurre en la UNAM la tendencia de alteración del sentido y destinatarios del servicio social que plantea el diagnóstico de ANUIES de 2010?. b) ¿Hay en curso en la UNAM una tendencia a recurrir al servicio social para complementar recursos humanos de la propia institución?

En lo que refiere a la primera pregunta, la respuesta es que no podemos saberlo con este trabajo. Apenas podemos sostener la pregunta, a raíz de algunas observaciones generales. Por ejemplo, es llamativo que los ejes temáticos “Ciencia, tecnología e innovación” y “Modernización y Automatización de la Gestión Administrativa” (los cuales, siempre especulativamente, podríamos considerar a priori como los más cercanos al campo de la vinculación) congregan entre los dos a 1455 programas y a 6854 alumnos, esto es, un 30% del total de programas y alumnos en sólo dos ejes de doce. La cantidad de estudiantes para programas de modernización administrativa equivale a los de salud y desarrollo social juntos. Estos datos dejan planteada la interrogante sobre cómo se está construyendo, efectivamente, el campo de demanda en los programas de servicio social de la UNAM.

En cuanto a la segunda interrogante, una de los elementos que destacan al observar los datos del servicio social en la UNAM, es que más de la mitad de los alumnos y más del 60% de los programas están dirigidos a – o radicados en – la propia UNAM, mientras que sólo el 3,7% de los alumnos y el 5,6% de los programas están dirigidos al sector social. Desde luego, se debe considerar que muchos de los programas de la UNAM y del “sector público” (que reúne al 42% de los alumnos y 33% de los programas) realizan actividades y proyectos cuyos destinatarios pertenecen al sector social y comunitario en el medio urbano y rural. Sería necesario un análisis en profundidad de los más de 4mil programas para tener una idea adecuada de su naturaleza, objetivos y destinatarios. Pero, a modo de especulación, es posible advertir que quizá exista una tendencia institucional de recurrir al servicio social para complementar actividades de la institución, no necesariamente ligadas a los objetivos y naturaleza del servicio social.

Nuevamente: el diagnóstico de la ANUIES está hecho sobre el análisis del conjunto de IES, y por lo

tanto no necesariamente (quizá ni siquiera probablemente) representa la situación específica de la UNAM. Además, fue hecho hace siete años. Por su parte, para concluir algo respecto al caso del servicio social de la UNAM sería necesario analizar en profundidad los 4711 programas que lo componen. Todo esto reafirma el carácter especulativo de lo aquí planteado. No obstante, creo que aporta una base suficiente para transformar este tema en un problema de investigación.

Finalmente, veamos qué sucede con la construcción del campo de demanda en el caso de la vinculación universidad – empresa o sector productivo. En este caso, los destinatarios de la vinculación son definidos también en “sectores”: “sector privado”, “sector público” y “sector social”. No contamos con información sobre la distribución de las acciones y programas en estos tres sectores. No obstante, al analizar los documentos disponibles, así como la información que aporta la página web de la Coordinación de Innovación y Desarrollo, es posible encontrar, obviamente, un énfasis en el sector productivo y empresarial. También la propia comunidad universitaria es destinataria de acciones, en los casos de los proyectos de incubación de empresas y registro de patentes de alumnos.

Si bien los sujetos destinatarios de la vinculación son los sectores privado, público y social, hasta donde aquí se ha podido observar, en los diferentes espacios y mecanismos de consulta que la UNAM ha puesto en marcha para definir prioridades y agendas de su política de vinculación, los interlocutores han principalmente los empresarios. Así sucede, por ejemplo, en el caso del Consejo consultivo de la Facultad de Contaduría y Administración, integrado por 17 miembros, de los cuales 4 son ex directores de la Facultad y 13 pertenecen al “sector empresarial”¹⁰⁵. Por su parte, la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán, con el fin de orientar sus políticas de extensión y vinculación, realizó una encuesta a 3 mil empresarios de Acatlán. En base a dicha encuesta se propusieron cursos y talleres de educación continua, entre otras actividades¹⁰⁶. Pareciera que a la hora de establecer espacios de consulta sobre la cuestión productiva, los actores se redujeran a los empresarios. En ningún espacio de este tipo se encontró representación de los trabajadores.

Por último, la *vinculación institucional* organiza sus acciones desde un criterio político de colaboración con los gobiernos estatales y municipales, y con una orientación de proyectos ligada a

105 Ver: http://director.fca.unam.mx/consejo_consultivo_2013-2017.php

106 Entrevista al Lic. Víctor Hugo Castañeda Salazar, Secretario de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán (realizada el 31/05/2016).

la lógica del *estudio de los grandes problemas nacionales*¹⁰⁷.

La estructuración de la profesión académica contemporánea y sus efectos sobre la extensión

Un aspecto cuya consideración es ineludible, es el referido al lugar de la extensión universitaria entre las ocupaciones de los académicos de la UNAM, en el contexto de las transformaciones generales de la profesión académica en México. Ante la inexistencia de datos específicos sobre la composición del trabajo de los académicos de la UNAM, procuremos articular los estudios existentes sobre el tema en las IES mexicanas, con los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a referentes del espectro de la extensión en la UNAM.

Un análisis de las tendencias generales en curso a nivel de las IES mexicanas nos arroja un panorama no muy alentador: la extensión universitaria no parece ocupar, en el trabajo académico, el lugar de “tercera función sustantiva” que se le atribuye en los discursos institucionales. Más bien queda fuera del podio, a juzgar por los resultados de los estudios sobre el tema.

Tabla 12. Promedio de horas trabajadas en diferentes tipos de actividades, por generación ((N_r = 1775).

Generación	n	Promedio de horas por semana dedicadas a cada tipo de actividad					Total
		Docencia ¹	Investigación	Vinculación	Gestión	Otras	
Joven (0-6 años)	262	21.3	9.8	1.6	9.1	4.0	45.8
Madura (7-20 años)	613	20.5	10.1	2.0	9.4	4.6	46.5
Decana (21+ años)	662	22.6	10.4	1.4	7.3	3.9	45.6
Total	1538	21.5	10.2	1.7	8.4	4.2	46.0

¹ Incluye impartición de clases y actividades relacionadas con ellas (preparar exámenes, asesorar estudiantes, etc.).

– Fuente: Galaz y Vilorio (2014, pág 56) –

En esta tabla se puede apreciar el promedio de horas que los académicos de tiempo completo mexicanos declaran dedicar semanalmente a diferentes tipos de actividad, divididas en docencia, investigación, vinculación, gestión y “otras”. Es necesario precisar que el estudio de Galaz y Vilorio (2014) no se refiere exclusivamente a académicos de la UNAM, sino que se basa en la encuesta nacional “La Reconfiguración de la Profesión Académica en México” realizada a académicos de tiempo completo y medio de cinco tipos diferentes de IES. A su vez, los datos de dicha encuesta corresponden al ciclo escolar 2007-2008.

107 Entrevista a Dra. Mari Carmen Serra Puche, Directora de la Secretaría de Desarrollo Institucional (Coordinación de Vinculación Institucional) (realizada el 25/08/2015).

No obstante estas dos precisiones, el estudio aporta un panorama general indicativo de la composición y perfil del trabajo académico de alta y media dedicación en México¹⁰⁸. La vinculación ocupa, en promedio, 1,7 horas de las 46 semanales que trabajan los académicos (un 3,6% del trabajo total semanal)¹⁰⁹. El número es el más bajo de todas los tipos de actividad, siendo menos de la mitad del tiempo dedicado a la categoría “otras actividades”. Si nos guiáramos por estos números, para los académicos de tiempo completo o medio tiempo la “tercer función sustantiva” pareciera ser, en los hechos, la gestión, seguida por “otras actividades” y en quinto lugar la vinculación. Por lo demás, Galaz y Vilorio no detallan el contenido de la categoría “vinculación” por lo que debemos ser cautos al interpretar el dato y resignarnos a especular con que se lo usa en modo genérico, en referencia al espectro extensionista.

No obstante, si triangulamos estos datos con el estado del arte sobre el tema, vemos que coinciden en objetivar una tendencia general: el sistema de estímulos que estructura en la actualidad la carrera académica en México favorece principalmente la productividad académica (y la dedicación a la investigación orientada según dicho criterio de productividad) (Gil Antón, 2010, 2013; Galaz y otros, 2012). A su vez, esto genera que las universidades pongan en marcha otros instrumentos de estímulos para contrapesar esta tendencia y favorecer también la dedicación a la docencia: “la aguda dicotomía que el académico enfrenta entre enseñar e investigar, estimulada por las políticas educativas de premiar la productividad docente, lo que genera fuertes incentivos para que se invierta un mayor número de horas en la docencia y menos en las actividades de investigación. No obstante, como éstas son percibidas como la mejor forma de satisfacer los requerimientos institucionales para asegurar fondos y producir publicaciones, este esquema de reconocimientos genera una situación que impacta negativamente en qué y cómo se investiga” (Galaz y Vilorio, 2014, pág 41). En esta dinámica de fragmentación de la actividad académica, estímulos y contraestímulos, y preocupación por el productivismo (en la investigación y en la docencia), la función de extensión (sobre todo algunas de sus expresiones y tradiciones) pasa a ocupar

108 De un universo de 379 IES y 79389 académicos de tiempo completo y tiempo medio, la investigación elaboró una muestra total de 101 IES y 2826 académicos, de los cuales se obtuvieron 1973 respuestas válidas en base a las cuales se produjeron los datos (Galaz y otros, 2012).

109 En un estudio anterior sobre la misma encuesta los datos se presentan de modo diferente: “En promedio, los académicos reportaron 12.6 horas a la semana dedicadas a la docencia en el salón de clases, 8.6 horas a actividades de apoyo a la docencia, 8.7 horas a la investigación, 5.2 horas a actividades administrativas, 2.4 y 2.3 horas a actividades colegiadas y de desarrollo profesional y, finalmente, menos de 2 horas por semana para actividades de servicio, sindicales u otras, en cada caso. En total, los académicos reportaron que trabajan en promedio aproximadamente 43.4 horas por semana” (Galaz y otros, 2012, págs 90-91). A los efectos de lo que estamos analizando (peso relativo del espectro extensionista en el trabajo académico), la diferencia entre estas dos presentaciones de la encuesta no es significativa.

progresivamente un lugar marginal en la actividad de los académicos de tiempo completo (aquellos que, paradójicamente, estarían en mejores condiciones de dedicar tiempo y esfuerzos en tal sentido). Dicho al modo *bourdieuriano*: existe una distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos del campo académico en detrimento de la extensión.

A su vez, si analizamos el sector académico que no forma parte del SNI – aquellos que Gil Antón (2010) llama de “tiempo repleto” – vemos que éstos se encuentran sujetos a dos dinámicas que también dificultan su dedicación a la extensión. Por una parte, su quehacer cotidiano se desarrolla en condiciones materiales de alta precariedad en cuanto a salario, dedicaciones horarias y cantidad de grupos y estudiantes que deben atender. Tanto más cuando, institucionalmente, los currículos, planes de estudio, modelos pedagógicos y concepciones de evaluación y acreditación de aprendizajes se encuentran organizados en base al formato escolar de enseñanza masiva en el aula, dejando pocos espacios para otros modelos y formatos. La conjunción de ambos factores (precariedad y baja dotación horaria de los docentes de “tiempo repleto” y condicionamientos institucionales en el plano curricular y pedagógico) hacen que la generación de espacios de docencia-extensión integrados a la formación curricular sistemática de los estudiantes (más allá de los descritos en torno a las prácticas preprofesionales) sea posible solamente mediante una actividad voluntarista de determinados docentes o equipos docentes.

Así lo evidencia, por ejemplo, el testimonio del coordinador del área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura: “El área tiene tres profesores de tiempo completo y los demás son de asignatura. Un profesor de asignatura promedio debe de andar ganando 3 mil o 4 mil pesos al mes. Entonces son profesores que dan clases y tienen que estar buscando otra actividad. Tan sólo evaluar 75 estudiantes implica mucho tiempo. Es decir, la situación de los salarios es muy baja para el grueso de la población magisterial. Esto sí es un elemento que entra en contradicción. Entonces no hay recursos. Muchos de los de extensión están porque creen en la extensión. Pero muchas veces te sale un trabajo y descuidas la extensión. Y uno lo entiende, porque mientras no tengas las condiciones materiales...”¹¹⁰. En la misma dirección, la Directora de la División de Servicio Social de la UNAM expresó que, entre las dificultades existentes para propiciar un acompañamiento docente al servicio social de los estudiantes, se encontraba la falta de incentivos para la dedicación docente a asesorar y acompañar en campo a los estudiantes¹¹¹. Similar conclusión se puede encontrar en el diagnóstico sobre la situación del servicio social en las IES mexicanas realizado en

110 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

111 Entrevista a la Directora de la Dirección de Servicio Social de la UNAM (realizada 04/02/2016).

2010 por la ANUIES, en el que se señala que: “persisten problemas por resolver como la falta de estímulos para los profesores y/o asesores que participan en los programas” (Ruiz Lugo y Moreno Zagal, 2010, pág 149).

Es reconocido por el estado del arte que las políticas de estímulos económicos han ido reconfigurando la profesión docente en México, priorizando determinadas áreas de actividad en desmedro de otras. Galaz y otros (2012) sostienen que: “Además de incrementar su cobertura, la educación superior mexicana busca que su oferta educativa sea cada vez más relevante desde el punto de vista económico, y ello ha generado una nueva presión en los académicos. Ya no es suficiente con impartir docencia de calidad, ahora se promueve y espera que el académico esté fuertemente vinculado con los sectores productivos de su entorno a través de actividades como asesoría, consultoría o investigación aplicada. Ante la ausencia de condiciones, tanto en términos de tiempo como de apoyos, para llevar a cabo adecuadamente actividades de vinculación, los académicos se enfrentan entonces a la disyuntiva de decidir cómo invertir mejor su tiempo entre la docencia y/o investigación por un lado, y las actividades de vinculación por otro. Dada la centralidad que tienen en la determinación de la remuneración académica la docencia y la investigación, lo más probable es que la vinculación no relacionada con investigación o desarrollo tecnológico, siga ocupando un lugar secundario entre las prioridades reales de los académicos mexicanos” (2012, págs 68-69).

Por otra parte, es necesario considerar también el factor del “currículo oculto”¹¹² del sistema segmentando-productivista-estimulado, que lleva ya varios años de existencia, consolidándose y consagrando sus dinámicas y lógicas constitutivas. Como se preguntan Galaz y Gil Antón (2009): “¿La asociación entre cierto grado académico más la pertenencia al SNI, adjuntos a un perfil deseable, becas y estímulos institucionales no produce una elite alejada del resto de los académicos mexicanos? El riesgo es que no se trate sólo de una elite, sino de un segmento inalcanzable por la

112 La expresión “currículo oculto” fue acuñada por Philip Jackson (1992) para describir el conjunto de enseñanzas que todo sistema escolar transmite más allá de lo que expresa el currículo formal – oficial. Lejos de agotarse en el currículo oficial, la función de transmisión de toda institución escolar, en el marco de sus relaciones con el sistema cultural y social al que pertenece, incluye también un conjunto de conocimientos, valores, comportamientos deseados e indeseados, modos de relación con la autoridad, entre otros aspectos que también conforman la *educación* que brinda la escuela. Esta noción ha tenido diferentes desarrollos. Así por ejemplo, la pedagogía crítica se valió de ella para estudiar los modos de reproducción escolar de las posiciones de clase. Aquí, con fines analíticos, extrapolo la noción de Jackson fuera de su contexto teórico y empírico de pertenencia (la teoría del currículo y la transmisión escolar) para referir a la performatividad del sistema de estímulos por productividad que estructura la profesión académica. Me interesa señalar que, más allá de los objetivos establecidos formalmente en los reglamentos del SNI, éste cumple también un rol de transmisión-formación en las nuevas generaciones de académicos en las lógicas, énfasis, estrategias, lenguajes, comportamientos, etcétera que el sistema favorece y los que no.

mayoría y que, pese a la imposibilidad de alcanzarlo, se instituya como el perfil a conseguir, so pena de no ser un verdadero académico” (2009). En efecto, la existencia del SNI y el sistema de estímulos *funciona* también en quienes no acceden a ellos, en tanto promesa de acceso, y en tanto legitimación académica de las actividades ligadas a la productividad académica. Las nuevas generaciones de académicos se están formando (en alguna medida se podría decir que están siendo producidos por) las lógicas y dinámicas de este sistema de carrera académica basada en la competencia y los estímulos (materiales y simbólicos) a la productividad académica (muchas veces exo-orientada respecto de las instituciones universitarias y las afiliaciones disciplinarias). Estos rasgos conforman una suerte de cultura académica hegemónica que se transmite por medio de un poderoso “currículo oculto”, en el propio ejercicio de la dinámica de la competencia. Vale la pena preguntarse cuáles son los valores, contenidos, sentidos y prioridades políticas y culturales que, por esta vía, se transmiten a las nuevas generaciones de académicos. Gil Antón (2012) aporta alguna pista al respecto: “Un proceso de abandono paulatino, por parte de los académicos, de la vida sindical en las universidades (que en muchas de ellas había rebasado el carácter gremial para asociarse a la construcción de un proyecto universitario menos vertical y más participativo) fue colocando a cada uno de los académicos en términos de decisiones individuales, ya no grupales, y además complejas: mantenerse concentrado en las actividades académicas o no; intentar el ingreso al SNI o no hacerlo (...); dejar la academia, combinarla con otras actividades, reducir el esfuerzo interno... Al parecer, lo decisivo es la paulatina individualización de la manera de vivir y llevar adelante la vida académica. Sin este proceso de desmonte de las alternativas colectivas (...) no hubiese tenido éxito el ensayo de una nueva modalidad de regulación del trabajo académico - que, a posteriori puede considerarse que fue el SNI - ni las políticas subsecuentes (...) Se quiebra un modo de ser universidad en México, y por tanto, se alteran, y de manera honda, las formas de desempeñar los roles institucionales y personales” (Gil Antón, 2012, págs 273-274). El “desmonte” de las “alternativas colectivas” posibilitó el éxito del SNI, y el éxito del SNI reproduce constantemente “el desmonte”. Así las cosas, cada vez son más marginales y acotados los espacios de reproducción política y pedagógica de cuadros docentes y académicos dedicados a la extensión universitaria, en algunos de los sentidos de las tradiciones críticas.

Resumiendo, los efectos principales de esta nueva estructuración del trabajo académico (y de la nueva cultura académica en la que se basa) a los efectos del tema que nos ocupa, son: a) una suerte de *torremarfilización* de la investigación, cada vez más separada de la enseñanza y la extensión, y cada vez más patrimonio de una élite académica incentivada, lo cual no se traduce necesariamente en el fortalecimiento de las capacidades investigadoras de las instituciones (Gil Antón, 2010; Galaz

y otros, 2012). b) Una primacía del tipo de investigación ligada a la lógica del productivismo académico (que a veces llega hasta la confusión entre producción académica e investigación), desfavoreciendo la investigación de largo plazo que no arroja “productos” inmediatos (Galaz y Vilorio, 2014). c) La consolidación de una división del trabajo académico fuertemente segmentado en dos grandes grupos (con su *afuera*). Por una parte, un grupo de élite dedicado principalmente a la investigación (en el perfil del productivismo académico) y la docencia de posgrado, conformado por quienes ingresan al SNI, acceden a los programas de apoyo e incentivos, y obtienen así al mismo tiempo las oportunidades y el acceso a las redes que les permiten mantenerse y ascender en la carrera académica. Por otra parte, un cuerpo masivo de académicos de “tiempo repleto”, que sostienen la enseñanza masiva de grado mientras procuran cumplir con los méritos necesarios para ingresar al SNI. Este sistema de división del trabajo académico se sostiene “por arriba”, “por abajo” y “por afuera”. “Por arriba” en la satisfacción material y simbólica de los docentes que logran acceder al grupo de élite (cuya asimilación del sistema es tal que, como ha señalado Gil Antón(2012), no se presentan a sí mismos desde el verbo “estar”, sino desde el verbo “ser”: “soy SNI III”). “Por abajo” en el deseo de acceder al grupo de élite y la fuerza del mito meritocrático que sostiene la promesa de acceso. Y “por afuera” en la existencia de – extrapolando una categoría de origen marxista – una suerte de “ejército académico de reserva” (sobre todo en determinadas áreas de conocimiento) producido por las oleadas históricas de masificación del acceso y egreso de la educación superior, lo cual permite (insisto, sobre todo en determinadas áreas de conocimiento) un rápido recambio de mano de obra académica en el sector de los “repletos”. d) Una pérdida de autonomía de parte de las IES en manos de los programas estatales y paraestatales de estímulos a los académicos (los cuales tienden a ocupar una proporción cada vez mayor de sus salarios), y a las propias instituciones puestas a competir entre sí por fondos adicionales (Muñoz, 2010; Casanova y Rodríguez, 2014).

Finalmente, cabe consignar, así no sea más que al pasar, que el análisis de los sistemas de competencia y estímulos deben ser comprendidos también en referencia a un nivel macro. Esto, en el caso de instituciones como la UNAM, implica atender a las dinámicas internacionales orientadas a subsumir a la educación superior a las necesidades del capitalismo globalizado (Carnoy y Rhoten, 2002). En este nivel de análisis, se debe considerar, por ejemplo, la influencia de los rankings internacionales en las políticas nacionales. Como advierte Ordorika (2015): “Casi todas las clasificaciones internacionales se concentran en la medición de indicadores asociados a la circulación internacional de la producción de investigación –premios Nobel, artículos en revistas indexadas en Web of Science o Scopus , académicos altamente citados (HiCi), artículos en Nature y

Science y citas por artículo, entre otros—. Las actividades de formación de estudiantes, de extensión universitaria y difusión de la cultura, y la atención a diversas responsabilidades y compromisos con la sociedad, todas ellas funciones sustantivas de las universidades, están prácticamente ausentes de los rankings” (2015, pág 8).

En síntesis, si se analiza la composición del trabajo académico de los académicos de la UNAM, la extensión universitaria ocupa un lugar marginal, que no coincide ni siquiera con el tercer lugar que le asigna la tan mentada expresión de “tercer función sustantiva”. Por cierto, dicha expresión puede hacer referencia a las funciones de la institución universitaria en tanto tal y no de sus académicos en particular. La diferencia es sutil pero fundamental: si la universidad en tanto tal cumple fehacientemente con su “tercera misión”, pero no lo hace (principalmente) a través del trabajo de sus académicos: ¿cómo lo hace? La respuesta lleva a considerar que lo hace de un modo (principalmente) *no académico*, como fue señalado en capítulos precedentes. Esto es, como *función* no necesariamente transversal a la enseñanza y la investigación, no necesariamente de perfil académico, o con encare pedagógico o con encuadre docente. Las tradiciones extensionistas que se han consolidado en la UNAM, y el modo en que dicho proceso ha sucedido, estarían confirmando esta observación. Tanto la difusión cultural o la difusión de la ciencia (gestionada principalmente por funcionarios), como el servicio social (cuya heterogeneidad interna dificulta un juicio totalizante, pero que en cualquier caso no está encarado *necesariamente* por la institución desde una concepción pedagógica y un encuadre curricular), como el área de vinculación institucional (que sí tiene un claro encare académico, pero convoca a equipos específicos para proyectos de impacto social, sin perseguir una inserción masiva a nivel curricular), es decir, los componentes principales del espectro de la extensión universitaria en la UNAM, desarrollan fehacientemente la “tercera misión”, con interesantes desarrollos teóricos y experienciales, y muy importantes aportes sociales, pero acotada transversalidad respecto a la investigación y la enseñanza, y limitado impacto en el quehacer cotidiano de académicos y estudiantes.

En cambio, la dedicación docente sistemática a la extensión (en cualquiera de sus expresiones, pero mucho más en su concepción crítica y articulada con la investigación y la docencia curricular) se evidencia como una situación que está a contracorriente de las lógicas, prioridades y sentidos hegemónicos que conforman el trabajo académico contemporáneo, también en la UNAM. Ni la organización curricular de la institución (dimensión organizativa), ni los sistemas de incentivos que intervienen cada vez con más fuerza en el trabajo docente (dimensión económica), ni su correlato como productores de prestigio académico (dimensión simbólica), ni la división tácita del trabajo

docente, favorecen la dedicación a actividades de extensión. Esta situación abre una interrogante sobre el futuro de la extensión crítica en las universidades si no se transforma total o parcialmente esta cultura académica dominante y su organización concomitante.

Una tradición extensionista marginada: la “extensión crítica” con movimientos sociales en la UNAM

A diferencia de lo que sucede con la colaboración universidad-empresa o investigación-industria, las que resultan legitimadas *per se* por la racionalidad académica dominante, la actividad de colaboración universitaria con movimientos sociales (clásicos o nuevos) parece enfrentar el extremo opuesto. Este tipo de actividades no ocupa un lugar relevante ni visible en las estructuras de tipo extensionista de la UNAM, ni en los discursos institucionales sobre la tercera función. Existen, por cierto, espacios académicos dedicados a la investigación y/o la docencia sobre los movimientos sociales y los procesos políticos nacionales y latinoamericanos, así como académicos dedicados a dichos temas que son referencia internacional en la materia. Pero no desarrollan actividad propiamente *extensionista* sostenida en el tiempo con organizaciones o movimientos.

Un informante clave en el tema sostiene: “Varios [académicos] individualmente se vinculan... Supongo que hay algún proyecto vinculado al tema, pero son de 3 años y no permanentes.... Habría que ver... Pero no se me ocurre ninguno que tenga actividad de extensión permanente o algo similar”¹¹³. En efecto, las colaboraciones de académicos con movimientos sociales parecen suceder por redes particulares, con débil inserción académica, y con frecuencia, incluso en los *tiempos libres* de los académicos.

Este tipo de colaboraciones, aún cuando se realicen desde una referencia académica (o *expertise* en determinado campo de conocimiento), parecieran concebirse como actividades que responden a un compromiso social o político particular, concebido como algo diferente a *lo académico*. El hecho de que no existan programas institucionales dirigidos a la colaboración sistemática con movimientos sociales contribuye a esta situación, en tanto las iniciativas quedan ligadas a la voluntad particular de académicos o grupos de académicos, o a la colaboración estudiantil por fuera de los marcos

113 Entrevista a profesor titular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, especialista en temas de movimientos sociales en América Latina y coordinador del proyecto PAPIIT “Subalternidad, antagonismo y autonomía en los movimientos socio-políticos en México y en América Latina” (realizada por correo electrónico, respuesta recibida el 30/08/2016).

institucionales.

De este modo, el discurso universitario dominante pareciera estar configurando el campo problemático de la extensión de modo tal que, mientras que actividades ligadas a la vinculación universidad – empresa son consideradas *per se* académicas y pertinentes (apoyadas por recursos institucionales, llamados y programas, y valoradas en los regímenes de estímulo y carrera académica) la colaboración sistemática con movimientos sociales parece encontrarse expulsada del edén simbólico de la pertinencia y la calidad académica.

Por otra parte, el tema no se comprende sin considerar también los cambios a nivel de los procesos sociales y políticos que sobredeterminan a la extensión universitaria. Como sostiene Alfredo Falero (2015): “las luchas sociales impulsan la construcción de conocimiento creativo. La América Latina de la década del sesenta fue uno de esos contextos sociales de producción del conocimiento. Aunque suena paradójico, los centros académicos presentan enormes resistencias a impulsos creativos y tienden a llevar a lógicas de inteligencias capturadas, es decir potencialidades enormemente limitadas y puestas a trabajar en la conservación de lo existente naturalizado como ‘lo posible’. Pero cuando intervienen contextos sociales más amplios predispuestos al cambio, el arrastre, sin embargo, es inevitable” (2015, pág 42). En efecto, momentos de gran fecundidad para la producción teórica, pedagógica y política de la extensión en América Latina ocurrieron en coyunturas como las señaladas por Falero (como fue visto en capítulos anteriores).

En contra partida, en coyunturas de mayores niveles de reflujos, dispersión o control de la movilización social (como las que Modonesi 2008, a partir de Gramsci, caracteriza como “revolución pasiva”) la capacidad de las organizaciones sociales de instalar discusiones y agenda en la universidad se ve menguada. En este nivel de análisis, se debe considerar la situación de las propias organizaciones sociales y su capacidad de formular y legitimar demandas hacia la universidad. Al respecto, afirma el Coordinador de Extensión de la Facultad de Arquitectura (uno de los espacios institucionales con vocación de colaboración extensionista hacia los movimientos sociales): “Hay que reconocer que las organizaciones sociales se han venido abajo. Ese es un problema que sufre mucho la extensión universitaria. Cuando tu requieres hacer la planeación los grupos sociales no aparecen o no les interesa venirte a plantear nada. Y cuando son épocas electorales, a veces vienen con demandas pero electoreras. ‘Yo quiero ya que me pongas los techos de láminas que necesito para que en mi campaña puedan votar por mí’. No ha habido hoy ese referente que en los años ‘70, ‘80 y hasta principio de los ‘90 todavía se generaba. Es el problema

de las organizaciones por el golpe político que han sufrido, y es entendible”¹¹⁴.

Por último, la situación de violencia militar y criminal que vive el país, así como los cambios en las generaciones de estudiantes, también surgen como elementos de peso con efectos sobre el desarrollo de las actividades de extensión: “También últimamente es más difícil salir. El crimen organizado, la represión... atacan caravanas, etc. Y es otra juventud también... hoy a los estudiantes lo vienen a dejar los papás... Son universitarios, pero casi que los tratan como niños”¹¹⁵

114 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

115 Entrevista al coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM (realizada 24/08/2015).

V- CONCLUSIONES

Conclusiones: concepciones y tendencias

La UNAM es una Universidad que se concibe a sí misma al servicio de la nación mexicana. Para ello, son múltiples las actividades y estrategias que la institución despliega procurando contribuir a la cultura nacional, aportar a la comprensión social de los temas de interés general, o colaborar con el *desarrollo* de México. La actividad extensionista se juega en una relación inestable entre ese todo multiforme del quehacer de la UNAM en relación con su entorno, y los modos, expresiones y actividades particulares que conforman – propiamente – *la función* de extensión. En este sentido, el espectro de la extensión universitaria en la UNAM presenta una gran heterogeneidad interna, en lo que hace a los ámbitos y tipos de actividad que despliega, con niveles de articulación relativamente lábiles, y niveles de institucionalización diferenciales y desiguales según tipo de actividad.

En este trabajo se ha definido teóricamente a la extensión como *campo problemático* y como *analizador* de la universidad contemporánea. En tanto campo problemático, se ha procurado un abordaje histórico que permitiera dar cuenta de sus elementos constitutivos en el movimiento de su constitución, así como de los tipos de relaciones (de articulación, oposición, tensión, conflicto, ajenidad) entre los procesos universitarios y los procesos sociales, políticos y culturales que constituyen su contexto (contexto que no es adjetivo sino sustantivo del texto). En tanto analizador, se ha procurado interpretar el sentido de los procesos y transformaciones del extensionismo en la UNAM, comprendiéndolos como parte de construcciones hegemónicas y contrahegemónicas, en la disputa abierta en torno al sentido y los fines (y los actores, y los medios) de las relaciones entre universidad y sociedad.

A continuación se plantean algunas de las principales conclusiones y hallazgos que arrojó el trabajo realizado. Para facilitar la lectura, las conclusiones se presentan numeradas y subtituladas, procurando presentar una línea de interpretación que englobe los diferentes procesos analizados en torno a la construcción histórica de *los extensionismos* de la UNAM desde su fundación al presente.

1) Sobre las diferentes tradiciones y expresiones extensionistas en la historia de la UNAM. En el proceso histórico de la UNAM, las concepciones y ámbitos de la extensión que han surgido, con suerte dispar, mutuos acoples e influencia cambiante, son, al menos, los siguientes: la difusión de la cultura (entendida como las letras y las artes); la divulgación de la ciencia; la alfabetización; las conferencias y cursos dirigidos a obreros; el servicio social (incluyendo aquí las clínicas comunitarias médicas, odontológicas, veterinarias, los bufetes jurídicos, etc); la extensión como

medio para la formación integral de los estudiantes; el estudio de *los grandes problemas nacionales*; la extensión como *enlace comunitario* o *educación popular* impulsada de modo “militante”; la extensión como descentralización geográfica de la enseñanza universitaria; la transferencia tecnológica; el extensionismo rural; la vinculación universidad-empresa.

2) Sobre la estructuración de los campos de demanda característicos de los diferentes tipos de actividad extensionista. En lo que refiere a la relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda, a cuenta de un estudio específico que pueda echar luz sobre el tema, aquí se pueden establecer algunas observaciones generales. Es posible trazar una relación tendencial entre tipo y ámbito de actividad extensionista y estructuración de un campo de demanda *típico* de cada una. Así, la Difusión Cultural estructura su campo de demanda en base, *principalmente*, a contenidos artísticos y un destinatario estructurado, generalmente, como público (sociedad en general, sin distinciones, y comunidad universitaria en particular). El servicio social estructura su campo de demanda en base a 12 ejes temáticos priorizados, convocando a actores de los sectores social, público y la propia UNAM, con énfasis teórico en el sector comunitario y los sectores vulnerables de la población. La vinculación estructura su área de actuación en los temas de conocimientos e innovaciones tecnológicas que puedan servir a la modernización tecnológica de las empresas y el sector productivo, instituyendo como referente principal de sus acciones al sector empresarial, industrial y estatal ligado a la producción. Mientras que la Vinculación Institucional estructura su campo de demanda en el estudio de grandes problemas nacionales y locales, siendo sus interlocutores principales los gobiernos estatales y comunitarios de la República. En todos los casos, los ámbitos y tipos de actividad realizan acciones con otros actores, más allá de los típicos o frecuentes aquí reseñados.

3) Sobre modelos de extensión y lógicas extensionistas en la UNAM. Por su parte, las diferentes expresiones-ámbitos-tradiciones de la extensión, se articulan con lo que diferentes autores han caracterizado como “modelos de extensión” (Serna Alcántara, 2004, 2007; Tommasino y Cano, 2016; Tommasino, 1994; Molina y otros, 2015). Serna Alcántara (2007) define la noción de modelo de extensión como “categoría operacional”, entendida como “la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables” (2007, pág 2). Analizando la historia del extensionismo mexicano, distingue 4 grandes modelos: 1) “altruista” (“prevalció durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, e impulsaba la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes”; 2) “divulgativo” (“considera

que la ciencia y la cultura universitaria deben ‘rebajarse’ para ser comprendidos por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación”); 3) “concientizador” (“Emanado de las ideas la izquierda latinoamericana y enriquecido con el pensamiento de Freire, que pondera compartir los bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre participantes en ese acto educativo”); y 4) “vinculatorio empresarial” (“En este modelo las necesidades sociales son identificadas como análogas a las de empresas y en consecuencia los universitarios deberán ser educados para atender estas necesidades” (Serna Alcántara, 2007, págs 3-4).

En el trabajo realizado, se pudo constatar la existencia de los diferentes modelos extensionistas formulados por Serna Alcántara. Vale aclarar que, aún cuando determinados modelos se correspondan con determinados ámbitos, sucede también que los primeros son transversales a los segundos (así, por referir sólo a un ejemplo, el extensionismo rural, como ámbito, ha sido escenario histórico de la tensión y confrontación entre diferentes modelos extensionistas). Finalmente, junto a los modelos de extensión, se pueden distinguir *lógicas de relación con el medio*, relacionadas a de qué modo cada extensionismo instituye su interlocutor social y concibe la relación universidad-sociedad. Así, se pueden distinguir cuatro grandes lógicas transversales a la extensión: la lógica asistencialista, la lógica emancipatoria, la lógica de los grandes problemas nacionales y la lógica empresarial (o lógica de la ventaja comparativa).

4) Sobre la dinámica de selección de tradiciones extensionistas en la UNAM. A lo largo de este trabajo se ha intentado exponer cómo, en el proceso histórico de la UNAM, se fueron consolidando determinadas tradiciones extensionistas y se fueron marginando otras, en una dinámica de *selección de tradiciones* (Williams, 1980) vinculada al proceso general de la disputa hegemónica a nivel universitario y del conjunto de la sociedad. Como plantea Williams, la tradición: “Siempre es algo más que un segmento histórico inerte; es en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso. Lo que debemos comprender no es precisamente ‘una tradición’, sino una *tradicción selectiva*: una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (1980, pág 137). En ese sentido, en el análisis realizado, es posible observar que tradiciones extensionistas que en un momento permanecieron latentes fueron recuperadas en contextos diferentes por su funcionalidad para dotar de lazos identitarios y raíces históricas a un relato presente. Tal es el caso, por ejemplo, de la genealogía que une al modelo de la vinculación universidad-empresa con el del extensionismo norteamericano presente en la UNAM,

aunque en modo minoritario, desde comienzos de siglo.

5) Sobre los procesos de vaciamiento y resignificación del significante “extensión” como expresión de la disputa hegemónica. En el proceso de producción histórica de *los extensionismos* de la UNAM, a través de la antedicha dinámica de *selección de* tradiciones operada como parte de la disputa hegemónica, fueron cambiando los propios modos de significación del significante “extensión universitaria”, en una disputa por el sentido de dicho componente constitutivo del ethos de la UNAM. Esta conclusión está, en términos generales, en sintonía con lo planteado por Ejea y Garduño (2014), quienes analizando la evolución histórica del extensionismo universitario en México sostienen: “... se puede afirmar que la extensión cultural o tercera función sustantiva de las Instituciones de Educación Superior, puede dividirse en tres distintos ámbitos: la difusión cultural; la extensión o prestación de servicios y la vinculación con instituciones privadas, públicas o sociales. Estos tres ámbitos se pueden relacionar con periodos históricos específicos. Resulta muy revelador el que dichos conceptos representan tres tendencias, a saber: la difusión cultural, la extensión de los servicios y la vinculación, que se corresponden con la orientación y las acciones llevadas a cabo en ellos. En otras palabras, pareciera que lo que ha sucedido en la historia de la universidad mexicana es que en determinados momentos ésta ha dado mayor énfasis a una u otra de estas tres orientaciones, según la relación que mantiene con la sociedad. Este énfasis se manifiesta en el discurso formal a través de diferentes denominaciones y coloca a la universidad ante dinámicas distintas en cuanto a su actividad hacia el exterior” (Ejea y Garduño, 2014, págs 10-11).

Matizando lo expresados por estos autores, aquí se plantea que los diferentes sentidos y énfasis históricos en la política extensionista no se expresan siempre, o necesariamente, en el recurso a nuevas denominaciones (difusión, extensión, vinculación), sino que en cambio – junto a la emergencia de nuevas denominaciones – ocurre también una disputa por la resignificación de las mismas. En efecto, en este trabajo se ha podido observar que suceden ambos procesos: a) una dinámica de vaciamiento – resignificación de la noción de extensión universitaria (disputa hegemónica por los sentidos y significados del genérico “extensión”). Y b) La puesta en circulación de nuevos significantes para significar y dotar de sentido a la relación de la universidad con su entorno, desplazando por la vía de los hechos la centralidad de la extensión.

En el primer caso, en este trabajo se ha podido observar cómo el genérico “extensión” se fue constituyendo históricamente en procesos de vaciamiento y resignificación, configurándose como campo de disputa discursivo-política (Laclau, 2014; Laclau y Mouffe, 2011). En 1910, en la Ley

fundacional de la Universidad Nacional, “extensión universitaria” es el término genérico utilizado, y a parece ligado a los sentidos propios de la actividad cultural desarrollada por los ateneístas y la *tradición ovidista* que Ezequiel A. Chávez y los ataneístas cercanos a Sierra habían incorporado de mano de Don Rafael Altamira. En la Ley Orgánica de 1929 el término genérico sigue siendo “extensión”, y aparece ligado a las ideas de: “servicio al pueblo” y “acercarse al pueblo”, concebida como instrumento para ayudar a la integración del pueblo mexicano desde el ideal democrático revolucionario, promoviendo el fortalecimiento de una *cultura nacional*. En la Ley Orgánica de 1933 se introduce una redacción en el artículo 1º que permanece hasta la actualidad, la cual introduce por primera vez la expresión “problemas nacionales”. Junto a dicha idea, “extensión” aparece definida en los fines ligada a la idea de cultura: “extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”. La mención a “la mayor amplitud” debe leerse en la clave del debate de la época entre educación socialista y libertad de cátedra. En la Ley Orgánica de 1945 se repite la fórmula que viene de 1933, extensión queda definida en torno a dos grandes referentes: los “problemas nacionales” y la extensión de “los beneficios de la cultura” con “la mayor amplitud posible”.

El segundo caso – la puesta en circulación de nuevos significantes que tienden a hegemonizar el campo de la tercera función sustantiva – es el de la noción de *vinculación universidad – empresa*. Dicha noción aparece en la década de 1980, y se instituye como nuevo significante que tiende a desplazar, de hecho, la centralidad de *extensión* como función principal depositaria de la colaboración sistemática entre universidad y sociedad. En este trabajo se pudo observar como *vinculación* se fue configurando como una “cuarta función universitaria”, crecientemente legitimada académica y políticamente, y asociada a la cadena de significantes: ciencia-innovación-economía del conocimiento-desarrollo. Para ello, la articulación discursiva que produce el significante *vinculación*, logra en el mismo movimiento resignificar la idea de “problemas nacionales”, constitutiva, como vimos, del ethos extensionista de la UNAM, instituyéndola desde los intereses, sentidos y gramática de la globalización económica y la economía del conocimiento. Vinculación establece así (se produce en) una articulación hegemónica que pone en relación de equivalencia a las necesidades de las empresas con la idea de *problemas nacionales*, y con ello, con la idea de *pertinencia social*.

6) Sobre la dinámica de institucionalización de la extensión en la UNAM. Como fue señalado, sobre todo a partir del momento de *transiciones múltiples*, la extensión experimentó un importante nivel de institucionalización al interior de la Universidad. En rigor, el proceso de

institucionalización comenzó desde la Ley de 1910 (que ya especificaba a la extensión como función universitaria) y tuvo también avances sobre todo en el rectorado de Pruneda. Pero es a partir del Reglamento de Extensión Universitaria de 1930 que se evidencia un esfuerzo sistemático por definir el perfil, alcance y contenidos de la extensión, sus objetivos, organización y responsables institucionales.

El agotamiento del primer ciclo de perfil predominantemente voluntarista de muchas de las iniciativas, y la diversificación de las actividades extensionistas, fueron dos elementos que hicieron indispensable avanzar en los grados de institucionalización. Un episodio nodal, en tal sentido, es la aprobación de la Ley de Servicio Social durante la última etapa del gobierno cardenista. Este fue el último gran episodio en el que la extensión universitaria ocupó el lugar del epicentro político de las tensiones y articulaciones Universidad-Gobierno. La institucionalización del servicio social fue así el elemento que permitió un acercamiento entre la Universidad y el Gobierno Federal y una relegitimación de la Universidad a través de la extensión. Originado en la Universidad Nacional, en el área de la Medicina, el servicio social habría de generalizarse a las demás disciplinas e instituciones. Así, el mandato fundacional de la Universidad Nacional como institución volcada a la sociedad, cerraba el ciclo del extensionismo originario, a través de un momento de transiciones múltiples, cuyo resultado fue la institucionalización del Servicio Social como punto de partida de un nuevo acuerdo entre Universidad-Gobierno, que habría de concretarse algunos años después.

A partir del momento que se abre con la Ley de 1945, comenzaría a consolidarse una trayectoria que perdura hasta el presente: la institucionalización de la extensión (principalmente, no exclusivamente) como difusión cultural, entendiendo por tal a la organización y coordinación de una diversidad de actividades de perfil difusionista de las artes, las letras y las ciencias, a través de múltiples estrategias, incluyendo la puesta en funcionamiento medios propios (radio, departamento editorial, revistas, etcétera) y de centros culturales especializados (museos, teatros, casas de cultura, cines, orquestas, compañías de danza y teatro, etcétera). El servicio social se institucionalizó como el instrumento que condensa el mandato social fundacional de la Universidad Nacional, y que expresa, hasta el presente, el acuerdo que le dio origen por el cual la Universidad se legitima a través de la extensión. La Difusión Cultural lo hizo como aquella tradición extensionista, entre las provenientes de la etapa del extensionismo originario, que mejor lograba, por sus características, sostener el pacto ideológico de la libertad de cátedra y la pluralidad universitarias. Ambos procesos de institucionalización tenderían, por lo general, a desarrollarse en derivas paralelas. Ambos adquirirían, a su vez, enormes dimensiones, amplio alcance y gran relevancia social y académica

para México y la Universidad Nacional. Si bien en el proceso histórico de la UNAM hay otro conjunto de actividades extensionistas con mayor o menor alcance, ninguna se compara con las dimensiones de la difusión cultural (entendida junto a la divulgación científica) y el servicio social. Otro conjunto de actividades extensionistas, o concebidas como tales (descentralización geográfica de cursos, centros de enseñanza de lenguas, centros universitarios en otros países, actividades “intra-muros”, etcétera), habrían de organizarse, en general, dentro de, o en combinación con, algunos de estos dos “subsistemas”.

En la década de 1970, de la mano del fuerte desarrollo de la investigación, el “mandato social” del ethos de la UNAM habría de articularse, también, con la tradición extensionista del “estudio de los grandes problemas nacionales”. Esto tendrá diferentes expresiones institucionales a partir de la creación de los Institutos y Programas de las Coordinaciones de Investigación Científica y Humanidades. Al tiempo que durante la década de 1980 y 1990, emergería y tendría en adelante un desarrollo ininterrumpido, el paradigma de la vinculación universidad-empresa.

En conjunto, de la mano del crecimiento y complejización de la UNAM, y la diversificación interna del espectro del extensionismo universitario, la extensión fue diversificando también su organización institucional, generando procesos de especialización y perfiles funcionariales propios, en derivas que – más allá de intentos ocasionales por dotarlas de definiciones conceptuales y operativas comunes – en general han tenido un desarrollo en estructuras paralelas, más que una articulación en una política (policy) extensionista.

Finalmente, otro aspecto relevante de las características del proceso de institucionalización de la extensión, está determinado por la propia estructura organizativa de la Universidad. A partir de la reforma realizada por el rectorado de Soberón, se consagró una estructura universitaria que, en pos de impulsar el desarrollo de la investigación, generó una dinámica de fragmentación de las funciones sustantivas de la institución (Ordorika, 2006; Kent, 1990; Casanova, 2016c). En esta dinámica, en trazos generales, la investigación se organizó en institutos separados de las Facultades, y por ende, separados de la enseñanza masiva del grado. La extensión, por su parte, organizada en su propio “subsistema”, desarrolló estructuras especializadas, pero separadas también de la investigación (salvo por la actividad de su divulgación, la principal) y la enseñanza (salvo por los casos en que el servicio social se articula con la enseñanza en algunas disciplinas).

7) Sobre las dinámicas de politización de la extensión. En su análisis de la historia política de la UNAM, concluye Ordorika: “El caso de la UNAM muestra que la naturaleza de la relación entre la Universidad y el Estado tiene efectos muy profundos sobre su misión institucional y una influencia significativa sobre el discurso hegemónico de la institución. La homogeneidad social revela la naturaleza del conflicto en la sociedad y sus efectos sobre las instituciones de educación superior. Se puede afirmar entonces que cuanto más alta sea la presencia de conflictos sociales externos, existen más posibilidades de que se incrementen las discrepancias internas y de que se vean afectadas las formas en las que éstas se expresan (Ordorika, 2006, pág 364-365). El análisis histórico aquí realizado de los modos de politización de la extensión universitaria expone coincidencias con ambas conclusiones de Ordorika. En efecto, los momentos en que se constata una mayor politización de la extensión se corresponden con las coyunturas de ascenso de los ciclos de luchas populares y radicalización del conflicto social (la Revolución Mexicana en el extensionismo fundacional, las confrontaciones laicismo-iglesia en el extensionismo originario, los conflictos en torno a la educación socialista en el momento de las transiciones múltiples, la crisis del modelo desarrollista y el movimiento estudiantil del 68 en la politización revolucionaria de la extensión). En la dinámica de dicha politización, es posible distinguir dos direcciones principales: 1) un tipo de politización articulada “desde arriba”, que ocurrió en determinados momentos en que desde la política del gobierno federal se convocó el concurso *extensionista* de los estudiantes desde un relato revolucionario y/o nacional-popular (como en la incorporación de los estudiantes a las campañas alfabetizadoras durante el extensionismo originario, o el reclamo de su participación en el proyecto socialista durante el cardenismo); 2) un tipo de politización impulsada desde el propio movimiento estudiantil, que coincide con los momentos de emergencia de ciclos históricos de luchas y agudización del conflicto social (en la década de 1960).

A su vez, se constata que desde su fundación hasta el momento de las transiciones múltiples, la extensión fue uno de los escenarios principales en los que se jugaron las disputas entre Universidad y Gobierno Federal, y en consecuencia, uno de los terrenos principales de la politización estudiantil. Mientras que en épocas posteriores las tensiones entre Universidad y Gobierno federal se expresaron en otros terrenos (en particular, en torno a las tensiones producidas por la expansión histórica de la matrícula y la demanda de acceso a la educación superior). Esto explicaría porqué en las dos grandes irrupciones del movimiento estudiantil de las décadas de 1980 y 1990 (1986 y 1999), la extensión no ocupó un lugar relevante en sus reivindicaciones y plataforma programática, aún cuando en esas décadas estaba en proceso la resignificación empresarial de la extensión por vía

de la vinculación¹¹⁶. La defensa de la universidad pública se expresó en dichos movimientos principalmente como defensa de la gratuidad y ampliación del número de admisiones, y como democratización de los procesos de toma de decisiones en la institución (Ordorika, 2006). Se podría afirmar que, en el movimiento estudiantil, la lucha por “el derecho a ingresar al campus” desplazó, como prioridad, a la lucha por “extender, politizando, las enseñanzas e investigaciones del campus”.

8) Sobre los cambios en la función histórica de la extensión en la legitimación social de la universidad. Prácticamente desde su fundación, la extensión universitaria cumplió un importante papel como factor de legitimación de la Universidad Nacional, institución fundada desde un clima adverso, de sospecha, que necesitaba distanciarse del imaginario de su antecedente, la “irreformable” universidad colonial. Por eso en su discurso de instalación de la Universidad, en 1910, Justo Sierra expresa: “¿Tenemos una historia? No. La Universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico” (Sierra en Gallegos, 2014, pág. 59). Por lo mismo, Valentín Gama y Cruz, al tomar posesión del cargo de rector en 1914, argumenta: “He observado que la fundación de la Universidad no fue acogida favorablemente por todo el elemento docente de los planteles que la integran, y por gran parte de la intelectualidad mexicana. (...) poseídos del horror que a los liberales mexicanos inspira todo lo que pueda parecer una vuelta al pasado, casi se indignaron: me explico este sentimiento; más diré, lo comparto” (Gama y Cruz en: Gallegos, 2014, pág 81). Es decir: la nueva universidad nace sospechada, y tuvo que conquistar y construir un prestigio que no tenía. Para ello fue fundamental la orientación general de ligar fuertemente a la naciente institución a la atención a los problemas nacionales, y dentro de ello, la extensión universitaria.

Roberto Rodríguez sostiene que ese proceso, que aquí se ha caracterizado dentro de los momentos del *extensionismo fundacional* y el *extensionismo originario*, fue a su vez la fragua del ideario que caracterizaría el ethos de la UNAM, en particular en lo que refiere a: “la formación de tres conjuntos de valores que se consideran constitutivos del ideario académico y social de la UNAM: el compromiso institucional a favor del desarrollo del conocimiento mediante las funciones de docencia e investigación que desempeña; la contribución institucional para la solución de los grandes problemas nacionales y la construcción de un ámbito de libertad para la expresión y discusión de ideas. Se sigue la hipótesis de que tal ideario fue forjado, fundamentalmente, a través de los principales debates que marcaron el rumbo institucional durante las primeras décadas de

116 Como fue señalado en el capítulo respectivo, también se debe considerar que, al menos el movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la década de 1980, planteaba una visión de transformación de la universidad en su conjunto, evitando hablar parcialmente de la extensión como función que pudiera realizar el ideal del compromiso social de la universidad, pero sin alterar al conjunto de la institución ni las demás funciones (señalamiento de Imanol Ordorika, dirigente del CEU, durante el examen de candidatura del autor).

existencia de la Universidad” (Rodríguez, 2013a, págs 12-13). La extensión habría de ocupar este lugar principal, como terreno de disputa y medio de legitimación, al menos hasta la institucionalización del servicio social en la etapa final del cardenismo.

En las etapas siguientes de la historia de la UNAM, otros elementos ocuparían dicho lugar (la expansión y certificación de la matrícula, la investigación y la producción académica, los rankings comparativos internacionales, entre otros). A partir de la década de 1980, y en adelante, la emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa da cuenta de una coyuntura de nueva “crisis de legitimidad” de la Universidad (de Sousa Santos, 2006a), que requiere un nuevo momento de legitimación. Esta vez, desde una resignificación de los contenidos y sentidos de tipo *extensionista* que mejor sirven a una legitimación universitaria de acuerdo a los criterios de la racionalidad neoliberal hegemónica, basada en la subsunción de la educación y la investigación universitaria a los requerimientos que la globalización económica plantea a los países periféricos, y a una lógica pragmática de cálculo costo-beneficio, eficientista y productivista, que se instala por efecto de lo que Sandino Núñez (2014) caracteriza como una “ontologización de la economía”.

9) Sobre la “alteración” de la extensión por vía de la vinculación. Como se ha planteado, la extensión como campo problemático es producida y significada históricamente. Sus características son, por tanto, cambiantes. Importa, en consecuencia, comprender los sentidos de dichos cambios. Lo que aquí se plantea es que el proceso de relegitimación neoliberal de la extensión por la vinculación produce una transformación del tipo de lo que Mollis (2003) define como “alteración”, es decir: una transformación que trasciende los aspectos organizativos y operativos e implica también la afectación del sentido constitutivo del quehacer extensionista, los sentidos ético-políticos y los fundamentos filosóficos desde los cuales se concibe la relación universidad-sociedad a través de la extensión. En tal sentido, la vinculación *altera* el sentido altruista (más o menos politizado o asistencialista, según contexto histórico y modelo extensionista) constitutivo del extensionismo latinoamericano forjado en el siglo XX, e introduce un nuevo sentido radicalmente diferente: el de las ventajas comparativas y el oportunismo económico.

Ahora bien, esta “alteración”, lejos de consistir una suerte de irrupción extraña o súbita, debe entenderse como parte del propio proceso histórico de la UNAM y su extensionismo. Volviendo a los orígenes: el hecho de que la Universidad Nacional nació, en buena medida, por obra de la *generación dorada* – constituida como tal en oposición al positivismo – ha hecho sobresaliente el carácter culturalista y el papel de las humanidades en el extensionismo originario (conferencista y

ateneísta primero, misionero después) preocupado por la democratización y la unificación cultural de México desde la creación cultural autóctona. No obstante, son observables, desde el comienzo, huellas del extensionismo norteamericano que, minoritarias al principio, sentaron luego las bases de un nuevo discurso extensionista que se erigió como dominante en la etapa de reconciliación entre Universidad y gobierno del Estado, y progresiva incorporación universitaria al proyecto desarrollista.

Si hasta mediados de siglo, el proceso de institucionalización de la Revolución, sus epopeyas educativas democratizadoras (ya sea bajo el signo vasconcelista o la orientación socialista) y sus reformas políticas y económicas socializantes, habían favorecido el extensionismo culturalista, obrerista, politizado, concientizador; el período desarrollista requeriría de otros referentes para el extensionismo. Si en el extensionismo fundacional y originario los debates eran principalmente filosóficos y pedagógicos (Rodó, Lunacharski, Tolstoi, Dewey). Si en el momento de las transiciones múltiples y la educación socialista los debates tenían, sobre todo, un registro propio de la filosofía política (liberalismos, marxismos, alcances y límites de la libertad de cátedra y la educación socialista). Es en la “época dorada” de articulación entre la Universidad y el proyecto desarrollista que comenzará a surgir – de la mano del desarrollo de la teoría del capital humano de Theodore Schultz y Gary Becker y la dinámica de la universidad norteamericana de posguerra ligada orgánicamente al desarrollo de la industria – una racionalidad universitaria ligada a la idea de planificación del desarrollo (el “proyecto técnico” cardenista fue también un antecedente en este registro [Latapí, 2008], aunque desde una articulación discursiva fuertemente politizadora).

Las décadas de 1960 y 1970 producirían un momento de quiebre en dos sentidos principales: a) de contestación del discurso desarrollista por los *dependentistas*; y b) de re-politización del debate pedagógico que se había despolitizado por fuerza del lenguaje técnico desarrollista. Es en respuesta a esta politización que el momento siguiente tiene las características de una “restauración conservadora” (Ordorika, 2006), en el sentido de reinstalar la racionalidad y el lenguaje tecnocráticos y la idea de la neutralidad política de las ciencias y las universidades. Sobre fin de siglo, dicha racionalidad se habría de articular con el paradigma de las *economías del conocimiento* como vías para una inserción exitosa en la globalización económica realmente existente. La emergencia del modelo de la vinculación universidad-empresa pertenece a esta genealogía.

Por su parte, en el transcurso de este proceso, la *extensión culturalista* se institucionalizó como difusión cultural – proceso que alcanzó un momento nodal con la creación de la División de

Difusión Cultural en 1947 – subsumiendo en su interior a la extensión académica, y privilegiando la producción y circulación de contenidos literarios y artísticos por sobre otras expresiones extensionistas. Algunas de las cuales habrían de desarrollarse, sobre todo, por vía del sistema de servicio social.

En tanto que la tradición politizadora y transformadora de la extensión, elemento fundacional del extensionismo universitario mexicano (primero conferencista-articulador de la resistencia al porfiriato, luego como vinculación *culturalista* con el movimiento obrero, luego como crítica al torremarfilismo universitario, como extensionismo misionero, y luego desde la educación socialista) volvería de la mano de la radicalización del movimiento estudiantil de la década de 1960 y 1970, en una coyuntura de crisis económica y social, y en un contexto latinoamericano pautado por un ciclo ascendente de luchas revolucionarias y experiencias transformadoras que tuvieron a estudiantes e intelectuales en la primera línea de fuego. Aquí la extensión se vio resignificada desde las diversas teorías del cambio revolucionario, la educación popular freireriana, la teología de la liberación, la autogestión pedagógica pos mayo francés, entre otras influencias. La trágica represión que sufrió el movimiento estudiantil de 1968, y la súbita desarticulación del intento de modernización democrática de Pablo González Casanova, cortaron dicha etapa, iniciando una fase de “restauración conservadora” (Ordorika, 2006) y “modernización conservadora” (Kent, 1990), que sentó las bases de la deriva de la educación superior mexicana hasta el presente (Casanova, 2016c). Sobre esta base, y articulando – como se dijo – tradiciones previas, en las décadas siguientes surgió y se volvió tendencialmente hegemónico el modelo de la vinculación universidad-empresa.

10) Transformaciones a nivel del ethos extensionista y universitario. Este efecto de *alteración* de los sentidos constitutivos de la extensión por vía de la vinculación opera al nivel del ethos institucional, y se beneficia de otras transformaciones operadas en él. Para comprender mejor estos procesos es necesario ampliar el foco de análisis, y abarcar los procesos generales ocurridos en la educación superior mexicana en las últimas cuatro décadas. En efecto, en este trabajo se ha planteado, como línea de interpretación, que el patrón de desarrollo de la educación superior en México (expansión como privatización y diversificación segmentada-desigual del sistema público) fue modificando los *encargos* predominantes a nivel de las IES públicas, asumiendo la UNAM, principalmente, el encargo de ser portadora y cultora de *la calidad* (calidad concebida, en general, de acuerdo a los criterios de los rankings internacionales, esto es: como investigación de frontera, acceso restringido, productividad académica, neutralidad política, entre otros rasgos).

En este proceso, el *encargo del compromiso social*, progresivamente, fue recayendo – primordialmente – sobre otras instituciones (como las IES tecnológicas, politécnicas, multiculturales, entre otras), creadas, precisamente, con la misión que a comienzos del siglo XX inspiraba a los extensionistas y los alfabetizadores de la UNAM: *llevar la educación superior a donde (a quienes) no llega, generar pertinencia situada* de los conocimientos universitarios, etcétera. De este modo, en este trabajo se ha planteado que, en la actualidad, el ethos de la UNAM y su extensionismo, se define en torno a dos grandes referentes principales: los rasgos de la Universidad Constructora de Estado (Ordorika, 2013) (rasgos constitutivos de las diferentes tradiciones extensionistas de la UNAM hasta fines del siglo XX) y los rasgos propios de la World Class University (rasgos ligados al modelo de la vinculación universidad – empresa, surgido a finales del siglo XX).

11) Sobre las capacidades diferenciales de los diferentes tipos de actividad extensionista para transversalizar a las funciones de docencia e investigación. La necesidad de la articulación de las tres funciones sustantivas aparece de modo recurrente en los discursos y documentos institucionales analizados. No obstante, por lo general, las políticas centrales ligadas a la tercera función sustantiva no adoptan medidas y direccionamientos políticos, estratégicos y operativos para favorecer esta articulación. Por el contrario, el sentido general de las políticas de cada subsistema es el de dejar librado a estudiantes, académicos o entidades (según el caso) la posibilidad de esta articulación. Las actividades culturales y deportivas son ofrecidas como complemento extracurricular a la formación disciplinaria, al que los estudiantes accederán o no.

El Servicio Social, que por una parte es un requisito formal para la graduación (es decir que es obligatorio), por otra no necesariamente se desarrolla desde un marco curricular, un encuadre pedagógico y un acompañamiento docente. Sí sucede, como fue señalado, en muchos casos (como las clínicas periféricas de medicina, odontología psicología, entre otros ejemplos). Pero no en todos los casos, ni en la mayoría de los casos. En cambio, en no pocos casos, el servicio social aparece como el *espacio de cumplimiento tercerizado* del encargo de compromiso social, que favorece el imaginario, entre los estudiantes, de que el servicio social es *el momento* del compromiso social (y por tanto, los otros momentos de la formación no necesariamente lo son).

Donde sí se verifica una mayor transversalidad entre docencia-investigación y tercera función, es en el caso de la vinculación. Allí, sobre todo en las áreas disciplinarias de perfil científico-tecnológico, hay programas específicos que promueven la participación curricular (sea en seminarios, cursos,

tesinas o tesis de grado o posgrado) de estudiantes en acciones de vinculación. Es decir que, si se ve el conjunto, se puede apreciar que en la actualidad, es la vinculación universidad-empresa o sector productivo la que mayormente logra articular transversalmente con las otras funciones sustantivas, y con ello, la que mejor logra llegar a lo que, en última instancia, es el centro esencial del quehacer universitario: la relación pedagógica y epistemológica entre los tres componentes de la llamada “tríada didáctica”: estudiantes, docentes y contenidos de conocimiento. De este modo, y por el mismo proceso, son los énfasis, lógicas, prioridades y sentidos propios del modelo de vinculación, los que mayormente estarían influyendo sobre los procesos pedagógicos y epistemológicos de la Universidad. Lo que aquí se plantea, debería ser constatado profundizando en el análisis de la tercera función en las escuelas y facultades de la UNAM, abarcando la totalidad del universo de estudio. De todos modos, hay elementos para sostener que, dentro del espectro de la tercera función sustantiva de la UNAM, la vinculación es actualmente la que logra una mayor transversalidad respecto a las funciones de investigación y docencia, y con ello, una mayor capacidad de imprimir sus sentidos y prioridades a las agendas de investigación y los contenidos de la enseñanza. Toda una reforma universitaria silenciosa se puede estar desarrollando en este sentido.

12) Sobre los efectos que tiene sobre la extensión la estructura de la carrera académica contemporánea y su sistema de estímulos. En confluencia con las dinámicas reseñadas hasta el momento, se encuentran, a su vez, las tendencias actuales que configuran la carrera docente, con sus estímulos, lineamientos y ámbitos de acción priorizados (y por defecto, otros que no lo son). Notoriamente, la organización de la carrera académica contemporánea no promueve (más bien, inhibe) la dedicación docente sistemática a la tercera función sustantiva, con excepción – nuevamente – del ámbito particular de la vinculación.

Síntesis: nueve tendencias constitutivas del campo problemático de la extensión en la UNAM

En el transcurso de los procesos sintetizados en los apartados anteriores, el campo problemático del extensionismo en la UNAM fue experimentando (se fue constituyendo en) las siguientes tendencias principales:

a) Institucionalización de la extensión como difusión cultural, la cual subsume en su interior a la extensión académica, y se desarrolla bajo el modo predominante de la oferta (inmensa y variada) de contenidos culturales, más que como *proyecto cultural* (Monsiváis, 1990).

b) Encuadre de otros tipos de actividad y ámbitos extensionistas dentro del sistema de servicio social, con un doble efecto (en muchos casos, pero no en todos): 1) *tercerización*, en el sentido de que la labor social que cumplen los estudiantes es realizada en programas que no siempre, ni necesariamente, se articulan con el currículo universitario ni reciben supervisión docente. 2) Configuración del servicio social como *el momento extensionista* en la carrera de los estudiantes, acotando *la extensión* a dicho momento, y alimentando el imaginario de que la formación es lo que transcurre en otra lógica y en otros ámbitos diferentes a la extensión.

c) Progresiva disociación de la extensión respecto de las funciones de investigación y docencia curricular, como efecto de – al menos – dos fenómenos: a) la institucionalización de la extensión como oferta cultural y del servicio social como actividad que no necesariamente debe realizarse desde un encuadre curricular y con acompañamiento docente. Y b) la consagración del modelo organizativo institucional fragmentado y fragmentador de las funciones universitarias, consagrado a partir de la reforma institucional realizada por el rector Soberón.

d) Marginación de las tradiciones de extensionismo crítico (o *vinculación popular*, en los términos del movimiento de autogobierno de Arquitectura).

e) Progresiva disociación de la extensión respecto al quehacer académico normal de los docentes y académicos, como efecto de la reconfiguración de la carrera académica en base a un sistema de estímulos dirigidos a la dedicación a la investigación desde una racionalidad productivista.

f) Relacionado a lo anterior, y en tanto la extensión pasa a ser un tipo de actividad que se realiza por fuera de los marcos académicos normales, tiende a crecer el perfil funcional de los encargados de su gestión, en detrimento de su perfil académico.

g) Surgimiento y desarrollo del modelo de vinculación universidad-empresa, cuyo carácter hegemónico se evidencia en que ha sido instituida, en las últimas décadas, como “cuarta función sustantiva”, aunque en los hechos tiende a ocupar el espacio simbólico de la tercera función universitaria, logrando progresivamente mayores apoyos financieros y legitimidad político-académica, así como mayor capacidad de *transversalizar* a las funciones de investigación y docencia.

h) Surgimiento, sobre fin de siglo, del paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como extrapolación, en la universidad, del paradigma de la responsabilidad social empresarial. El paradigma de la RSU emerge como un nuevo relato totalizante de la universidad y el conjunto de su quehacer, y en lo que refiere a la dimensión de la extensión, opera un efecto de despolitización por vía de la promoción del voluntariado como *relato social* que complementa la gramática economicista del modelo de vinculación. No obstante esta genealogía y esta caracterización del paradigma de la RSU, no se puede ignorar que éste se configura actualmente, en sí mismo, como espacio de disputas, y existen en su interior experiencias y desarrollos alternativos.

i) Alteraciones en el ethos de la UNAM y su extensionismo, que en la actualidad se define en la tensión, contradicción y/o articulación de elementos y sentidos propios de dos referentes principales: los rasgos de la Universidad Constructora de Estado (Ordorika, 2013) (en el cual arraiga el extensionismo clásico de perfil reformista latinoamericano) y los rasgos propios de la World Class University (que sustancia y *metarelata* a la *alteración* de sentidos operada por el modelo de la vinculación universidad-empresa).

Lejos de cualquier esencialismo, la extensión en la UNAM no *es* particularmente uno u otro modelo o tipo de actividad, sino que se constituye como campo problemático en permanente transformación, al calor de disputas, tensiones, articulaciones hegemónicas, líneas de fuga y configuraciones alternativas. En esta tesis se ha procurado analizar e interpretar los procesos históricos en los cuales dicho campo problemático se fue configurando, visualizar sus principales tendencias, atender a lo que pudo ser de otro modo – y por ende, en el sentido benjaminiano, aún lo puede ser – y procurar comprender el sentido político de algunas de sus transformaciones más importantes. Sin desmedro de las tendencias señaladas, cabe destacar que, en una mirada de conjunto, la labor social de la UNAM y sus múltiples aportaciones a la cultura, la educación y la ciencia mexicanas, son de una inmensa importancia y un gran alcance.

Finalmente, cabe destacar una vez más que, dada la amplitud del marco temporal elegido para este estudio, quedan planteadas tareas y líneas de investigación que puedan profundizar en lo que aquí se ha definido como *momentos nodales* del extensionismo en el siglo XX de la UNAM, así como en las políticas extensionistas de la actualidad. En este segundo caso, resulta particularmente importante poder profundizar el estudio realizado, ampliando el universo de estudio a las entidades académicas de la institución (facultades, escuelas, institutos, centros y programas). A su vez, sería particularmente enriquecedor poder contar con un abordaje que incluya entre los informantes clave

a los estudiantes y a los actores sociales interlocutores o destinatarios de los procesos extensionistas.

En definitiva, aquí se ha intentado un aporte inicial a un campo de estudios que aún permanece insuficientemente desarrollado – el de la tercera función sustantiva de las universidades – y por lo mismo, requiere de la participación de una multiplicidad de abordajes y enfoques. La aspiración de este trabajo es la de aportar, modestamente, al conocimiento y la reflexión sobre este campo de estudios en el caso de la UNAM, y con ello, contribuir a futuras líneas de investigación en el tema.

VI- APÉNDICES

Apéndice 1: Cronología mínima de la extensión universitaria en la UNAM¹¹⁷

Año	Evento	Contexto
1868	Se funda la Escuela Nacional Preparatoria, que incluye entre sus actividades la realización de “conferencias y actividades de divulgación” (Garduño, 2011).	
1907	Se funda la “Sociedad de Conferencias”	* Presidencia Porfirio Díaz
1909	Se funda el “Ateneo de la Juventud”	* Proyecto de Justo Sierra
1909	Rafael Altamira visita México, permanece varios meses, y dicta conferencias sobre el modelo de Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo.	* Inicio de la Revolución Mexicana
1910	Creación de la Universidad Nacional: [Compete al Consejo Universitario]: “Organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (UNAM, 1910, pág 3)	
1912	Se funda la Universidad Popular Mexicana, por parte de los miembros del Ateneo	*Revolución mexicana, enfrentamientos armados
1917	Constitución de 1917 incorpora, en sus artículos 4º y 5º, la prestación del servicio social universitario – profesional.	
1920	Asume la Rectoría de la Universidad de México José Vasconcelos, que convoca a los universitarios a “trabajar por el pueblo”.	* Etapa de institucionalización posrevolucionaria (1917-1944): desencuentro entre los proyectos educativos-sociales del gobierno mexicano y la Universidad Nacional conservadora. El gobierno tiende a crear otras instituciones para vehiculizar sus proyectos (Ordorika, 1997, pág 64).
1921	Congreso Internacional de Estudiantes realizado en Ciudad de México.	
1921	Inclusión de la extensión en el Reglamento de la Universidad Nacional de México.	* Aparición y primacía del proyecto educativo vasconcelista (Latapí, 1998).
1921	Se crean la Escuela de Verano (cuyo primer director será Pedro Henríquez Ureña) y el Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria	* 1918: Revuelta de Córdoba y apogeo del movimiento de Reforma Universitaria de alcance continental.
1925	UNAM convoca a un Concurso Estudiantil con el tema: “Cómo los estudiantes universitarios pueden y deben contribuir, no sólo en el terreno de la extensión cultural, sino también en el del activo servicio social al acercamiento de la Universidad al Pueblo”.	* 1924-1928: Gobierno Nacional de Plutarco Elías Calles
1926	Tercera Convención del Congreso Nacional de Jóvenes	* Tanto en el rectorado de Vasconcellos como en el de Pruneda, se da un fuerte impulso a la extensión universitaria
1928	27 de febrero: se inaugura Bufete gratuito	

117 Elaborado en base a: UNAM (1910, 1930, 1970); Pérez (1979); Martínez y Rivera (1979); Rodríguez (2013b); Graduño (2011); Ejea y Garduño (2014); Ejea (2000); Torres Aguilar (2009); Serna (2004, 2007); Moraga (2014a); Ruiz Lugo (1993); Mungaray (2002); Rodríguez *et al* (1997); Baldenegro (1983); De la Garza *et al* (2014); Carpizo (1988); Latapí (1998); Marsiske (2006a, 2001a); Fell (1989); Biagini (2006, 1999); Gil Antón (2012); Rodríguez y Casanova (1998, 2005); Ibarra (2011); Fuentes (1983); Ordorika, (2006, 1997); Tunnermann (2008, 2000); Aguilar (2000); UDUAL (1972); Gómez y Figueroa (2011).

	de la Escuela de Jurisprudencia	
1929	Aprobación de Ley Orgánica de la UNAM	
1930	Aprobación del “Reglamento de Extensión Universitaria”	* Presidencia Ortiz (“maximato” de Calles).
Década '30	Comienza a consolidarse en las universidades la idea del “servicio social”: en la UNAM se exige a los estudiantes de Derecho la realización de 3 años de prácticas forenses y se vuelve requisito para graduarse en los estudiantes de medicina; en la Universidad Autónoma de Nuevo León y en la Universidad Nicolaita de Morelia se hace obligatorio para estudiantes de medicina el servicio social dirigido a zonas indígenas y rurales.	* Aparición y primacía del proyecto educativo socialista (1934-1946) (Latapí, 1998). * Debate Lombardo Toledano – Caso en torno a la autonomía, la libertad de cátedra y la educación socialista * 1934-1940 sexenio de Cárdenas: aparición y primacía del “proyecto educativo tecnológico” (Latapí, 1998). * Nacionalización de la industria petrolera.
1937	14 de junio: comienza a transmitir Radio Universidad, con las siglas XEXX (frecuencia de 1170 khz de Onda Media (AM), potencia de 5 mil watts y cuatro horas diarias de transmisión)	
1938	La Escuela de Ciencias Químicas establece el servicio social en apoyo a la industria petrolera recientemente nacionalizada (Rodríguez <i>et al</i> , 1997).	
1944	Se aprueba la “Ley de Profesionales”, que reglamenta los artículos 4º y 5º de la Constitución de 1917, estableciendo la obligatoriedad del servicio social universitario en todo el país.	* Inicio de las principales tendencias de la “universidad contemporánea” caracterizada por “la integración funcional de la educación superior a los proyectos del Estado” (Fuentes, 1983). * Inicio de “Los años dorados de la Universidad (1944-1968)”: fin de los proyectos populistas y acercamiento-reconciliación entre la UNAM y los gobiernos mexicanos en torno a la formación de “capital humano” y profesionales liberales. Expansión de la clase media a través del acceso a la universidad. Legitimación y prestigio de la UNAM (Ordorika, 1997, pp. 64-65).
1945	Ley Orgánica UNAM	
1947	Se crea la Dirección General de Difusión Cultural. Su primer director será el Dr. Alfonso Pruneda.	* Aparición y primacía del proyecto educativo “de unidad nacional” (1942-1970) (Latapí, 1998). * Período de posguerra mundial.
1952	Se funda la Sociedad Coral y se inaugura el Teatro Universitario	
1954	Se crean las “misiones universitarias” en la UNAM, que realizan trabajo social-comunitario en los periodos vacacionales.	
1958	Se establece la Casa del Lago con finalidad de realizar actividades de índole cultural	
1960	Se abre al público el museo de Ciencias y Artes de la Universidad	
1960	Se aprueba decreto que integra a las Escuelas Normales a la prestación obligatoria del servicio social.	
Década '60 y comienzos de los '70	* El 20/12/1972 es asesinado Enrique Cabrera, director del Departamento de Servicio Social y Extensión Universitaria	* Inicio del período de “expansión no regulada” de la matrícula universitaria (Gil Antón, 2012). * Pérdida de dinamismo del patrón de acumulación del

	de la Universidad Autónoma de Puebla y activo militante social y político de izquierda. * Proliferación de experiencias de extensión universitaria de tipo militante, barriales, fuertemente politizadas (Gómez y Figueroa, 2011).	capitalismo mexicano, crecimiento de demandas de nuevos sectores que habían accedido a la universidad y progresiva inadecuación entre egresos y mercado de trabajo (Fuentes, 1983). * Resquebrajamiento de la armonía entre universidad y Estado y agotamiento del consenso hegemónico sobre el “progreso en la unidad nacional” en el que ésta se fundaba (Fuentes, 1983). * “Momento del desarrollismo” como marco general de gran influencia sobre la extensión universitaria; y expresiones de la “universidad populista” (Gómez & Figueroa, 2011). * Radicalización del movimiento estudiantil en el marco de una conflictividad social general y el fortalecimiento de proyectos sociales revolucionarios de orientación marxista o nacional-popular. * 1964-1970: sexenio de Díaz Ordaz, quien ve a la universidad “como problema” financiero y político, y al movimiento estudiantil como amenaza. Estilo autoritario y respuestas represivas a los conflictos sociales (Fuentes, 1983). * Movimiento estudiantil de 1968 y matanza de Tlatelolco.
1970	UNAM y ANUIES organizan la "1a Reunión de Consulta para la Coordinación de la Difusión Cultural de las Instituciones de Educación Superior" que crea el Consejo Nacional de Difusión Cultural	* Crisis económica que puso fin al modelo de sustitución de importaciones. * Inicio de sexenio de Echeverría: aparición y primacía del proyecto educativo “modernizador” (Latapí, 1998). * Período de “recuperación inestable”. Breve tentativa de “reformismo democrático” de González Casanova que coexiste con el programa modernizador-burocrático de la SEP. El fin de la experiencia de GC termina con esta
1970	Aprobación “Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria”	“ambigüedad inicial” (Fuentes, 1983).
1971	Se aprueba “Ley de Reforma Agraria” que establece la prioridad de los ejidos y comunidades de los Estados más pobres en el servicio social universitario.	* Breve período de “democratización” en la UNAM y posterior “restauración conservadora” luego de la renuncia de González Casanova (Ordorika, 2006).
1972	Se realiza en México la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL	* Inicio del proceso de inversión de la estructura de financiamiento de la educación superior que pasa a ser principalmente federal, en articulación con formas de control político de los procesos modernizadores (Fuentes, 1983; Gil Antón, 2012)
1972	Se forma un Departamento de Ciencias y otro de Humanidades dentro de la Dirección de Difusión Cultural, buscando desarrollar la divulgación científica y humanística como parte de la actividad extensionista-difusionista entonces muy centrada en la difusión de las artes	
1972	Experiencias de “vinculación popular” por parte del movimiento estudiantil por “autogobierno” en Facultad de Arquitectura (entre otras)	
1972	El gobierno federal crea la “Coordinación General del Servicio Social Universitario” dependiente de la SEP	
1976	Nuevo plan de estudios de Facultad de Arquitectura incluye a la extensión universitaria como asignatura obligatoria	* Rectorado Guillermo Soberón Acevedo (1973-1981)
1976	Se inaugura la Sala Nezahualcóyotl de Ciudad Universitaria	

1977	Se crea la Coordinación de Extensión Universitaria en la UNAM.	
1978	Se crea la Cossies (Comisión Coordinadora de Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior).	
1978	La difusión cultural y la extensión universitaria son incorporadas al Plan Nacional de Educación Superior	
1976-1980	Se construye el Centro Cultural Universitario, en Ciudad Universitaria	
1980	Se pone en funcionamiento el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, que recoge y potencia la experiencia de divulgación científica iniciada con la creación del Departamento de Ciencias dentro de la Secretaría de Difusión Cultural. Se establece como "Centro de Extensión Universitaria" sumándose a los demás ya existentes.	
1985	La comisión de extensión cultural de la UNAM hizo consulta a varios para que definaa que entendían por extensión se da el debate en torno a televisa (ver revista "foro universitario 31 junio 1983 en biblioteca UDUAL) Se aprueba Reglamento General del Servicio Social de la UNAM	* Presidencia de Miguel de la Madrid. Inicio de proceso de "modernización incierta" (Rodríguez y Casanova, 2005). * Periodo de "la crisis" y "el Estado indolente" (Gil Antón, 2012): la educación superior pasa a considerarse un gasto a ser medido de acuerdo a indicadores de productividad y retorno. * UNAM ingresa "a la etapa <i>moderna</i> de la privatización y la mercantilización" (Ordorika, 2006). * Rectorado Octavio Rivero Serrano (1981-1985)
1985	Se crea la Dirección General de Televisión Universitaria	
1985	Puesta en funcionamiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): "Se quiebra un modo de ser universidad en México, y por tanto, se alteran, y de manera honda, las formas de desempeñar los roles institucionales y personales" (Gil Antón, 2012, pp.273-274).	* Presidencia Salinas de Gortari.
1986	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)	* Jorge Carpizo McGregor (1985-1989) * Movimiento estudiantil de la UNAM
1986	ANUIES aprueba el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (PNECS)	
1986	Se crea la Coordinación de Difusión Cultural	
1987	El CUCC (actual División General de Divulgación dela Ciencia) deja la Coordinación de Difusión Cultural y pasa a ser parte del Consejo Técnico de la Investigación Científica	
1990-1991	"Lineamientos Generales y Estrategias para Evaluar la Educación Superior" aprobados en 1990 por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).	* Presidencia de Salinas de Gortari: políticas de "modernización neoliberal" e incentivo de la educación privada (Rodríguez y Casanova, 2005). * Rectorado de José Sarukhán Kermez (1989 – 1997) * Inicio del período de "deshomologación de los ingresos

1992	Se crea la Comisión Interuniversitaria de Servicio Social, con participación de las universidades públicas y privadas del país	(1990-2010): el Estado evaluador” (Gil Antón, 2012).
1991-1993	Se integró el Comité de Evaluación de la Difusión de la Cultura, dentro de la COMPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior)	
1994	Aprobación del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines	<ul style="list-style-type: none"> * Crisis económica (“efecto Tequila”). * Entrada en vigencia del TLC de México con EEUU y Canadá. * Irrupción del movimiento neozapatista en Chiapas. * Inicia presidencia Zedillo: continuación de políticas de “modernización neoliberal” e incentivo de la educación privada (Rodríguez y Casanova, 2005).
1997	El CUCC se transforma en la División General de Divulgación de la Ciencia, encargada de gestionar Universum y el Museo de la Luz (entre otros), y dependiente de la Coordinación de Investigación Científica.	* Rectorado: Francisco Barnés de Castro (1997 - 1999)
2005	Aprobación del “Reglamento general de los centros de Extensión Universitaria”	<ul style="list-style-type: none"> * Presidencia Fox: continuación políticas neoliberales y “confirmación del esquema de modernización surgido en los '80” (Rodríguez y Casanova, 2005: 46-47). * Rectorado Juan Ramón de la Fuente (1999 - 2007)
2008	Se aprueba el “Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México”	* Rectorado: José Narro Robles (2007-2015)

Apéndice 2: La extensión universitaria en los discursos de toma de posesión de los rectores de la UNAM

Cuadro elaborado en base al análisis de los discursos de los rectores de la UNAM desde Sierra a Narro, siguiendo la compilación de Gallegos (2014).

Año	Rector	Términos utilizados*	Fragmento representativo**
1910	Justo Sierra (Ministro, autor del discurso fundacional)	“Difundirla en acción”	“Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotara, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber” (Gallegos, 2014, pág 55). “Esta educación difusa y penetrante del ejemplo y la palabra, que satura de ideas-fuerzas la atmósfera de la vida nacional durante un periodo de tiempo, toca a la Universidad concentrarla, sistematizarla y difundirla en acción” (pág.59)
1910/ 1913	Joaquín Eguía y Lis	No hubo discurso	
1913/ 1914	Ezequiel Adeodato Chávez	No hubo discurso	
1914	Valentín Gama y Cruz	No hay mención a la extensión	
1915	Mariano Silva	No hubo discurso	
1915	Segundo periodo de Valentín Gama y Cruz	No hubo discurso	
1915/ 1916	José Natividad Macías	No hubo discurso	
1920	Balbino Dávalos	No hubo discurso	
1920/ 1921	José Vasconcelos	“Difundid vuestra ciencia”	“No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la nación” (pág.97). “Y no descansen hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional” (pág.99)
1921/ 1923	Antonio Caso	No hay registro del discurso	

* Aquí extraemos el/los término/s utilizado/s para nombrar a la extensión en cada discurso. Cuando el término no se utiliza de modo expresamente nominativo sino de modo conjugado, se incluye dicha conjugación.

** Todas las citas corresponden a la compilación de Gallegos (2014).

1923	Ezequiel A. Chávez	No hay mención a la extensión	
1924/ 1928	Alfonso Pruneda	No hubo discurso	
1928/ 1929	Antonio Castro Leal	No hay registro del discurso	
1929	Ignacio García Téllez	No hay registro del discurso	
1929	José López Lira	No hubo discurso	
1929	Segundo periodo de Ignacio García Téllez	“Contacto frecuente con los problemas” sociales “Al servicio del pueblo”	“...que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial o el comerciante plantean constantemente, haciendo de cada estudiante un hombre útil para la sociedad” (pág.116) / “.. conquistando los cerebros más preparados, los corazones más justicieros y las voluntades más disciplinadas, para ponerlas al servicio del pueblo que representa y de la causa emancipadora que enarbola” (pág.117)
1929/ 1932	Tercer periodo de Ignacio García Téllez	“Servicio social” “Exclaustrar” “Socialización de la cultura superior”	“...encaucemos a la juventud con decisión, sapiencia y entusiasmo por los rumbos de servicio social, exclaustrando las enseñanzas universitarias para ponerlas en íntimo contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones y comprendiendo sus problemas vitales” (pág.119). “...convertir la naciente Universidad en intenso foco de socialización de la cultura superior, en el vigoroso cerebro de la Revolución, y en el supremo factor de integración de nuestra nacionalidad” (pág. 119).
1932/ 1933	Roberto Medellín Ostos	“Extensión universitaria”	“La única manera que tiene la Universidad de acercarse al pueblo es la de impartir una cultura amplia y profunda que, por el solo hecho de serlo, dará a los universitarios una actitud comprensiva de los problemas sociales y solidaria de las necesidades y aspiraciones de las grandes masas de la población (pág.123) / “La extensión universitaria en todos los países va siendo ya una tarea que todos los centros universitarios deben llenar, nosotros lo hemos realizado en la mejor forma que ha sido posible, teniendo en cuenta los recursos de que disponemos, es menester intensificar esta tarea para abrir las puertas a todos, para que los conocimientos que por medio de ella se impartan, aprovechen al mayor número de personas” (pág.124)
1933/ 1934	Manuel Gómez Morín	No hay mención a la extensión	
1934	Enrique O. Aragón	No hay mención a la extensión	
1934/ 1935	Fernando Ocaranza	No hay mención a la extensión	
1935	Segundo periodo de Balbino Dávalos	No hubo discurso	
1935/ 1938	Luis Chico Goerne	No hay mención a la extensión	
1938/ 1940	Gustavo Baz Prada	No hay mención a la extensión	
1940/ 1942	Mario de la Cueva	No hay mención a la extensión	

1942/ 1944	Rodolfo Brito Foucher	No hay mención a la extensión	
1944	Samuel Ramírez Moreno	No hay mención a la extensión	
1944	Pedro Argüelles	No hay mención a la extensión	
1944	José Aguilar Álvarez	“Cooperar con el Estado” y “proyectar” investigación y estudio” a resolver “grandes problemas nacionales”	"Es fundamental realizar estos dos objetivos: 1-Cooperar en forma estrecha y patriótica con el Estado para ayudarlo en la solución de los grandes problemas nacionales, que se han agudizado con la guerra y cuyo interés será indiscutible en la posguerra, en cuya solución deben contribuir todos los universitarios aprovechando su técnica especializada. 2- Es urgente que el tesoro científico de investigación y de estudio se proyecte firme y claramente en un sentido utilitario para todos los pueblos de México, contribuyendo a resolver sus problemas económicos y sociales” (pág. 164)
1944	Manuel Gual Vidal	No hay mención a la extensión	
1944	Junta de ex Rectores	No hay mención a la extensión	
1944/ 1945	Alfonso Caso Andrade	No hay mención a la extensión	“La Universidad es, y debe ser, exclusivamente, una institución técnica, una institución que procure servir a México preparando adecuadamente a aquellos hombres que México necesita con más urgencia: al profesionista y al investigador científico (...) Nuestra población vive en condiciones de miseria y de abandono que son ya seculares, y somos nosotros los universitarios, los técnicos, los obligados a transformar esas condiciones de vida para lograr una explotación más racional de nuestros recursos, una mayor riqueza individual y colectiva, mayor higiene, mayor cultura” (pág.174)
1945/ 1946	Genaro Fernández MacGregor	No hay mención a la extensión	
1946/ 1948	Salvador Zubirán Anchondo	No hay mención a la extensión	
1948	Alfonso Ochoa Ravizé	No hay mención a la extensión	
1948/ 1952	Luis Garrido Díaz	No hay mención a la extensión	
1948	Antonio Díaz Soto y Gama	No hay mención a la extensión	
1952/ 1953	Segundo periodo de Luis Garrido Díaz	No hay mención a la extensión	
1953/ 1957	Nabor Carrillo Flores	No hay mención a la extensión	
1957/ 1961	Segundo periodo de Nabor Carrillo Flores	No hay mención a la extensión	
1961/ 1965	Ignacio Chávez	No hay mención a la extensión	
1965/ 1966	Segundo periodo de Ignacio Chávez	No hay mención a la extensión	
1966/ 1970	Javier Barros Sierra	“Servir al pueblo”	“...cumplamos de modo más eficaz con las misiones clásicas, comunes a todas las universidades; pero sobre todo con aquella que en esta hora y en este país subordina y modula a las demás[,] servir al pueblo para su desenvolvimiento” (pág 212)

1970/ 1972	Pablo González Casanova	“Difundir la cultura”	“un noble propósito: educar a la juventud, investigar los fenómenos naturales y humanos y difundir la cultura superior en el ámbito nacional” (pág 216).
1973/ 1977	Guillermo Soberón Acevedo	“Difusión cultural” “Surtidor de cultura a todos los confines del país” “Investigación para solucionar urgencias de México”	“¿Cómo es la Universidad que deseamos? Una casa de estudios vigorosa, en donde se formen profesionales capaces de captar, sentir, entender y resolver la problemática nacional; un laboratorio en donde se realice investigación de trascendencia internacional, enfocada a solucionar urgencias específicas de México, y un surtidor de cultura a todos los confines del país. Estamos convencidos de que la enseñanza y la investigación son funciones indisolubles y veneros caudalosos para la difusión cultural” (pág 223). “... [la Universidad] ha sido, es y será instrumento primordial para el desarrollo económico, social y cultural de México. Porque aquí, en nuestra casa de estudios — en sus aulas, en sus talleres, en sus laboratorios, en sus bibliotecas, en sus canales de difusión cultural— está uno de los componentes esenciales de la fórmula que permitirá a México abandonar el oprobio del subdesarrollo y la injusticia del coloniaje científico y tecnológico” (225)
1977/ 1981	Segundo periodo de Guillermo Soberón Acevedo	No hay mención a la extensión	
1981/ 1985	Octavio Rivero Serrano	“Extender la cultura universitaria al entorno popular” “Vincular capacidades tecno-científicas con las necesidades del país”	“La UNAM significa más para este país que lo que otras universidades, por capaces y altamente calificadas que sean, signifiquen para otros países. Por ello, deberemos extender la cultura universitaria al entorno popular. Desde Vasconcelos, ésta ha sido una preocupación fundamental y constante, en los últimos años se han realizado crecientes esfuerzos en este sentido. Los conocimientos, la técnica y las diversas manifestaciones artísticas formativas que se dan al más alto nivel en el seno de nuestra casa de estudios, las difundiremos utilizando para ello todos los medios a nuestro alcance, hacia el campus y hacia el entorno popular” (pág. 235-236). “...produciendo los recursos humanos comprometidos en vincular sus capacidades técnico científicas con las necesidades del país y de nuestros compatriotas, mediante su trabajo, sus acciones, su capacidad de generar empleos y la elevación de los niveles de productividad, estaremos en la aptitud de influir en el desarrollo económico, social y cultural de México” (pág. 235)
1985/ 1989	Jorge Carpizo MacGregor	“Extensión de la cultura” “Servicio social”	“la Universidad no puede ser sólo crítica sino ha de ser fundamentalmente propositiva; ha de ofrecer soluciones y plantear alternativas para superar los problemas nacionales. Tiene que ser una Universidad preocupada por la sociedad, capaz de entenderla e impulsarla. En una palabra, la Universidad debe estar cerca del país, cada día más cerca” (pág 240) “La Universidad es autónoma porque, dentro del marco de la Constitución Política y de la ley, decide sus planes y programas docentes, de investigación y de extensión de la cultura; nombra a sus autoridades y legisla en los aspectos internos” (pág 240). “Se diseñarán programas para fortalecer el servicio social como parte del currículum y con el propósito de que se devuelva en algo lo que el pueblo ha dado a cada estudiante. Ésta es una de las formas a través de las cuales pensamos acercar más la Universidad al país” (pág 244)
1989/ 1993	José Sarukhán Kermez	Mención administrativa a “Coordinación de Difusión Cultural”	“Para dar su total dimensión cultural a los medios de comunicación con que cuenta nuestra Universidad, TV Unam y Radio Unam quedarán ubicadas en la Coordinación de Difusión

			Cultural. Por otro lado, los aspectos de difusión noticiosa de la institución quedan a cargo de la Dirección General de Prensa dependiente de la Rectoría” (pág 252) “La planeación académica en cada dependencia, con la participación de su comunidad; el fortalecimiento y el crecimiento del posgrado y la vinculación de la investigación a la docencia, sobre todo en el nivel profesional y aun en el del bachillerato, constituyen, los ejes de la academización de la Universidad. Le daremos a estos aspectos una atención especial” (pág 253)
1993/ 1997	Segundo periodo de José Sarukhán Kermez	“Difusión de la cultura”	“La razón de ser de la Universidad es formar a sus estudiantes; su misión central es la enseñanza; la formación de profesionistas de alta calidad. Para ello se ha buscado que todos los recursos humanos y de infraestructura de la Universidad Nacional se orienten a este fin. El desarrollo de las otras dos funciones de la Universidad, la investigación y la difusión de la cultura, es esencial para apoyar el buen desarrollo de la función docente” (pág 259). “Justamente estos cuerpos colegiados tienen como propósito principal la planeación académica de la Universidad en sentido horizontal, que permita una mayor interacción entre la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y el conocimiento” (pág 259). “Por lo que hace a difusión cultural, esta área que cumple una función sustantiva de la Universidad, estará dotada, en breve, de un cuerpo colegiado estatutario encargado de garantizar que las múltiples actividades que ahí se desarrollan, siempre sean inherentes a la institución, respondan a criterios universitarios, canalicen la enorme creatividad de nuestra casa y repercutan en la formación integral de los universitarios” (pág 263-264)
1997/ 1999	Francisco Barnés de Castro	“Difusión de la cultura” “Vinculación”	“se promoverá que la investigación que se realiza en la Unam tenga un claro impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel y, en la medida de lo posible, aporte soluciones novedosas y creativas a los diversos y complejos problemas que afectan a nuestra sociedad. Para ello, se impulsarán nuevos esquemas de vinculación entre docencia e investigación y entre esta última y los diferentes sectores de la sociedad que se puedan beneficiar de sus resultados” (pág 275). “La difusión de la cultura responderá a un plan que busque el máximo beneficio para la sociedad y para la propia comunidad universitaria, al mismo tiempo que contribuya al proceso de formación integral de los alumnos. El trabajo de difusión que la Unam realice deberá ser un instrumento valioso para promover los valores universitarios en todos los campos del saber” (pág 275). “Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose mutuamente, y se tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento a la labor que la Universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales” (pág 276)
1999/ 2003	Juan Ramón de la Fuente	“Que se difunda la cultura”	“Defenderé a la Universidad ante quien pretenda desacreditarla; procuraré que cuente con los recursos financieros que requiere, no sólo para subsistir sino para que pueda desarrollar plenamente sus capacidades; vigilaré celosamente que esos recursos se apliquen escrupulosamente en el fortalecimiento de

			<p>sus tareas sustantivas, para que surjan en su seno nuevas y mejores opciones educativas para los jóvenes de México; para que se desarrolle la ciencia, para que se difunda la cultura; para que haya nuevos espacios de discusión que auspicien su permanente renovación” (pág 283)</p>
2003/2007	Segundo periodo de Juan Ramón de la Fuente	<p>“Extensión de los beneficios de la cultura” “Sistema de difusión cultural”</p>	<p>“Nuestra misión, en esencia, no ha variado. Bien lo decía Vasconcelos, al tomar posesión del cargo de rector en 1920: ‘La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia’. No debe haber confusión: la enseñanza, la investigación y la extensión de los beneficios de la cultura son, y deben seguir siendo, nuestras tareas sustantivas. Por ello he propuesto un programa de trabajo orientado a fortalecer estas tres grandes tareas universitarias” (pág 285). “...el desarrollo de tecnologías de punta, para fortalecer la enseñanza en el bachillerato y las licenciaturas, así como la educación en línea y a distancia, en donde tenemos enormes posibilidades de hacer crecer nuestra matrícula y extender los beneficios de la Universidad a amplios sectores de la sociedad” (286) “Tan importante como la investigación científica y humanística, resulta la tarea universitaria de extender los beneficios de la cultura a cada vez mayores sectores de la población. Nuestro sistema de difusión cultural, que hoy genera una de las mejores ofertas artísticas y culturales del país, también debe perfeccionarse. Hay que vincularlo más con la propia comunidad universitaria; y hay que explotar al máximo nuestros canales de difusión externa: pronto tendremos nuevas y mejores instalaciones para Radio Universidad, que transmitirá desde el Palacio de la Autonomía, en este Centro Histórico, nuestra vasta oferta cultural en frecuencia modulada y hemos iniciado los estudios necesarios que son complejos para hacer realidad el viejo anhelo de hacer de TV Unam, un verdadero canal universitario” (pág 288)</p>
2007/2011	José Narro Robles	<p>“Extensión del conocimiento” “Difusión de la cultura” “Vinculación”</p>	<p>“A través del trabajo de sus académicos, el conocimiento no sólo se transmite a las nuevas generaciones, se genera y aplica a la solución de problemas que aquejan a la sociedad. En la Universidad se busca transformar el saber y el quehacer de académicos y estudiantes en servicios para la colectividad, en extensión del conocimiento, en nuevas modalidades de difusión de la cultura (pág 293) “Un aspecto prioritario será incrementar la vinculación de la Universidad con los principales problemas nacionales y su participación en el diseño e implementación de políticas públicas. Para ello se ampliarán los instrumentos existentes, de manera que todos los sectores de la sociedad mexicana se beneficien de la capacidad que la Universidad tiene en la materia” (pág 296). “La difusión cultural es y seguirá siendo, una función universitaria que debe ser atendida con prioridad. Esta función es relevante porque permite a la institución ser un referente nacional de primer orden en la preservación, recreación y transmisión de las manifestaciones culturales nacionales y universales, pero también porque permite crear expresiones culturales nuevas. Por ello se emprenderán acciones que fortalezcan la difusión de la cultura y la formación cultural de los universitarios (pág. 296-297)</p>
	Segundo periodo de José Narro Robles	<p>“Vinculación” “Difusión de la cultura”</p>	<p>“Una de las características sobresalientes de nuestra Universidad es la investigación. Para mantener e incrementar el nivel que ha alcanzado, se deberá fortalecer su desarrollo en todas las áreas, tipos y niveles en que se realiza. En adición se mejorará su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios</p>

			<p>para el desarrollo nacional, lo que implicará elevar su calidad y productividad, además de favorecer una mayor proyección nacional” (pág 304). “En materia de difusión de la cultura se insistirá en que las artes y la cultura deben constituir parte importante de la formación integral de los alumnos, en especial en el bachillerato. Este también es el caso del deporte. De igual manera se diversificarán los mecanismos para acercar las expresiones artísticas universitarias y profesionales a los miembros de nuestra comunidad y a la población en general” (pág. 304)</p>
--	--	--	--

Apéndice 3: La extensión universitaria en las leyes orgánicas de la UNAM

Año de la Ley	Contenido
1910	Artículo 8, Inciso III: [Compete al Consejo Universitario] “Organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”
1929	<p>Considerando N°4: “Que es necesario capacitar a la Universidad Nacional de México, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir los fines de impartir una educación superior, de contribuir al progreso de México en la conservación y desarrollo de la cultura mexicana participando en el estudio de los problemas que afectan a nuestro país, así como el de acercarse al pueblo por el cumplimiento eficaz de sus funciones generales y mediante la obra de extensión educativa”</p> <p>Fines: “Artículo 1º: La Universidad Nacional de México tiene por fines impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano. Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo”</p>
1933	“Artículo 1º: La Universidad Autónoma de México es una corporación dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”
1945	<p>Artículo 1º: “Fines”: “La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”</p> <p>“Artículo 7º. El Consejo Universitario estará integrado: IV. Por un profesor representante de los Centros de Extensión Universitaria;”</p>

Apéndice 4: cinco cauces para el desarrollo de una perspectiva de extensión crítica en la Universidad Latinoamericana del siglo XXI

“Debemos tener la suficiente sensatez y modestia como para saber que las sociedades no son transformadas por las universidades; que los movimientos sociales que producen los grandes cambios y transformaciones de la sociedad pueden basarse en ideas, en estudios, en proyectos que nacen en la universidad, pero que la trascienden en mucho. No son las universidades las que van a hacer el cambio social en América latina, aunque aquellas que trabajen no de espaldas a la realidad social, sino penetrándola con sus armas metodológicas, van a contribuir de manera muy significativa, en su real medida, a amparar las posibilidades de cambios sociales sobre sólidas bases”

Pablo V. Carlevaro (1986b, pág 12)

Como señala Ordorika (2007): “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” (Ordorika, 2007, pág 16). Procurando aportar en dicha dirección, en este apartado se sustrae la mirada del caso específico de la UNAM para situar una mirada general en la Universidad Latinoamericana, en base al estudio de caso realizado y la bibliografía consultada.

A modo de aproximación, se intenta una primera sistematización de los principales cauces teóricos y experienciales que es posible encontrar en torno a la extensión universitaria en nuestro continente. Por cierto, que se trata de un panorama incompleto, pero suficiente para ejemplificar la vitalidad de los caminos alternativos a la despolitización conservadora y la contrareforma empresarial de la extensión universitaria latinoamericana. En este sentido, distinguimos cinco cauces de la extensión crítica en el continente, de gran potencial pedagógico y político.

1) La extensión crítica integrada al currículo universitario.

“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”

Boaventura de Sousa Santos (2006a, pág 66)

Una de las características más notorias del desarrollo institucional de la extensión universitaria es que, por diferentes razones – como fue señalado – ocurrió disociado de los procesos de formación curricular de los estudiantes universitarios. Esta disociación es aún más notoria respecto a los programas de posgrado, con lo cual el par investigación-posgrado pocas veces se articula con programas de extensión. Sin embargo, la dimensión pedagógica de la extensión, su potencial formativo humanista e integral de los estudiantes universitarios, ha sido un elemento nodal en la tradición extensionista latinoamericana (Rama, 1972; Carlevaro, 1973; Tünnermann, 2000). No son pocas las universidades en que se promueve en la actualidad estrategias de integración curricular de la extensión, concebida como parte del proceso formativo de los estudiantes, procurando también su articulación con la investigación. Una política fuertemente impulsada en este sentido se dio en la UDELAR (Uruguay) en el período 2006-2014 (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino et al 2010). También es una referencia en este sentido el sistema universitario cubano (Hickling-Hudson, 2006), entre otras experiencias como las de la UACM (Rodríguez y Rosen, 2016), la UAM (Ejea, 2000), o algunas universidades argentinas (Menéndez y otros, 2013; Castro y Oyarbide, 2015; Mato, 2013).

2) Extensión e “intensión” universitaria con movimientos sociales. La extensión universitaria se juega 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). Recuperando la tradición extensionista de las “universidades populares” o “universidades obreras”, actualmente existen importantes programas que vinculan a las universidades con los movimientos sociales¹¹⁸. Estos

118 Algunos ejemplos de programas de estas características se encuentran en la UDELAR de Uruguay (los programas de la Unidad de Extensión y Cooperación con Organizaciones Sociales del Servicio Central de Extensión). A su

programas logran resignificar *el espacio de frontera* de la extensión como espacio de diálogo de saberes o “extensión en sentido contrario”, según la expresión de de Sousa Santos (2006b), para describir la incorporación de la agenda y los saberes de los movimientos en las propias agendas universitarias. En la misma línea, Tatián (2013) habla de “intensión universitaria”, como un proceso complementario a la extensión, subrayando la doble direccionalidad en la circulación de los saberes y objetos de estudio entre la universidad y los movimientos. Tatián plantea que en estos procesos de extensión e intensión, se resignifica la propia autonomía universitaria, que pasa de ser una autonomía puramente defensiva a una “autonomía heterogénea”, positiva (Tatián, 2013). No se trata de renunciar a la importante *función defensiva* de la autonomía, ni de desconocer lo específico de la lógica académica, los saberes universitarios y sus marcos epistémicos e institucionales de enunciación. Sí se trata de abrir espacios en los que la universidad ensaye una “autonomía heterogénea” generando programas de trabajo sistemáticos y de largo plazo con movimientos y organizaciones sociales, sustentados en la “ecología de saberes” (de Sousa Santos, 2006a). 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 y Pérez, 2014), pero el punto de partida pasa por concebir a los movimientos como “sujetos político-pedagógicos” e “intelectuales colectivos”, en ocasiones portadores de un proyecto político-educativo propio (Ouviaña, 2015; Pinheiro, 2016).

No obstante la importancia de esta perspectiva, es necesario considerar la condición contrahegemónica de la extensión-intensión crítica con movimientos sociales. En la relación universidad-sociedad que es constitutiva de la extensión en cada momento histórico, los referentes teóricos, las prioridades políticas y los sujetos que encuentran mayores condiciones de legitimidad y posiciones de fuerza para significar y disputar el sentido de la política de extensionista de la universidad, tienden a ser los pertenecientes a la modernización capitalista hegemónica. La extensión, como proceso educativo universitario, se juega siempre en relación con los procesos socio-políticos de su contexto histórico que la *sobredeterminan* (en el sentido de Zemelman, 2010). La perspectiva extensionista con movimientos sociales encuentra terreno más propicio para su desarrollo en los ciclos históricos de ascenso de las luchas sociales y mayor politización del conflicto social. En tales coyunturas, los movimientos populares tienen mejores condiciones para tensionar a la universidad en su compromiso. La coyuntura político-social latinoamericana de los

vez, el Movimiento Sin Tierra de Brasil (MST), que cuenta con sus propios programas y centros de formación, tiene relaciones estables con universidades del continente (como la Universidad de Córdoba, Argentina y la UDELAR, Uruguay). A su vez, existen ejemplos en esta línea en varias universidades del continente, tanto a nivel institucional, como desarrollados de modo autónomo por organizaciones estudiantiles y docentes.

últimos años ha presentado, en cambio, realidades en las que los movimientos sociales se encuentran en situación de dispersión y reflujo, y otras en las que, luego de un ciclo ascendente de luchas antineoliberales, han sido en buena medida neutralizados por procesos políticos que Modonesi (2012) describe con la noción gramsciana de “revoluciones pasivas”, con efectos de amortiguación del conflicto social y *pasivización* de los movimientos populares.

Actualmente nos encontramos en un momento de cambio de ciclo cuya deriva histórica está abierta y presenta importantes desafíos a los movimientos del continente. Modonesi y Svampa (2016) señalan que el nuevo ciclo político que se abre presenta como principal desafío para los movimientos sociales lograr la articulación entre dos “líneas de acumulación histórica hoy desconectadas”: las “luchas socioambientales” (principalmente organizadas en la resistencia contra el extractivismo) y “las luchas urbanas y sindicales”, expresiones cuya “trayectoria y espesor difieren según los países y experiencias, [y] podrían establecer un diálogo mayor, en términos de estrategias de acción y resistencias a la restauración conservadora y de superación del progresismo pero también de diálogo en cuanto a la concepción del cambio civilizatorio y los conceptos-horizonte” (Modonesi y Svampa, 2016). Si se concibe a los movimientos sociales, no desde posturas esencialistas, sino ubicados en el propio “despliegue de sus luchas” (Castro et al 2015), es necesario enfocar en estas derivas a los desafíos de la construcción conjunta de extensión-intensión entre universidad y movimientos sociales.

3) Incubadoras de emprendimientos asociativos y cooperativos populares. Analizando el caso de la universidad brasilera, sostiene Renato Dagnino (2015) que el modelo universitario hegemónico en dicho país se estableció desde una concepción de la investigación formulada desde los intereses del capital y desde la racionalidad de las ciencias naturales, que “reconfiguró de arriba a abajo” a las funciones de enseñanza y extensión. Señala Dagnino que el proyecto alternativo deberá “partir de la extensión” y desde allí reformular a las demás funciones (Dagnino, 2015). La extensión, aquí, deberá no sólo reutilizar a la “tecnociencia”, sino refundarla, sobre nuevas bases, de acuerdo al diálogo de saberes con los sectores populares y en respuesta a las necesidades de los sectores subalternos. Según Dagnino (2015), los dos ejes para reformular la universidad y relanzar un proyecto popular para la transformación universitaria son la extensión universitaria y la economía solidaria, y el ejemplo que mejor representa esta unión son los proyectos de incubadoras universitarias de emprendimientos cooperativos (Dagnino, 2015). Tal como señala Dagnino, este tipo de programas tienen un gran potencial, y tienen un importante desarrollo en las universidades

del Cono Sur, como lo evidencian Cortegoso *et al* (2012), quienes sistematizan experiencias de estas características en Uruguay (UDELAR), Argentina (Unidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata), Brasil (Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Paraná y Universidade Federal de Rio Grande Do Sul) y Paraguay (Universidad Nacional de Asunción)

4) Enfoque territorial desde programas universitarios integrales situados. Junto a los espacios de trabajo con organizaciones sociales, resultan particularmente potentes para el desarrollo de una política extensionista transformadora los programas integrales territoriales (Carlevaro, 1998) o programas universitarios de “aula abierta” basados en el “vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria” (M. Rodríguez & Rosen, 2016). 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)¹¹⁹. Encontramos ejemplos de este tipo de programas en la UDELAR¹²⁰ (Uruguay), en la UPLA (Chile),¹²¹ en la UACM¹²² o en la UNAM¹²³. Por su parte en Argentina, según señala Rinesi (2015), el desarrollo de universidades públicas ubicadas en diferentes partes del territorio ha favorecido una lógica de mayor compenetración entre ellas y sus entornos sociales. Rinesi plantea que estas nuevas instituciones se le plantea el desafío de, por una parte, realizarse plenamente en tanto *universitas* de acuerdo a una lógica de lo universal, y al mismo tiempo sostener la lógica de las “universidades situadas”, el diálogo con las organizaciones y comunidades de su entorno (Rinesi, 2015, pág 108).

119 La geografía crítica concibe al territorio como “una construcción social resultado de relaciones de poder (...) que son tanto materiales como simbólicas, ya que son el resultado de la producción de un espacio que se construye diferencialmente según vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos y de los grupos y clases sociales que lo conforman” (Herner, 2009, pág 165). Extrapolando estas nociones, podríamos pensar también a la universidad como un territorio y a los programas integrales como dispositivos para violentar ciertas fronteras del territorio universitario (sus disciplinas, funciones, estructuras académicas) buscando su re-territorialización.

120 Los Programas Integrales han tenido un interesante desarrollo en la UDELAR (Uruguay) a partir del antecedente del Programa APEX-Cerro (<http://www.apexcerro.edu.uy/>) creado a comienzo de los '90. En 2008 se creó también el Programa Integral Metropolitano (PIM) (<http://www.pim.edu.uy/>). A su vez, el desarrollo de la UDELAR en el interior del país ha promovido una lógica de articulación territorial que favorece esta perspectiva extensionista.

121 Proyecto "Generación de conocimiento compartido: Un modelo replicable de Innovación Social para el desarrollo territorial de Playa Ancha": <http://territorioplayancha.cl/>

122 Por ejemplo el “Grupo Multidisciplinario de Investigación Comunitaria” o el “Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social” (PESCER), ambos en Ciudad de México.

123 Por ejemplo, la “Unidad Académica de Estudios Regionales” en La Ciénaga, Michoacán (México) (<http://uaer.humanidades.unam.mx/>).

5) *La extensión en la re-politización intelectual-ilustrada de la polis.*

“En la crisis de la educación superior en las universidades públicas (crisis de recursos, de calidad formativa, de cauces vocacionales, de oportunidades laborales), la difusión cultural no es, como tanto tiempo se ha creído, un complemento de amenidad, sino el remanente comprobado de la formación humanista, descartada oficialmente en los años sesenta. Ese fue el sentido de la difusión cultural y ése debe seguir siendo, con el apoyo de la televisión y de una producción editorial cuyo destino no sea la bodega. Ante la barbarie del proyecto neoliberal, que se propone sacrificar generaciones enteras, la revitalización del humanismo es tarea de primer orden, y en la UNAM un instrumento óptimo es, repensada, reformulada, la difusión cultural”

Carlos Monsiváis (1990, pág 15)

Las instituciones universitarias han jugado históricamente un importante papel en tanto constitutivas (a la vez producto y productoras) de lo que Ángel Rama definió como “la ciudad letrada”, es decir, la totalidad orgánica producida por la “dialéctica espacial” (Remedi, 1996) de las relaciones de saber(letrado)-poder constitutivas del proceso civilizatorio latinoamericano (Rama, 1998). “Hay un laberinto de las calles y un laberinto de los signos” (Rama, 1998, pág 38), y ambos *funcionan* articulándose en la producción de símbolos, narraciones, *regímenes de verdad* (la expresión es foucaultiana) y ordenamientos espaciales orientados a la producción y reproducción de las relaciones de poder en cada momento histórico.

El papel de los intelectuales (y de las universidades) no puede comprenderse fuera de esta totalidad orgánica. Así, la extensión universitaria puede pensarse como dispositivo de *desterritorialización* de las demarcaciones espaciales (en los sentidos anteriormente comentados) y un movimiento *democratizante* de las propias relaciones de saber-poder a través del ejercicio de enunciación crítica sobre los temas de la polis. Se trata de que la universidad sirva también al espesor y alcance de los debates que suceden (o deberían suceder) en el espacio público concebido como espacio político (en el sentido de la *polis*), ejerciendo, en el sentido kantiano, el “uso público de la razón”. La universidad participando y propiciando lo que Rinesi llama la “gran conversación colectiva”, poniendo “sus dispositivos de investigación y crítica al servicio del desnudamiento de los mecanismos ideológicos que operan por detrás de los mensajes que recibe toda la ciudadanía de los medios de comunicación más poderosos, la de contribuir a que esa misma ciudadanía pueda ser, ella misma, sujeto activo de esos procesos de comunicación masiva, manejando con destreza técnica y profesional las herramientas que le permitan hacer oír una voz propia, autónoma y distinta de esas

que le llegan de esos medios tan grandes e influyentes (...) [y a la vez] siendo ella misma protagonista de procesos de comunicación masiva” (Rinesi, 2015, pág 138).

En esta perspectiva extensionista se articula, por un lado, la rica y centenaria tradición latinoamericana de la “difusión cultural” (con centro en las humanidades y los discursos, contenidos y saberes no utilitarios), junto con la tradición de la “divulgación de la ciencia” (igualmente *cultural*) contribuyendo ambos tipos de actividad a la nutrición intelectual y cultural del pensamiento y el debate público. En cauce extensionista es posible ubicar algunos de los programas de difusión cultural y divulgación de la ciencia de la UNAM o de la UDELAR (Uruguay)¹²⁴, entre muchos otros ejemplos posibles. Dichos programas permiten resituar el papel del universitario en tanto intelectual, contraviniendo la tendencia dominante en la academia contemporánea. Como advierte Gandarilla (2014) en referencia al académico-intelectual: “siendo más urgente su presencia es más lacerante su ausencia. Este espacio es hoy habitado por el homo academicus cuyo vector de actuación lo orienta hacia el cumplimiento funcional de un espectro de evaluación” (2014, pág 126). En efecto, un estudio de la “ciudad letrada” en la actualidad (en la línea del programa propuesto por Remedi, 2006) deberá considerar la alienación, por vía de estímulos, de la actividad académica contemporánea, junto a las cuatro tendencias observadas por dicho autor: “Primero, la nueva lógica productiva del capitalismo tardío a nivel global, y en el contexto específico de América Latina, la fundación del modelo capitalista neoliberal periférico. Segundo, el reordenamiento espacial a que obliga la puesta en marcha de tal modelo socio-cultural, y dentro de dicho orden espacial, el campo de producción cultural. Tercero, los cambios en la constitución y papel de los equipos letrados principales en el marco de dicho modelo (es decir, de aquellos productores culturales que hoy ocupan y controlan las zonas claves, los locales centrales, los circuitos principales, las válvulas vitales). Cuarto, sus consecuencias conceptuales, simbólicas, emocionales y sensuales, en otras palabras, la lógica estética del neoliberalismo periférico” (Remedi, 1996).

Como señala Tünnermann: “En un mundo en el que tienden a prevalecer los mensajes culturales provenientes de los centros hegemónicos transmitidos por las transnacionales de la comunicación, el cultivo de los valores propios de nuestra cultura es lo único que puede salvarnos de la perspectiva de una empobrecedora e impuesta homogeneidad cultural. Este se vuelve un reto de primera magnitud y las Universidades tienen que dar un aporte estratégico en todo lo referente a la conservación y promoción de la cultura” (Tünnermann, 2000, pág 11).

124 Por ejemplo el programa “Comprensión pública de temas de interés general” (<http://www.csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/141>) o el proyecto “Juicios Ciudadanos” (<http://www.juiciociudadano.org/>)

VII- ANEXOS

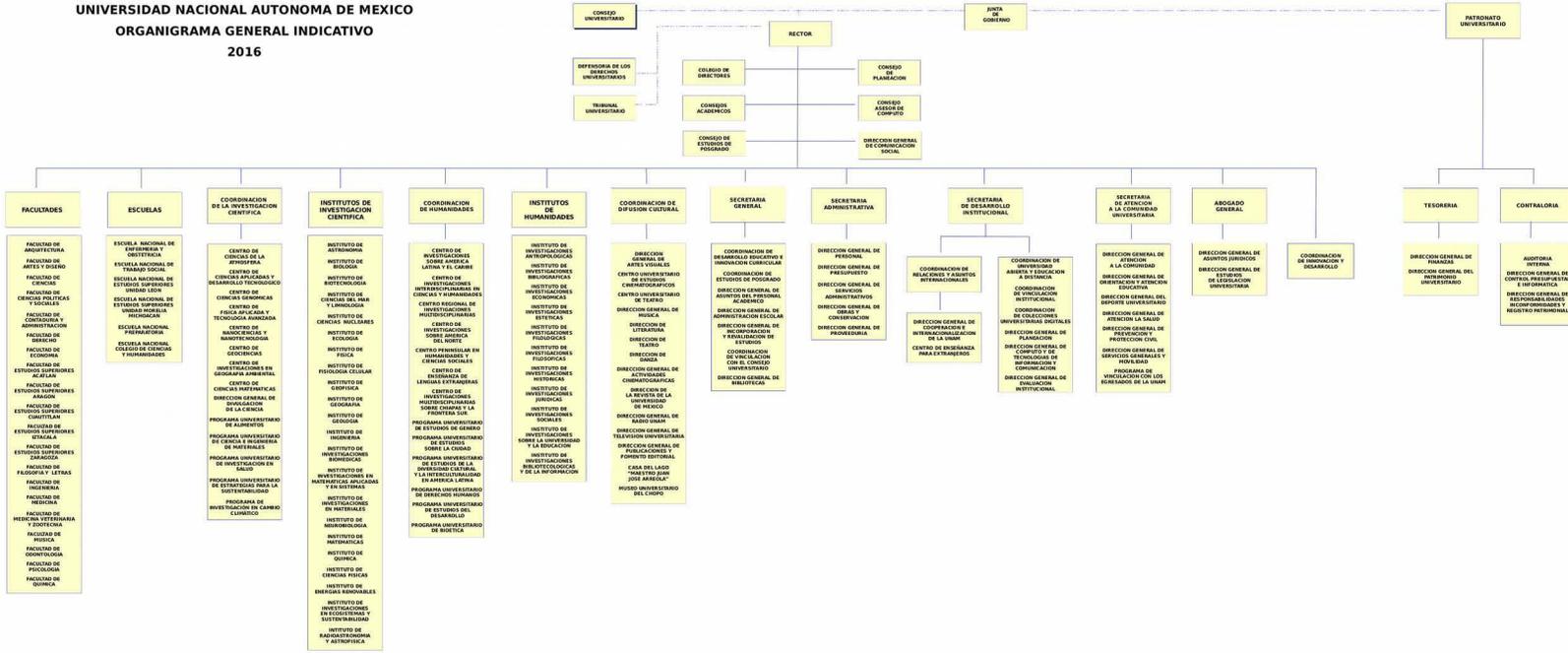
ANEXO 1: Lista de informantes clave entrevistados para el caso UNAM

Nombre	Filiación Institucional	Fecha y lugar de entrevista
Dra. María Teresa Uriarte Castañeda	Directora de la Coordinación de Difusión Cultural	02/09/2015 en Dirección Difusión Cultural UNAM
Myrna Ortega Morales	Coordinadora de Proyectos de Extensión Académica (Coordinación de Difusión Cultural)	26/08/2015 en Oficina Secretaría de Extensión, Centro Cultural UNAM
Lic. Claudia Navarrete García	Directora de Dirección de Servicio Social (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos)	04/02/2016 en Dirección de Servicio Social UNAM
Lorenzo Rossi	Jefe del Departamento de Alfabetización y rezago educativo (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, Dirección de Servicio Social)	04/02/2016 en Dirección de Servicio Social UNAM
Dra. Mari Carmen Serra Puche	Directora de la Secretaría de Desarrollo Institucional (Coordinación de Vinculación Institucional)	25/08/2015 en Coordinación Vinculación Institucional UNAM
Dra. Gloria Soberón Chávez	Directora General de Vinculación (Coordinación de Innovación y Desarrollo)	04/09/2015 en la Dirección General de Vinculación UNAM
Mercedes Navarrete	Coordinadora operativa Red de vinculadores (Coordinación de Innovación y Desarrollo)	Entrevista por correo electrónico: respuesta recibida el 07/09/2015
Arq. Teodoro Oseas Martínez Paredes	Coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura	24/8/2015 en la Facultad de Arquitectura UNAM
Sergio Ángeles Campo	Secretario de la Secretaría de Medicina, Zootecnia y Extensionismo de la Facultad de Veterinaria	28/8/2015 en Facultad de Veterinaria UNAM
Leticia Gómez	Jefa del Departamento de Extensionismo de la Facultad de Veterinaria (Secretaría de Medicina, Zootecnia y Extensionismo)	28/8/2015 en Facultad de Veterinaria UNAM
Javier García García	Coordinador del Departamento de Extensión de la Facultad de Ciencias (Secretaría de Vinculación)	24/08/2015 en Facultad de Ciencias UNAM
Dra. Mariana Gutiérrez Lara	Coordinadora de los Centros de servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social de la Facultad de Psicología	12/02/2015 en la Facultad de Psicología UNAM
Lic. Guillermo Gómez Zaleta	Coordinador de la Oficina de Difusión Cultural y de Vinculación y Apoyo a la Comunidad de la Facultad de Artes y Diseño	09/02/2016 en Unidad Xochimilco de la Facultad de Arte y Diseño UNAM
Norma Angélica García González	Secretaria de Extensión Académica de la Facultad de Música	Entrevista realizada el 07/09/2015 en Facultad de Música UNAM

Dra. Marcela Gómez Sollano	Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Facultad de Filosofía y Letras)	
Massimo Modonesi	Profesor titular Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM). Investiga movimientos sociales y políticos en América Latina. Director de la revista Memoria (Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista). Coordinador del proyecto PAPIIT “Subalternidad, antagonismo y autonomía en los movimientos socio-políticos en México y en América Latina”	Entrevistado por correo electrónico (respuesta recibida el 30/08/2016)
Gerardo Torres Salcido	Secretario Técnico de Investigación y Vinculación de la Coordinación de Humanidades (hasta 2015)	31/05/2016 en el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM
Dr. José de Jesús Franco López	Director General de Divulgación de la Ciencia de la Coordinación de Investigación Científica	16/02/2016 en la Dirección General Difusión de la Ciencia UNAM (UNIVERSUM)
Lic. Víctor Hugo Castañeda Salazar	Secretario de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán	24/02/2016 en la FES Acatlán
Mtra. Celia Ramírez	Ex. Directora del Archivo Universitario de la UNAM. Profesora académica retirada. Investigadora de la historia de la UNAM.	16/02/2016 en la cafetería de la Librería del Fondo de Cultura Económica.

ANEXO 2: Lista de informantes clave entrevistados de organismos universitarios internacionales y referentes de la extensión en América Latina

Nombre	Filiación Institucional	Fecha y lugar de entrevista
Roberto Escalante	Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)	Entrevistado el 20/04/15 (en sede UDUAL, Ciudad Universitaria UNAM)
Pedro Henríquez Guajardo	Director del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)	Entrevistado el 11/05/15 (en sede del IESALC en Caracas, Venezuela)
Jorge Castro	Encargado de comunicación de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU)	Entrevistado por correo electrónico (respuesta recibida el 13/10/2015)
Pablo Carlevaro	Referente histórico del extensionismo universitario en Uruguay. Decano de la Facultad de Medicina (1968-1973 y 1985-1992). Fundador y primer director del Programa APEX-Cerro (1993).	Serie de tres entrevistas realizadas el 21/10/14, 29/10/14 y 12/11/2014 (en el domicilio de Carlevaro, Montevideo, Uruguay).
Humberto Tommasino	Presidente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (período 2009-2012) y Prorector de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República de Uruguay (período 2006-2014)	Entrevista realizada el 15/10/2014 (en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República de Uruguay)



Fuentes primarias y hemereográficas

- Caso, Antonio y otros (2000), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM.
- Fundación-UNAM (2016), «Presencia de la UNAM en todo México», [en línea]
<http://www.fundacionunam.org.mx/de_la_unam/presencia-de-la-unam-en-todo-mexico/>
[fecha de consulta: 10 de diciembre de 2016].
- Gallegos, José (2014), *Discursos de toma de posesión de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-1911)*, México, IISUE-UNAM.
- Licea, Judith (1982), *La Extensión Universitaria en América Latina: sus leyes y reuniones*, México, UNAM.
- Martínez, Lucía y Hilda Rivera (1979), *La Extensión Universitaria. Tomo II: Información general 1973-1978*, México, UNAM: Edición conmemorativa Cincuentenario de la autonomía de la UNAM.
- Narro, José (2008): *Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2008-2011*. México: UNAM
— (2012): *Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2011-2015*. México: UNAM
- Rolz-Bennett, José (1950), «Informe del Relator General Licenciado José Rolz Bennett en la Sesión de Clausura del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Guatemala, 1949)», *Anales de la Universidad*, vol. Año LX, N°, Montevideo, Universidad de la República.
- 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 (2016), «Portal de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM»:
<http://www.dgdc.unam.mx>
- (2016), «Agenda estadística de la UNAM 2016», México.
- (2016), «Portal de Estadística Universitaria de la UNAM»
http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
- (2016): Portal de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM:
<http://www.cultura.unam.mx/secciones/Qui%C3%A9nesSomos>
- (2016): Portal de la Dirección General de Servicio Social:
<http://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/>
- (2015): Base de datos del servicio social de la UNAM, documento interno de la Dirección de Servicio Social de la UNAM.
- (2016): Portal de Radio UNAM: <http://www.radiounam.unam.mx/>
- (2016): Portal de TV UNAM: <http://tv.unam.mx/>

- (2016) Portal de Deportes UNAM <http://www.deportes.unam.mx/culturafisica/extension.php>
- (2016) Portal del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM: <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=12>
- (2016) Portal del programa Conecta UNAM: <http://www.conecta.unam.mx/>
- (2016) Portal de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la UNAM: <http://www.innovacion.unam.mx/quehacemos.html>
- (2016) Portal de la Dirección General de Comunicación Social de la UNAM: Fuente: <http://www.dgcs.unam.mx/>
- (2016): Portal del Programa de Vinculación con los Egresados de la UNAM: <http://www.pve.unam.mx/>
- (2016): Portal de Fundación UNAM: <http://www.fundacionunam.org.mx/>
- (2016): Portal de la Dirección General de Atención a la Comunidad: <http://www.tucomunidad.unam.mx/>
- (2016): Portal de la Unidad Académica de Estudios Regionales: <http://uaer.humanidades.unam.mx/>
- (2015), «Memoria 2015»: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2015/>
- (2015) Dirección General de Orientación y Servicios Educativos - Dirección de Servicio Social: "Informe de instituciones habilitadas por la UNAM para prestación de servicio social 2015".
- (1983), *Memoria del I Coloquio de Extensión Académica de la UNAM*, México, UNAM.

UNAM: Informes por entidades

UNAM - Facultad de Arquitectura: "2º Informe Director Marcos Mazari Hiriart 2014"

UNAM - Facultad de Arquitectura: "Plan de Desarrollo 2013-2017"

UNAM - Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria I, México.

UNAM - Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria II, México.

UNAM - Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria III, México.

UNAM - Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria IV», México.

UNAM - Facultad Veterinaria: "Informe 2015 sobre los Centros de Enseñanza Investigación y Extensión"

UNAM - Facultad Medicina: "Informe 2012-2015 del Dr Enrique Graue Wiechers"

UNAM - Facultad Ciencias: "Plan de desarrollo 2010-2014"

UNAM - Facultad de Ciencias: "Cuarto informe de labores (2010-2014)"

UNAM - Facultad Economía: "4to Informe de labores del Director Leonardo Lomelí Vanegas" (2014)

UNAM - Facultad Ciencias Políticas y Sociales: "Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016"

UNAM - Facultad Ingeniería: "Informe anual 2014"

UNAM - Facultad de Ingeniería: "Informe 2007-2015 Ocho años de servicio y trabajo colaborativo"

UNAM - Facultad Filosofía y Letras: "Plan de Trabajo 2013-2017 de la Doctora Gloria Villegas Moreno"

UNAM - Facultad de Filosofía y Letras: "Plan de Desarrollo 2009-2013"

UNAM - Facultad Derecho: "Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016"

UNAM - Facultad de Derecho: "Versión audiovisual del Tercer informe de gestión 2014-2015": <https://www.youtube.com/watch?v=HGhGnEsErl8>

UNAM - Facultad Contaduría y administración: "Centro Nacional de Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa": <http://cenapyme.fca.unam.mx/>

UNAM - Facultad de Contaduría y administración: "Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017"

UNAM - Facultad de Contaduría y Administración: "Consejo Consultivo 2013-2014": http://director.fca.unam.mx/consejo_consultivo_2013-2017.php

UNAM - Facultad Odontología: "Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014"

UNAM - Facultad de Odontología: "Cuarto Informe de Actividades 2010-2014"

UNAM - Facultad Química: "Informe de Actividades 2011-2015"

UNAM - Facultad Psicología: "Segundo informe de actividades 2015. Segundo periodo Dr. Javier Nieto Gutiérrez (Director)"

UNAM - Facultad de Psicología: "Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017"

UNAM - Facultad Artes y Diseño: "Unidad de Difusión Cultural: Plan de trabajo e Informe de Actividades" (http://blogs.fad.unam.mx/difusion_cultural/)

UNAM - Coordinación de Humanidades: Unidad Académica de Estudios Regionales en Michoacán: <http://uaer.humanidades.unam.mx/>

UNAM - Coordinación de Humanidades: Organigrama: http://www.humanidades.unam.mx/Coordinacion_directorio.php?PHPSESSID=3t1287g6obi9uraud0b3ukho50

UNAM - Coordinación de Investigación Científica: "División General de Divulgación de la Ciencia: Orígenes, Misión y Objetivos"

UNAM - Coordinación de Investigación Científica: "Diagnóstico sobre Divulgación de la Ciencia en México"

UNAM - Escuela Trabajo Social: "Tercer Informe 2014-2015"

UNAM - Escuela Trabajo Social: "Plan de Desarrollo 2012-2016"

UNAM - Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia: "Informe de gestión 2011-2015"

UNAM - Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia: "Plan de Desarrollo 2011-2015"

UNAM - Escuela Nacional Estudios Superiores Unidad León: "Acuerdo por el cual se crea la Unidad de Extensión San Miguel de Allende"

UNAM - Escuela Nacional Estudios Superiores Unidad León: "Actividades realizadas por la Unidad de Extensión San Miguel de Allende 2013-2015"

UNAM - Escuela Nacional Estudios Superiores Unidad Morelia: Sitio Unidad de Vinculación:
<http://www.csam.unam.mx/vinculacion/>

UNAM - FES Cautitlán: "Plan de desarrollo 2013-2017"

UNAM - FES Cautitlán: "Informe de actividades 2005-2013"

UNAM - FES Acatlán: "Plan de Desarrollo Institucional 2013 - 2017"

UNAM - FES Acatlán: "Informe de gestión 2013-2017"

UNAM - FES Acatlán: "Objetivos y funciones del Departamento de Proyección Empresarial e Intercambio y Colaboración Institucional"

UNAM - FES Acatlán: "Informes de acciones de la secretaría de extensión y vinculación institucional"

UNAM - FES Iztacala: "Catálogo on line de actividades":
<http://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/educacion-continua-oferta-academica/catalogo-2014>

UNAM - FES Iztacala: "Tercer informe de actividades directora Patricia Dávila Aranda" (2015)

UNAM - FES Aragón: "Informe de actividades 2014-2015"

UNAM - FES Aragón: "Centro Tecnológico Aragón (objetivos, actividades, incubadora)":
http://www.aragon.unam.mx/unam/investigacion/centro_tecnologico.html

UNAM - FES Zaragoza: "Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018"

UNAM - Dirección General de Orientación y Servicios Educativos - Dirección de Servicio Social: "Informe de instituciones habilitadas por la UNAM para prestación de servicio social 2015"

Leyes y reglamentos de la UNAM relacionados a la extensión universitaria

UNAM: Reglamento de Extensión Universitaria de 1930

UNAM: Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria (1970, con modificaciones en 2013 y 2015).

UNAM: Reglamento General del Servicio Social (1985, vigente)

UNAM: Ley orgánica de 1910

UNAM: Ley orgánica de 1929

UNAM: Ley orgánica de 1933

UNAM: Ley orgánica de 1945 (vigente)

UNAM: Estatuto General de la UNAM (vigente, última modificación en 2001)

UNAM: Reglamento interno del consejo de difusión cultural (1994, vigente)

UNAM: Lineamientos generales para realización prácticas de campo UNAM (2012, vigente)

UNAM: Reglamento sobre ingresos extraordinarios en la UNAM (2011, vigente)

UNAM: Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México

UNAM: Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM

UNAM: Acuerdo que establece las funciones de la Dirección General de Comunicación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México

UNAM: Acuerdo que crea y establece las funciones y estructura la secretaría de atención a la comunidad universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias bibliográficas

- Abellán, José (2011), «Rafael Altamira como arquetipo del intelectual moderno», *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Aboites, Hugo (2010a), «La encrucijada de la universidad latinoamericana», *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, CLACSO & Homo Sapiens Ediciones.
- (2010b), «La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias», *Educación Superior y Sociedad*, vol. 1/15.
- Abritta, Ariadna (2013), «Reseña de las Jornadas “Educación Popular, Alternativas y Prospectivas Pedagógicas en América Latina en el siglo XXI” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, agosto 2013)», *Historia de la Educación - Anuario*, vol. 14.
- Acosta, Blanca y Delia Bianchi (2010), «Programas integrales: instrumentos para la transformación universitaria», *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria.*, Montevideo, Extensión Universitaria, Nordan & El Colectivo.
- Acri, Martín y María Cáceres (2011), *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Buenos Aires, Libros de Anarres.
- Adler, Max (2002), «Intelectuales, universidad, capitalismo», *El mito de la universidad*, México DF, Siglo XXI y UNAM, pág. 209-221.
- Affron, Matthew y otros (2016), *Pinta la Revolución. Arte moderno mexicano 1910-1950*, España, Secretaría de Cultura de México, Instituto Nacional de Bellas Artes & Philadelphia Museum of Art.
- Agambem, Giorgio (2011), *Medios sin fin. Notas sobre la política.*, Valencia, Pre-Textos.
- Aguilar, Beatriz (2000), «La Universidad Popular Mexicana y el nacimiento de la extensión cultural universitaria».
- Alcántara, Armando (2015), «Responsabilidad y compromiso social de la educación superior. El papel de la ANUIES», *La ANUIES y la construcción de las políticas de educación superior. 1950-2015*, México, ANUIES.
- Altamira, Pilar (2011), *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Altamira, Rafael (1914), *Cuestiones obreras*, Valencia, Prometeo.
- Altbach, Philip (2001), *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*, Buenos Aires, UNESCO & Universidad de Palermo.
- Angulo Rasco, Félix (2008), «La voluntad de distracción: las competencias en la universidad», *Educación por competencias: ¿que hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

- Apple, Michael (2012), *Poder, conocimiento y reforma educacional*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa & Miño y Dávila Editores.
- Ardao, Arturo (1996), *La inteligencia Latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República.
- Arocena, Rodrigo, Isabel Bortagaray y Judith Sutz (2008), *Reforma universitaria y desarrollo*, Montevideo, Proyecto UniDev.
- Arocena, Rodrigo y Judith Sutz (2000), *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, escenarios, alternativas.*, México DF, UDUAL.
- Atcon, Rudolph (1963), «La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina», *Revista de la Cultura de Occidente, Bogotá*, Mayo-junio.
- Austin, Robert (2006), «El Buen Vecino Global: Intervención Estadounidense en Culturas Nacionales, 1945-2000», *Imperialismo Cultural en América Latina: Historiografía y Praxis*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP.
- Baldenegro, Jaime (1983), «Universidad y sociedad: extensión universitaria», *Revista Papalotl - UAM Xochimilco*, vol. N° 9-10.
- Barojas, Jorge (1982), *La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria*, México DF, Cuadernos de Extensión Universitaria UNAM.
- Baudrillard, Jean (2009), *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Behares, Luis (2011), *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo, Universidad de la República.
- Belausteguigoitia, María Isabel (2012), «Teoría crítica y pedagogía», *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México DF, UNAM.
- Benjamin, Walter (2008), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Itaca.
- Biagini, Hugo (2006), «Redes estudiantiles en el Cono Sur (1900-1925)», *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. Vol III*, México, UNAM.
- (1999), «El movimiento estudiantil reformista y sus mentores», *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Blanco, Emilio (2011), *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, El Colegio de México.
- Bloch, Marc (2001), *Apología para la historia o el oficio del historiador*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Bonvecchio, Claudio (2002), *El mito de la universidad*, México DF, Siglo XXI y UNAM.
- Bourdieu, Pierre (2009), *El sentido práctico*, México DF, Siglo XXI.

- (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2002), *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Tucumán, Montessor.
- (1990), *Sociología y cultura*, México DF, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1977), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the contradictions of the economic life*, Nueva York, Basic Books.
- 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.
- Bruckmann, Mónica y Theotonio Dos Santos (2008), «Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico», *Prokla*, vol. 142.
- Brunner, José Joaquín (2016), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- (2007), «La universidad latinoamericana frente al próximo milenio», *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*, México DF, UDUAL.
- Buenfil, Rosa Nidia (2011), *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- (2008), «La categoría intermedia», *Investigación Social. Herramientas Teóricas y Análisis Político del Discurso*, México DF, Programa de Análisis Político del Discurso y Educación - Casa Juan Pablos.
- (2002), «La transformación educativa desde la realidad escolar», *Revista Universidad de Nuestro Siglo*, vol. 7-8.
- (1997), «Educación, postmodernidad y discurso (tres acercamientos)».
- (1994a), *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación.*, México DF, DIE-CINVESTAV-IPN.
- (1994b), «Comentarios», *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Camilloni, Alicia (2015), «Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario», *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.
- Campos, Guillermo y Germán Sánchez (2005), «La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. Vol.7, N°2.
- Cano, Agustín (2015), «La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos», *Los desafíos de la Universidad Pública en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, CLACSO & Instituto Gino Germani - Universidad de Buenos Aires.

- Cano, Agustín y Diego Castro (2016), «La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay», *Andamios*, vol. Vol. 13, N.
- (2012), «Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular.»
- Cárdenas, Lázaro (2011), «Mensaje del General Lázaro Cárdenas en el XXV Aniversario de la UOM», *Trabajadores*, Año 15, N°8.
- Carlevaro, Pablo (1998), «Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro».
- (1993), «Inserción de la extensión universitaria en el proceso educativo de los estudiantes de medicina y de otras profesiones de la salud. Exposición en el Seminario sobre Política de Extensión Universitaria del 26 de mayo de 1972», *Entre Todos (Programa APEX-Cerro)*.
- (1988), «Mario Cassinoni (1907-1965)», *Médicos Uruguayos Ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788 – 1988). Tomo II*, Montevideo, Sindicato Médico del Uruguay.
- (1986a), «Extensión universitaria», *Cuadernos De Política Universitaria - ASCEEP – FEUU*.
- (1986b), «El rol de la Universidad y su relación con la sociedad», *Cuadernos de Política Universitaria*, Año 1, N°1.
- (1973), «La Extensión Universitaria. Postulados del Doctor Pablo Carlevaro en la Discusión del Consejo de Facultad de Medicina», *La Extensión Universitaria*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de la UDELAR.
- Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1992), «Memoria de una década de trabajo de APPEAL: relación entre teoría, historia y avances de investigación», *Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carnoy, Martin y Diana Rhoten (2002), «What does globalization mean for educational change? A comparative approach», *Comparative Education Review. The University of Chicago Press & Comparative and International Education Society*, vol. 46, N.º 1.
- Carpizo, Jorge (1988), «El ser y el deber ser de la UNAM», *Hacia el congreso universitario*, México, UNAM.
- Carrasco, Juan Carlos (2010), «Extensión: una mirada histórica», *Aportes II: Comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008*, Montevideo, Edición del autor.
- (1989), «Extensión: idea perenne y renovada», *La Gaceta de la Universidad (Universidad de la República de Uruguay)*, vol. 1/2.
- Casanova, Hugo (2016a), «Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX», *Universidades (UDUAL)*, vol. Año 4.

- (2016b), *La UNAM y su historia. Una mirada actual*, Ciudad de México, UNAM.
- (2016c), «Saber, política y administración: el rectorado de Guillermo Soberón», *Historia general de la Universidad Nacional. Los ajustes estructurales entre dos siglos: 1973-2015*, Ciudad de México, UNAM.
- (2015), «Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX», *Universidades*, vol. Año 1.
- (2013), «La UNAM y su gobierno en 4 décadas (1970-2010)», *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM.
- (2012), *El gobierno de la Universidad en España*, La Coruña, Netbiblos.
- (2004), «La Universidad hoy», *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Casanova, Hugo y Juan Carlos López (2013), «Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010)», *Linhas Criticas*, vol. 19.
- Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez (2014), «Universidad, política y gobierno: vertientes de interpretación y perspectivas de análisis», *Revista Bordón*, vol. Vol. 66.
- Casina, Rúben (2010), *¿Yo profesor?*, Montevideo, Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- Caso, Antonio y otros (2000), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM.
- Caso, Antonio y Vicente Lombardo (1963), *Idealismo vs materialismo dialéctico*, México DF, Universidad Obrera de México.
- Castoriadis, Cornelius (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- Castro, Diego y otros (2015), «La renovada capacidad de impugnar. Luchas sociales y hegemonía progresista», *Revista Contrapunto*, vol. 7.
- Castro, Jorge y Fabricio Oyarbide (2015), *Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
- De Certeau, Michel (2006), «¿Qué es un seminario?» (NULL), *Relecturas de Michel de Certeau*, México, Universidad Iberoamericana.
- 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.
- (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*, New York, International Association of Universities and Elsevier Science.
- CNE (1968), «Bandera de principios de la juventud mexicana. IX Congreso Nacional de Estudiantes 1932», *Del Mazo (comp.): La Reforma Universitaria. Tomo II: Propagación*

Americana, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Coller, Xavier (2005), *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Corenstein, Martha y otros (2014), «Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)», *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México DF, UNAM.

Cortegoso, Ana, Gerardo Sarachu y Kelly Pereyra (2012), *Universidad y Trabajo asociado. Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*, Montevideo, Extensión Universitaria.

Criptograma (2016), «Los murales desaparecidos de la huelga de la UNAM 1999-2000», *Criptograma: descifrando la realidad*, [en línea] <<http://criptogramamx.com/huelgaunam/>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2017].

Cúneo, Dardo (2010), *La Reforma Universitaria 1918-1930*, Venezuela, Ayacucho.

Dagnino, Renato (2015), «Como é a universidade de que o Brasil precisa?», *Avaliação*, vol. 20.

Derrida, Jacques (1997), «Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad», *Cómo no hablar y otros textos*, Barcelona, Proyecto A.

Didou, Sylvie (2015), «Responsabilidad Social Universitaria en América Latina: Recursos y Controversias», *La responsabilidad social de las Universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*, San Juan (Puerto Rico), IESALC-UNESCO.

EC, European Commission y Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2012), «A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities».

Echenique, Edén y otros (2009), «Prácticas integrales en el Primer Año de la Carrera de Medicina. Ciclo Básico 2007-2008 y Ciclo Introductorio 2009», *Memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Montevideo, Universidad de la República.

Eisenzweig, Uri (2004), *Ficciones del anarquismo*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

Ejea, Tomás (2000), «La difusión y extensión de la cultura», *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años. Volumen I*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Ejea, Tomás y Bianca Garduño (2014), «La extensión de la cultura universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia», *Méndez y Cuamea (editores) Universidad, ciencia y cultura: evocaciones para un saber colectivo*, México, Universidad Autónoma de Baja California.

Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet (1997), *Universities and the Global Knowledge Economy. A triple helix of University-Industry-Government relations*, Londres, Pinter.

Falcao, Emmanuel (2006), *Vivencia em comunidades. Outra forma de ensino*, Brasil, Editora Universitaria, Universidad Federal de Paraíba.

Falero, Alfredo (2015), «De amnesias conceptuales e intelectos capturados. Algunos aportes de la década del sesenta para pensar América Latina en el siglo XXI», *América Latina piensa en*

América Latina, Buenos Aires, CLACSO.

--- (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.

--- (2010), «Pensamiento crítico y universidad: conexión compleja y la necesidad de la persistencia.», *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Montevideo, Extensión Universitaria, Nordan & El Colectivo.

Falero, Alfredo y Marcelo Pérez (2014), «Visibilizando un encuentro de saberes en el tema mapuche: aportes a partir de una de sus voces», *Encuentro de saberes: luchas populares, resistencias y educación. Revista semestral de historia, antropología y educación*, Año II.

Fell, Claude (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM.

Fernández, Carola, Catalina Delpiano y José 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.

Fernández, Leticia (2007), «La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos», *Krotsch, Camou y Prati (coord.) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

FESE (2016), «Historia y objetivos de la Fundación Educación Superior - Empresa», *Fundación Educación Superior - Empresa*, [en línea] <<http://fese.org.mx/index.php/historia-y-objetivo/>> [fecha de consulta: 11 de febrero de 2016].

FORU (1920), «Solidaridad. Órgano de la Federación Obrera Regional Uruguaya», Montevideo, junio.

Foucault, Michel (2006), *Seguridad, territorio y población.*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

--- (1994), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, De la Piqueta.

--- (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, De la Piqueta.

--- (1990), *Tecnologías del Yo y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós.

Freire, Paulo (1998), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI.

--- (1993a), «Educación y Participación comunitaria», *Freire: Política y educación*, Madrid, Siglo XXI.

--- (1993b), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Fresán, Magdalena (2004), «La extensión universitaria y la Universidad Pública», *Reencuentro*, vol.

- Fuentes, Olac (1984), «La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa».
- (1983), «Las épocas de la universidad mexicana», *Cuadernos Políticos - Ediciones Era*, vol. N°36.
- Fundación UNAM (2016), «Presencia de la UNAM en todo México», [en línea] <http://www.fundacionunam.org.mx/de_la_unam/presencia-de-la-unam-en-todo-mexico/> [fecha de consulta: 10 de diciembre de 2016].
- Galaz, Jesús y otros (2012), «Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas», *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa & Universidad Autónoma de Baja California.
- Galaz, Jesús y Manuel Gil Antón (2009), «La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11.
- Galaz, Jesús y Esperanza Vilorio (2014), «La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI : una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008», *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII.
- Gallegos, José (2014), *Discursos de toma de posesión de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-1911)*, México, IISUE-UNAM.
- Gamboa, Jonatan (2007), «Las misiones culturales entre 1922 y 1927», *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida (México), COMIE.
- Gandarilla, José (2014), *Universidad, conocimiento y complejidad. Aproximaciones desde un pensar crítico*, La Paz, CIDES-UMSA.
- García, Emilio (2014), «El Primer Congreso de Universitarios Mexicanos», *Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano*, [en línea] <<http://www.centrolombardo.edu.mx/congreso-de-universitarios-mexicanos/>> [fecha de consulta: 10 de marzo de 2017].
- Garduño, Bianca (2011), «La tercera función sustantiva en las Instituciones de Educación Superior Privadas en México. Relación con la sociedad, institucionalidad y reconocimiento social».
- Gatti, Elsa (2000), «Modelos pedagógicos en la educación superior», *Revista «Temas y Propuestas»*, FCE – UBA, vol. 18.
- Gibbons, Michael (1998), «Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI», Washington.
- (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Gil Antón, Manuel (2013), «La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas», *Espacio en blanco. Serie Indagaciones*, vol. 23.

- (2012), «Un cuarto de siglo: ¿el fin de una etapa en la conducción de la educación superior en México?», *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2010), «El Oficio Académico: Los Límites del Dinero», *Los Grandes Problemas de México Volumen VII: Educación*, México DF, El Colegio de México.
- Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein (2014), «Huellas, recortes y nociones ordenadoras», *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México DF, UNAM.
- Gómez-Sollano, Marcela y Martha Corenstein (2014), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México DF, UNAM.
- Gómez, Luz y Sandra Figueroa (2011), «Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas», *Ciencia Política*, vol. 12.
- González Casanova, Pablo (2001), *La Universidad necesaria en el siglo XXI*, México DF, Ediciones Era.
- (1975), *Imperialismo y liberación*, México DF, Era.
- González, Julio (2010), «Significado de la Reforma Universitaria», *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Venezuela, Ayacucho.
- González, María Noel y Carlos Santos (2013), «Aportes para la construcción de un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República», *Memorias del I Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM)*, Montevideo, AUGM & SCEAM-UDELAR.
- González, Miguel Alejandro (2010), «Neoliberalismo y educación superior en México».
- Gramsci, Antonio (2007), *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.
- Guadarrama González, Pablo (2003), *José Martí y el humanismo en América Latina*, Colombia, Unidad Editorial & Convenio Andrés Bello.
- Habermas, Jürgen (1986), *Ciencia y técnica como ideología.*, Madrid, Tecnos.
- Harvey, Neil (2003), *La rebelión en Chiapas: la lucha por la tierra y la democracia*, México, Era.
- Henríquez-Ureña, Pedro (2000), «La Revolución y la cultura en México», *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM.
- (1987), «La Universidad», *Universidad y Educación. Textos de Humanidades*, México, UNAM & IPN.
- Hernández, Juan (2000), «Prólogo», *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM.
- Herner, Teresa (2009), «Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari», *Huellas*, vol. 13.

- Hickling-Hudson, Anne (2006), «La Universidad y el Intercambio Educacional: La Contribución Cubana al Desarrollo Post-colonial», *Imperialismo Cultural en América Latina: Historiografía y Praxis*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP.
- Hobsbawn, Eric (2000), *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.
- Ibarra, Eduardo (2013), «Políticas gubernamentales, universidades públicas y racionalidad neoliberal. Relevancia del gobierno y la gestión institucional», *Diálogos sobre educación*, Año 4.
- (2011), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM.
- Ingenieros, José (1920), *La Universidad del porvenir*, Buenos Aires, Ateneo.
- Íñiguez, Lupicinio (1995), «Métodos cualitativos en Psicología Social», *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 5.
- Jackson, Philip (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Kant, Immanuel (2013), *¿Qué es ser ilustrado?*, México DF, Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM.
- Kent, Rollin (2002), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa.*, México DF, FLACSO Chile, Universidad Autónoma de Aguas Calientes & Fondo de Cultura Económica.
- (1990), *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen.
- (1986), «Los profesores y la crisis universitaria», *Cuadernos Políticos*, vol. 46.
- Kliksberg, Bernardo (2007), «El voluntariado en Latinoamérica, siete tesis para la discusión», *Helene Perold y María Nieves Tapia (editoras): Servicio Cívico y Voluntariado en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Johannesburg, St. Louis & Washington DC, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario; Volunteer and Service Enquiry Southern Africa; The Center for Social Development & Innovations in Civic Participation.
- Krotsch, Pedro (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- De la Garza, Enrique, Tomás Ejea y Luis Macias (2014), *El otro movimiento estudiantil*, México, Plaza y Valdés Editores, Universidad de Guanajuato & Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco.
- Labrandero, Magdalena y Luis Santander (1983), «Extensión académica: una función del sistema universitario», *Revista de la Educación Superior - ANUIES*, vol. 47.
- Laclau, Ernesto (2014), *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2006), *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2011), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una*

radicalización de la democracia., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Lander, Edgardo (2000), «¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos.», *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*, Santa Fe de Bogotá, Colección Pensar.
- Larrosa, Jorge (2003), «La experiencia y sus lenguajes», *Serie Encuentros y Seminarios del Ministerio de Educación de la República Argentina*.
- Latapí, Pablo (1998), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lazcano, Olga y Gustavo Barrientos (2006), *Desarrollo de una Metodología para la promoción de Proyectos de Extensión y Vinculación Universitaria con Impacto Económico y Social*, Puebla, Universidad de las Américas.
- Ledezma, Juan (2011), «La primera visita de Rafael Altamira a México: reacciones políticas y académicas», *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Legendre, Pierre (2008), *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Levy, Daniel (2005), *To export progress. The golden age of university assistance in the Americas*, Bloomington, Indiana University Press.
- Licea, Judith (1982), *La Extensión Universitaria en América Latina: sus leyes y reuniones*, México, UNAM.
- Lloyd, Marion, Imanol Ordorika y Jorge Martínez (2013), «Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales», *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, Sociedad Mexicana de Educación Comparada & El Colegio de Tamaulipas.
- Lloyd, Marion, Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez (2011), *Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución*, México DF, DGEI-UNAM.
- Lombardo, Vicente (2011), «Tareas de la Universidad Obrera de México», *Trabajadores*, vol. 15.
- Lomnitz, Claudio (2016), *El regreso del camarada Ricardo Flores Magón*, México, Era.
- López Segrera, Francisco (2008), «Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe», *Avaliação*, vol. 13.
- López, Marcelo (2012), *Extensión Universitaria: situación actual y aportes metodológicos*, Jujuy, Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Lourau, Renè (2008), *El Estado inconsciente*, La Plata, Terramar.
- (2001), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Löwy, Michael (2012), *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis «Sobre el concepto de Historia»*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- Lyotard, Jean-François (1986), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Manero Brito, Roberto (1990), «Introducción al Análisis Institucional», *Tramas. Subjetividad y procesos sociales.*, vol. 1.
- Marginson, Simon y Imanol Ordorika (2010), *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, México DF, UNAM.
- de María y Campos, Alfonso (1983), «Panorama histórico de la Extensión Universitaria», *Memoria del I Coloquio de Extensión Académica de la UNAM*, México, UNAM.
- Mariátegui, José Carlos (2007), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Caracas, Ayacucho.
- (2001), «Los maestros y las nuevas corrientes», *Temas de educación*, Lima, Biblioteca Amauta.
- Marsiske, Renate (2006a), «Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil», *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. Vol III*, México, UNAM.
- (2006b), «La Universidad de México: Historia y desarrollo», *Rhela*, vol. 8.
- (2001a), «La Universidad Nacional de México (1910-1929)», *La Universidad de México: un recorrido histórico desde la época colonial al presente*, México, UNAM & Plaza y Valdés Editores.
- (2001b), *La Universidad de México. Un recorrido de la época colonial hasta el presente*, México, UNAM & Plaza y Valdés Editores.
- Martínez, Lucía y Hilda Rivera (1979), *La Extensión Universitaria. Tomo II: Información general 1973-1978*, México, UNAM: Edición conmemorativa Cincuentenario de la autonomía de la UNAM.
- Mato, Daniel (2013), «Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional», *Avaliação*, vol. 18, N°1.
- Matute, Álvaro (1999), *El Ateneo de México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mazari Hiriart, Marcos (2014), «Informe 2014 de actividades de la Facultad de Arquitectura de la UNAM», México.
- Mazón, Juan y otros (2016), «El servicio social médico», *Coordinación del Servicio Social de la Facultad de Medicina de la UNAM*, [en línea]
<[http://www.facmed.unam.mx/sg/css/documentos_pdf/El Servicio Social Medico.pdf](http://www.facmed.unam.mx/sg/css/documentos_pdf/El_Servicio_Social_Medico.pdf)> [fecha de consulta: 10 de septiembre de 2016].
- Mella, Juan Antonio (2010), «Tres aspectos de la Reforma Universitaria», *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Venezuela, Ayacucho.
- Mendoza, Javier (2001), *Los conflictos en la UNAM en el siglo XX*, México, UNAM & Plaza y

Valdés Editores.

Menéndez, Gustavo y otros (2013), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral.

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

--- (2010), *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismos y subjetivación política*, Buenos Aires, CLACSO & Prometeo Libros.

--- (2008a), «Crisis hegemónica y movimientos antagonistas en América Latina. Una lectura gramsciana del cambio de época.», *A contra corriente*, vol. 5.

--- (2008b), «1968: a 40 años del movimiento estudiantil en México», *OSAL: 1968 A 40 años del movimiento estudiantil en México*, vol. IX - 24.

Modonesi, Massimo y Maristella Svampa (2016), «Posprogresismo y horizontes emancipatorios en América Latina», *La Izquierda Diario*.

Molina, Ahtziri y otros (2016), «Glosario de la tercera función sustantiva por tipo de actividad», *Blog del proyecto Modelos de la tercera función sustantiva y su pertinencia regional*, [en línea] <<https://tercerafuncion.wordpress.com/>>.

--- (2015), «La Universidad mexicana y su relación con el entorno. Modelos de Tercera Función Universitaria y su pertinencia regional (Proyecto de investigación apoyado con el Fondo de Ciencia Básica de Conacyt)», México.

--- (2014), «La extensión universitaria en América Latina: implicaciones y alcances», *La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México. Memorias del 4º Congreso Nacional de Ciencias Sociales*, México, CESMECA-UNICACH-COMECSO.

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

Mondolfo, Rodolfo (1972a), «La Universidad Latinoamericana como creadora de cultura», *Deslinde*, vol. 24.

--- (1972b), *Universidad: pasado y presente*, Buenos Aires, EUDEBA.

Monsiváis, Carlos (1990), «La difusión cultural en la UNAM», *Nexos*, vol. Abril, Ciudad de México.

Moraga, Fabio (2016), «Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964», *Historia Mexicana*, vol. 65, N° 3.

--- (2014a), «Reforma desde el sur, revolución desde el norte. El Primer congreso Internacional de Estudiantes de 1921», *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, IHH-UNAM.

--- (2014b), «“Lo mejor de Chile está ahora en México”. Ideas políticas y labor pedagógica de

- Gabriela Mistral en México (1922-1924)», *Historia Mexicana*, vol. Vol. 63.
- (2007), «*Muchachos casi silvestres*». *La Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno 1906-1936*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Moreno-Sáez, Francisco (2005), *Rafael Altamira y la Extensión Universitaria*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mungaray, Alejandro, Juan Ocegueda y María Sánchez (2002), *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*, México, Universidad Autónoma de Baja California & ANUIES.
- Muñoz, Humberto (2010), «La autonomía universitaria. Una perspectiva política», *Perfiles Educativos (IISUE-UNAM)*, vol. XXXII.
- Narro, José (2012), *Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2011-2015*, Ciudad de México, UNAM.
- (2008), *Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2008-2011*, Ciudad de México, UNAM.
- Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa.
- Nishizawa, Luis (2017), «Mural conmemorativo del 75 aniversario de la reapertura de la Universidad Nacional», *Dirección General de Personal de la UNAM*, [en línea] <<https://www.personal.unam.mx/Capacitacion/Mural.jsp>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2017].
- Núñez, Sandino (2014), «2002: el default de la política», *Revista de ensayos Prohibido Pensar: «Capitalismos de izquierda»*, vol. 2.
- Núñez, Violeta (2008), «El vínculo educativo», *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, España, Gedisa.
- OEI (2009), «Nace en México una fundación para vincular a la academia con las empresas», *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos)*, 22 de febrero.
- Olarte, Diana y Leonardo Ríos (2015), «Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años», *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV, N.º 3.
- Ordorika, Imanol (2015), «Rankings universitarios», *Revista de la Educación Superior - ANUIES*, vol. XLIV.
- (2013), «La universidad constructora de Estado», *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM.
- (2007), «Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas», *Revista Educación Superior y Sociedad, IESALC-UNESCO*, vol. 1, Año 1.

- (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM & Plaza y Valdés Editores.
- (2001), «Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior», *Perfiles Educativos (IISUE-UNAM)*, vol. XXIII, N° 9.
- (1997), «Reformas de la educación superior y el interés público», *Acta Sociológica*, vol. 21.
- 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 (IISUE-UNAM)*, vol. XXXVI.
- Ordorika, Imanol y Rafael López (2007), *Política Azul y Oro (historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria)*, México, UNAM & Plaza y Valdés Editores.
- Ortega y Gasset, José (2007), *Misión de la universidad*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ouviña, Hernán (2015), «Los movimientos populares como intelectuales colectivos», *Revista Contrapunto*, vol. N°6.
- Palacios, Leopoldo (1908), *Las Universidades Populares.*, Valencia, Sempre y Compañía Editores.
- Paulín, Georgina, Julio Horta y Gabriel Siade (2012), «Universidad y tradición: notaciones sobre el contexto referencial de la racionalidad universitaria», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LVII.
- Perazza, Roxana (1994), «Los estudiantes universitarios y su vínculo con la sociedad. Concepciones político-pedagógicas (1946-1960)», *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pérez-Gavilán, Fernando (1991), *El extensionista*, México, IMCINE.
- Perez, Dora y otros (2009), *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción*, Buenos Aires, IEC-CONADU.
- Pérez, Guadalupe (1979), *La Extensión Universitaria. Tomo I: Notas para su historia*, México, UNAM: Edición conmemorativa Cincuentenario de la autonomía de la UNAM.
- Picos, Gabriel (2014), *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*, Montevideo, Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- (2003), «Extensión universitaria: apuntes para una discusión de principios».
- Pinheiro, Lia (2016), *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, Ciudad de México, UNAM.
- Ponce, Aníbal (2010), «El año 1918 y América Latina», *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Ayacucho.
- De Puelles, Manuel (2002), «Estado y educación: una relación histórica», *La escuela pública: el papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puiggrós, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración*

iberoamericana, Bogotá, Unidad Editorial.

--- (1994), «Recaudos metodológicos», *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana I*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

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

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

Quijano, Carlos (2010), «La Reforma Universitaria», *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Ayacucho.

--- (1976), «Una nación de repúblicas. El SELA, punto de partida», *Excelsior*, México.

Quiroga, Luis (2001), «Apuntes para la historiografía de la extensión universitaria (interacción social)», *Ponencia en el VI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, San Pablo.

Rama, Ángel (1998), *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.

--- (1972), «Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario», *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.

Ramírez, Liberio Victorino (1998), «El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática.», *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Tomo I*, México DF, UNAM & Miguel Ángel Porrúa.

Rebellato, José Luis (2009), «Conciencia de clase como proceso», *Rebellato: intelectual radical*, Montevideo, Extensión Universitaria, MFAL, EPPAL & Nordan.

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

Remedi, Eduardo (2006), «Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias», *IV Congreso Internacional de Análisis Organizacional: «Las Organizaciones en México: Poder, tiempo y contradicción»*, Ciudad de México, Universidad Veracruzana & Universidad Autónoma Metropolitana, pág. 1-26.

Remedi, Gustavo (1996), «Ciudad letrada: Ángel Rama y la espacialización del análisis cultural», *Ángel Rama. Estudios críticos*, Pittsburgh, University of Pittsburgh.

Revueltas, José (2008a), «Nuestra bandera», *OSAL: 1968 A 40 años del movimiento estudiantil en México*, vol. IX-24.

--- (2008b), «¿Qué es la autogestión académica?», *OSAL: 1968 A 40 años del movimiento estudiantil en México*, vol. IX - 24.

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

- Rhoads, Robert y Carlos Alberto Torres (2006), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*, Stanford CA, Stanford University Press.
- Ribeiro, Darcy (2006), *La Universidad nueva: un proyecto*, Caracas, Ayacucho.
- (1972), «¿Qué integración latinoamericana?», *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, UDUAL.
- Ribeiro, Eunice (2002), «Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina», *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México DF, FLACSO Chile, Universidad Autónoma de Aguas Calientes & Fondo de Cultura Económica, pág. 9-30.
- Ricoeur, Paul (2002), «Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980», *Pensamiento universitario*, vol. 10.
- Rinesi, Eduardo (2015), *Filosofía (y) política de la Universidad*, Buenos Aires, UNGS.
- (2012), *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?*, Buenos Aires, Documentos para el Debate IEC – CONADU – CTA.
- Rodó, José Enrique (1976), *Ariel*, Caracas, Ayacucho.
- Rodríguez, María y Ana Rosen (2016), *Abrir las aulas. Universidad y vinculación comunitaria*, Ciudad de México, UACM.
- Rodríguez, Roberto (2013a), «La forja del ideario universitario: 1910 a 1945», *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM - SES.
- (2013b), *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM - SES.
- (2009), «El significado de la extensión universitaria en el presente», Inédito.
- (2001), «La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales», *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rodríguez, Roberto y Hugo Casanova (2005), «Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México», *Perfiles Educativos (IISUE-UNAM)*, vol. XXVII.
- (1998), *Universidad contemporánea. racionalidad política y vinculación social. Tomo I y II*, México DF, UNAM & Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez, Yolanda y otros (1997), *Caminos y rumbos del servicio social en México*, México, Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental & Universidad Pedagógica Nacional.
- 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.

- Rolz-Bennett, José (1950), «Informe del Relator General Licenciado José Rolz Bennett en la Sesión de Clausura del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Guatemala, 1949)», *Anales de la Universidad*, vol. Año LX, N°, Montevideo, Universidad de la República.
- Rui, Yang (2010), «La comparación de políticas», *Educación comparada. Enfoques y métodos*, Buenos Aires, Granica.
- Ruiz Lugo, Lourdes (1993), «Implicaciones del TLC en nuestra identidad cultural y la extensión universitaria», *Revista de la Educación Superior - ANUIES*, vol. 88.
- Ruiz Lugo, Lourdes y Maricruz Moreno Zagal (2010), *El servicio social de la educación superior. Punto de articulación con el entorno*, México DF, ANUIES.
- Saldaña, Alejandro (2008), «Gestión como ideología en la Universidad pública mexicana», *Revista de Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana)*, vol. 6.
- Sánchez, Alfredo y José Caballero (2003), *La vinculación en las instituciones de educación superior y en las universidades: autonomía y sociedad*, México, UNAM & IPN.
- Sánchez, Joaquín y Carlos Gómez (1981), *Filosofía y sistema de la extensión universitaria (modelo UNAM)*, México, UNAM.
- Sautu, Ruth (2005), *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumière.
- SCEAM - UDELAR (2011), «Matriz de monitoreo de los Espacios de Formación Integral».
- Schriewer, Jürgen (2012), «Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos», *Libro de las Conferencias plenarias pronunciadas en la Feria Internacional del Libro 2011*, México, Universidad de Guadalajara.
- (1997), «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada», *Educación y ciencia*, vol. 1, N°1.
- SEP (1995), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, Secretaría de Educación Pública de México.
- SEP & ANUIES (1981), *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior: Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el período 1981-1991*, México, SEP & ANUIES.
- Serna Alcántara, Gonzalo (2007), «Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén», *Revista Iberoamericana de Educación - OEI*, vol. 43.
- (2004), «Modelos de extensión universitaria en México», *Revista de la Educación Superior - ANUIES*, vol. 131.
- Silva-Herzog, Jesús (1974), *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI.
- Slaughter, Shelia y Larry Leslie (1999), *Academic capitalism. Politics, policies, and the*

entrepreneurial university, United States of America, The Johns Hopkins University Press.

Soler, Miguel (2015), «Las misiones socio pedagógicas: las de ayer, las de hoy, las de mañana», *Conmemoración del 70º aniversario de la iniciación de las Misiones Socio Pedagógicas en Uruguay*, Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay.

de Sousa Santos, Boaventura (2006a), *La universidad popular del siglo XXI*, Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.

--- (2006b), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, Buenos Aires, CLACSO.

Stolowicz, Beatriz (2014), «El “posneoliberalismo” y la reconfiguración del capitalismo en América Latina», *Revista de Ensayos Prohibido Pensar*, vol. 2.

Streck, Danilo, Euclides Rendín y Jaime Zitkoski (2015), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL.

Tagüeña, Julia, Clara Rojas y Elaine Reynoso (2006), «La divulgación de la ciencia en México en el contexto de la América Latina», *Memoria del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, México DF, OEI.

Tatián, Diego (2013), «La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta», *II Coloquio Internacional NUPSI-USP*, San Pablo.

Tecla, Alfredo (1978), *Universidad, burguesía y proletariado*, México, Ediciones de Cultura Popular.

Tommasino, Humberto y otros (2010), «De la extensión a las prácticas integrales.», *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*, Montevideo, Universidad de la República.

--- (2006), «Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire.», *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural.*, Montevideo, Universidad de la República, pág. 121-135.

--- (1994), «Los Paradigmas y Modelos de Difusión de Tecnología y Desarrollo Rural», *Grupos y Metodología Grupal en la Lechería Uruguaya*, Montevideo, Área de Extensión, Departamento de Ciencias Sociales, Instituto de Actividades Descentralizadas y Medio Ambiente, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República.

Tommasino, Humberto y Agustín Cano (2016), «Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias», *Universidades*, vol. LXVI.

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

Tommasino, Humberto y Felipe Stevenazzi (2016), «Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República», *Revista de Extensión Universitaria +E*, vol. 6.

- Torres Aguilar, Morelos (2009), *Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (Ciudad de México, 1912-1920)*, México, UNAM.
- Traverso, Enzo (2012), *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tünnermann, Carlos (2008), *90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, Buenos Aires, CLACSO.
- (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*, vol. 4.
- UDELAR (2009), *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*, Uruguay.
- 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 Universitaria de la UDUAL*, México, UNAM & UDUAL.
- UNAM (2017), «Antecedentes históricos de la Biblioteca Nacional de México», *Sitio web de la Biblioteca Nacional de México*, [en línea] <<http://bnm.unam.mx/index.php/antecedentes-historicos>> [fecha de consulta: 3 de marzo de 2017].
- (2016a), «Portal de estadísticas de la UNAM», [en línea] <<http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>> [fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016].
- (2016b), «Agenda estadística de la UNAM 2016», México.
- (2016c), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria I*, México.
- (2016d), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria II*, México.
- (2016e), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria III*, México.
- (2016f), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria IV*, México.
- (2015), «Memoria 2015», [en línea] <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2015/>> [fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016].
- (2013), *Plan de Desarrollo 2013 - 2017 de la Facultad de Arquitectura*, México, Facultad de Arquitectura de la UNAM.
- (2008), *Acuerdo de Creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México.
- (1998), *Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura*, México.
- (1983), *Memoria del I Coloquio de Extensión Académica de la UNAM*, México, UNAM.
- (1970), *Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria*, México.
- (1945), *Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México.

- (1933), *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México de 1933*, México.
- (1930), *Reglamento de Extensión Universitaria*, México.
- (1929), *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México*, México.
- (1910), *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*, México.
- UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, París, UNESCO.
- UOM (2017), «Antecedentes históricos y principios de la Universidad Obrera de México», *Portal de la Universidad Obrera de México*, [en línea] <<http://www.uom.mx/la-institucion/item/1139-antecedentes-historicos-y-principios>> [fecha de consulta: 25 de febrero de 2017].
- Vallaes, François (2007), *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*, México.
- Van-Aken, Mark (1990), *Los militantes. Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo*, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- Vasconcelos, José (2009a), «Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional de México», *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas.
- (2009b), «De Robinson a Odiseo. La Universidad», *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas.
- (2009c), «Carta abierta a los obreros del Estado de Jalisco», *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas.
- (2009d), «El nuevo escudo de la Universidad Nacional», *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas.
- (2000), «Un Ateneo de la Juventud», *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM.
- Villaseñor, Guillermo (2003), *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México, UAM.
- Villoro, Luis (1965), «Historia de las ideas», *Historia Mexicana*, vol. 15, N° 2/3.
- Williams, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península.
- Zea, Leopoldo (2011), *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Zedillo, Ernesto (1995), *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, Gobierno de México.
- Zemelman, Hugo (2011), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, La Paz, III-CAB.
- (2010), *Desafíos de lectura de América Latina*, México DF, Cerezo Editores.
- (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México DF, El Colegio de México.