



COLECCIÓN

LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA

Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte

Memoria del seminario internacional

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza

Agustín Cano y Rodrigo García
coordinadores

Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte Memoria del seminario internacional

Agustín Cano y Rodrigo García
coordinadores

La Universidad se Investiga

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte Memoria del seminario internacional

Agustín Cano y Rodrigo García
coordinadores



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Cano, Agustín y García, Rodrigo (coord.)

Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte. Memoria del seminario internacional / Agustín Cano y Rodrigo García – Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2024.

344 p. - (La Universidad se Investiga / Comisión Sectorial de Enseñanza)

ISBN: 978-9974-0-2176-1

e-ISBN: 978-9974-0-2179-2

El presente libro fue arbitrado por el Comité de Publicaciones del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República y aprobado para su edición por la Comisión Sectorial de Enseñanza el 14 de diciembre de 2023, resolución N° 36.

Rector de la Universidad de la República

Rodrigo Arim

Prorectora

Estela Castillo

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS

DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Alejandro Amaya

Alternos

Gabriela Bedó

Ernesto Domínguez

Carlos Luna

Solana González

Gustavo Marisquirena

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Eloísa Bordoli

Alternos

Arianna Fasanello

ÁREA SALUD

Titular

Carolina Rodríguez

Alternos

Rossana Blanco

ORDEN DOCENTE

Titular

Carlos Santos

Alternos

Florencia Alberti

Emilia Tejeria

ORDEN ESTUDIANTIL

TITULAR

Maite Lanza

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Carolina Cabrera

Nancy Peré

Vanesa Sanguinetti

Sylvia De Bellis

María Fachinetti

Diego Amarilla

EQUIPO EDITOR

Coordinación:

Carolina Cabrera

Nancy Peré

Corrección de estilo

Eloísa Figueredo

Diagramación

y revisión de textos

Equipo de Ediciones

Universitarias

UCUR

En cubierta: Extensión universitaria (2022), grabado de Sergio González.

*A Sergio González (1971-2023).
Por el arte en las calles, compañero.*

Tabla de contenidos

AGRADECIMIENTOS	9
EL CRUCE DE CAMINOS PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, <i>Rafael Paternain</i>	11
PRESENTACIÓN, <i>Agustín Cano y Rodrigo García</i>	15
1. MIRADAS HISTÓRICAS A LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y ESTADOS UNIDOS	
Democracia y desarrollo en la historia de la extensión y las universidades <i>land-grant</i> en Estados Unidos. La política de las misiones en conflicto, <i>Scott J. Peters</i>	19
Redefinición del origen de la extensión universitaria, <i>Daniel de Michele y Marta Giacomino</i>	41
El legado feminista de Amanda Labarca a la extensión latinoamericana, <i>Matías G. Flores</i>	61
Extensión universitaria y dictadura. Una historia de represión y clausura en la Uncuyo, Mendoza (Argentina), <i>Gustavo Nieto y Leandro Ortega</i>	75
2. APROXIMACIONES AL PROCESO HISTÓRICO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN URUGUAY	
La extensión universitaria en el Uruguay, <i>Jorge Bralich</i>	97
Las universidades populares en Uruguay (1930-1942), <i>Gabriel Scagliola</i>	103
Una lectura en clave reformista de la responsabilidad social en la extensión universitaria (Escuela Nacional de Bellas Artes, 1960-1973), <i>Magalí Pastorino</i>	118
Estrategias de difusión utilizadas por la Universidad de la República (1963-1973), <i>Lucía Secco</i>	139

La extensión en los debates de reforma de la Udelar pos Ley Orgánica: los planteos de Pablo Carlevaro y Darcy Ribeiro, <i>Agustín Cano Menoni</i>	161
Pinceladas de una experiencia... La huelga extensionista de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay de 2002, <i>Leticia Berrutti</i>	183
3. PANORAMA ACTUAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS REGIONALES	
Procesos institucionales y desafíos actuales de la extensión e integralidad en la Universidad de la República, <i>María Noel González Márquez</i>	187
Las prácticas socioeducativas en la Argentina: experiencias, desafíos y comunicación en clave crítica, <i>Luis Barreras, Miguel Mendoza Padilla, Laura Inés Lonardi, Ayelén Suyay Gómez, Eleonora Gómez Castrilli y Santiago Puca Molina</i>	206
Extensión y vinculación con el medio en Chile, historia y tensiones actuales, <i>Diego Salazar Alvarado y Andrea Casas Aspée</i>	226
Caleidoscopios posibles. Experiencias de transversalización de la perspectiva de género en los caminos de la extensión crítica, <i>Luciana Linares</i>	240
<i>Ex-tensionar</i> la currícula: el APEX como espacio de pensamiento y acción para profundizar la curricularización de la extensión universitaria, <i>Miguel Olivetti</i>	258
4. TEMAS Y PROBLEMAS DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA PARA UN DIÁLOGO SUR-NORTE	
Extensión crítica e integralidad: desafíos, emergencias y potencialidades en su proceso de inserción en las universidades públicas, <i>Humberto Tommasino</i>	273
Extensión e investigación en universidades públicas, <i>Judith Sutz</i>	294
Gestão da extensão universitária em universidades públicas brasileiras: desafios e oportunidades frente à integração ensino-extensão, <i>Muriel de Oliveira Gavira y Ana Maria Nunes Gimenez</i>	299
Explorando caminos para el diálogo global en extensión universitaria, <i>Matías G. Flores</i>	324

Agradecimientos

Los textos que conforman este libro, antes de ser artículos, fueron ponencias del Seminario Internacional Historia y Presente de la Extensión Universitaria: Diálogos Sur-Norte. Ni este libro ni aquel seminario se habrían podido realizar sin el trabajo y colaboración de muchas personas e instituciones. Por este motivo, queremos agradecer especialmente a la carrera de Traductorado Público de la Facultad de Derecho por la interpretación de las dos conferencias en inglés del profesor Scott Peters. En particular, agradecemos al docente Federico Brum y a las estudiantes Martina Bianco, María Castillos y Catalina Balarini por su excelente trabajo. A los equipos de comunicación del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, a la Facultad de Veterinaria y al Programa Integral Metropolitano (PIM) por su trabajo de comunicación y registro del seminario. A la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR), que realizó el sitio web del seminario, así como el diseño gráfico del programa, y tuvo a su cargo la transmisión en línea de la primera jornada, entre otras contribuciones para que todo sucediera de la mejor forma. A la Unidad de Comunicación y Ediciones y al Decanato de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por su apoyo en la difusión del seminario, en la logística organizativa y en la transmisión en línea de la segunda jornada. Al Programa de Movilidad e Intercambios Académicos (MIA) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) por hacer posible la presencia del profesor Scott Peters en Uruguay. Al Programa de Posgrados de la Facultad de Veterinaria por hacer posible la presencia del profesor Ernel González y al Programa de Educación Permanente

de la misma facultad por su apoyo en la inscripción de los participantes. A los equipos docentes de la Unidad Académica de Extensión de la Facultad de Veterinaria y del Programa Integral Metropolitano por su apoyo a las tareas organizativas. A la Red de Extensión de la Universidad de la República, al Grupo Clacso de Extensión Crítica, al Programa APEX-Cerro, al Archivo General de la Universidad y a la Red de Editores de Revistas de Extensión Universitaria (Redreu) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) por su auspicio del seminario y su apoyo en la convocatoria. Al magíster Matías Flores por colaborar en la concepción general del seminario y en la gestión de las participaciones de las delegaciones de Estados Unidos y Chile. A Valeria Cavalli, Carina Cassanello y Marcelo Pérez, colegas que tuvieron a su cargo la coordinación de mesas del seminario. Al ingeniero agrónomo Mario Pauletti por la presentación del libro *Asistencia técnica y extensión rural en Uruguay desde la época colonial al presente* (de Mario Pauletti y Pedro De Hegedüs) y a los colegas extensionistas rurales que participaron en la presentación. Al profesor Luis Barreras, expositor en el seminario, por su colaboración en la preparación del manuscrito de este libro. Y a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) por su apoyo para la corrección de estilo de este libro.

El cruce de caminos para la extensión universitaria

Las universidades públicas están sometidas a vientos cruzados. Desde distintos espacios sociales se las ataca, se las degrada, se las persigue y se las asfixia presupuestalmente. En el centro de esas reacciones está el rechazo a la autonomía y al cogobierno. Todo aquello que esté asociado —aunque sea potencialmente— con la libertad, el intercambio con fundamentos, la deliberación o la creatividad es puesto bajo sospecha y bajo necesidad de control. Nunca se habló tanto de libertad como en estos tiempos, y nunca ha sido tan inalcanzable su real concreción. A este escenario hay que sumarle las corrientes negacionistas de la lógica científica, aliadas a perspectivas conservadoras o regresivas. Aunque el fenómeno es de otro orden, todo esto convive además con ideas excluyentes que sostienen que el único conocimiento válido es aquel que se orienta al desarrollo de las fuerzas productivas o a la elaboración de cierto tipo de evidencias estandarizadas. Las ciencias sociales y las humanidades, por ejemplo, solo pueden orbitar en torno a la improvisación o el esfuerzo diletante.

Pero para las universidades también soplan otros vientos. En los últimos lustros se han extendido territorialmente, se han complejizado, se han masificado, y nuevos sectores sociales han accedido a ellas bajo expectativas de ascenso social. Las universidades pasan a ocupar un lugar bien diferente en el proceso de reproducción de la vida social. Hoy tenemos un estudiantado masivo y heterogéneo, y eso hace distintas a las universidades tal como las hemos imaginado desde siempre. Lo queramos o no, hay una nueva realidad, y algunas opciones que se abren no son precisamente las más alentadoras: o las universidades se

abroquelan, y administran como pueden las realidades que se les imponen, o se abren completamente y quedan subordinadas a las lógicas de la racionalidad política o económica.

No decimos nada original si planteamos que las universidades públicas deben repensar sus estrategias y acciones. En este contexto, la extensión universitaria, como función sustantiva, es probablemente la más interpelada por realidades que han cambiado radicalmente. Una nueva perspectiva en extensión no puede estar divorciada de un proyecto universitario global. En diálogo constante con la enseñanza y la formación, pero también con la producción de conocimientos, la extensión tiene que pensarse como una nueva apertura. No puede haber extensión sin pensamiento, sin estrategia y sin capacidad de articulación. La extensión universitaria es una práctica que siempre debe contener momentos de apertura, autoconciencia y reflexión, dirigidos precisamente a reforzar el sentido de esas prácticas. La extensión es un desplazamiento para que las cosas dejen de estar quietas. Bajo distintos modelos y diversidad de experiencias, la extensión debe conciliar múltiples orientaciones: hacia las políticas públicas, hacia las organizaciones sociales, hacia el debate público y hacia las distintas formas de precariedad social que no logran articular discursos, organización y visibilidad, o sea, hacia esas formas de vida muda.

La extensión universitaria enfrenta un triple desafío. En primer lugar, hay que apoyarse en una teoría de la sociedad orientada al presente y con una fuerte pretensión empírica. Sin un proyecto de conocimiento actualizado y permanente sobre las condiciones sociales e intersubjetivas, sobre los cambios y las inercias, sobre los factores estructurales, sobre la subjetividad de época, sobre las desigualdades y los conflictos, sobre las distintas formas de distribuir recursos y reconocimiento, sobre las fuentes reales de producción de convicciones éticas fuertes, sobre la singularidad de los lazos entre la vida biológica y la vida biográfica, sobre las relaciones cambiantes entre acción y realidad, sobre los nuevos esquemas en las relaciones de dominación y los conflictos de poder (aun dentro del propio campo académico), la extensión universitaria carecería de perspectiva estratégica última. Desde luego, una teoría de la sociedad que no tiene por qué renunciar a un proyecto normativo sobre una sociedad justa o buena.

El segundo desafío es programático y metodológico. La extensión universitaria, al menos en nuestras realidades, debe ampliar su agenda e incorporar nuevas problemáticas. Eso supone también reinterpretar, resignificar y canalizar las demandas sociales, tanto las que llegan con voz fuerte como aquellas que están allí, pero no tienen traducción posible. Esto tiene consecuencias muy relevantes en el plano metodológico, pues no solo hay que apelar a herramientas participativas, sino además a estrategias inmersivas en la producción de un conocimiento con capacidad de desarticular todo aquello que damos por obvio. Hay un esfuerzo mayor por dar visibilidad a aquello que permanece en un cono de sombra, pero sin abandonar las perspectivas históricas y políticas de los conflictos. A su vez, dar respuestas a determinadas demandas supone el diseño de nuevos dispositivos con alcance multidisciplinario. En definitiva, la extensión crítica es aquella que no da nada por sentado, ni siquiera sus propias prácticas.

Todo esto nos conduce, inevitablemente, al tercer desafío, que se conecta con cuestiones organizativas. De algún modo, el estado actual de la extensión universitaria obliga a pensar en la necesidad de una estructura organizativa que dé sentido al esfuerzo de un nuevo despliegue político: espacio para ampliar y consolidar agendas temáticas, trabajo de articulación, planificación y evaluación, apertura a experiencias diferentes, voluntad para potenciar el papel de la universidad como actor relevante en los debates públicos. Nada de esto puede lograrse sin soportes organizativos que amparen un nuevo marco de relaciones entre las funciones universitarias sustantivas.

Fruto de un seminario internacional, el libro *Historia y presente de la extensión Universitaria: diálogos Sur-Norte* constituye un aporte decisivo para pensar todos estos desafíos. El trabajo presenta dos partes bien diferenciadas. La primera propone un abordaje eminentemente histórico sobre la extensión universitaria. Hay artículos sobre la extensión en universidades norteamericanas e inglesas, sobre iniciativas de extensión en algunas universidades de América Latina que fueron previas a la Reforma de Córdoba de 1918, sobre los legados feministas en la extensión (el caso de Amanda Labarca en Chile), sobre la experiencia de la extensión en

Mendoza en tiempos de dictadura militar. A su vez, el libro dedica varios abordajes a la peripecia uruguaya: se estudian las experiencias de las *universidades populares* entre 1930 y 1942 (con fuerte arraigo en los barrios), se analiza discursivamente el concepto de *responsabilidad social* de la extensión en el campo de las bellas artes entre 1960 y 1973, se reconstruyen los debates sobre la difusión de la extensión entre 1963 y 1973 (asistencialismo, culturalismo, divulgación), se evoca la huelga extensionista de 2002, y se recupera el significado cultural y la institucionalización de la extensión universitaria entre 1958 y 1973 a partir de los planteos emblemáticos de Pablo Carlevaro y Darcy Ribeiro. Conceptos, paradigmas y controversias se dibujan con claridad a lo largo de estos artículos, y los diálogos con la situación actual se vuelven insoslayables.

La segunda parte del libro se orienta a problemas actuales, entre los que cabe mencionar la institucionalización de la extensión y las políticas de integralidad en Uruguay, el análisis del modelo de *prácticas socioeducativas* en la Argentina, la reconstrucción de las tensiones en el campo universitario chileno entre la extensión y la vinculación con el medio, la reflexión sobre la implicancia de la transversalización de la perspectiva de género en el marco de la tradición de la *extensión crítica*. No faltan reflexiones sobre la extensión universitaria y las experiencias territoriales (el caso del APEX-Cerro en Uruguay, las discusiones sobre los distintos modelos de territorialización de las universidades), sobre el vínculo entre la extensión y la investigación (los problemas de investigación y el poder de agencia de los actores) y sobre los distintos desafíos que supone la gestión de la extensión universitaria. El libro se cierra con un llamado a pensar las políticas de extensión en perspectivas de diálogos mucho más globales.

Este libro es un insumo relevante para pensar los retos actuales que la extensión universitaria tiene en nuestro país y en la región. Es un punto de partida que sistematiza pareceres y deja al descubierto distintas vertientes y modalidades de extensión. Ubica, actualiza, evalúa y tiende puentes para otros desafíos. Este libro es una contribución oportuna para emprender nuevas etapas de revisiones y construcciones.

Rafael Paternain

Presentación

Este libro reúne las ponencias presentadas en el Seminario Internacional Historia y Presente de la Extensión Universitaria: Diálogos Sur-Norte, realizado el 17 y el 18 de noviembre de 2022 en la Universidad de la República de Uruguay (Udelar). El seminario fue organizado por el Programa Integral Metropolitano, la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Facultad de Veterinaria y el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y contó con el apoyo de la Red de Extensión, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, el Programa de Movilidad e Intercambio de la Comisión Sectorial de Investigación Científica y la Unidad de Comunicación de la Udelar.

Durante dos jornadas, docentes, estudiantes, extensionistas, investigadoras e investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Estados Unidos y Uruguay compartieron experiencias, avances de investigaciones y reflexiones sobre dos grandes ejes temáticos: historia y memoria de la extensión universitaria, y temas y problemas de la extensión universitaria para un diálogo Sur-Norte. En torno a esos dos ejes se realizaron cinco mesas redondas, una conferencia central y la presentación de un libro. Las diferentes actividades permitieron a la vez enfocar y poner en relación distintas escalas de análisis: la realidad de Uruguay, la de América Latina y la estadounidense.

El seminario fue un segundo momento de un intercambio entre la Universidad de la República y Cornell University iniciado en marzo de 2022 con un conjunto de actividades, conferencias y visitas a centros de extensión en Ithaca (Nueva York). Con el seminario de Montevideo,

se procuró ampliar ese diálogo a una escala regional. Para ello fue muy importante el apoyo y la participación del Grupo Clacso de Extensión Crítica y de la Red de Editores de Revistas de Extensión Universitaria de la AUGM. Ni la problemática universitaria ni los procesos sociales, culturales y económicos del mundo contemporáneo se entienden cabalmente sin una mirada que integre la escala internacional. Junto a Scott Peters y Matías Flores de Cornell University, el seminario fue pensado como un espacio para intentar esa mirada en diferentes escalas y temporalidades, que diera lugar a las tensiones y temas conflictivos, conjugando diálogos Sur-Norte con una perspectiva latinoamericana que se afirma en la apertura a los intercambios en el Sur Global. Con Peters y Flores nos preguntamos: ¿cuánto de Sur hay en el Norte y cuánto de Norte encontramos en nuestro Sur? El foco en la historia de la extensión aportó algunas pistas para responder estas preguntas y entender las tendencias constitutivas de nuestras tradiciones extensionistas, además de ayudarnos a rescatar experiencias e ideas que apoyan y enriquecen nuestras tentativas del presente. Sobre esta base, el seminario promovió también reflexiones acerca de las experiencias y políticas de extensión en la actualidad, no como función aislada, sino como parte de las políticas de nuestras universidades públicas y su necesaria construcción social crítica y dialógica.

El libro que presentamos aquí mantiene los ejes temáticos del seminario, pero los reorganiza para mejorar la claridad expositiva. Contiene cuatro capítulos que ordenan los diferentes artículos según sus temas.

El primer capítulo se titula «Miradas históricas a la extensión universitaria en América Latina y Estados Unidos». En este capítulo, Scott Peters aborda la contradictoria historia de las universidades de concesión de tierras de Estados Unidos, partiendo de su origen colonial y recuperando experiencias, ideas y legados democráticos de educadores y misioneros a lo largo del tiempo. Por su parte, Daniel de Michele y Marta Giacomino profundizan en el origen de la extensión universitaria en la genealogía europea, rastreando sus antecedentes en Gran Bretaña hasta fechas más remotas que las que usualmente se manejan

en la literatura sobre el tema. Volviendo la mirada a América Latina, Matías Flores presenta la experiencia y el ideario extensionista de la chilena Amanda Labarca, y contribuye así a restituir, en la historia de la extensión, el importante legado, usualmente invisibilizado, de esta mujer educadora. Finalmente, Gustavo Nieto y Leandro Ortega exponen el caso de la represión de la extensión universitaria de la Universidad de Cuyo por la dictadura argentina de la década de 1970.

El segundo capítulo se llama «Aproximaciones al proceso histórico de la extensión universitaria en Uruguay». Abre este capítulo un texto de Jorge Bralich que recorre algunos hitos de la historia de la extensión en Uruguay para situar nudos críticos de reflexión conceptual y pedagógica. Gabriel Scagliola aborda la formidable experiencia de las universidades populares de Uruguay, que entre 1930 y 1942 realizaron una importante actividad educadora. Por su parte, Magalí Pastorino se detiene en el papel de la extensión universitaria en tanto componente de la profunda reforma pedagógica que tuvo lugar en la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) entre 1960 y 1973. El trabajo de Lucía Secco aborda el mismo período de tiempo y analiza las estrategias de difusión utilizadas por la Universidad de la República para la socialización del conocimiento y la cultura. El período que abarca la década de 1960 y los comienzos de la de 1970 es también el marco histórico en el que se ubica el texto de Agustín Cano, que aborda los planteos de Pablo Carlevaro y Darcy Ribeiro sobre la extensión procurando establecer las diferencias en sus perspectivas, así como los puntos de encuentro que podrían aportar valiosos elementos de reflexión en el presente. Por último, Leticia Berrutti repasa la experiencia de la huelga extensionista de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) de 2002 a través de un texto autobiográfico que pone en juego vivencias y sentimientos junto a reflexiones y análisis.

Los abordajes históricos dejan paso al análisis del presente a partir del tercer capítulo, «Panorama actual de la extensión universitaria: experiencias regionales». Abre el capítulo un texto de María Noel González Márquez que aborda el caso de las políticas de integralidad, perspectiva que ha articulado las políticas de extensión de la Udelar en Uruguay

desde 2008. Luis Barreras, Miguel Mendoza, Laura Lonardi, Ayelén Suyay Gómez, Eleonora Gómez y Santiago Puca Molina trabajan el caso de las prácticas socioeducativas en las universidades argentinas con foco en la comunicación como una de las claves estratégicas para una perspectiva extensionista crítica. Diego Salazar y Andrea Casas, de Chile, presentan el caso de la vinculación con el medio de las universidades trasandinas, historizando esta perspectiva y situando algunas tensiones que definen su presente. Volviendo a Argentina, el texto de Luciana Linares se enfoca en la perspectiva de género como transversalidad ineludible en las prácticas de extensión, y en la reflexión sobre estas prácticas. Finalmente, de nuevo en Uruguay, Miguel Olivetti aborda el caso del programa APEXAPEX-Cerro como espacio universitario clave para profundizar los procesos de curricularización de la extensión universitaria.

Cierra el libro el capítulo «Temas y problemas de la extensión universitaria para un diálogo Sur-Norte», que aborda algunos nudos claves para el debate extensionista. Humberto Tommasino sitúa las perspectivas de la extensión crítica y la integralidad como referencia conceptual y posicionamiento político, y analiza algunos de sus desafíos actuales en las universidades públicas de la región. Por su parte, Judith Sutz aborda las relaciones y complementariedades posibles entre extensión e investigación en las universidades públicas como elementos claves para profundizar el aporte social de las universidades. Muriel de Oliveira Gavira y Ana Maria Nunes Gimenez, de Brasil, abordan el tema de la gestión de la extensión en las universidades públicas brasileñas y subrayan el potencial de las experiencias que integran extensión y enseñanza. Por último, Matías Flores propone una mirada más amplia situando ejes claves para un diálogo global en torno a la extensión universitaria.

Todos los textos que componen los cuatro capítulos partieron de las ponencias del seminario y fueron revisados y ampliados por sus autores. Con esta publicación, esperamos extender en el tiempo y multiplicar en su alcance los debates, intercambios y reflexiones que el seminario suscitó.

Agustín Cano y Rodrigo García
Montevideo, marzo de 2024

1. Miradas históricas a la extensión universitaria en América Latina y Estados Unidos

Democracia y desarrollo en la historia de la extensión y las universidades *land-grant* en Estados Unidos. La política de las misiones en conflicto¹

SCOTT J. PETERS

Vengo desde el Norte. Pero el Sur está en el Norte y el Norte está en el Sur. Tenemos mucho en común. Nuestras historias se entrecruzan de forma trágica, pero también quizá prometedora en los años venideros, a través de nuevas colaboraciones. Nuestra tarea, y nuestro reto, es hacer algo más que aprender de ellas. Estamos llamados a hacer nuevas y mejores historias.

Abordaré aquí la historia de la democracia y el desarrollo en el trabajo de extensión de las *land-grant universities*² y la política de las misiones en conflicto. Lo que pretendo esclarecer no son tanto las fechas, los nombres y los hechos, sino el funcionamiento del proceso histórico.

1 Versión original en inglés. Traducción a cargo del equipo editor.

2 Las *land-grant universities* (universidades de concesión de tierras) forman parte de un sistema de desarrollo universitario y territorial iniciado con la aprobación de la primera Ley Morrill, de 1862, durante el gobierno de Abraham Lincoln. Esta política consistía en conceder tierras federales a los estados con el fin de que se utilizaran para el establecimiento de universidades que tuvieran un fuerte componente de formación en agricultura y actividades de cooperación con colonos y productores rurales. El sistema se fue desarrollando con el tiempo y se abrieron nuevos perfiles de formación. Sigue vigente en la actualidad y abarca un número importante de instituciones, mayoritariamente públicas, en todo el territorio de Estados Unidos (N. del T.).

Según su entrada en Wikipedia, Walter Benjamin tenía una «visión melancólica del proceso histórico como un ciclo incesante de desesperación». Lo describió en su ensayo de 1940, *Tesis sobre la filosofía de la historia*. He aquí un pasaje de ese ensayo inspirado en un cuadro del artista Paul Klee:

Hay un cuadro de Paul Klee llamado *Angelus Novus*. En ese cuadro se representa a un ángel que parece a punto de alejarse de algo a lo que está mirando fijamente. Los ojos se le ven desorbitados, la boca abierta y las alas desplegadas. Este aspecto tendrá el ángel de la historia. Él ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de datos, él ve una única catástrofe que amontona ruina tras ruina y las va arrojando ante sus pies. Bien le gustaría detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado. Pero, soplando desde el Paraíso, la tempestad se enreda entre sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. La tempestad lo empuja, incontinentemente, hacia el futuro, al cual vuelve la espalda mientras el cúmulo de ruinas ante él va creciendo hasta el cielo. Lo que llamamos progreso es justamente esta tempestad (1968, p. 249).



Angelus novus, Paul Klee (1920)

Esta es una nota aleccionadora con la que empezar. Pero hay verdades aquí. La historia como un montón de escombros. Como un ciclo incesante de desesperación. Y la tormenta llamada *progreso*, soplando desde el paraíso.

Veo y siento todo esto ahora, vívidamente. Y lo llevo conmigo mientras escribo una nueva historia de la controvertida misión de las universidades *land-grant*. Una historia que estoy decidido a aprender y comunicar como una fuente de esperanza y posibilidades que no se sume a un ciclo incesante de desesperación. Puedo hacerlo porque sé que hay otras verdades por descubrir, distintas de las de Walter Benjamin, verdades a las que aferrarse en el proceso histórico. La historia como fuente de inspiración. Un profundo pozo de sabiduría. Un ciclo incesante de posibilidades. Y la tormenta —¿deberíamos llamarla justicia, libertad, democracia u otra cosa?— que sopla en, desde y a través de nuestra acción y nuestro trabajo colectivo.

Organizaré mi exposición en torno a tres puntos clave. En primer lugar, respecto a nuestro tema de la democracia y el desarrollo en la historia de la concesión de tierras y la extensión en Estados Unidos, vale decir que, desde el principio, hubo tensiones entre las diferentes perspectivas sobre los medios y los fines. Entre la adopción de proyectos que requerían distintas concepciones y misiones para la extensión.

En segundo lugar, a lo largo de la historia, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, los administradores, académicos, políticos y otros actores crearon y reprodujeron un relato heroico sobre cómo y por qué se creó el sistema de concesión de tierras, cuál es su misión y propósito, y qué ha logrado. Este relato principal es a la vez fuente e instrumento de poder. A lo largo del mismo arco histórico, críticos y profetas, tanto dentro como fuera de estas instituciones, contaron historias diferentes, contranarrativas al relato principal que apuntan a proyectos y misiones diferentes para la extensión. Estas narrativas también son fuentes y herramientas de poder.

En tercer lugar, hoy estamos llamados a imaginar y promulgar historias nuevas y mejores. Muchas personas han trabajado duro para crear plataformas, herramientas y oportunidades para este trabajo. A

pesar de las verdades que vemos en la visión de Walter Benjamin sobre el proceso histórico y a pesar de todo lo que enfrentamos —el cambio climático, la reaparición de políticas autoritarias y racializadas, la colonización y el debilitamiento de nuestras instituciones y espacios públicos por las fuerzas de la economía neoliberal, etcétera—, tengo esperanzas en lo que podemos hacer juntos, como actores históricos.

Primera parte: fundamentos

Los Estados Unidos de Norteamérica se establecieron a través de la conquista. Mediante el despojo de los nativos. Mediante el robo de tierras. Mediante una invasión de colonos impulsada y justificada por la doctrina de la supremacía blanca.³

A partir de la Ordenanza del Noroeste de 1787, parte de la enorme cantidad de tierras que el gobierno nacional confiscó y retuvo —mediante tratados forzados o robos descarados— se asignó a los estados para que establecieran escuelas y universidades. En 1862, casi once millones de acres⁴ de estas tierras se asignaron mediante la Ley Morrill, más conocida como la *primera ley de Concesión de Tierras*. Seguida de varias otras leyes, la apropiación de tierras usurpadas de 1862 estableció lo que conocemos como el *sistema de concesión de tierras*. En la actualidad, este sistema incluye más de cien facultades y universidades en todos los estados y territorios de Estados Unidos.⁵

Como ya he mencionado, el primer punto que me gustaría comunicar en mis observaciones es que, desde el principio de la historia del sistema de concesión de tierras, hubo tensiones entre las diferentes

3 Varios libros recientes exploran los temas de la desposesión y la supremacía blanca en los orígenes y en la historia de la nación. Véase, por ejemplo: Ned Blackhawk, *The Rediscovery of America: Native Peoples and the Unmaking of U.S. History* (New Haven: Yale University Press, 2023); Pekka Hämäläinen, *Indigenous Continent: The Epic Contest for North America* (Nueva York: Liveright, 2022); Donald Yacovone, *Teaching White Supremacy: America's Democratic Ordeal and the Forging of Our National Identity* (Nueva York: Pantheon, 2022) y Adam Dahl, *Empire of the People: Settler Colonialism and the Foundations of Modern Democratic Thought* (Lawrence: University of Kansas Press, 2018).

4 Cerca de cuatro millones y medio de hectáreas (N. del T.).

5 Para una breve descripción del sistema *land-grant*, un mapa y una lista de las instituciones que incluye, ver: <https://www.aplu.org/about-us/history-of-aplu/what-is-a-land-grant-university/>.

perspectivas sobre los medios y los fines, que apuntaban a distintos proyectos que procuraban misiones diferentes. Podemos ver esto en un momento temprano de la historia de las concesiones de tierras: la colocación de la primera piedra del edificio central de mi *alma mater*, la Universidad de Illinois, en 1872.



Edificio central de la Universidad de Illinois.

Newton Bateman, superintendente de Instrucción Pública del estado de Illinois y miembro nato del Consejo de Administración de la universidad, pronunció un discurso en esa oportunidad. El pasaje que voy a compartir es un llamamiento a la universidad para que asuma un papel de liderazgo en dos proyectos distintos pero también relacionados.

Para ayudarnos a visualizar las imágenes de las palabras de Bateman, veamos un cuadro de John Gast titulado *American Progress*, del mismo año en que Bateman pronunció su discurso. Gast lo realizó para la revista *Croft's Western World*. El cuadro representa a una «bella y encantadora mujer... flotando en el aire hacia el oeste, llevando en la frente la Estrella del Imperio... En su mano derecha lleva un libro... el emblema de la educación y... la ilustración nacional, mientras que con la mano izquierda despliega y estira los delgados cables del telégrafo, que

difundirán la inteligencia por toda la tierra» (George Crofutt, citado por The Autry Museum of the American West, 2022).



American Progress, John Gast (1872)

En su discurso, Bateman declaró que la labor de la universidad estaba «en armonía con las necesidades apremiantes del presente vivo y exigida por ellas». Se estaba «moviendo en la línea de las corrientes oceánicas del pensamiento moderno, en la dirección de los intereses y necesidades primordiales de la humanidad». Lo que dijo a continuación, a modo de explicación, es uno de los pasajes más asombrosos que he descubierto en mi investigación. Es una cita larga, pero sin ella realmente no podemos ver ni sentir la naturaleza y la intensidad de la misión a la que personas como Bateman se entregaron en estas nuevas instituciones de educación superior. Escuchemos con atención:

El clamor del mundo, decepcionado y cansado, es: «Dadnos el verdadero pan y el agua de la vida; nos morimos de hambre sobre cáscaras y huesos descarnados. Si hay bálsamo en la Galaad de la ciencia, traédnoslo, pues estamos enfermos de muerte. Si hay bendición y poder en la filosofía y el saber, dispensadlos a los millones de trabajadores. No conoceríamos

menos del mundo venidero, sino más de estos cielos visibles y de esta tierra sólida».

En respuesta a este largo y amargo grito de los siglos, tenemos por fin un nuevo punto de partida en la educación. Su impresionante lema es: «Las cosas invisibles de Dios, desde la creación del mundo, se ven claramente y se entienden por las cosas hechas».

El movimiento va de los pocos a los muchos, de lo abstracto a lo concreto, de los libros a la naturaleza, de la secta, la casta y el partido a la humanidad. Dando la bienvenida a todo el conocimiento, a todo el círculo ininterrumpido de las ciencias, y reconociendo alegremente el derecho de cada hombre a dedicarse a cualquier estudio elegido y a cualquier actividad en la vida —sin hacer la guerra a las instituciones y cursos de estudio existentes—, su competencia especial es utilizar la educación en interés de la industria productiva, desplegar los brillantes batallones de la ciencia en las llanuras abiertas de la vida y llevarlos en apoyo de las omnipresentes y gigantescas actividades de la época.

Inclinándose ante la verdad de que el hombre conquistará el pan con el sudor de su frente, trata de disminuir el sudor y aumentar la cantidad de pan. Ve a la mayor parte de la humanidad ocupada en labrar la tierra y luchar fatigosamente contra los innumerables enemigos a los que están expuestas todas las plantas, cereales y alimentos, y trata de ayudarlos en el desigual enfrentamiento. Al hombre que se esfuerza en vano por cultivar trigo en un suelo desprovisto de los elementos esenciales que exige ese grano, le susurra una palabra de consejo: cambia el cultivo o suministra los ingredientes necesarios, y el resultado será el éxito. Ve los escasos resultados de la agricultura en todas partes, comparados con las posibilidades del suelo, e invita a los agricultores desanimados a las revelaciones alentadoras de la fisiología vegetal.

Contempla esta maravillosa tierra nuestra, tan llena de tesoros inagotables, por encima y por debajo de la superficie, sobre la infinita variedad y magnificencia de su paisaje natural, sus lagos y ríos, sus Niágaras y Yosemite, sus costas bañadas por el océano, sus estupendas cadenas montañosas,

sus capacidades ilimitadas para las manufacturas y para el comercio nacional y exterior, sus asombrosas empresas nacionales y corporativas, sus locomotoras chillonas, empujando hacia el norte, el sur, el este y el oeste, como la bestia de la visión apocalíptica, mientras los túneles se abren y los puentes se elevan para recibirlas a medida que avanzan atronadamente. Contempla el surgimiento de pueblos y ciudades, las olas de la emigración que se dirigen hacia el océano occidental, mientras que un estado se añade a otro, y un territorio tras otro se organizan a partir de los dominios imperiales del lejano Oeste, ofreciendo oportunidades ilimitadas y campos sin límites para el despliegue de la empresa, con recompensas rápidas y seguras para los enérgicos e industriosos.

Contempla una forma de gobierno, tan sabia y libre, con todas las vías de ascenso abiertas a la competencia honorable, sin grilletes en los miembros o en la conciencia, o en la prensa o la lengua, sin tiranía del sacerdote o del rey, de la oligarquía o de la casta. Y nuestro pueblo, agudo, sagaz, alerta, lleno del espíritu de empresa, aventura, entusiasmo y arrojo, el más agresivo y autosuficiente de la tierra. Y teniendo en cuenta todas estas cosas se pregunta: ¿cuál debería ser la educación de un pueblo así, en una época y un país así? ¿Hubo alguna vez un pueblo tan rodeado de tan tremendos incentivos para una hombría valiente y heroica? Su gran desafío es: id a estos campos de batalla; cortad y talad y excavad; excavad estas montañas, llenad estos valles, tended puentes sobre estos ríos, empujad las autopistas del comercio; tended los rieles de hierro, extended el cable telegráfico; abajo los bosques, arriba las granjas, adelante las huestes incondicionales de la industria; que suenen los yunques, ardan las fraguas, vuelen las lanzaderas, zumben los husos, aceleren el arado, el telar, el barco y el zumbido de las ruedas; exploren la mina, saquen los minerales brillantes, metan los diamantes negros en las gargantas al rojo vivo de los hornos y dejen brotar el hierro y el acero fundidos; escudriñad en los misterios de los suelos, de la vida y del crecimiento animal y vegetal, inclinad sobre ellos la luz apocalíptica del rayo solar, aplicadles el tornillo de banco y el

de pulgar del análisis químico, y arrancadles y torturad sus secretos; y vosotros, titanes que maneáis y hacéis girar las fuerzas mecánicas, desplegad la omnipotencia de vuestra dinámica y estática para aliviar los tendones tensos y doloridos del hombre, para reduplicar su poder, aumentar su comodidad y ennoblecer su vida; vosotros, jardineros paisajistas e ingenieros rurales, favoreced las laderas y pendientes, las rocas y cañadas salvajes, los bosques majestuosos y los matorrales enmarañados; arrojad sobre ellos todo el hechizo de vuestros encantos y haced que se presten a la belleza y al adorno. Con árboles y arbustos en macizos y grupos, en puntos artísticos, con enredaderas y rosales enrejados, con la magia barata y sencilla de la luz y la sombra, del primer plano y la perspectiva, embelleced los hogares de los pobres trabajadores, pues es voluntad de Dios que la tierra, al igual que el cielo, se llene de brillo y de gloria.

Estas son las voces de trompeta que parecen retumbar en estos muros y cimientos que se levantan, sonando hacia Dios y resonando grandiosamente hacia la quietud y el silencio del futuro que espera (Bateman, 1872, pp. 358-359).

Al leer estos siete párrafos del discurso de Bateman de 1872, siento visceralmente la tormenta de Walter Benjamin llamada *progreso*, con sus «locomotoras chillonas, empujando hacia el norte, el sur, el este y el oeste, como la bestia de la visión apocalíptica». Pero también veo y siento algo más. Bateman asigna dos proyectos principales a la Universidad de Illinois en este pasaje:

1. El proyecto del progreso material y la construcción nacional mediante la conquista, la colonización, el asentamiento y el desarrollo industrial.
2. El proyecto de liberarse de la tiranía del sacerdote o del rey, de la oligarquía o de la casta, y al hacerlo hacer realidad el sueño de la libertad y la plena dignidad, voz, agencia, poder, oportunidad y bienestar de los «millones de trabajadores».

Estos proyectos eran en cierto modo similares. Ambos estaban basados y alimentados por la educación, la ciencia, la supremacía blanca, el colonialismo de los colonos y el capitalismo racializado.

Pero en aspectos significativos, los proyectos también eran diferentes. Existían profundas tensiones entre ellos y marcadas incompatibilidades a la hora de interpretarlos, asumirlos y llevarlos adelante. Representaban visiones contrapuestas de la misión, la filosofía y la práctica de la extensión, de las funciones y el trabajo de la universidad en el mundo más allá del campus.

¿Se supone que la misión tiene que ver con el progreso material y el poder nacional? ¿Se trata de la libertad, la dignidad, las oportunidades y el poder de los trabajadores? ¿O se trata de ambas cosas?

La historia de lo que ocurrió en la política de estas misiones en conflicto es larga y excede el breve espacio que tenemos para esta exposición. Para ver algo de su funcionamiento y resultado, me adelanto ahora a 1931, casi 60 años después de aquel momento clave en el que Newton Bateman pronunció su discurso.

Segunda parte: narrativa dominante y contranarrativas

Al entrar en el siglo xx, el primero de los dos proyectos que vemos en el discurso de Bateman se celebraba como un logro fabuloso. El segundo proyecto, que tenía que ver con la libertad y la plena dignidad de los «millones de trabajadores», apenas aparecía ya en los discursos de los administradores. La tormenta llamada *progreso* había ganado la batalla de la historia.

Todo esto quedó documentado en noviembre de 1931, en vísperas del septuagésimo aniversario de la primera Ley Morrill, de 1862, que había establecido el sistema de concesión de tierras. En ese momento, en la cuadragésima quinta convención anual de la Association of Land-Grant Colleges and Universities, celebrada en Chicago (Illinois), se pronunciaron cuatro discursos especiales sobre el tema «El espíritu de las instituciones de concesión de tierras». He aquí un pasaje de uno de los discursos, pronunciado por W. J. Kerr, presidente del Oregon Agricultural College, ahora llamado Oregon State University. Proclamó Kerr:

Grandes círculos de servicio útil irradian de estos centros que han transformado desiertos en jardines, han redimido tierras abandonadas, han desarrollado cultivos nuevos y más rentables, multiplicado la producción, creado nuevas industrias, vencido enfermedades, destruido plagas y pestes, encauzado el poder natural y, por lo tanto, han aumentado la eficiencia humana, guiado la agricultura y los negocios, hecho de la ciencia la sirvienta del ama de casa así como el capitán de la industria, han revelado los procesos de la naturaleza y puesto en manos del hombre las herramientas que le permiten trabajar con la ley natural para forjar su propio destino y el de su país. El espíritu que impulsa este programa prodigioso, y que llega a resultados tan masivos, es el espíritu supremo y omnipresente de las instituciones de concesión de tierras (1931, p. 22).

En este pasaje vemos la esencia de lo que llamo *la narrativa heroica del sistema de concesión de tierras*. Estaba firmemente establecida en la década de 1930. Los administradores, y otras personas, siguen contándola y adoptándola hoy en día.

Hay mucho que decir sobre todo esto y muy poco tiempo para hacerlo. Para nuestro propósito, lo que me gustaría destacar brevemente son las implicaciones de esta narrativa para la misión, la filosofía y la práctica de la extensión.

La narrativa del maestro heroico define el desarrollo como progreso y crecimiento técnico y económico. La extensión, como herramienta para perseguir este tipo de desarrollo, se entiende y practica como la difusión del conocimiento y la transferencia y adopción de nuevas tecnologías y métodos. Es, en esencia, ingeniería social destinada a cambiar no solo lo que la gente hace, sino también lo que la gente piensa y cómo piensa, y cómo se ve a sí misma y al mundo. Tomando prestado de Paulo Freire, podríamos llamar a esto *invasión cultural* en nombre de los intereses corporativos estatales y privados. Aunque es posible asociar la palabra *democracia* a todo esto (y la gente lo ha hecho), en el fondo es antidemocrático y antipolítico. Descarta la política democrática como medio de cambio y la sustituye por una concepción

particular de la ciencia que enfatiza y celebra la utilidad instrumental en nombre de la «eficiencia», los estrechos resultados económicos y los cambios notorios en relación con tipos específicos de problemas (por ejemplo, reducir la obesidad infantil en un 17 %).

Hay un elemento especialmente importante en todo esto que nos ayuda a ver cómo la política de producción y reproducción de esta narrativa dominante ha servido y sigue sirviendo como fuente e instrumento de poder. La creación y reproducción de esta narrativa dominante heroica y su visión de la misión de la extensión se ha construido con, y se mantiene y reproduce mediante, una serie de borraduras que producen silencios. Y los borrones son actos políticos.

En su importante libro *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Michel-Rolph Trouillot señala que la palabra *historia* tiene un doble significado. Se refiere tanto a un conjunto de hechos como a narraciones sobre esos hechos. La gente «participa en la historia», señala, «como actores y como narradores». Estos dos papeles se unen a través de lo que él llama la «narrativización de la historia», que se caracteriza por la «transformación de lo que ocurrió en lo que se dice que ocurrió». Este acto (yo lo considero el acto de narrar o contar historias) es un acto de poder que no solo produce historias. También produce silencios. Como dice Trouillot, «toda narración histórica es un conjunto particular de silencios» (1995, pp. 2, 113, 27).

Hay muchas piezas en el paquete de silencios de la narrativa dominante sobre el sistema de concesión de tierras. Comienza y se basa en la supresión y el silencio acerca del robo fundacional de tierras. El robo de casi 11 millones de acres de tierras indígenas. Este acto o, más exactamente, esta serie de acciones es una pieza del proyecto más amplio de «apertura» del Oeste, como reza el título de un mural creado en 1961 por Thomas Hart Benton: *La independencia y la apertura del Oeste*.



La independencia y la apertura del Oeste, Thomas Hart Benton (1961)

En este caso, es el título el que silencia. El uso de una palabra que suena agradable, «apertura», silencia el hecho histórico de que los pueblos y las tierras de «Occidente» fueron conquistados y robados violentamente.

Otro mural creado en 1961 contiene todo un conjunto de silencios, incluido el silencio específico sobre la apropiación/robo original de tierras. Creado por el artista nacido en Indiana Eugene Francis Savage e inaugurado en una ceremonia especial el 2 de octubre de 1961, su título es *El espíritu de la universidad de concesión de tierras*. Está ubicado en la pared de la entrada de la Biblioteca de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Purdue, la institución de concesión de tierras de Indiana.⁶



El espíritu de la universidad de concesión de tierras, Eugene Francis Savage (1961)

6 Las imágenes y los textos se pueden encontrar en: <https://www.lib.purdue.edu/libraries/hsse/spiritlandgrant> (consultada el 20/8/2022). El texto que acompaña los paneles procede de una publicación titulada *Spirit of the Land-Grant College*, Memorial Center, Purdue University, publicada con motivo de la inauguración del mural el 2 de octubre de 1961.

Podría extenderme mucho con más ejemplos, pero me limitaré a añadir uno más. Es otro ejemplo de una forma de borrar y silenciar a través del texto.

En la primera parte de la historia de James Gray sobre la Universidad de Minnesota (mi universidad de graduación), titulada «A World in the Making»,⁷ Gray cuenta lo que tuvieron que hacer los colonos europeos para fundar el estado de Minnesota. «Tenían mucho trabajo por hacer», escribe Gray. «En primer lugar, debían, con el decoro que les fuera posible, deshacerse de los indios.» (1951, p. 13)

Aquí, en las estremecedoras y espantosas palabras de Gray, vemos la *narrativización* de la historia en acción. La transformación de lo que ocurrió en lo que se dice que ocurrió. El manejo de silencios de la heroica narración dominante incluye algo más que el robo/apoderamiento fundacional de tierras. También incluye el silencio sobre la destrucción ecológica y cultural que produjo la tormenta llamada *progreso* y el silencio sobre ese segundo proyecto del que oímos hablar a Newton Bateman: el proyecto de libertad y la plena dignidad, oportunidad y bienestar de los «millones de trabajadores».⁸

Pero no todo estaba perdido. Aquí podemos recurrir a lo que he mencionado antes: esas otras verdades que descubrir y a las que aferrarse en el proceso histórico. Verdades esperanzadoras, sabiduría iluminadora y amor.

En el arco de la historia que estamos explorando, las mujeres y los hombres empezaron a expresar contranarrativas que no solo iluminaban el montón de escombros que quedaba tras la tormenta llamada *progreso*, sino también aspiraciones humanas más profundas de equidad, dignidad y libertad. En respuesta a la narrativa dominante del sistema de concesión de tierras, en respuesta a una creciente conciencia ecológica y a las aspiraciones humanas vinculadas a la libertad,

7 «Un mundo en construcción» (N. del T.)

8 Usualmente utilizo la palabra *democracia* para nombrar este segundo proyecto, a pesar de que esta palabra es también problemática en muchos sentidos. Ver: Adam Dahl, *Empire of the People: Settler Colonialism and the Foundations of Modern Democratic Thought* (Lawrence: University of Kansas Press, 2018).

la comunidad, la dignidad y la justicia, surgieron dos contranarrativas principales: una trágica y otra profética. Apuntaban a diferentes proyectos que las universidades de concesión de tierras debían situar en el centro de su misión, con diferentes concepciones de lo que es y debería ser la extensión.

Quiero mencionar rápidamente cinco ejemplos importantes de libros y estudios que comunican una contranarrativa trágica y agudamente crítica: *Silent Spring*, de Rachel Carson; *Hard Tomatoes, Hard Times*, de Jim Hightower; *The Unsettling of America*, de Wendell Berry; «Land-Grab Universities», el estudio de Robert Lee y Tristan Ahtone publicado en 2020 en *High Country News* y el nuevo libro de Sharon Stein, *Unsettling the University*, que acaba de salir de la imprenta.⁹ Los autores de estas obras incluyen lo que la narrativa heroica dominante borra y silencia: el montón de escombros que deja tras de sí la historia, que incluye la opresión y la destrucción ecológica y cultural.

La segunda contranarrativa que ha surgido, que considero profética, se alinea con el segundo proyecto que vimos en el discurso de Newton Bateman de 1872. Se centra en el proyecto de democracia a través de una concepción del *desarrollo como libertad*, tomando prestada una frase de Amartya Sen (1999). Aquí, la extensión se concibe como trabajo público a través de líneas divisorias: creando y construyendo conocimiento, teoría, lugares y cultura, fortaleciendo las capacidades, la voz, la agencia y el poder de las personas a través de la deliberación, la colaboración y la cooperación. En esta contranarrativa, encontramos hilos de visión y trabajo que fueron y son expresados y liderados por una diversa gama de personas que buscan la libertad y la equidad, la liberación, la soberanía y la justicia, las oportunidades y la sostenibilidad para satisfacer familias, barrios y comunidades prósperas y saludables.

9 Rachael Carson, *Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1962); Jim Hightower, *Hard Tomatoes, Hard Times* (Cambridge: Schenkman Publishing Company, 1973, 1978); Wendell Berry, *The Unsettling of America: Culture and Agriculture*, 3rd Edition (San Francisco: Sierra Club Books, 1977, 1996); Robert Lee y Tristan Ahtone, «Land-Grab Universities», en *High Country News*, marzo, 2020 (<https://www.hcn.org/issues/52.4/indigenous-affairs-education-land-grab-universities>), y Sharon Stein, *Unsettling the University: Confronting the Colonial Foundations of US Higher Education* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2022).

Solo ofreceré tres breves ejemplos, dos de ellos de mi propia institución, Cornell University. En primer lugar, vemos un argumento profético en un pasaje del libro más importante de Liberty Hyde Bailey, *The Holy Earth*, publicado en 1915 y reeditado recientemente. Bailey fue un científico horticultor que ejerció durante diez años como decano de la Facultad de Agricultura de Cornell (1903-1913). Escribió Bailey:

Durante años sin número, durante años que se remontan a los siglos en que los hombres se han masacrado unos a otros en muchos campos, pensando que estaban en los campos del honor, cuando muchos despotismos horribles han convertido a los hombres en polvo, los despotismos creyéndose divinos, durante todos estos años ha habido hombres en la tierra deseando ver la luz, tratando de hacer que la humanidad escuchara, esperando, pero nunca realizando. Han sido los peones en los grandes campos de batalla, hombres sacados del campesinado para ser lanzados contra otros hombres que no conocían y sin otra recompensa que una mayor esclavitud. Puede que incluso hayan alcanzado un alto grado de destreza manual o técnica para poder apoyar mejor a los gobiernos en sus conquistas. Han estado en la base, sosteniendo toda la superestructura y presionados contra la tierra por el peso de esta (1915, pp. 140-141).

La buena noticia, en opinión de Bailey, era que el siglo XIX había traído un «parteaguas» en Estados Unidos, los agricultores y otros «de abajo» empezaron a recibir reconocimiento no solo por el valor y la importancia de su trabajo, sino también —y según Bailey, lo más importante— por su condición de ciudadanos de pleno derecho. Este doble reconocimiento dio lugar a la creación del Departamento de Agricultura de Estados Unidos (USDA), las universidades de concesión de tierras, las estaciones de experimentación agrícola y, por último, un sistema nacional de extensión cooperativa. «Se ha creado una nueva agencia en la ley de extensión agrícola firmada por el presidente Wilson el 8 de mayo de 1914», escribió Bailey. «Un nuevo instrumento en el mundo ha recibido ahora la sanción de todo un pueblo... y uno casi se tambalea cuando comprende siquiera en parte las tremendas consecuencias que con toda probabilidad se derivarán de ello». El principal problema, según Bailey, era

... relacionar todo este trabajo público con el desarrollo de una democracia. No estoy pensando tanto en el desarrollo de una forma de gobierno como en una expresión democrática real por parte del pueblo. La agricultura es nuestra industria básica. A medida que organicemos sus asuntos, aseguraremos en gran medida los resultados en la sociedad en general (1915, pp. 140-142).

En segundo lugar, vemos un argumento profético en este pasaje de la historia de Ruby Green Smith sobre la labor de extensión de Cornell University, publicada en 1949 con el evocador título de *The People's Colleges*:

Los trabajadores de extensión deben tener fe en los valores espirituales y reconocer las relaciones humanas que contribuyen a lo que los antiguos griegos llamaban *la buena vida*. Deben creer que, en el tipo de hogares, granjas e industrias que son los objetivos del servicio de extensión, «el hombre no puede vivir solo de pan», que no es suficiente que la gente tenga comida, cobijo y ropa, que aspiran también a encontrar aprecio, respeto por la individualidad y la dignidad humana, afecto, ideales y oportunidades. Estas son las satisfacciones propias de la vida democrática (p. 544).

En tercer lugar, para adentrarnos en el siglo XXI, una joven académica llamada Nia Imani Fields lleva adelante y da nueva forma a la historia profética en *Grassroots Engagement and Social Justice through Cooperative Extension*, un libro del que es editora y que acaba de publicarse [2022]. En la contraportada del libro se lee:

El papel y la responsabilidad de la extensión en la educación comunitaria culturalmente relevante están arraigados en las prácticas democráticas y la justicia social. El objetivo final de este libro es ofrecer una visión para el futuro de la extensión a medida que sus profesionales continúan alcanzando la competencia cultural necesaria para abordar las cuestiones de injusticia sistémica en las comunidades a las que sirven y de las que forman parte (Fields y Shaffer, 2022, contracubierta).

Estas y tantas otras obras nos ofrecen mucho de lo que extraer y aprender a medida que asumimos la urgente tarea a la que ahora nos convoco a todos a ver y abrazar: la tarea de imaginar y promulgar nuevas y mejores historias —en toda América, de Sur a Norte, de Norte a Sur— como fuentes y herramientas de poder.

Tercera parte: nuevas y mejores historias

Esta última parte es una invitación a que nos cuenten sus historias y sus puntos de vista sobre ellas, y sobre la naturaleza y la promesa en este momento de la historia, de la tarea de imaginar y poner en práctica nuevas y mejores historias como herramientas y fuentes de poder.

¿Qué historias, de su trabajo y experiencia, les vienen a la mente y les gustaría compartir? ¿Qué preguntas les he provocado? ¿Qué he pasado por alto o en qué me he equivocado? ¿Cómo y por qué pueden sentirse escépticos ante lo que he dicho y sugerido?

Antes de terminar, me gustaría ofrecer tres enseñanzas que tengo muy presentes mientras me dedico a la tarea de imaginar y divulgar nuevas y mejores historias. En primer lugar, en su sabio y elocuente ensayo *Memory Serves*, Lee Maracle, escritora y académica indígena de la nación stó lō, escribe:

La memoria sirve. Estamos llamados a recordar el pasado y a volver a determinar nuestro rumbo. Si tuvimos un pasado difícil, se espera que nos desprendamos de los sentimientos dominantes de ese pasado y recordemos las pérdidas provocadas por la dificultad para poder crear un camino diferente. En este proceso, nos familiarizamos con la dificultad y con nosotros mismos en el contexto de esa dificultad (2015, p. 8).

Recibo esto como una enseñanza. Intento practicarlo en todo lo que hago.

En segundo lugar, en su libro magistral *Letting Stories Breathe*, Arthur Frank escribe:

Las personas crecen en el reparto de historias como los actores en el reparto de sus papeles en una obra de teatro, pero esa es una metáfora demasiado determinista. Las personas son como actores que interpretan varios guiones inacabados (2010, p. 7).

En tercer lugar, dando aún más fuerza al argumento de Frank, el gran historiador y organizador sindical mexicanoestadounidense Ernesto Galarza escribe:

El pasado puede ser una pila de abono de recuerdos de los desastres de muchos y los triunfos de unos pocos. Cualquiera puede escarbar en él por curiosidad para descubrir algún fragmento perdido de la historia, para abonar una nostalgia que se está sedimentando o para zanjar con crónicas descoloridas una controversia erudita. La historia así practicada puede satisfacer a quienes ven el pasado como un residuo, como una autopsia de épocas sucesivas en la que la mayoría de los hombres aparecen como temas de la historia, no como sus agentes.

El pasado también puede ser prólogo para quienes estén dispuestos a aprender de él. Pero, ¿con qué fin? Para ofrecer a esas mentes un lugar y un papel en la vanguardia de la búsqueda de sentido, donde el tiempo, el espacio, la naturaleza, la cultura, los hombres y sus intereses contrapuestos e incluso las catástrofes se mezclan para resolver sus tensiones interminables.

Aún más importantes son el sentido y la voluntad de que, una vez comprendido un proceso histórico, se puede elegir el lugar que uno ocupa en su momento siguiente, y la comprensión de que la mejor historia es aquella en la que uno ha tenido una participación efectiva. Una mente situada en la vanguardia de los acontecimientos y guiada por el conocimiento utiliza el pasado, afecta el presente y, posiblemente, ayuda a formar el futuro (citado por O'Connell y Peters, 2021, p. 113).

Todas estas enseñanzas están muy presentes en mi trabajo. Son fuente de esperanza sobre la posibilidad de la acción humana.

Esta es otra de las verdades —estimulante y esperanzadora en lugar de desalentadora— que hay que descubrir y aferrarse en relación con el proceso histórico. Todos somos actores en guiones inacabados, con oportunidades de ser coautores de próximas escenas. Todos hemos tenido pasados difíciles. Como nos enseña Lee Maracle, debemos desprendernos de los sentimientos gobernantes de ese pasado y recordar las pérdidas provocadas por nuestras dificultades para poder crear caminos diferentes. En el proceso podemos llegar a intimar tanto con las dificultades como con nosotros mismos en el contexto de esas dificultades. En otras palabras, podemos llegar a conocernos unos a otros, nuestros lugares en el arco inacabado de la historia, recordando el pasado para poder volver a determinar nuestra dirección. Al hacerlo, ponemos en práctica la enseñanza de Ernesto Galarza: la mejor historia es aquella en la que uno ha tenido una participación efectiva.

Llevo todas estas enseñanzas en mi trabajo de escribir una nueva historia de la misión de concesión de tierras, una que ilumine los borrones, las voces proféticas y los relatos.

Llevo conmigo estas enseñanzas en mi trabajo en el oeste de Minnesota y cerca de un pueblo llamado Montevideo, donde me han invitado a ayudar a un grupo de agricultores, científicos y activistas comunitarios a compartir entre ellos sus recuerdos de las dificultades, para que puedan crear un camino diferente.

Llevo estas enseñanzas conmigo mientras aprendo de y con una de mis nuevas estudiantes de posgrado, Christa Núñez. Ella y su hermosa familia son una encarnación de las verdades esperanzadoras que podemos encontrar en el proceso histórico. Una profecía hecha realidad, escribiendo poderosas próximas escenas en sus, y nuestros, guiones inacabados.¹⁰

Por último, estas enseñanzas evocan lo que siempre llevo conmigo: el recuerdo de mis padres, sus dificultades y sus sueños, su fuerza y su amor.

¹⁰ Se puede leer la historia del trabajo pionero de Christa en: <https://www.tompkinsweekly.com/articles/new-cooperative-farm-coming-to-danby/>.



Marian y Ed Peters.

Fuente: archivo familiar de Scott Peters.

Llevo su fotografía conmigo como recuerdo de su fuerza, calidez, sacrificio y amor. He entrado en la vida y el trabajo cívicos como tantos de nosotros, por una mezcla interconectada de rabia y amor. La fuente más profunda de esto para mí son mi padre y mi madre. Como miembros de lo que llamamos la *clase trabajadora*, la tormenta llamada *progreso* que soplaba desde el paraíso no los trató demasiado bien. No hay ángel de la historia que pueda despertarlos, ni a ellos ni a todos los que ya han muerto, ni recomponer lo que ha sido destrozado. Nos queda a nosotros, pequeños pero poderosos seres mortales, unirnos a Lee Maracle y dejar que la memoria nos sirva en la tarea de volver a determinar nuestro rumbo, de hacer nuevas y mejores historias, y nuevos y mejores caminos.

Referencias

- BAILEY, L. H. (1915). *The Holy Earth*. Charles Scribner's Sons.
- BATEMAN, N. (1872). Address of Honorable N. Bateman LL. D. En Board of Trustees of Illinois Industrial University, *Fourth Annual Report*. State Journal Steam Print.
- BENJAMIN, W. (1968). Theses on the Philosophy of History. En ARENDT, H. (Ed.), *Illuminations*. Schocken Books.
- FIELDS, N. I., y SHAFFER, T. J. (eds.) (2022). Texto de la contracubierto, *Grassroots Engagement and Social Justice through Cooperative Extension*. Michigan State University Press.
- FRANK, A. W. (2010). *Letting Stories Breathe: A SocioNarratology*. University of Chicago Press.
- GRAY, J. (1951). *The University of Minnesota, 1851-1951*. University of Minnesota Press.
- KERR, W. J. (1931). The Spirit of the Land-Grant Institutions: Addresses Delivered at the Forty-fifth Annual Convention of the Association of Land-Grant Colleges and Universities at Chicago, IL, Nov. 16-18. Association of Land-Grant Colleges and Universities.
- MARACLE, L. (2015). *Memory Serves: Oratories*, S. Kamboureli (Ed.). NeWest Press.
- O'CONNELL, D. J., y PETERS, S. J. (2021). In the Struggle: Scholars and the Fight Against Industrial Agribusiness in California. New Village Press.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- SMITH, R. G. (1949, 2013). *The People's Colleges*. Cornell University Press.
- The Autry Museum of the American West (2022). American Progress, *The Autry's Collections Online*. Recuperado de <http://collections.theautry.org/mwebcgi/mweb.exe?request=record;id=M545330;type=101>.
- TROUILLOT, M.-R. (1995). *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Beacon Press.

Redefinición del origen de la extensión universitaria

DANIEL DE MICHELE

MARTA GIACOMINO

*Intentar comprender el presente y modificar
el futuro sin conocer el sentido del pasado
es como plantar flores cortadas.*

Daniel Boorstin

Resumen

Es reconocido que, cuando acumulaban más de 600 años de existencia, las dos clásicas instituciones británicas de educación superior —Oxford y Cambridge— desarrollaron una nueva función universitaria echando los cimientos del luego llamado *movimiento de extensión universitaria*. Las estrategias y recorridos necesarios para formular el primer diseño de extensión universitaria no fueron los mismos ni ocurrieron al mismo tiempo en ambas instituciones. Incluso en la motivación y fundamentación iniciales de cada una para la creación de la extensión, se encuentran matices que analizaremos en este trabajo.

El motor del cambio generado por el movimiento de extensión fue la idea de que había llegado la hora abrir la universidad a quienes nunca habían podido acceder a ella: los jóvenes y adultos pobres. Hubo en ambas instituciones una coincidencia clara en el reconocimiento del compromiso contraído con la educación superior británica, que debían asumir. Nacidas en el propio ámbito universitario, ven la luz por primera vez fundadas críticas y autocríticas de la jerarquía de la Iglesia y los profesores laicos al orden clasista y a las centenarias restricciones al ingreso por cuestiones religiosas y económicas.

Primero Oxford y luego Cambridge optaron por definir objetivos propios para la nueva función creada. Luego de los arreglos políticos

estatutarios y presupuestarios necesarios para dar lugar a la nueva función, entre 1865 y 1885, se inicia el proceso de *educación superior extramuros* a través de las actividades de extensión universitaria mediadas por parte de las dos universidades clásicas inglesas. Fue dicho que era irónico que las dos universidades que se destacaron por su perfil clasista y exclusivo fueran las primeras en lanzar programas de educación extramuros accesibles a las clases populares (Goldman, 1995). No fue una dádiva piadosa, sino más bien el impacto de las duras y súbitas demandas, más la presión política que generó la revolución industrial reclamando técnicos y trabajadores calificados en la metrópoli y, sobre todo, en las numerosas colonias. El mayor imperio conocido hasta hoy —el Imperio británico— en su esplendor administraba una quinta parte de las tierras del mundo. Esa estrategia de expansión territorial rápidamente colisionó de frente con la política de formación de una pequeña elite de graduados universitarios por año.

Objetivos

En este trabajo, nos proponemos, por una parte, revisar ampliamente la literatura existente sobre el origen de la extensión universitaria en el mundo. Además del proceso de generación de la función, interesa la ulterior expansión inicial de la extensión universitaria desde el seno de las universidades británicas en el siglo XIX a Europa, a países que integraron el Imperio británico y también su llegada a América.

Por otra parte, nos proponemos comparar los tiempos, las ideas, los territorios y los métodos utilizados para generar las primeras actividades de extensión universitaria desde las dos clásicas instituciones británicas.

Material y métodos

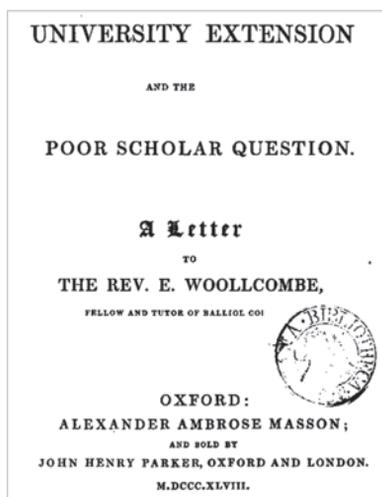
El volumen de información que hoy tenemos sobre el origen de la extensión universitaria es más bien pequeño y poco difundido. Es probable que el idioma inglés en que fue escrito sea una limitante para su conocimiento y casi no hay investigaciones en español sobre el tema.

A fin de ampliar nuestros saberes sobre el origen de la Extensión Universitaria, se decide analizar la bibliografía en el idioma original (inglés) producida por los actores sociales contemporáneos al proceso de desarrollo de esta nueva función universitaria, así como a los historiadores europeos que han producido abundante información sobre los inicios.

Luego de 1840, comienza a generarse un fuerte y sostenido consenso en los líderes políticos y religiosos que gestionaban la universidad sobre la necesidad de remover las restricciones que impedían el acceso de jóvenes de familias pobres a la educación superior.

En la literatura universitaria de la época, este movimiento recibió genéricamente el rótulo de *The Poor Scholar Question* (El asunto de los estudiantes pobres) (Marriott, 1848) y, a través de publicaciones en panfletos, periódicos, cartas, sermones impresos y libros quedó profusamente documentado. El debate atravesó el Consejo Hebdomadal¹ y llegó al Parlamento; a través de sus actas, se conocen los diferendos y resoluciones de ambas instancias. Rápidamente se cierra el debate en Oxford, que culmina alrededor de 1850 con acuerdos para sostener su propia reforma universitaria; desde la primera página sobresale una nueva propuesta: la apertura del ingreso a la educación superior a los jóvenes pobres.

1 *Hebdomadal* significa «semanalmente» y se refiere a la reunión semanal del cuerpo directivo: Consejo Hebdomadal.



Carta de Marriott al Rev. Woollcombe sobre el asunto de estudiantes pobres.

La mayoría del material bibliográfico utilizado, publicado entre 1790 y 1918 tanto por las editoriales universitarias de Oxford y Cambridge como por editores privados, es hallable en bases de datos accesibles tales como:

1. Internet Archive, en <https://www.archive.org>
2. Collection Hathi Trust Digital Library, en <https://babel.hathitrust.org/>
3. Google Books, en <https://books.google.com>
4. CLACSO - Red de Bibliotecas Virtuales, en <https://biblioteca.clacso.edu.ar>
5. Documentos Parlamentarios y del Consejo Hebdomadal.

También se exploró la literatura, a través de los buscadores actuales, sobre temas específicos. Otros textos clásicos incluidos en recopilaciones como *Historia de la Universidad de Oxford* e *Historia de la Universidad de Cambridge* (ediciones avaladas por las universidades) fueron también una fuente cotidiana de datos confiables y, como tales, fueron consultadas.

Es necesario recordar que todas las primeras grandes universidades centroeuropeas (Bolonia, Nápoles, París, Oxford y Cambridge) fueron fundadas por la Iglesia y también que los cargos de gobierno

estaban desde hace siglos ocupados por clérigos de todo rango. En el siglo XIX, los sermones dominicales dados en el culto solían imprimirse y distribuirse, sobre todo cuando abordaban temas de interés comunitario. Esos documentos hoy confirman que los púlpitos fueron también tribunas políticas utilizadas por la Iglesia desde la Edad Media (Owst, 1961).

Todos los textos citados fueron traducidos por los investigadores y las fuentes figuran en las «Referencias» y en la «Bibliografía».

Resultados

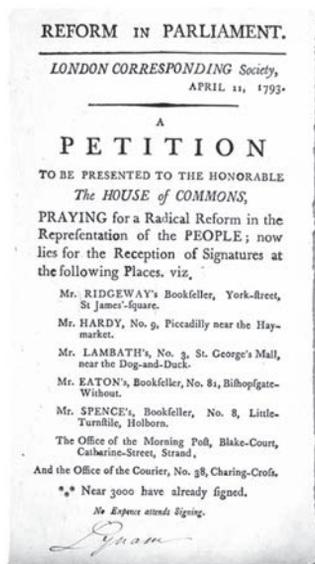
El examen exhaustivo de la información bibliográfica permite comprender y reafirmar algunos hechos ya conocidos, así como ver hoy con mayor claridad otros poco divulgados previamente e incluso desconocidos. Son claramente visibles las estrategias políticas utilizadas por ambas universidades y explícitamente enumeradas en la bibliografía consultada. Algunos de los hallazgos bibliográficos tomados de la literatura internacional fueron agrupados para facilitar el abordaje temático y cronológico. He aquí los primeros:

a. Nuevas ideas de apertura de la Universidad a clases sociales que no accedían previamente

Son muy valiosos fragmentos y términos que utiliza Lawrence Goldman para destacar las nuevas ideas de apertura que, a mitad de siglo XIX, comenzaron a difundirse, inicialmente en Oxford:

Es irónico que Oxford y Cambridge, tan a menudo tomadas como sinónimos de exclusividad social y educativa, hayan estado entre las primeras universidades del mundo en involucrarse en la educación extramuros sistemática de adultos. Cambridge, en 1873, y Oxford, en 1878, reconocieron su responsabilidad hacia la comunidad en general, y no solo hacia sus propios estudiantes matriculados, cuando comenzaron a enviar profesores a los pueblos y ciudades de la Inglaterra victoriana tardía en un intento de difundir la cultura universitaria más ampliamente entre el público adulto.

La larga tradición de dar conferencias dentro de la clase trabajadora, que se remonta al menos a la London Corresponding Society de la década de 1790, se desarrolló a partir de un entusiasmo espontáneo por mejorar el conocimiento. Fue en respuesta a este entusiasmo que se desarrolló una forma característica de agitación política y propaganda del período victoriano temprano (Goldman, 1995).



Panfleto de la London Corresponding Society al Parlamento Inglés

Los reclamos aperturistas no eran nuevos en Oxford. Regulaciones externas y controles en sus primeros tiempos influenciaron de continuo a ambas universidades. Los títulos de grado —antes de la reforma universitaria en Oxford— obtenían valor europeo vía sanción papal a través de certificados para tal fin. Bulas papales, cartas reales y, ocasionalmente, cartas del parlamento crearon y modificaron los privilegios de las antiguas instituciones y colegios.

El tema ya había sido presentado ante el Parlamento en 1772, en una petición de un gran número de clérigos sobre el tema de los juramentos clericales. En 1834 Alderman Wood presentó un proyecto de ley para la abolición de la matriculación y los juramentos de grado en las Universidades de Oxford y Cambridge que fue aprobado por amplia mayoría en su Cámara, pero fue rechazado en la otra. El Consejo Hebdomadal sometió la proposición a la Convocatoria, sin embargo, fue rechazada. En 1843 el tema fue reintroducido en el Parlamento justificando la insistencia al decir que no había nada que esperar de la Universidad misma sobre este tema, ni de la operación de un mero proyecto de ley habilitante. La modificación que proponía ahora no podía esperarse que la hiciera un organismo exclusivamente clerical como la Universidad de Oxford; era una cuestión que incumbía particularmente al Parlamento tratar.²

[...] Ha sido evidente que la clase más pobre no está recibiendo beneficio alguno de la Universidad

[...] Un número de influyentes caballeros presentaron una petición para permitir el acceso de jóvenes pobres y talentosos y ofrecieron apoyar la solicitud con fondos propios. (Heywood, 1853)

La nueva serie de medidas aperturistas propuestas a mitad de siglo XIX constituyeron el núcleo duro de la reforma universitaria de Oxford.

Finalmente, las ideas centrales del cambio se presentan en un programa de apertura al ingreso para terminar con las exclusiones por no ser anglicanos puros, por profesar otras religiones, por ser ateos declarados, por el bajo número de becas a ingresantes, por el alto costo de alojamiento en *colleges* y en cada universidad, por la centenaria prohibición de alojarse fuera de las instalaciones de la universidad.

2 Un *Hansard* de la época documenta el debate completo: Oxford University Bill (1854), *Hansard* 134, pp. 511-95. 22 de junio. Recuperado 25/7/2013. *Hansard* es el nombre tradicional reservado para las transcripciones impresas de los debates parlamentarios.

Es de interés recordar que, 70 años después, la crítica al elitismo universitario y el rechazo de las trabas a los pobres para el ingreso en Oxford resonaron en Córdoba y apuraron nuestra propia reforma universitaria, la primera de Latinoamérica. Una gran diferencia para destacar es que, en 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba fueron los impulsores de la crítica. Comenzaba así, en Argentina, el movimiento que culmina con la reforma universitaria, con la que quedaron consagrados para las generaciones siguientes el acceso libre a la universidad y la participación de los estudiantes en los cuerpos de gobierno. El cuerpo estudiantil residente en las universidades inglesas no participó de los debates.

b. Primer sentido de la frase *extensión universitaria*.

Ideas de ampliación física (extensión) de los espacios académicos para recibir un número mayor de alumnos

Es justo mencionar aquí a William Sewell (Oxford, 1850), quien efectivamente propuso la denominación de *extensión universitaria* para sintetizar así los cambios que Oxford y Cambridge —cada una a su tiempo— deberían introducir en sus espacios físicos y en la vida universitaria. Es útil ubicar estas propuestas en dos tipos de iniciativas, *intramuros* y *extramuros*:

INTRAMUROS

Se agrupan en esta categoría las ampliaciones edilicias que permitirían alojar más estudiantes, antes excluidos, quitando las antiquísimas restricciones al ingreso a las universidades, especialmente las pruebas religiosas (*religious tests*), y mejorar el presupuesto del sistema de becas. El sentido del término *extensión* está, desde el principio, vinculado a cuestiones de espacio físico. Luego el término *extensión* se aplicó a la enseñanza.

Se requerían pruebas como condiciones necesarias para el grado de maestría en artes o de doctorado de cualquier facultad:

1. una suscripción a los Treinta y Nueve Artículos de la fe anglicana;
2. una suscripción a los Tres Artículos del Canon.

La expansión edilicia planteada fue una consecuencia esperable luego de decisión de Oxford de levantar las barreras al ingreso. La universidad debía *expandir/extend* sus espacios físicos para recibir un grupo mayor de nuevos estudiantes. En esos momentos, comenzó a circular la *phrase* ‘*university extension*’ y fue aquel su primer sentido.

LA PHRASE ‘UNIVERSITY EXTENSION’ (SEWELL, OXFORD, 1850)

El origen de la frase *extensión universitaria*

La frase *extensión universitaria* parece haberse vuelto común primero en las discusiones de la reforma universitaria de Oxford durante los años inmediatamente precedentes en 1850. Un gran número de influyentes miembros de la universidad estaban profundamente convencidos de la importancia de extender los beneficios de la educación universitaria a la clase de estudiantes que fuera entonces excluida, por regulaciones y reglamentos de la propia institución. Tan temprano como en 1845, caballeros y nobles, tanto del clero como laicos, presentaron al Consejo Hebdomadal de Oxford una propuesta en la que solicitaban al Consejo adoptar medidas para la admisión de la clase más pobre a la universidad (The Oxford University Extension Gazette, 1894).

La Oxford Commission de 1852 expresa textualmente, en respuesta a la solicitud de ampliación física de la Universidad, solicitada previamente: «Parece que, para su Comité, lo más deseable sería que la universidad fuera considerablemente ampliada»³ (Oxford Committee Commission, 1852).

Ya presentadas las solicitudes de ampliación física de las universidades, Mr. Pattison se queja contra el órgano colegiado de Oxford por la demora en responder a estos requerimientos para ampliar las capacidades físicas de la Universidad de Oxford en estos términos:

Nosotros, en Oxford, estamos cansados de presentar proyectos e imprimir panfletos. Darnos permiso para hacer algo.

3 «It appears to your Committee most desirable that the University should be considerable extended.»

[...] Desaten nuestras manos, abran nuestras puertas y permítannos, al menos, intentar ver si podemos atraer aquí a más jóvenes. [...] Y puedo tratar de manera útil con ese círculo más amplio de jóvenes a quienes se nos dice que deberíamos hacer aquí. [...] Si solo se nos da un poco de libertad, y si entonces nuestros números no aumentan, será imposible evitar atribuir eso al aborto habitual de las medias tintas. [...] Pero, efectivamente, lo máximo que se pide ahora es realmente poco (Oxford Committee Commission, 1852, «Evidencia», p. 43).

EXTRAMUROS

En esta categoría deben agruparse las iniciativas que dieron lugar a un proceso de educación universitaria desarrollado por fuera de los claustros, en barrios de ciudades habitados por trabajadores adultos. Este formato terminó consolidándose con el diseño de las *conferencias de extensión universitaria*.

c. Vínculos entre la extensión y la reforma universitaria

En el origen de la extensión universitaria europea vemos que, para incluir oficialmente la nueva función creada, así como para introducir el nuevo formato de ingreso, la administración del nuevo sistema de becas y otras modificaciones no menores, fue necesario modificar los antiquísimos estatutos. Las modificaciones centrales eran estructurales, por lo que fue necesario generar una reforma universitaria completa en cada institución. Oxford y Cambridge, en primer término, y luego las universidades de Irlanda, Escocia, Londres tuvieron sus propias reformas antes del fin del siglo XIX.

d. Propuesta de los Siete Esquemas (Seven Schemes) para desarrollar la extensión universitaria

La nueva política aperturista de Oxford y la construcción de los cimientos de la extensión universitaria están sintetizadas en el documento «The Seven Schemes» generado en las discusiones del nuevo Estatuto de Oxford tras la reforma universitaria de 1854 de esa universidad. En cuanto a la democratización del ingreso, cada uno de los siete puntos

de la propuesta Seven Schemes de la Ley de Reforma Universitaria de Oxford (Oxford University Reform Act, citada por Vernon, 2004) cambia una injusticia que persistió por siglos legitimada por los Estatutos Laudianos.⁴

No todos los esquemas propuestos para la extensión fueron aprobados.

1. **Scheme 1. Establecimiento de nuevas residencias estudiantiles.** Este plan fue rápidamente aprobado. La costumbre de alojarse fuera de los edificios universitarios habituales estuvo ganando terreno en Oxford hasta imponerse oficialmente. Se dice ahora que era la experiencia casi invariable de todo estudiante de Oxford residir en otro lugar que no sea su propia universidad durante alguna parte de su carrera académica. «En todas partes, los estudiantes están abandonando los dormitorios de monjes y se están convirtiendo en ciudadanos.» (James y James, 1893; Adams, 1900)
2. **Scheme 2. Permiso a estudiantes universitarios para hospedarse en casas particulares.** Esta proposición también fue aprobada. Fue la solución más natural a la cuestión pues permitía a los estudiantes vivir como los demás miembros de la sociedad, de acuerdo con sus medios e inclinaciones.
3. **Scheme 3. Permiso para convertirse en miembro de la universidad y ser educado en Oxford sin conexión con ningún colegio.** Esta variante de permanencia también fue aprobada.
4. **Scheme 4. Admisión de estudiantes a cátedras sin vinculación con la universidad.** Los profesores podían otorgar certificados de asistencia.
5. **Scheme 5. Abolición de las pruebas religiosas en matriculación y graduación.** En ese momento (1850), la Comisión de Oxford no se sintió facultada para adoptar esta medida radical, pero expresó cierta insatisfacción con el sistema de pruebas tal como se impuso entonces. Fue una de las principales causas de su espíritu estrecho y exclusivo después del siglo xvi. Ahora prevalece una mayor liberalidad en Oxford, donde las pruebas religiosas ya no son un requisito para el ingreso/egreso.
6. **Scheme 6. La fundación de escuelas teológicas en las ciudades catedralicias y la afiliación de estas escuelas a la universidad.** La afiliación

4 En 1636, William Laud, arzobispo y canciller de la Universidad de Oxford, redactó los estatutos que llevan su nombre y rigieron por siglos las actividades de la institución.

a Oxford de Lampeter College y de la escuela teológica de Birkenhead fueron decisiones de afiliación institucional adoptadas que luego se extendieron ampliamente. Han conducido en Inglaterra al sano desarrollo de las universidades locales y provinciales como partes orgánicas de un sistema nacional universitario.

7. Scheme 7. Provisión de fondos por parte de la Universidad de Oxford para cátedras de profesores en Birmingham y Manchester, con la idea de otorgar títulos no residentes para trabajos locales satisfactorios.

Esta proposición no fue aprobada en 1850, pero es de interés histórico por foguear la idea de extensión y afiliación universitarias.

Discusión

a. El debate sobre el origen de la extensión universitaria

«James Stuart, de Cambridge, es el padre de la extensión universitaria.» (Zambrano Robles, 2016)

En la literatura en español accesible en la actualidad alrededor del origen de la extensión, se verifica una simplificación excesiva al tiempo de exponer y debatir sobre el origen real y documentado de la nueva función.

En general se coincide y acepta la reflexión del primer párrafo de esta sección, a partir de que Stuart fue *el mentor* de las conferencias de extensión desde 1860. Celebra convenios para iniciar un ciclo de conferencias de extensión con cuatro universidades del norte de Inglaterra y con la Association for Higher Education of Women (Asociación para la Educación Superior de las Mujeres) (1867). El siguiente dato aparece en su autobiografía, *Reminiscenses*, lo que nos permite estar seguros de que entre 1867 y 1875, como él mismo lo afirma, estuvo «ocupado en el comienzo y la organización de la extensión universitaria» (Stuart, 1912).

CHRONOLOGICAL TABLE OF EVENTS

1867. Elected a Fellow of Trinity College, Cambridge.

1867-75. Occupied in starting and organizing University Extension.

Parte de la tabla cronológica de la página 280 del libro de Stuart *Reminiscences*.

Obsérvese que se reporta como «ocupado en el comienzo y organización de la extensión universitaria» entre 1867 y 1875, marcando el inicio y el apogeo de su trabajo.

El significado concreto de esta referencia del autor es que el diseño y socialización de su programa de extensión universitaria (esto es, el diseño y planeamiento de las conferencias de extensión) le tomó ocho años.

La propuesta de Stuart a las autoridades de Cambridge de diseñar un *sistema peripatético* y llevar, vía extensión universitaria, los saberes a las personas que nunca accedían a los claustros, ocurrió 20 años después de los inicios de los primeros debates sobre la necesidad de implementar la extensión en Oxford. Sin contar que, en 1850, cuando aparecen en Oxford las primeras ideas de extensión universitaria, Stuart —nacido en 1843— tenía 7 años.

En 1867, Stuart viaja a dictar sus primeras conferencias en ciudades del norte de Inglaterra. Para entonces, Cambridge aún no había aprobado oficialmente el sistema propuesto por Stuart. Finalmente, las conferencias de extensión, en su visita a Manchester, Leeds, Sheffield y Liverpool, produjeron una gran repercusión, lo que aceleró la burocracia universitario-parlamentaria, que cerró los debates sobre el tema y aprobó finalmente el sistema propuesto por James Stuart desde Cambridge.

Conoce allí a Josephine Butler, la líder feminista de la Asociación para la Educación Superior de las Mujeres. Corría el año 1867 y en algunas de sus primeras conferencias en el norte del país, el auditorio fue exclusivamente femenino (Stuart, 1912).

Nacían así, en diferente momento, las conferencias de extensión, constituyente central del luego llamado *movimiento de extensión*

universitaria, que pronto se extendió por los países del Reino Unido, Europa, América del Norte y Latinoamérica.

b. La extensión universitaria se conoce en la Argentina

En Argentina, los protagonistas de las exigencias de cambio de rumbo que permitió el ingreso de los jóvenes pobres a la educación superior fueron los mismos estudiantes de la Universidad de Córdoba, la primera institución universitaria del país, creada por la Iglesia hace 410 años (1613).

Al momento de definir la llegada de las ideas de extensión universitaria a la Argentina, Tünnermann afirma que la extensión universitaria en las universidades latinoamericanas *arranca* desde la Reforma de Córdoba de 1918 (Tünnermann Bernheim, 2000). Esta afirmación prácticamente consagra la extensión universitaria como un producto de la reforma universitaria. Aparecen así, ciertas inconsistencias temporales que es preciso analizar.

Hasta donde llegó esta investigación, nuestro equipo entiende que la primera mención escrita de la extensión universitaria en Argentina es producto del discurso de Joaquín V. González. Se corrobora que, en *Universidades y colegios*, un libro editado en 1907, González menciona la extensión universitaria como nuevo rector de Universidad Nacional de La Plata.

Entendemos que esta es la primera vez que la extensión es mencionada en Argentina (y por escrito).

La Universidad de la Plata ha sido concebida y organizada para responder al título de Universidad Moderna, que han dado los reformadores de Inglaterra, Estados Unidos y Francia a las de nueva fundación en esos países, o a los sistemas preconizados para mejorar las antiguas y más célebres de otras naciones. (González, 1907)

... y la incorporación con carácter legal de la «extensión universitaria», esto es de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente, y que en los grandes institutos

Europeos ha recibido aquel nombre, a falta de otro más expreso o preciso. (González, 1907)

Se comprueba que, al tiempo de la reforma de 1918, la Universidad de La Plata al menos tenía la extensión universitaria incluida en sus estatutos de 10 años antes. Incluso había actividades de extensión promovidas por su rector, Joaquín V. González, desde 1907, lo que contradice la afirmación de Tünnermann, para quien la extensión «arranca» en Latinoamérica con la reforma de 1918.

Otra voz disidente con Tünnermann es la de Aníbal Bibiloni, docente y extensionista de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), quien tituló su trabajo «La extensión universitaria en la UNLP, una actividad absolutamente pre-reformista» (Bibiloni, 2006). Es decir, al momento que estalla la reforma universitaria de 1918 en Córdoba, la extensión universitaria ya era conocida y practicada desde 11 años atrás. Este debate sobre los vínculos entre la reforma y la extensión no se ha dado aún en nuestro medio. Proponemos aquí una secuencia que se afirma en la literatura de la época y los hechos.

c. Stuart reconoce el aporte de Oxford para el desarrollo de la extensión universitaria

James Stuart, con gran franqueza y honestidad política, reconoce en su autobiografía: «El primer y más importante paso de todos (en el avance del movimiento de extensión) se dio cuando Oxford fundó los centros locales y los exámenes locales» (Stuart, 1912).

Este dispositivo se construye después del inicio de las conferencias populares, completando el diseño de Stuart, cuando la cantidad de personas demandando participar de las conferencias en las localidades generó una necesidad de mover personal administrativo por toda Inglaterra y, luego, por todo el Imperio.

Cambridge movió sus piezas en la misma dirección que Oxford, pero años más tarde. Tras su propuesta de reforma de estatutos en 1877, esta recién se concreta en 1882, comienza entonces la *era de la conferencia de extensión* que Stuart había propuesto en 1870.

En síntesis, los cuadros políticos, religiosos, de la nobleza e intelectuales liberales que defendieron y representaron los intereses de Oxford generaron debates que permitieron la publicación de mucho material histórico que retrata los inicios y la evolución de los orígenes de la extensión universitaria. Stuart parece haber estado menos rodeado de algún equipo de Cambridge. Luego, aparece un pequeño grupo de colaboradores en el camino de activar su sistema de Conferencias Itinerantes de la Extensión en Inglaterra.

Las autoridades de Cambridge y el Parlamento no aprueban rápidamente la propuesta de actividades extramuros para adultos no universitarios presentada por Stuart. Fueron incorporadas en forma oficial a la oferta académica de esa universidad alrededor de 1870.

En su autobiografía, Stuart comenta cómo comenzó su trabajo extramuros en 1867 al ser invitado por la Asociación para la Educación Superior de las Mujeres del norte de Inglaterra (Stuart, 1912).

Conclusiones

Expondremos, como síntesis final, el conocimiento sobre el origen de la extensión universitaria que está probado con bibliografía precisa y confiable, comentada anteriormente. Tomando como probado que *el origen de la extensión universitaria ha sido un proceso multidimensional, ocurrido en más de un espacio territorial y político, en más de una fecha, y protagonizado por más de un líder mentor de una idea y de un objetivo*, aparece como más racional considerar en el debate estas realidades que vuelven complejo el tema del origen de la extensión universitaria. A tal fin, nos permitimos concluir sobre tres aspectos constitutivos de la extensión, al origen:

- a. la idea central al origen de la extensión universitaria (autoría intelectual de la extensión);
- b. la forma de poner esa idea en movimiento (autoría operativa de la extensión);
- c. la administración del funcionamiento de la extensión (autoría de la burocracia administrativa).

a. Autoría intelectual: William Sewell, Oxford, 1850

Año 1850: surge en Oxford la propuesta de implementar acciones de extensión universitaria, con el sentido inicial. Fue presentada por primera vez en ese año por William Sewell, un hombre de la Iglesia, quien escribió al vicerrector de la Universidad de Oxford y, tal como en los debates de la reforma universitaria de Oxford, sugirió la abolición de las trabas al ingreso de los pobres, así como la incorporación de la extensión universitaria bajo la forma de *educación superior extramuros* para grupos sociales habitualmente excluidos de la universidad. La propuesta ingresó como tema de interés de los debates de la reforma universitaria de Oxford por los años cincuenta.

b. Autoría ejecutiva y operativa: James Stuart, Cambridge, 1867

Año 1867: la puesta en marcha de la extensión universitaria bajo el formato de conferencias populares extramuros fue concebida y puesta en escena primero por James Stuart (Cambridge). A partir de un convenio de la Association for Higher Education of Women y la Universidad de Cambridge, se organiza *en conjunto* un ciclo de conferencias dictadas por James Stuart en el norte de Inglaterra (Manchester, Leeds, Liverpool y Sheffield). Es interesante recordar que en la fecha de la primera conferencia (1867) Cambridge aún no había aprobado el proyecto de Stuart de creación de las conferencias de extensión extramuros. Las primeras conferencias celebradas en Cambridge datan de 1873.

c. Autoría administrativa del sistema: Oxford

Considerando que la extensión universitaria al origen (las conferencias de extensión) se celebraron casi completamente en ciudades diferentes de Oxford y Cambridge, se hizo preciso el diseño de un sistema que organizara todo lo necesario para que un gran número de asistentes escuchara la conferencia de un disertante provisto por la universidad y permitiera la interacción de los asistentes y el relator. Se considera que Oxford aportó la iniciativa de formar centros locales y de evaluación donde asentaban toda la actividad extramuros de las universidades. El primer centro de este tipo estuvo en la ciudad de Reading y pertenecía a

Oxford. Pronto evolucionó hacia la Reading University Extension College (Adams, 1900).

Administrar, además, salarios docentes, de personal de mantenimiento y del disertante, así como la provisión de material bibliográfico, biblioteca, organización del viaje y retorno del conferencista a su ciudad de residencia, informes a la gestión central y, finalmente, organización de las evaluaciones periódicas.

En esta tarea fue pionero el grupo de Oxford, que formuló el proyecto de centros locales de trabajo y evaluación.

Finalmente, el sistema de conferencias extramuros para adultos no universitarios de ambas instituciones fue el formato prevalente en el desarrollo ulterior del movimiento de extensión universitaria, más tarde exportado a otras latitudes.

Hoy, en Inglaterra y Estados Unidos consideran que la extensión universitaria moderna está fuertemente representada por la *educación continua*, casi siempre con el formato extramuros y dirigida a adultos.

En Latinoamérica, el movimiento nacido en 1845 en Oxford y Cambridge, que llegó a Argentina en 1907, evolucionó hacia la actualmente definida como *extensión universitaria*. El desarrollo de la extensión universitaria en nuestra región, y sus diferentes modelos, es un capítulo de notable actualidad que excede esta comunicación. Desde allí, se prioriza el trabajo comunitario de los estudiantes y docentes universitarios con las personas del territorio. Las ideas de sostener los derechos de acceso a la educación superior sin restricciones hoy están firmemente resguardadas.

Datos de interés sobre las universidades inglesas

Universidad de Oxford	Universidad de Cambridge
Fundación: 1096	Fundación: 1209
Disolución: 1209	
Reapertura: 1214	
Carta papal: 1239	Carta papal: 1231
Antigüedad: 927	Antigüedad: 814
Inicios de la extensión: 1845	Inicios de la extensión: 1867

Referencias

- ADAMS, H. (1900). *University Extension in Great Britain*, vol. XVIII. Bureau of Education.
- ADAMS (1900). *University Extension in Great Britain, Report of Comissioner of Education, 1899-1900*. Government Printing Office.
- BIBILONI, A. (2006). La extensión universitaria en la UNLP, una actividad absolutamente pre-reformista. *Escenarios*, (11).
- DAVID, M. (2002). *London Corresponding Society, 1792-1799*, vol. 2. Pickering & Chatto.
- GOLDMAN, L. (1995). *Dons and Workers: Oxford and Adult Education since 1850*. Clarendon Press.
- GONZÁLEZ, J. (1907). *Universidades y colegios*. J. Lajouane & Cía.
- HEYWOOD, J. (1853). *The Recommendations of the University Commissioners with selections from their Report and History of the University Subscription Tests*. Longman, Brown, Green & Longmans.
- JAMES, G., y JAMES, E. (1893). *Handbook of university extension*. American Society for the Extension of University Teaching.
- MARRIOTT, C. (1848). *University Extension and the Poor Scholar Question: A letter to the Rev. E. Woolcombe*. Alexander Ambrose Masson.
- OWST, R. (1961). *Literature and Pulpit in Medieval England*, 2.^a ed. Barnes & Noble.
- OXFORD COMMITTEE COMMISSION (1852). *A Report to Her Majestic Commissioners, State, Discipline, States and revenues. Evidences and an Appendix*. Clowes and Son.
- STUART, J. (1912). *Reminiscenses*. Cassell & Company.
- THE OXFORD UNIVERSITY EXTENSION GAZETTE (1894). *The pioneer of University Extension Teaching*, 4(40).
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria. Recuperado de <https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnergmann.pdf>
- VERNON, K. (2004). *University and State in England, 1850-1939*. Taylor & Francis Group.
- ZAMBRANO ROBLES, F. (2016). *Diseño de un sistema de extensión rural turístico* (tesis de doctorado). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Bibliografía

- DE MICHELE, D., y GIACOMINO, M. (2019). Antecedentes ancestrales de la extensión universitaria: la Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil. *Masquedós*, 4 (4), 7-14.
- EASTWOOD, J. (1948). '48, *the year of revolutions*. Meridian Books.
- OWEN, R. (1892). Constitution of the Welsh University, *Welsh Review*, 1 (4), 59. The National Library of Wales.
- REPORT OF THE OXFORD UNIVERSITY COMMISSION (1852, mayo 29). *The Spectator*, p.5. Recuperado de <https://archive.spectator.co.uk/article/29th-may-1852/5/report-of-the-oxford-university-commission>
- UNIVERSITY OF OXFORD (1908). *Oxford and Working-class Education*. Clarendon Press.
- WELCH, E. (1973). *The Peripatetic University: Cambridge Local Lectures, 1873-1973*. Cambridge University Press.
- WEST, J. (1920). *A history of the Chartist movement*. Houghton Mifflin Company.
- THE FIRST UNIVERSITY EXTENSION COMMITTEE IN ENGLAND (1892-1893). *Oxford University Extension Gazette*, 3, 67.

El legado feminista de Amanda Labarca a la extensión latinoamericana

MATÍAS G. FLORES

La historia de la extensión latinoamericana pareciera tener unos hitos muy definidos. Se habla de sus orígenes en el movimiento reformista de Córdoba de 1918, de las conferencias de extensión de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1958, que habría sido muy culturalista y paternalista, y la de 1972, muy freireana, crítica de la conferencia del 58. Además, se menciona que en los años ochenta y noventa las dictaduras y los procesos de privatización neoliberal avasallaron la tradición de la extensión latinoamericana. Esta forma de contar la historia, principalmente dominada por las voces masculinas de quienes ocuparon espacios de poder en la universidad, cristaliza una narrativa heroica y nostálgica de algo que se perdió, que amerita volver a un pasado mejor. Sin embargo, muchas experiencias quedan fuera de esta forma de contar la historia y muchas preguntas quedan sin responder.

Mi trabajo se enmarca en el análisis de las ausencias y silencios en esta narrativa. En esta presentación me interesa profundizar las preguntas por la institucionalización de la extensión y el rol de Chile en esta historia. ¿Cómo se da el paso de estudiantes movilizados en 1918 a procesos de institucionalización de la extensión, donde las universidades la definen como una tercera misión? América Latina, en este aspecto, se adelantó a una serie de países europeos que empezaron a hablar de la *tercera misión* a fines del siglo xx. Y ¿por qué la Conferencia de 1958, encuentro del que se conoce poco, pero se critica mucho por culturalista, elitista, unidireccional y paternalista, se realizó en Santiago de Chile?

Una figura clave para aproximarnos a responder estas preguntas es Amanda Labarca (1886-1975). Labarca fue educadora, maestra y líder del movimiento feminista chileno de primera mitad del siglo xx que logró el voto femenino en 1949. Militante del Partido Radical,

trabajó en el Ministerio de Educación, fue escritora y diplomática. Su legado trascendió fronteras y llegó a ser jefa de la oficina de la mujer de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, cuando la ONU estaba todavía consolidándose. Esto, en Chile, se conoce bastante pues Amanda Labarca es una figura relativamente famosa, pero lo que no se conoce tanto es que fue la primera mujer en ocupar el cargo de profesora universitaria en Chile y América Latina.

El 13 de noviembre de 1922, hace cien años, Amanda Labarca asumió su cargo de profesora extraordinaria en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Desde ese momento, Amanda se declaró una académica no neutral. Ella entró a la Universidad de Chile pensando en generar y promover desde dentro una reforma universitaria, desde su posición de académica. En la ceremonia que se realizó para honrar su nombramiento, Labarca señala:

Hija espiritual soy de la Universidad de Chile y del Instituto Pedagógico; con piedad filial miro sus defectos con más ánimos de corregirlos en silencio que de criticarlos en público. Por eso deseé llegar a ella en cuanto profesora; para actuar desde dentro y colaborar a su reforma en compañía de los catedráticos que la están impulsando. Porque es preciso convencerse absolutamente de que la reforma universitaria es indispensable y no admite espera, y que, si la reforma no se realiza desde dentro y se hace bien, vendrá desde afuera y se hará mal, porque plasmaría presiones extrañas y amenazas inaceptables (La Nación, 2019, p. 210).

En su labor como académica, se la considera fundadora de la psicología, la educación de párvulos y la sociología. En esta presentación mostraré cómo, junto a toda esta prolífica carrera, Amanda Labarca dedicó su vida académica a organizar, teorizar y promover la extensión universitaria en Chile y fue pionera de la extensión latinoamericana. Esta presentación recoge y sintetiza algunos de los resultados de mi tesis de maestría (Flores González, 2023).

Me concentro en tres momentos de su historia: los orígenes de la extensión universitaria en Chile (1907-1913), la creación de las escuelas de temporada y su proyecto de extensión (1935-1937), y la disputa por consolidar su proyecto de extensión (1949-1953).

Los orígenes de la extensión universitaria en Chile (1907-1913)

El primer momento, curiosamente, es cuando ella no estaba involucrada con la Universidad de Chile. Labarca egresó de su carrera de Pedagogía en 1905 y recién ingresa como profesora extraordinaria en 1922. Entonces, ¿cómo pudo estar ligada a la extensión universitaria entre 1907 y 1913?

En 1907, Valentín Letelier, rector de la Universidad de Chile, quien creó sus primeras conferencias de extensión (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 1992), invitó a Amanda Labarca a participar como una de las expositoras. Fue la única mujer invitada y la persona más joven, con solo 21 años. En esta presentación, Amanda Labarca hace un análisis de la literatura española contemporánea. Si bien su conferencia causó revuelo y luego fue publicada como libro (Labarca, 1909), las conferencias de extensión, en general, no cumplieron con las expectativas iniciales. Las aulas o estaban vacías o asistían principalmente miembros de la elite chilena.

La extensión universitaria de Valentín Letelier se basaba en la idea de «dar a conocer» o difundir la ciencia, la literatura, las artes y la filosofía. Grandes temas que no le interesaban a mucha gente. Frente a este fracaso, de forma muy valiente, el rector cambió su proyecto e invitó a colaborar a la Asociación de Educación Nacional (AEN), que agrupaba a los profesores y las profesoras de escuela en la lucha por una ley de instrucción primaria obligatoria en Chile (Barr-Melej, 2001). Es decir, una asociación que no es universitaria, sino de la sociedad civil y que ya venía trabajando hacía mucho tiempo con sindicatos y asociaciones obreras ofreciendo escuelas nocturnas. Letelier les pide a ellos organizar una nueva serie de conferencias de extensión de la Universidad de Chile a la vez que él les facilita el Salón de Honor de la Casa Central, el salón de conferencias más importante, en pleno centro de la ciudad. Así

es como comenzaron las conferencias populares de la AEN-Universidad de Chile (Salas Neumann, 1995, 1996).

Amanda Labarca, en ese momento, era parte de la AEN, como profesora de un liceo de mujeres, y en 1907 llegó a ser secretaria general de esta agrupación. Si bien no hay registro de su participación en las primeras versiones de estas conferencias, en 1910 realiza una propuesta de reforma al programa colaborativo AEN-Universidad de Chile (Labarca, 1911). En ese documento criticó el formato de conferencias por no tener sentido pedagógico. Cuestionó cuánto puede aprender una persona cuando asiste a un solo evento, incluso cuando son temas que están pensados y trabajados en colaboración con organizaciones obreras. Entonces, propuso pasar de conferencias a cursos de extensión. Al menos cuatro o cinco sesiones sobre un mismo tema, que se podría abordar en profundidad, y en el cual el estudiante y el asistente podría tener una labor más activa, y no solo tener que escuchar pasivamente a una persona hablando desde el frente.

También propuso separar la extensión universitaria de la «secundaria». Así, junto a la extensión universitaria que se realizaba en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, promovió la creación de una extensión secundaria, implementada en las sedes de los sindicatos obreros. Con esta propuesta, la AEN llevó la extensión a otros espacios fuera de los recintos universitarios.

Luego, en 1910, Labarca obtuvo una beca para ir a estudiar a Estados Unidos en Columbia University. Allí estudió con John Dewey, educador de la filosofía pragmática que actualmente se reconoce como inspirador de una corriente extensionista en Estados Unidos (*civic engagement*), y conoció la experiencia del movimiento feminista norteamericano. Cuando volvió a Chile, en 1913, organizó su propio curso de extensión (es decir, cuatro sesiones sobre un tema) para compartir sus aprendizajes sobre las actividades femeninas en Estados Unidos (Labarca, 2019).

En una de las sesiones de este curso, Labarca analizó el caso de la Hull House y de los *settlement houses*, programas creados por Jane Addams, feminista estadounidense también seguidora de John Dewey

y hoy reconocida como referente de *engagement* (Deegan, 2017). Los *settlement houses* eran casas ubicadas en barrios populares, allí vivían mujeres universitarias que ofrecían servicios a la comunidad y realizaban investigación. Para Labarca, este programa representaba una fase avanzada en la evolución de las asociaciones femeninas, en la que las mujeres no se organizaban por el mero interés por la cultura (que eran las primeras asociaciones de la época) y pasaban a ocupar el conocimiento como una herramienta para poder incorporarse a la sociedad, cuestionándola (Labarca, 2019). En la Hull House, y en los *settlement houses*, las mujeres estudiaban lo que ocurría en los barrios populares para entender y transformar esa realidad.

Este curso también causó alto impacto e interés en Chile, lo que la llevó a realizar varias versiones del curso en diversos lugares del país. Labarca intentó promover la creación de un *settlement house* en Chile, señalando que sería como un árbol que cobijaría al país. En respuesta y como ejemplo del alcance de su propuesta, Gabriela Mistral, poetisa, luego premio Nobel de Literatura, le dedicó un poema llamado *El himno al árbol* en 1914 (Mistral, 1914).

Esta experiencia y la participación en los primeros proyectos de extensión en Chile fue previa a su ingreso a la Universidad de Chile como profesora en 1922. Y si bien intentó continuar su labor desde dentro de la universidad, sus proyectos quedaron trancos cuando, en 1927, comienza la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. En este contexto, su esposo es exiliado en Argentina y Labarca es exonerada de su cargo en la Universidad de Chile y de directora de un liceo de mujeres.

Creación de las escuelas de temporada y su proyecto de extensión (1935-1937)

Una vez terminada la dictadura, Labarca puede volver a la Universidad de Chile. En 1933 es nombrada representante del presidente de la República al Consejo Universitario. Era la única mujer dentro de ese consejo y, desde esa posición, la Universidad de Chile decide reimpulsar las labores de extensión universitaria.

Su principal programa fueron las escuelas de temporada, que comenzaron como una serie de cursos de extensión abiertos a la ciudadanía realizados durante el verano. En 1935, la Universidad de Chile mandata a una misión cultural ir a observar las experiencias de escuelas de verano en otros países, como Panamá, Costa Rica, México, Estados Unidos. La única mujer del grupo: Amanda Labarca.

En 1936, después de ese viaje, Amanda Labarca es nombrada directora de la primera versión de las escuelas de temporada. Este proyecto es destacable porque la gran cantidad de personas que participaban eran mujeres. A diferencia de las escuelas de verano de los otros países, que estaban enmarcadas en un enfoque más turístico, las escuelas de temporada de Amanda Labarca estaban abiertas a la ciudadanía sin requisitos académicos previos. Además de ofertar cursos de formación general, sus escuelas ofrecían la introducción a oficios técnicos. Ella entendía, junto a muchas mujeres de la época, que la educación superior era una de las herramientas principales para la emancipación de la mujer, particularmente a través de la independencia económica del hombre. Con un oficio, la mujer podía participar de la economía y así tener más posibilidades de libertad. En este sentido, su proyecto extensionista estaba ligado a su proyecto político de democratización de la sociedad.

Estas escuelas de temporada llegaron a distintos lugares de Chile. Hacia 1960, las Escuelas habían sido realizadas en Arica, Iquique, Chuquicamata, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Ovalle, Valparaíso, Santiago, Rancagua, Talca, Constitución, Chillán, Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Montt, Ancud, Castro, Puerto Aysén, Coyhaique y Punta Arenas (Ibar Belmar, 1960, p. 46). Pasaron de 1 escuela, 36 cursos y 742 alumnos en 1936 a 9 escuelas, 328 cursos y 5990 estudiantes chilenos en 1958 (Ibar Belmar, 1960, pp. 49, 61-62). Asimismo, promovían la participación de todos los países del continente americano a través de becas. Según datos de 1936 a 1960, de un total de 4416 estudiantes extranjeros, 669 recibieron becas de estudio (Ibar Belmar, 1960, p. 59). También muchos de sus profesores venían de otros países latinoamericanos. Solo a modo de ejemplo, entre los profesores de Uruguay se encontraban Sofía Arzarello, Carlos Vaz Ferreira, Carlos Sabat Ercasty, Emir Rodríguez

Monegal, Eugenio Petit Muñoz, Eugenio Coseriu, Walter Rela y Atahualpa del Cioppo (Ibar Belmar, 1960, pp. 70-75).

En 1936, Labarca publicó su libro *El mejoramiento de la vida campesina* (1936), uno de sus textos menos conocidos, dedicado al estudio de la educación en contextos rurales. En ese libro, Labarca estudió el caso de las misiones culturales en México en el contexto postrevolucionario y la extensión agrícola en Estados Unidos, sin interés de imitarlos. Para ella lo importante era aprender cómo estos países enfrentaron sus problemas, para que Chile se preguntara por su propia condición y soluciones. Como un aporte en esa dirección, Labarca indica que el mayor desafío de Chile es la miseria en la que vive la mayor parte de la población. Particularmente, el campesinado que se encontraba en desigual control sobre la propiedad de la tierra, monopolizada por latifundistas.

Este análisis es interesante pues permite ver cuál es el valor que Labarca les asigna a los proyectos educativos y de extensión. Al poner de relieve el problema social de Chile, ella señalaba que no valía la pena copiar programas de extensión de otros países. Se debía responder primero cómo enfrentar la miseria, es decir, cómo transformar la sociedad (por ejemplo, cambio en la propiedad de la tierra). Pero esa transformación social tiene que ir acompañada de una educación que permita darle sostenibilidad a ese proceso de cambio. La educación en general y la extensión como herramienta ocupan un rol secundario, de acompañamiento al proceso de cambio social:

La acción del maestro es enseñar a vivir mejor, a hacer mejor empleo del salario, a obtener mayor provecho de los recursos naturales. Ayuda a usar de [sic] la riqueza, pero no la crea. Que su labor influye en un mayor bienestar, sin duda; pero no basta. Al lado de todo problema educativo hay uno social, y tras de este uno económico, dicen los mexicanos, y hay que contemplar los tres en conjunto para llegar a soluciones fructíferas. Deseamos que la reforma de nuestra enseñanza rural vaya aparejada con la aceptación de nuevas fórmulas sociales y económicas que la complementen, para que podamos alguna vez elevar el nivel de vida de nuestros campesinos (Labarca, 1936, p. 170).

La disputa por consolidar su proyecto de extensión (1949-1953)

Tras el éxito de las escuelas de temporada y otros programas, y de contar con el apoyo del rector y del gobierno para poder realizarlos, en 1949 Labarca se enfrenta a un período de cuestionamientos a su labor.

En 1948, asume su posición en la ONU, pero decide regresar a la Universidad de Chile, pues es el espacio que más la apasiona y le permite mayor creatividad (Labarca, 1950). Lamentablemente, en su retorno se encuentra con la resistencia de otros académicos miembros del Consejo Universitario, espacio monopolizado por varones, que decían que su proyecto no era suficientemente universitario.

Estos cuestionamientos siempre existieron, pero Labarca lograba convencerlos de la relevancia de su proyecto extensionista. Por ejemplo, James O. Swain, uno de los profesores extranjeros de las escuelas de temporada, indica:

El autor de este artículo se sentía muy escéptico respecto a un curso de fabricación de muñecas en la Escuela de Verano de la Universidad de Chile en Santiago, pero después de cuidadosa observación y conversar con la profesora se convenció de que no solo tenía valor cultural, sino práctico y hasta histórico (1954, p. 126).

¿Por qué una universidad tenía que hacer un curso de extensión sobre la fabricación de muñecas? ¿Qué había de universitario en eso?, le cuestionaban a Labarca. En una ocasión, en la sesión del 31 de agosto de 1949 del Consejo Universitario, el decano del Instituto Pedagógico cuestionó la forma en que estaban desarrollando los proyectos de extensión pues duplicaban labores de las facultades y ocupaban muchos recursos económicos (Universidad de Chile, 1950). En esa reunión, Labarca levanta la mano, responde pidiendo un punto en tabla para la siguiente sesión en la cual presentaría una defensa de estos programas.

El 7 de septiembre de 1949, Labarca hace una presentación que deslumbra a todo el Consejo (Universidad de Chile, 1950). Tanto es así que uno de los consejeros solicita incorporar la presentación como insumo de la delegación chilena que asistiría a la Primera Conferencia de

Universidades Latinoamericanas, de 1949, celebrada en Guatemala. Esa conferencia fue la inauguración de la UDUAL, que convocaría a las conferencias de extensión de 1958 y 1972.

Si bien no hay registro de que la delegación chilena efectivamente haya leído su presentación, se puede observar que la Universidad de Chile fue una de las pocas instituciones que destacan sus labores de extensión universitaria en las presentaciones iniciales (Universidad de San Carlos de Guatemala, 1959). Además, cuando la delegación retorna a Chile, Labarca analizó las resoluciones e indicó satisfecha: «la mayor parte de las resoluciones y aspiraciones emanadas del Congreso a que se refiere dicho informe se hallan ya realizadas por la Universidad de Chile» (Universidad de Chile, 1950, p. 202).

En 1952, previo a las conferencias latinoamericanas de extensión, la UDUAL convocó a la Primera Mesa Redonda de las Escuelas de Temporada en Puerto Rico. En este evento, al que asistió Amanda Labarca, se discutieron los distintos modelos y desafíos de las escuelas de temporada (Universidad de Puerto Rico, 1952). En esta mesa redonda se distinguieron tres modelos de escuelas de temporada. Escuelas de verano, que se hacían en Panamá y Costa Rica para traer a personas de Estados Unidos de vacaciones para que aprendieran español y la cultura local. En Estados Unidos, las escuelas de verano servían para que estudiantes regulares pudieran recuperar créditos o terminar cursos atrasados. En Chile, era un proyecto de extensión universitaria orientado a personas que no podían acceder a la universidad.

En 1949, en el Congreso de Guatemala, se definió que Chile sería sede del Segundo Congreso, celebrado en 1953. En este segundo congreso, Labarca fue organizadora, relatora general, moderadora de la asamblea general (un salón lleno de hombres debatiendo sobre universidades), y presentó a la asamblea una ponencia sobre extensión universitaria (Labarca, 1954). Esta presentación tiene al menos tres elementos importantes:

1. Define la extensión universitaria como la forma más avanzada de educación de adultos, es decir, una labor pedagógica.
2. Sitúa la flexibilidad, entendida como la respuesta a las necesidades de la sociedad en constante cambio, como característica de la extensión. En

cierto sentido, es un llamado a no construir extensión solamente desde la universidad. Al menos debe haber una construcción colectiva de esa oferta educativa de la universidad. No es una propuesta freireana o diálogo de saberes, pero sí va en una línea similar.

3. También plantea la relevancia de generar planes nacionales de extensión, una coordinación entre las universidades y los estados. Esta última consideración quedó como parte de las conclusiones del congreso (Unión de Universidades de América Latina, 1954).

Estos planes nacionales no se acotaron solo a una propuesta para el congreso. Labarca había ya presentado un anteproyecto de ley al subsecretario de Educación de Chile (Labarca, 1953a). Este proyecto incluía el fortalecimiento del trabajo de extensión con sindicatos y campesinos. Nunca fue implementado.

En definitiva, frente al cuestionamiento interno de colegas en la Universidad de Chile, Amanda Labarca promovió la participación de Chile y su proyecto de extensión universitaria a nivel latinoamericano hasta su retiro de la Universidad de Chile en 1955. Esta articulación global fue una estrategia similar a la impulsada por ella y otras feministas en la primera mitad del siglo xx, que catapultó avances en derechos para las mujeres en el continente (Miller, 1991).

Principales aprendizajes

Para finalizar y a modo de síntesis, presento cinco aprendizajes posibles basados en la trayectoria de Amanda Labarca:

1. La Primera Conferencia de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de la UDUAL, de 1958, no fue el primer evento latinoamericano dedicado a la extensión. No puede ser el principal antecedente para etiquetar el período como culturalista o paternalista. En ese congreso, del cual todavía se conoce muy poco, no están todas las voces de extensión universitaria de esa época. En 1958, Amanda Labarca ya estaba retirada y el nuevo rector de la Universidad de Chile, encargado de la organización del Congreso, no compartía el proyecto de extensión de Labarca. De hecho, fue el principal opositor en las sesiones del Consejo Universitario de 1949. En ese sentido, el proyecto de extensión de Amanda Labarca habría sido silenciado. Sin embargo, su labor y

trayectoria, narrada en esta presentación, explica por qué Chile fue sede de ese congreso.

2. Amanda Labarca debe ser considerada pionera de la extensión universitaria en Chile y América Latina. Su trayectoria nos ejemplifica que la extensión universitaria fue previa a la Reforma de Córdoba, los actores sobrepasaban a estudiantes de clase media y escapaba los límites de las universidades. En la historia de Labarca se observa la relevancia del movimiento de profesores de escuela, obreros y mujeres para instalar la necesidad de democratizar la universidad a través de la extensión. Además, permite entender cómo se fue institucionalizando la extensión universitaria más allá de una movilización de estudiantes.
3. Su proyecto de extensión era parte de un proyecto político-pedagógico que promovía la democracia, el mutuo entendimiento, la participación de la mujer y el aprendizaje activo. Era parte de un partido político con su ideología particular, con un proyecto de clase media que veía en la educación una herramienta complementaria al proceso de cambio social. No era parte de un proyecto revolucionario, pero tampoco de una imitación de modelos extranjeros. Su proyecto complementa y complejiza la narrativa de la extensión latinoamericana, al ser un proyecto que se orienta hacia la ampliación de la educación a la mujer. Este proyecto nos sigue interpelando. Por ejemplo, en esta última mesa del Seminario, no hay presencia de mujeres, lo que ilustra qué tan poco incorporados tenemos estos planteamientos.
4. Su proyecto es parte de un diálogo global. Labarca conoció y estudió los casos de México, Estados Unidos y de las escuelas de verano en diversos países latinoamericanos. Además, se articuló de manera transversal con feministas que también ocupaban, por primera vez, puestos en las universidades o en la ciencia nacional, como Jane Addams, Bertha Lutz o Marta Samatán (Deegan, 2017; Scarcíofolo, 2017). En parte, esa articulación cumplió un rol de legitimación de su trabajo en la Universidad de Chile. Falta continuar el estudio de estos vínculos y la vigencia de estrategias similares para el diálogo global actual.
5. Por último, su experiencia refrenda la idea de que la extensión universitaria es un concepto en permanente conflicto y disputa por su sentido (Tommasino y Cano, 2016). A su vez, lo presenta como un espacio de creatividad y posibilidades para construir una nueva universidad.

Referencias

- BARR-MELEJ, P. (2001). *Reforming Chile: Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. University of North Carolina Press.
- DEEGAN, M. J. (2017). Jane Addams, feminist pragmatism, and service learning. *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. <https://doi.org/10.1017/9781316650011.006>
- FLORES GONZÁLEZ, M. G. (2023). “We wanted to democratize the university”: *The history of Amanda Labarca’s university extension project* (Tesis de Maestría, Cornell University, Estados Unidos).
- IBAR BELMAR, P. (1960). *La extensión cultural de la Universidad de Chile y los 25 años de sus escuelas de temporada* (Tesis de Grado, Universidad de Chile).
- LA NACIÓN (2019). En honor de la señora Amanda Labarca (noticia publicada en el diario *La Nación* del 29 de noviembre de 1922). En Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, *Amanda Labarca: Una antología feminista*, pp. 205-211. Editorial Universitaria.
- LABARCA, A. (1909). *Impresiones de juventud*. Imprenta Cervantes.
- (1911). Proyecto de cursos de estension secundaria i universitaria. *La Revista Pedagógica, Publicación Mensual de la Asociación de Educación Nacional*, 7(1), 22-27.
- (1936). *El mejoramiento de la vida campesina (México-Estados Unidos-Chile)*. Ediciones de la Unión Republicana.
- (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile.
- (24 de febrero, 1950). Carta a Juan Mujica de la Fuente. Biblioteca Nacional Digital. Recuperada de <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:317288>
- (1953a). Anteproyecto presentado por la Dirección del Departamento Extensión Cultural de la Universidad de Chile, al señor subsecretario de Educación Pública, con el objeto de aunar las actividades que desarrollan uno u otro organismo en pro de la difusión cultural. *Boletín Informativo*, (19), 1-16.
- LABARCA, A. (1953b). *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*. Editorial Universitaria.
- (1954). Las labores de la extensión cultural de las universidades. *Anales de la Universidad de Chile*, (95-96), 356-361.

- LABARCA, A. (2011). *Bases para una política educacional*. Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas y Museos.
- (2019). Actividades Femeninas en Estados Unidos [1914]. En Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, *Amanda Labarca: Una antología feminista* (pp. 215-299). Editorial Universitaria.
- MELLAFFE, R., REBOLLEDO, A., y CÁRDENAS, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- MILLER, F. (1991). *Latin American Women and the Search for Social Justice*. University Press of New England.
- MISTRAL, G. (1914). Himno al árbol. *Revista de Educación Nacional*, 10 (1), 50-52.
- MONTOYA, F., OLIVARES, A., OÑATE, R., y RIQUELME, C. (2017). *Educación mutua y libre: Experiencias educativas estudiantiles de la Universidad de Chile*. Archivo y Centro de Documentación FECH.
- SALAS NEUMANN, E. (1995). La señora Amanda, mi padre y sus amigos. *Occidente*, (353), 25-28.
- (1996). Amanda Labarca: Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena. Ediciones Mar del Plata.
- SCARCIÓFOLO, S. M. (2017). *Marta Samatán: Historia de una mujer reformista*. Universidad Nacional del Litoral.
- SWAIN, J. O. (1954). Las escuelas de temporada en los Estados Unidos. En Universidad de Chile, Departamento de Extensión Cultural, *Función y alcance de las escuelas de temporada: 20 años de labor de las escuelas de temporada de la Universidad de Chile* (pp. 119-135). Editorial Universitaria.
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (1954). Actas de las Sesiones Plenarias, II Congreso Universitario y Primera Asamblea General. *Anales de la Universidad de Chile*, (95-96), 1-153.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (1950). Actas de las sesiones del Consejo Universitario. *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario. Segundo Semestre 1949*, (9), 3-282.

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, Departamento de Coordinación de las Escuelas de Temporada de la Unión de Universidades Latinoamericanas (1952). *Información sobre la primera mesa redonda de las escuelas de temporada de la Unión de Universidades Latinoamericanas*. Recuperado de <http://dspaceceudual.org/handle/Rep-UDUAL/1664>

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA (1959). *Actas del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, 15 de setiembre de 1949*. Imprenta Universitaria. Recuperado de <http://dspaceceudual.org/handle/Rep-UDUAL/387>

Extensión universitaria y dictadura. Una historia de represión y clausura en la Uncuyo, Mendoza (Argentina)

GUSTAVO NIETO
LEANDRO ORTEGA

Introducción

La importancia de la universidad como usina de pensamiento crítico y ámbito de movilización política ha sido para las dictaduras y gobiernos ilegítimos materia de sospecha, intervención y, en casos agudos de nuestra historia, de represión y terror.

El presente trabajo aborda, tal vez, el período histórico de mayor politización y transformación de la universidad en la Argentina contemporánea. Al mismo tiempo, se trató tal vez del momento de mayor violencia, represión y terror, lo que excede por completo el ámbito universitario, al punto de haberse configurado un genocidio.

En particular en la Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo), en Mendoza, en los años sesenta y setenta, se fue configurando un proceso de intensa politización, protagonizada sobre todo por el movimiento estudiantil, que desembocó en una renovación de las máximas autoridades que les eran afines y en una incipiente transformación pedagógica inédita.

En dicho marco, la función extensión también fue alcanzada por las marcas de época y logró una vigorosa existencia de la mano de la presencia de grandes referentes del arte y la cultura. Sin embargo, el Departamento de Extensión Universitaria (DEU), primero, fue frenado en su impulso de transformación, dado el influjo que impartían los funcionarios de la intervención bajo el gobierno de María Estela Martínez de Perón, en simultáneo a una reacción conservadora abiertamente represiva de organizaciones paraestatales. Luego, al poco tiempo, con la llegada de la dictadura cívico-militar, el DEU, directamente, fue extinguido.

En un primer momento, el presente artículo retrata, de una manera general y a grandes trazos, un resumen de algunos hechos significativos en la relación entre universidad y represión. En el segundo punto se realiza un recorrido descriptivo sobre la politización estudiantil, que en nuestra mirada representó el motor del impulso transformador de la universidad. Luego, en diferentes puntos, se aborda la temática de la extensión universitaria. A partir de fuentes testimoniales, documentales y normativas, se caracteriza el auge y posterior extinción del DEU.

Un paneo inicial sobre dictadura, universidad y derechos humanos. Intervención, terror y después...

La Universidad Nacional de Cuyo, junto a otro pequeño número de universidades, fue protagonista de una breve experiencia de reforma de corte democrático y participativo marcada por una intensa politización, sobre todo del claustro estudiantil. Esta experiencia duró un breve lapso de tiempo ya que la llegada de Oscar Ivanissevich al frente del Ministerio de Educación de la Nación precipitó la salida del rector Roberto Carretero, quien había alcanzado ese cargo, en gran medida, gracias a la lucha estudiantil. Ivanissevich tuvo la misión de «terminar con el caos» y la «infiltración marxista» en las universidades nacionales. En la UNCUYO se nombró rector interventor a Otto Herbert Burgos. La violencia política siguió escalando a tal punto que, el 24 de marzo de 1976, se produjo un nuevo golpe de Estado. La represión recrudeció en todo el país, el secuestro, la detención ilegal, la tortura y la desaparición de personas se volvieron moneda corriente. Las universidades nacionales estaban en la mira de objetivos militares.

En sentido general, se puede sostener que las autoridades de facto apuntaron principalmente contra las carreras humanísticas, las actividades y protagonistas de la comunidad académica que manifestaron cierto compromiso o participación política. Aunque el accionar fue indiscriminado y sin realizar esas distinciones.

Así, por ejemplo, fue cerrada la carrera de Sociología, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, estudiantes y docentes fueron

expulsados, en algunos casos con la prohibición de ser aceptados en otras carreras y facultades.

Se sumó a ello un sistema implacable de control ideológico a través de la represión, que incluyó no solo el cierre de carreras como Sociología, considerada «caldo para la subversión», sino el desmantelamiento de la planta docente y de los sectores estudiantiles politizados. La no renovación de contratos, la confección de listas negras, la prohibición de autores y contenidos, la disminución de presupuestos y las restricciones en la matrícula a través de la instauración de cursos de ingreso con exámenes de admisión, cupos y arancelamientos fueron una muestra de las políticas de vaciamiento que se cernían sobre toda la Universidad Nacional de Cuyo (García *et al.*, 2017, p. 53).

Estos actos de censura y achicamiento de la universidad ocasionaron la clausura completa de la Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria en el sur de Mendoza. Este hecho nefasto y casi devastador se selló a través de un convenio firmado entre el Gobierno de la provincia de Mendoza y la Universidad Nacional de Cuyo (ratificado por Ley Provincial 4189/77 y Decreto 1294/77 del Poder Ejecutivo Nacional) (García *et al.*, 2017, p. 230).

Este período, de 1976 a 1983, representó el peor capítulo de la historia argentina. Con el retorno de la democracia, en 1983, comenzó una etapa de investigación sobre lo sucedido. En gran parte gracias al trabajo de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), se concretó el juicio a las juntas militares bajo la presidencia de Raúl Alfonsín. Más tarde, los resabios de la dictadura, producto de levantamientos militares, obtuvieron la promulgación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, que garantizaban la impunidad de los represores. La lucha incesante de los organismos de derechos humanos logró la derogación de estas leyes en 2003, retomando la senda de la memoria, la verdad y la justicia. El Estado nacional promovió juicios civiles a los responsables de los crímenes de la dictadura y una revisión del pasado y restitución de derechos a las víctimas. En todo este tiempo la universidad tuvo escasa presencia.

No fue sino hasta 2013 y 2014 que se encaró un trabajo de amplio alcance con el foco puesto sobre la propia institución. Fabio Erreguerena, secretario de Extensión en esos años, explica que

... fue en el marco del trabajo en conjunto [entre organismos de derechos humanos y la Universidad] que los compañeros de los organismos de derechos humanos, ante nuestras reiteradas consultas vinculadas a distintos temas de la represión en la universidad, nos interpellaron con la pregunta «¿por qué ustedes, que están en la universidad, no investigan qué pasó allí en esos años?». Esa pregunta, que apuntaba al corazón de una historia poco conocida, nos hizo conscientes de la responsabilidad que tiene la universidad para discutir su propia historia y su papel en los años mencionados. Esto disparó un intenso proceso de reflexión que tuvo un hito importante en la aprobación, a mediados de 2013, del proyecto «Participación política y represión en la Uncuyo durante la década de 1970» (Bravo *et al.*, 2014, p. 12).

Como resultado de esa investigación se publicó el libro *Apuntes de la memoria*, en el que se identifica a 28 estudiantes de la Uncuyo que fueron desaparecidos por el golpe de Estado. Estas personas están detalladas en el anexo «Universitarios/as de Mendoza desaparecidos/as o asesinados/as». En el mismo trabajo también se reconstruyó su historia personal. Además de ese listado, se incorporan 17 estudiantes que cursaban en los colegios secundarios de la universidad; además, con buen criterio, se nombran los 10 estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Mendoza. Tampoco se dejan de lado las carreras dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, nos referimos a la Escuela de Comunicación Colectiva y la Facultad de Antropología Escolar. Estas dos últimas carreras fueron cerradas por la dictadura.

Diez años más tarde de la lista de desaparecidos aportada por dicha investigación, en el 2023, surgen dos nuevos datos a partir de la restitución de la identidad del nieto recuperado 131. Este nieto es hijo

de Lucía Nadín y Aldo Quevedo, ambos desaparecidos y miembros de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), a quienes se logró identificar y reconstruir su paso por la universidad. El caso fue denunciado en 2004 por el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH) de Mendoza ante la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (Conadi). Se logró la identificación, 19 años después, a partir de la colaboración del Banco Nacional de Datos Genéticos y del apoyo de las Abuelas de Plaza de Mayo.

A partir del trabajo conjunto entre la Facultad de Filosofía y Letras, los organismos de derechos humanos de Mendoza y las áreas de Rectorado implicadas en la temática, se reconstruyó su paso por esa unidad académica.

La desaparición y asesinato de personas comprende la parte más violenta de la represión militar, pero en la universidad se aplicaron otras medidas sancionatorias, como la expulsión. A partir de la recuperación normativa, se está esclareciendo lo acontecido en la Uncuyo referido a expulsiones y prohibiciones.

Por medio de archivos recuperados por el Centro de Documentación Histórica de la Uncuyo, se pudo dar con las resoluciones que identifican a 190 estudiantes expulsados por el rector interventor comodoro ingeniero Héctor Eduardo Ruiz.

Con «El propósito y los objetivos básicos del Proceso de Reorganización», se expulsaba a las personas que, por las actividades que han desarrollado, se los considera(ba) como elementos disociadores o factores reales o potenciales de perturbación del proceso en desarrollo (Resolución 1693/76).

El contexto de movilización estudiantil universitaria previo al golpe cívico militar

El trayecto recorrido por los estudiantes movilizados a partir de la década de 1960 y hasta el golpe de Estado de 1976, como marco para el período previo al golpe, es sintomático de los cambios culturales y de la radicalización política que caracterizaron la época. Al mismo tiempo, Argentina experimentó un proceso de modernización acelerada, el fortalecimiento de las clases medias y una expansión del sistema universitario (creció el número de universidades, así como la matrícula).

La lucha del movimiento estudiantil tuvo como eje vertebral la transformación de la universidad en dos direcciones: el sentido de la universidad, ¿qué tipo de universidad?, y la ampliación de la base social en el acceso a esta, ¿quiénes deben tener acceso a la educación?

El período está marcado por hechos significativos como el Correntinazo y el Cordobazo, en 1969; rebeliones con marcado protagonismo estudiantil, que reunió en las calles, en el caso de Córdoba, a obreros y estudiantes en la misma lucha. El Correntinazo empieza a gestarse ante el aumento indiscriminado del *ticket* del comedor estudiantil, ante una concesión privada. Las protestas y movilizaciones recrudecen cuando es asesinado el estudiante Adolfo Ramón Bello, de 22 años. El hecho tiene repercusión en las diferentes universidades y, en la Uncuyo, «el centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales lideró la protesta estudiantil [...], que se movilizó a través de una marcha del silencio por las calles céntricas de la ciudad de Mendoza y de un paro de actividades» (Yamile Álvarez, 2008, citado por Aveiro, 2014, p. 113).

A la par del deterioro económico y del clima represivo, los militares recibieron un golpe de gracia con la rebelión obrero-estudiantil de Córdoba, y abandonaron el poder en 1971. Comienza allí un breve período democrático, en 1973, con la llegada de Héctor José Cámpora. En ese gobierno se regulariza la situación de las universidades nacionales y se consolida el «carácter generalizado de la movilización más allá de la heterogeneidad ideológica y política reinante» (Bravo *et al.*, 2014).

En el breve período 1973-1975, se gestó una incipiente aunque profunda transformación y democratización en la universidad, en la cual tuvo un singular protagonismo el movimiento estudiantil.

Dicha transformación tuvo el mayor grado de alcance en las universidades de La Plata, San Luis y Cuyo. Particularmente en la Uncuyo, el proceso de democratización fue sostenido fundamentalmente por los estudiantes, quienes, por medio de un intenso proceso de lucha, lograron la llegada al rectorado del ingeniero Roberto Carretero en el marco de una importante asamblea estudiantil.

En los establecimientos superiores dependientes de la Uncuyo, existió una decisiva participación estudiantil en el nombramiento de las autoridades. Esta conjugó dos aspectos:

- a. comprender que el nuevo período que se inauguraba era de transición y que se iniciaba el camino hacia una enseñanza superior de nuevas características;
- b. además, que era necesario tomar postura en cuanto a nombres, puesto que dependía de ellos en alguna medida el mayor o menor avance que se pudiera lograr en cada una de las facultades, escuelas superiores o departamentos (Vélez, 1999, p. 148).

La Uncuyo comenzaba este proceso sin sus dependencias de las provincias de San Luis y San Juan, base desde la cual se sustentó la creación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

La intervención de Carretero en la Uncuyo, en 1973, fue secundada por el filósofo latinoamericanista Arturo Andrés Roig como secretario académico. Esa gestión, en el bienio 1973-1974, impulsó la Reforma de los Estudios Superiores, una nueva propuesta pedagógica con profundas transformaciones, que impulsaba el taller total, la dinámica de grupos y el sistema de áreas como alternativa al sistema de cátedra. La incipiente reforma tomó aires freireanos, en el sentido de una perspectiva esperanzada de la educación como práctica, involucrando tanto al educador como al educando. La iniciativa fue respaldada en nuestra provincia por un grupo de reconocidos intelectuales de la universidad.

El experimento de 1973 y 1974 en la Universidad Nacional de Cuyo como alternativa político-académica (Aveiro, 2014, p.135) fue

posible por la conjunción de referentes como Roberto Carretero (en esa época rector de la Uncuyo), Arturo Roig (secretario académico), Onofre Segovia (decano de Filosofía y Letras), Sara Bonnardel (secretaria estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras), Daniel Prieto Castillo (secretario de Comunicación), entre otros (Arpini *et al.*, 2022, p. 104).

En este período se debatió la pertinencia de la autonomía universitaria (perdida en la dictadura) como instrumento que posibilita la capacidad de decisión por parte de los claustros para incorporar a la universidad a un proceso de reforma más profundo.

El movimiento estudiantil fue contralor y autor principal de los nuevos planes de estudio elaborados en estas facultades. La Reforma a los Estudios Superiores se basó en la generalización de un dispositivo pedagógico participativo denominado Unidades Pedagógicas (UP), que se llegó a implementar de manera incipiente en las facultades de Filosofía y Letras, y Ciencias Políticas y Sociales:

Las UP suponían un nuevo modo de escolaridad que buscaba ser diferente al que conocemos con el nombre de *cátedras*, en realidad, lo que se buscaba superar era la escolaridad misma, la escolaridad tradicional, con sus años y años de vigencia en los sistemas educativos. Esa primera experiencia en las dos facultades, que fue muy interesante en medio de [...] restricciones, debates, discusiones constantes permitieron avanzar hacia la presentación, por parte del rectorado, de la Ordenanza 24/74, en la cual se extendió a toda la universidad la estructura de las unidades pedagógicas (Daniel Prieto Castillo, citado por Arpini *et al.*, 2022, p. 105).

En el proceso de reforma, el estudiantado movilizad cuestionó la continuidad de docentes que habían participado en la intervención de la universidad.

Son ejemplo en este sentido los juicios políticos realizados al rector de la Uncuyo y presidente del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, Julio Herrera, por los

estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas, y el efectuado [...] a Dardo Pérez Guillhou. (Vélez, 1999, p. 149)

El proceso de reforma y transformación no estuvo exento de medidas de lucha. El movimiento organizado mostró un repertorio de acción estudiantil «novedoso» que desbordó el marco institucional en cuanto a las acciones políticas: boicots, juicios éticos a docentes y actos relámpago.

Ese contexto está moldeado por la cristalización de proyectos disruptivos y transformadores en formatos culturales y políticos inéditos, que desafiaban el marco opresivo que la dictadura buscaba imponer con distintos niveles de represión. Ese nosotros/as estudiantil se fue soldando a partir del involucramiento en problemáticas sectoriales y posicionamientos políticos más generales que se alimentaron mutuamente. (Bravo *et al.*, 2014, pp. 30-31)

El breve período de Carretero y Roig marcó un hito respecto a la necesaria transformación académica de los estudios superiores, complejizando el acto educativo y reformulando la vinculación que se da entre los sujetos. A la vez, da lugar para la incorporación de nuevos elementos sociales y comunitarios en las relaciones pedagógicas. El movimiento estudiantil buscó ampliar a los sectores populares el ingreso a la universidad. Al mismo tiempo que acentuó el sentido social de esta.

Departamento de Extensión Universitaria (DEU).

De la labor dinámica a la desaparición

En 1973, se nombró delegado interventor del Departamento de Extensión Universitaria al abogado Jorge Guillermo Hynes (Resolución 193, 4/7/73) (Gotthelf, 1992). Se trató del área máxima a nivel Rectorado que cumplió con el desarrollo de la función extensión.

El testimonio de Cristina Reitano, quien trabajó allí hasta su cierre, señala que

... hacíamos muchas actividades culturales. Era lo que hacía Extensión Universitaria, muchas exposiciones. Trabajaban David Eisenchlas y Marcelo Santángelo, el artista plástico. Cada uno en su rama se dedicaba a organizar eventos. Se realizaban muestras de cine, artes plásticas, conciertos y muchas actividades artísticas (comunicación personal, 3 de mayo de 2022).

Los testimonios recogidos coinciden en que el DEU era un área muy activa; incluso se recuerda un viaje en tren a la zona de Lagunas del Rosario, en Lavalle, donde se realizaron actividades culturales junto a la comunidad.

A Santángelo y Eisenchlas, se debe sumar el nombre de Sara Malvicini de Bonnardel, conocida como *Sarita* en su entorno laboral. Ella hacía todo lo relacionado con los contactos que tenía con distintas sedes para hacer los eventos, manejaba el área cultural. Era la esposa de Bonnardel, periodista del diario *Los Andes*.

Por su parte, Adriana Galeano, también compañera de trabajo de Malvicini, sostiene que Sara:

... tenía dentro de Extensión la parte de Letras. Extensión se había dividido en coordinaciones, llamaron a concursos y ella había ganado la coordinación de Letras, Teatro, y Marcelo Santángelo era de la coordinación de Artes [...] Sarita organizaba certámenes de teatro para adolescentes, entonces convocaba a escuelas y se presentaban a estos concursos, muy lindos (comunicación personal, 1.º de junio de 2022).

Supresión del área de Extensión del ámbito de Rectorado

Luego del breve período de reforma, y con el advenimiento del golpe de Estado de 1976, empezó un período oscuro en el país y en las universidades. En esa etapa, el año 1977 no pasará desapercibido en el devenir de la función extensión. Un recorrido por la normativa emitida ese año y por las autoridades de facto al mando del Rectorado de la Uncuyo muestra la activa determinación institucional que tuvieron en su destino.

El 28 de marzo de 1977 es sancionada la Ordenanza 9, que, con no más de doscientas palabras, dejó sellada la suerte del Departamento de Extensión Universitaria. El contenido de los cuatro artículos de la ordenanza refiere lo siguiente.

En el primero, se ordena suprimir el Departamento de Extensión Universitaria de la estructura orgánica del Rectorado; es decir, queda disuelta el área de extensión en la órbita de la administración central.

El artículo 2 pone a disposición a los trabajadores y las trabajadoras que hasta ese momento prestaban allí sus servicios. Este segundo artículo es materializado por medio una norma complementaria: la Resolución 275, emitida el mismo día que la Ordenanza 9 de 1977. Allí se pone a disposición a 14 personas, con diferentes cargos y escalafones, para ser trasladadas a otras dependencias universitarias.

El tercer artículo dispone de los bienes inmuebles y el cuarto prevé la realización, en un futuro próximo, del ajuste presupuestario correspondiente. Dicho ajuste es resuelto por medio de la Ordenanza 45, del 15 de setiembre de 1977, en la cual se expresan modificaciones en la planta de personal y los créditos presupuestarios.

En setiembre se distribuyó definitivamente la planta de personal y se modificaron los créditos presupuestarios del ex Departamento de Extensión Universitaria. La planta de personal permanente estaba integrada por diez cargos administrativos de diversas categorías, nueve cargos de personal obrero, de maestranza y servicios, y seis cargos docentes, sin contar los interinos y contratados. Estos veinticinco cargos fueron asignados al Consejo Universitario (diez), a la Dirección General de Sanidad Universitaria (dos), a la Facultad de Filosofía y Letras (uno), a la Facultad de Ciencias Económicas (dos), a la Escuela Superior de Música (dos), a la Dirección General de Educación Física (uno), a la Escuela Superior de Teatro (uno), a la Escuela Superior del Magisterio (tres), etcétera.

En el artículo 2 de la ordenanza se indicaba que: «La transferencia de planta de personal y créditos presupuestarios [...] está supeditada a la aprobación del Poder Ejecutivo Nacional» (Ordenanza 45 del 15/9/77 R) (Gothelf, 1992).

Si se mira con atención la ordenanza de supresión (Ordenanza 9/77), en los considerandos se atribuye la desaparición en virtud de robustecer la función en las unidades académicas. En concreto, se argumenta que se suprime el Departamento de Extensión y «las actividades de extensión universitaria, estima que deben ser confiadas a las propias unidades académicas de docencia e investigación facilitando de tal modo, y en sus respectivos campos, su más estrecha relación con los sectores de la comunidad a que están destinados a trascender» (Ordenanza 9/77, p. 1). A simple vista, no hay correspondencia entre la efectiva disposición de recursos humanos destinados a fortalecer la extensión, como lo señala la Ordenanza 9/77. Por el contrario, más de la mitad de los trabajadores y las trabajadoras terminaron en la administración central, colegios secundarios u organismos descentralizados de la universidad.

Malvicini y Bonnardel, un caso paradigmático que marcó el destino de la extensión en la Universidad Nacional de Cuyo

A partir de los datos recolectados, se puede realizar una primera caracterización de Sara Edith Malvicini. Fue docente con activa participación en el proceso de la reforma pedagógica de 1973 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL). Además, fue secretaria estudiantil en la FFYL e integrante del Departamento de Extensión Universitaria de Rectorado, a partir de un cargo administrativo. Esposa de Jorge Bonnardel, periodista del diario *Los Andes* de Mendoza.

El 11 de mayo de 1976, por medio de la Resolución 509, las autoridades de facto de la Uncuyo dieron de baja, en su cargo de «personal no docente» a Sara Malvicini. Unos meses después, en agosto de ese mismo año, su esposo, Jorge Edgardo Bonnardel, era expulsado como alumno de la Uncuyo por medio de la Resolución 1693.

La resolución mediante la cual se efectiviza la expulsión de Sara Malvicini de Bonnardel del Departamento de Extensión Universitaria explícita, en los considerandos, los «motivos institucionales» de esa medida:

... uno de los objetivos de dicho proceso lo constituye la confirmación del sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los fines de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino. [Por lo tanto] para su cumplimiento debe realizarse una reestructuración en todo el ámbito universitario y efectivizar los cambios necesarios, considerando los requerimientos administrativos y el normal funcionamiento de los distintos organismos conforme lo dispuesto (Resolución 509/76, p. 1).

Curiosamente, casi un mes antes de su «baja como personal no docente», la nota 175 enviada a distintas dependencias y facultades de la Universidad Nacional de Cuyo ya advertía sobre la cancelación de los nombres allí señalados. Se trató de un caso concreto de las llamadas *lista negras*, en el que aparecían 28 personas, entre las cuales se señala a: Malvicini de Bonnardel, Sara; L. C. 3.053.979.

La carta, firmada por Ruiz con fecha del 7 de abril de 1976, deja expresa constancia de que «no deberán efectuarse o proponerse renovación de designaciones o contratos, ni admitirse el reingreso, según corresponda» de las personas allí nombradas. Además de Sara aparecen destacados nombres como el del filósofo Arturo Andrés Roig y el de su hermano el ingeniero agrónomo Fidel Roig, el del exgobernador de Mendoza José Octavio Bordón, el del exrector de la Uncuyo Roberto Carretero, el del filósofo Oward Ferrari y el del exdecano de la Facultad de Filosofía y Letras Onofre Segovia, entre otros.

Es decir, 34 días antes de ser expulsada como trabajadora, Malvicini ya contaba con la puerta cerrada, dada la prohibición de ser reasignada o recontratada en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo. Hasta allí la vinculación formal con la alta casa de estudios de Sara Malvicini, docente de la Facultad de Filosofía y Letras y personal no docente de Rectorado, y de Jorge Bonnardel, esposo de Sara y estudiante de la misma universidad en la que trabajó su esposa.

Bastante tiempo antes de ser expulsado formalmente como alumno de la universidad, en noviembre de 1975, Jorge Bonnardel sufrió un hecho mucho más trágico: fue secuestrado. El matrimonio vivía

en la calle Neuquén, en la sexta sección de la ciudad de Mendoza, según el testimonio de Cristina Reitano, compañera de trabajo de Sara. Recuerda que «una noche entraron a los palos y se lo llevaron» (comunicación personal, 3 de mayo de 2022).

El periodista Rodolfo Braceli recuerda el episodio en su libro *El hombre de harina*:

Las fotos del diario *Los Andes* muestran su hogar: muebles, camas, habitaciones, living... todo patas para arriba. Arrancado de esa casa, de cuajo, muy golpeado, sus anteojos destruidos, fue apresado, vejado, torturado, trasladado en un raid por distintas cárceles, una más infernal que otra. En el así denominado procedimiento intervino el Ejército, hermanado con la Triple A, por entonces en su etapa de esplendor. Era el prólogo para la era de horror que empezaría con el golpe cívico-militar-eclesiástico-empresarial del entonces cercano 24 de marzo de 1976. Bonnardel fue liberado después de tres años y ocho meses, en julio de 1978, con «opción» para irse del país [...] Bonnardel padeció cárcel en Mendoza, en la unidad 9 de La Plata y en el insoportable penal de Sierra Chica, en Córdoba (Braceli, 2015, pp. 137, 138).

El secuestro y detención de Bonnardel fue crucial en el destino posterior de Sarita, su mujer; pero también para la propia existencia del área institucional. Dice Cristina Reitano que «eso influyó mucho para que nos desarmaran. Nos marcaron y desapareció la extensión universitaria» (comunicación personal, 3 de mayo de 2022).

En efecto, un tiempo después de los sucesos comentados, le toca el turno al mismísimo Departamento de Extensión Universitaria, que es suprimido del organigrama funcional de la universidad.



Sara Malvicini de Bonnardel en 1979.
Fuente: gentileza de su hijo Fernando Feldman.

La agonía del Departamento de Extensión Universitaria. Breve repaso

En el período de intervención militar estuvo dirigido por Adolfo Raúl Scalvini hasta su supresión. De acuerdo con lo propio para la época, hasta el momento de su disolución, el Departamento de Extensión tenía como actividad primordial la difusión de la cultura. No contaba con un espacio físico propio, por lo cual tuvo varios lugares de funcionamiento. El último fue la Facultad de Medicina, en el ala noroeste.

Adolfo Raúl Scalvini Ochoa fue nombrado al frente del Departamento de Extensión en diciembre de 1975. Fue el encargado de cerrarlo, trasladar sus bienes y personal, y reasignar las partidas presupuestarias a otras dependencias de la universidad. Llamativamente, pidió su separación del cargo un mes antes de que se aprobara la resolución de cierre de la dependencia que conducía.

En la época que subió Scalvini no se hacía nada; nos mirábamos las caras en la época de los militares, ya no nos dejaban hacer nada. Nos miraban a todos con caras raras, porque algunos eran de Ciencias Políticas, otros de la Facultad de Filosofía y Letras.

La época en que cerraron la Dirección de Extensión fue una época de «miércoles». Porque era la época del Proceso. Varios de mis compañeros se fueron del país porque los perseguían. Desde el lugar donde funcionaba, en la Facultad de Medicina, mirábamos a los militares que entraban y salían del Rectorado [actual Anexo de Rectorado], y veíamos que paseaban en el pasillo nuestro y un día se llevaron a una compañera. Sarita Malvicini, la veía escoltada por dos militares. [...] se la llevaron de adentro de la oficina, teníamos una oficina muy grande, estábamos todos ahí, entraron dos militares preguntaron quién es Sarita Malvicini. Sarita se paró y la llevaron dos militares. Estuvo como dos meses detenida. No volvió nunca más. (María Cristina Reitano, comunicación personal, 3 de mayo de 2022)

Ese testimonio sobre el destino de Malvicini coincide con lo que recuerda Adriana Galeano, quien comenta: «Me acuerdo de que estaba trabajando ahí y llegaron dos milicos, se presentaron y preguntaron por la señora de Bonnardel, nos quedamos heladas y se la llevaron, fue horrible». Además, agrega que «después de que sale de la cárcel, no vuelve a la universidad, la sacan de prisión y, seguramente, le sacan una resolución y la echan» (comunicación personal, 1.º de junio de 2022).

En 1976, funcionó el terrorismo estatal abierto. Sin ningún tipo de limitaciones. Situación que no pudieron implementar con anterioridad, entre otras razones, porque la prensa divulgaba información. Esta es seguramente la real razón de las represalias contra Bonnardel y Di Benedetto, con quienes compartí muchos días en la cárcel, en los patios de la Unidad 9 de La Plata. A los que denominábamos, no sin una buena cuota de humor, *tontódromos*. (Vélez, 1999, p. 142)

Cabe recordar que Mendoza no fue ajena a la persecución al periodismo, además de Petruy, en marzo fueron detenidos los periodistas de *Los Andes* Alberto Atienza, Antonio Di Benedetto, Rafael Morán y Norma Sibila. También apresaron al jefe de redacción del *El Andino* —versión vespertina de *Los Andes*—, Pedro Tránsito Lucero, junto a su esposa Dora

Goldfarb. Meses antes del golpe había sido secuestrado Jorge Bonnardel, cuya esposa, Sara, también estaba alojada en el Casino de Suboficiales. (Colectivo Juicios Mendoza, 2017)

En ese sentido, la misma Galeano nos cuenta que «eran épocas muy embromadas, entrábamos acá a la ciudad universitaria y teníamos que mostrar los documentos, entrábamos a la Facultad de Medicina y mostrábamos los documentos. Te dejaban pasar o no» (comunicación personal, 1.º de junio de 2022).

En ese contexto, Cristina Reitano rememora: «Un día nos dijeron que desaparecía Extensión y nos repartieron, a todo el personal, en distintas dependencias» (comunicación personal, 3 de mayo de 2022). Sobre esa reasignación de personal, Adriana aporta que:

A algunos los echaron y a otras nos designaron a las oficinas que quisiéramos ir. Yo elegí ir al Magisterio, a la parte de sección alumnos, porque me quería dedicar a la docencia. Yo pude elegir, pero a muchos los echaron. Fue el director Scavini quien nos daba a elegir, me llamó a su escritorio y me preguntó dónde quería ir (comunicación personal, 1.º de junio de 2022).

Por otro lado, Adriana Galeano cree que

... la detienen por ser la compañera de Bonnardel y por ser secretaria estudiantil de Filosofía y Letras, entonces, como tenía relación con los estudiantes, los milicos habrán creído que todo lo que era relación con lo exterior y no lo académico cerrado era lo subversivo, todo lo que comunicaba la universidad con el afuera, era subversivo para ellos y extensión tenía que cumplir esa función precisamente (comunicación personal, 1.º de junio de 2022).

Algunas líneas finales

El recorrido exploratorio iniciado a partir del objetivo de aproximarnos a una explicación de los motivos de la desaparición del área de Extensión Universitaria del organigrama funcional de la Universidad Nacional de Cuyo sigue siendo un proceso abierto que necesita mayores búsquedas.

El proceso de investigación iniciado hace más de cuatro años ha sido sinuoso, con momentos sin avances —en la pandemia— y otros de luminosos hallazgos. En este camino, es importante la recuperación de documentos y normativas oficiales —buscados por mucho tiempo— que tenían un destino incierto de seguir depositados en el lugar del que fueron rescatados. También se hace evidente la continuidad institucional, con mayor o menor intensidad, del sostenimiento de la política de Memoria, Verdad y Justicia.

En la sentencia del noveno juicio por delitos de lesa humanidad en Mendoza, realizado en junio de 2023, el Tribunal Oral Federal n.º 1 ordenó iniciar pedidos a distintas instituciones para investigar causas relacionadas con la represión ilegal de la última dictadura. Esta medida responde al pedido de la querrela para impulsar una acción reparatoria a las víctimas e incluye al rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, entre otras instituciones.

En ese sentido, se destaca el aporte sustancial del trabajo realizado entre 2013 y 2014 en el marco del proyecto «Participación política y represión en la Uncuyo durante la década de 1970». La lista de desaparecidos, los testimonios, las biografías, los rostros de las víctimas, así como la configuración de hipótesis fértiles en la búsqueda de desentrañar claves explicativas posibles han sido tomadas de las publicaciones gestadas a partir de ese proyecto.

En otro orden, a partir de lo presentado se hace evidente, una vez más, el vínculo innegable entre la política represiva, la militancia estudiantil y las experiencias que promovieron el cambio social. En particular, es posible trazar un hilo conductor entre la efervescencia estudiantil organizada, los procesos de reforma institucional profunda y el destino de muchos actores que encarnaron esos procesos. Un

caso icónico en la Uncuyo está reflejado en la figura de Sara Malvicini de Bonnardel. Tuvo un papel principal en la reforma de los planes de estudio de la FFyL en el bienio 1973-1974, fue funcionaria del Área Estudiantil de la misma casa de estudios, fue un aporte clave en la gestación y coordinación de actividades de extensión universitaria con incipiente incursión en ámbitos comunitarios. Su compañero de vida, Bonnardel, desde su profesión de periodista, también tuvo un rol protagónico que resultó un «accionar sospechoso» desde el punto de vista de los perpetradores de la época.

Sarita, como cariñosamente le siguen diciendo las que fueron sus compañeras de trabajo en el Departamento de Extensión, fue clave en varios aspectos de la vida universitaria de ese tiempo. Por ejemplo, en su rol docente, en la función de extensión y en el ámbito institucional. El semianonimato en el que se encuentra su figura no hace honor a la trayectoria y el compromiso desplegado en los años que fue protagonista en la Uncuyo.

Por otra parte, en referencia al breve rectorado de Roberto Carretero, la reforma que dejó trunca la dictadura permitió avizorar la tendencia general a incorporar la enseñanza superior en la solución de problemáticas sociales más amplias, proyectar los estudios universitarios en la búsqueda de abordar las demandas y necesidades sociales. Un elemento que contrasta con la tendencia actual de la universidad.

Esta tendencia acompañó un proceso de democratización de las facultades, materializado en el debate de ideas, la organización estudiantil (de todas las tendencias) y la designación de personas en cargos directivos y de gestión resuelta por medio de asambleas.

En dicho contexto, la extensión universitaria, en el breve período 1973-1974, sin dejar de ser culturalista y de carácter transferencista, se revitalizó con la llegada de actores politizados e involucrados en las grandes causas de transformación que perfilaron algunas acciones hacia la comunidad, a la vez que potenciaron las actividades culturales.

Coincidimos con lo manifestado en *Apuntes de la memoria* sobre que la movilización estudiantil en Argentina alcanzó estatus de movimiento en estos años, a partir de la unificación de consignas, la

capacidad de debate y organización, la solidaridad activa entre estudiantes de distintas latitudes, el compromiso en la discusión sobre programas, reglamentos y condiciones para estudiar, y la vinculación práctica —desde un espacio propio— con otros sectores comprometidos con el cambio social.

Este proyecto de universidad de corte popular y democrático gestado principalmente al calor de la lucha y las demandas estudiantiles, y acompañados por actores —docentes y funcionarios, por ejemplo— despertó a los sectores reaccionarios de la universidad y de la sociedad, quienes desplegaron la violencia política en grados nunca vistos.

El trabajo realizado hasta el presente artículo ha permitido echar luz sobre datos, hechos y, sobre todo, revelar identidades de personas y acciones colectivas, claves en la comprensión de sucesos, a nuestro juicio, importantes para comprender mejor el sentido de la universidad pública en general y de la función extensión en particular.

Referencias

- ARPINI, A. M., BARISCHETTI, M. C., y QUIRÓS, M. M. (2022). Arturo Roig y sus aportes a la extensión crítica: Recortes para pensar una universidad participativa nuestroamericana. *Encuentro de Saberes*, (10), 95-107.
- AVEIRO, M. O. (2014). *La universidad inconclusa: de la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973-1974)*. Colección Indagaciones. Ediunc.
- BRACELI, R. (2015). *El hombre de harina*. Ediunc.
- BRAVO, N., MOLINA GALARZA, M., BAIGORRIA, P., y TEALDI, E. (2014). *Apuntes de la memoria: Política, reforma y represión en la Universidad Nacional de Cuyo en la década del 70*. Ediunc.
- BUCHBINDER, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- COLECTIVO JUICIOS MENDOZA (2017). Audiencia 32 / Otra vez juntas. Recuperado de https://lesahumanidadmendoza.com/sexta_juicio/audiencia-32-otra-vez-juntas/
- GARCÍA, A. A., AGÜERO, P. F., PIZZI, D. R., CUETO, A. O., BERNÁ, S., ZAMORANO, M. I.,... TARABELLI, M. F. (2017). *Encuentro de saberes*. Ediunc.
- GOTTHELF, R. (1992). *Historia de extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo*. Ediunc.
- MAÍZ, C., y GOTTHELF, R. (Coords.) (2009). *Universidad Nacional de Cuyo 70 años (1939-2009): reflexiones, testimonios e imágenes*. Ediunc.
- VÉLEZ, R. (1999). *La represión en la Universidad Nacional de Cuyo: antecedentes, reflexiones*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Entrevistas

- GALEANO, A. Entrevista realizada por los autores el 1.º de junio de 2022. Mendoza, Argentina.
- REITANO, María Cristina. Entrevista realizada por los autores el 3 de mayo de 2022. Mendoza, Argentina.

Fuentes documentales

Decreto n.º 26971/1939, Fundación Universidad Nacional de Cuyo, perteneciente a las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis, en cumplimiento de lo dispuesto en la Ley n.º 12.578.

Ordenanza n.º 9 de la Universidad Nacional de Cuyo, 28 de marzo de 1977.

Ordenanza n.º 45 de la Universidad Nacional de Cuyo, 15 de septiembre de 1977.

Resolución n.º 509 de la Universidad Nacional de Cuyo, 11 de mayo de 1976.

Resolución n.º 1693 de la Universidad Nacional de Cuyo, 31 de agosto de 1976.

Resolución n.º 275 de la Universidad Nacional de Cuyo, 28 de marzo de 1977.

Nota n.º 175 de la Universidad Nacional de Cuyo, 7 de abril de 1976.

Universidad Nacional de Cuyo (1969). Informe del Rectorado, octubre 1967-junio 1969.

Bibliografía complementaria

COLECTIVO JUICIOS MENDOZA. *Lesas humanidad Mendoza*. <https://lesahumanidad-mendoza.com>

2. Aproximaciones al proceso histórico de la extensión universitaria en Uruguay

La extensión universitaria en el Uruguay

JORGE BRALICH

Se ha señalado que fue en Inglaterra, allá por 1871, que surgió formalmente la extensión universitaria. Pero, aquí mismo, en esta Universidad, ya a mediados de ese siglo XIX, se estableció la necesidad de hacer llegar a otros el saber depositado en ella. Al respecto, en el informe del rector Manuel Herrera y Obes, de 1850, se decía:

Se han establecido conferencias públicas mensuales en los ramos que comprende el curso de estudios preparatorios; y estas conferencias, ofreciendo a los alumnos frecuentes estímulos; a los profesores continuas ocasiones de manifestar su celo; y al público motivos de conocer y juzgar los progresos del estudio, han renovado una práctica de resultados importantes para el progreso de nuestra juventud.

Esta era, sin embargo, una política de abrir las puertas «para que entren», algo similar a los cursos de verano, semanas de la cultura u otras actividades de divulgación que se han realizado. En estos casos la Universidad abre sus puertas para que accedan a su acervo cultural otras personas distintas a aquellas que ya lo hacen formalmente, de manera curricular. Pero esto no es lo mismo que cuando la apertura de puertas se realiza para que traspasen sus muros hacia afuera los estudiantes y

docentes, para volcar a la sociedad —a esos otros— su acción social o cultural.

Nos gustaría aquí traer a colación un dialogo entre un conquistador y un indígena, imaginado por un escolar y que reproduce el maestro Firpo en su libro *El humor en la escuela*:

—Vengo a civilizar. Mirá qué lindo barco que tengo.

—Yo no querer. Yo tener casa, familia y ganar bien.

—Pero si es mejor como yo te digo, así vos podés hablar como yo.

—Bueno, dejar de joder y dejarme tranquilo.

¿Qué pasa si el «otro» no quiere recibir esa ayuda social o cultural, qué pasa si el indígena no se quiere «civilizar»? ¿O si acepta de buen grado los aportes materiales que le hagan llegar (un paquete de semillas, una extracción dental...), pero se resiste a que orienten su vida?

Nos gustaría contarles un chiste que puede hacernos reflexionar: tres *boy scouts* se presentan ante su líder y le manifiestan que han realizado una buena acción. El líder les pregunta cuál fue y ellos le contestan:

—Cruzamos a una anciana la calle.

—Muy bien —les responde el líder—, ayudar a los ancianos es algo muy noble; pero ¿por qué fueron los tres?

—Porque ella se resistía —contestaron los *boy scouts*.

Aunque este relato nos puede mover a risa, algo similar ocurre hoy día cuando vemos en la prensa que se discute la posibilidad de obligar a quien duerme en la calle en días muy fríos a internarse en un refugio.

De manera más formal que el alumno del maestro Firpo que recién citábamos, Paulo Freire analiza ese acercamiento del extensionista, diciendo:

... la expresión *extensión educativa* solo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la domesticación. Educar y educarse en la práctica de la libertad no es extender algo

desde la «sede del saber» hasta la «sede de la ignorancia» para «salvar» con este saber a los que habitan en aquella.

Esto, sin duda, implica una crítica muy dura, muy severa a ciertas formas de extensión. (Recuerden que el conquistador fundaba su acción civilizatoria en que el indígena aprendiera a hablar como él, es decir: adquiriera su cultura.)

Sin embargo, este asunto es complejo; otro autor en la misma línea de Paulo Freire, Joao Bosco Pinto, en un trabajo titulado «Extensión o educación: una disyuntiva crítica», reconoce la posibilidad de una actividad de extensión que no sea domesticadora, diciendo:

¿Puede la extensión agrícola [...] hacer suya una filosofía liberadora, que plantea como objetivo básico la liberación del hombre, el que este hombre deje de ser un objeto y que se haga un sujeto crítico y activo de la historia?

Y contesta:

... es una tarea difícil, pero no imposible. El cambio de objetivos que esto supone (pasar de una visión tecnicista de la sociedad hacia una visión estructural, de un concepto de cambio como adopción de una tecnología a cambio como transformación de estructuras básicas, de una estrategia educacional domesticadora, manipuladora, a un planteamiento educacional que propone un redescubrimiento crítico de la realidad) implica ciertos riesgos [...] En cualquier caso, es posible crear ciertas condiciones en las cuales pueda emerger la conciencia crítica y generalizarse las organizaciones de base que son los elementos que llevan en sí la promesa de un cambio profundo en las estructuras.

Por supuesto que plantear estas dudas, señalar estos desafíos, no implica desconocer que hayan existido intentos de volcar la universidad al medio sin que ello implicase, necesariamente, manipular al destinatario. En nuestro medio también se desarrollaron por aquellos

tiempos «universidades populares» (en especial como respuesta a los ataques de la dictadura de Terra contra nuestra universidad). En ese mismo contexto político y social, el claustro universitario de 1935 redactó un proyecto de estatuto universitario en el cual se preveían actividades de extensión y se decía: «se procurará, para la realización de esos cometidos, el asesoramiento y la colaboración de las instituciones obreras, pudiendo utilizar sus locales e incorporar a sus trabajos a los obreros que se dispusiesen a ello».

Pero mucho más cerca, al crearse el Departamento de Extensión Universitaria, en 1961, se señalaba como objetivo, con relación al medio social: «Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas, mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad», y también se promovía «crear una aproximación espiritual entre los integrantes de la universidad y los sectores mayoritarios de la población, a los efectos de que la universidad reciba los influjos benéficos del medio y responda a él con sentido solidario».

Pero, más allá de las estrategias que se imaginen para integrar más estrechamente a ese otro sobre el que actuamos, debemos tener presente que no siempre somos locatarios: cuando la universidad abre sus puertas «para que entren», estamos jugando en nuestra propia cancha y, en cierta manera, tenemos el derecho de establecer las reglas del juego, pero cuando las puertas se abren y salimos hacia el medio, entramos a jugar de visitantes y ahí son ellos los que deben poner las reglas. El mismo Freire, que citábamos antes, nos decía:

... nosotros los educadores debemos siempre partir —*partir*, ese es el verbo, no *quedarnos*— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios tienen que empezar la superación de una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma.

Y también señala:

Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque una intimidad con el uso de la metáfora, de las parábolas en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos, pierde eficacia.

El educador puede enseñar el lenguaje culto:

... pero al enseñarlo, el educador debe dejar claro que las clases populares, al aprenderlo, deben ver en él un instrumento adicional para mejor luchar contra la dominación.

A este respecto, quisiéramos citar algunas reflexiones de una colega de la entonces Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS), la profesora Teresa Porzecanski, que recordaba:

Hace poco tiempo un asistente social fue testigo de las dificultades de un agrónomo en el trabajo con un grupo de vecinos de una localidad cercana a Montevideo: problemas de comunicación en cuanto a manejarse con palabras incomprendibles por demasiado técnicas para los vecinos, incapacidad para recibir sugerencias, actitud «profesional», un tanto demagógica, falta de técnicas de motivación, etcétera.

Preocupaba a la colega esta situación generada por la irrupción de muchas profesiones, que durante décadas o siglos estuvieron recluidas en las aulas, al ámbito de la «realidad social», sin que quienes se aventuraban a esa experiencia de extensión hubiesen adquirido, además de su amplio y profundo bagaje técnico, la capacidad de comunicarse con «el otro» y de internalizar las actitudes correspondientes a una acción no paternalista o manipuladora. Vemos así que se trata de una doble exigencia: la necesidad de una adecuada actitud frente al «otro», que ya no es el asiduo concurrente a su aula, que es portador de una cultura diferente —no inferior—, que tiene sus valores, sus aspiraciones,

su visión de la realidad, y, por otro lado, el necesario y cómodo manejo de los instrumentos de comunicación adecuados.

En esta instancia, en la que se anuncia un programa de formación en extensión, creemos oportuno hacer estas reflexiones. Para terminar, la actividad de extensión nos presentará siempre ese desafío: volcarnos al medio, *extendernos* a él, pero sin forzarlo, sin manipularlo, sin querer imponer necesariamente nuestro punto de vista, pero sin renunciar a nuestros valores, a los sanos intentos de mejora, de superación, de progreso.

¿Que esto no es fácil? Por supuesto; pero ¿para qué vivir si no es para enfrentar desafíos?

Las universidades populares en Uruguay (1930-1942)¹

GABRIEL SCAGLIOLA

Antecedentes

A finales del siglo XIX surgieron las universidades populares en Francia, extendiéndose rápidamente por Europa. El proyecto estuvo ligado al movimiento cultural generado en torno a Georges Deherme (1867-1937), obrero autodidacta y propagandista vinculado al pensamiento libertario. La primera universidad popular francesa se establece en París el 9 de octubre de 1899, en el número 19 de la calle Paul Bert. El éxito dio origen a la multiplicación y la diversificación de la iniciativa, y se organizaron entre 1899 y 1914 al menos 230 universidades populares en Francia.

Leopoldo Palacios Morini (1876-1952), uno de los impulsores de las reformas educativas y sociales del primer tercio del siglo XX en Oviedo (España), agrupa las universidades populares de Francia en tres categorías: las universidades populares de La Coopération des Idées, destinadas a las clases populares independientemente de su ideología; las llamadas universidades populares de «partido», de carácter laico, dirigidas a grupos de obreros pertenecientes a determinados grupos políticos o asociaciones al servicio de la lucha de clases, y los institutos populares, de «acción social» y «enseñanza mutua de compenetración y amistad: ni confesional ni neutra (hecha por católicos, según métodos racionales)».

Las universidades populares contaban con una serie de características que las diferenciaban de las universidades públicas o privadas (tabla 1).

1 Este artículo está basado en Gabriel Scagliola (2021), *Las universidades populares en Uruguay (1930-1942)*, *Historia Caribe*, 16(38), 81-106.

Tabla 1. Comparación de universidades tradicionales y universidades populares

	Universidades tradicionales	Universidades populares
Financiación	Por parte de las administraciones públicas.	Pago por parte de socios, lo que las hace más vulnerables.
Funcionamiento	Currículum reglado Control de asistencia Reconocimiento de títulos	Conferencias y cursos Sin control de asistencia Sin reconocimiento oficial de títulos
Orientación	Universidad burocratizada y orientada a la formación de funcionarios	Independencia de las instituciones educativas hegemónicas Acceso a la cultura, concienciación política, etc.
Profesorado	Cuerpo de docentes universitarios profesionales	Estudiantes y docentes universitarios, activistas, maestros e intelectuales

En Latinoamérica, durante la primera mitad del siglo xx, comenzaron a tomar forma, desde el movimiento estudiantil, las primeras propuestas de vinculación de los institutos de educación superior con la sociedad. El eje articulador de estos planteos fueron los congresos estudiantiles, que permitieron el debate de ideas tales como la extensión universitaria, las universidades populares, la difusión y el acceso a la cultura.

El Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, reunido en Montevideo entre el 26 de enero y el 2 de febrero de 1908, propuso la instrumentación de programas dirigidos a «difundir la cultura intelectual en la sociedad». Dos años después, en Buenos Aires, el Segundo Congreso Internacional de Estudiantes Americanos resolvía recomendar la extensión universitaria como el medio para obtener «la elevación intelectual y moral del pueblo» y establecía que, en los lugares donde no hubiera universidades, los estudiantes debían ayudar a

la fundación «de salones o clubs obreros» y realizar «cátedras populares y conferencias públicas». A partir del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, organizado por la Federación Universitaria Argentina en 1918, la extensión universitaria estará en «programas de los centros y federaciones estudiantiles de toda nuestra América». En 1921, el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, reunido en México, manifestaba: «Es una obligación de los estudiantes el establecimiento de universidades populares, que estén libres de todo espíritu dogmático y partidista, y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de justicia social».

El encuentro de mayor influencia para los estudiantes organizados en el Centro Ariel será la Convención de la Internacional del Magisterio Americano, realizada en Buenos Aires del 8 al 19 de enero de 1928, y donde se constituiría la Internacional del Magisterio Americano (IMA). Gabriel Del Mazo, presidente de las sesiones plenarios, valoraba el encuentro internacional como el más importante de los trabajadores intelectuales después de los congresos estudiantiles realizados en Argentina, en 1918, y en México, en 1921. Entre las resoluciones aprobadas en el plenario de la Convención, exhortaban a las sociedades magisteriales a relacionarse con los sindicatos de trabajadores para contribuir al «mejoramiento cultural del proletariado americano y propender a la desaparición de los privilegios económicos en la enseñanza». Para esto recomendaba la organización de «comisiones mixtas de maestros y trabajadores» para establecer modelos de extensión cultural. Además, proponía la formación de universidades populares con la «cooperación entre maestros, universitarios, intelectuales y obreros» para erradicar el analfabetismo.

Creación y definiciones del Centro de Estudiantes Ariel

En 1917 se produjeron dos acontecimientos de importancia para el movimiento estudiantil: la disolución de la Federación de Estudiantes del Uruguay (FEU), que condujo a la desunión y al aislamiento de los centros estudiantiles, y la fundación del Centro de Estudiantes Ariel.

El nuevo centro congregó a quienes tenían «una gran inquietud intelectual» y estaban interesados por los «problemas sociales y educativos del país», pero no representaba a ninguna facultad ni participaba como «entidad coordinadora central» de los universitarios.

La Comisión Directiva del Centro de Estudiantes Ariel efectuó una encuesta entre diferentes representantes sociales, políticos y estudiantiles para establecer los problemas de la sociedad y la función social de la Universidad.

Ildefonso Pereda Valdez, vocal de la comisión directiva y redactor de la Comisión Revista Ariel, proponía replicar la experiencia de la Universidad de Oviedo (España) para poder «extender la cultura universitaria, filosófica, literaria o científica, hasta la masa obrera». Concebía la extensión universitaria como parte de la función social de la universidad y establecía la responsabilidad del Centro de Estudiantes Ariel, como «institución cultural universitaria», de «velar por todo aquello que signifique extensión de esa misma cultura». Entendía que, de las cuatro formas de extensión utilizadas por la Universidad de Oviedo, la más adecuada sería la *conferencia* o *conversación*, para efectuarse en locales sindicales donde estudiantes expondrían sobre: historia de la civilización, sociología, historia natural, derecho, física, química, literatura, lógica, moral, música, arte, economía y geografía. La comisión directiva atendió la propuesta y el 10 de junio de 1920 informaba a Emilio González, secretario de la Federación Obrera Regional Uruguaya (FORU), el Plan de Extensión del Centro Ariel: «Organizar una serie de “conversaciones familiares” en los diversos locales obreros de la capital, que versarán sobre asuntos de ciencia, letras, artes, cuestiones de actualidad, etcétera, que estarán a cargo de estudiantes de distintas facultades».

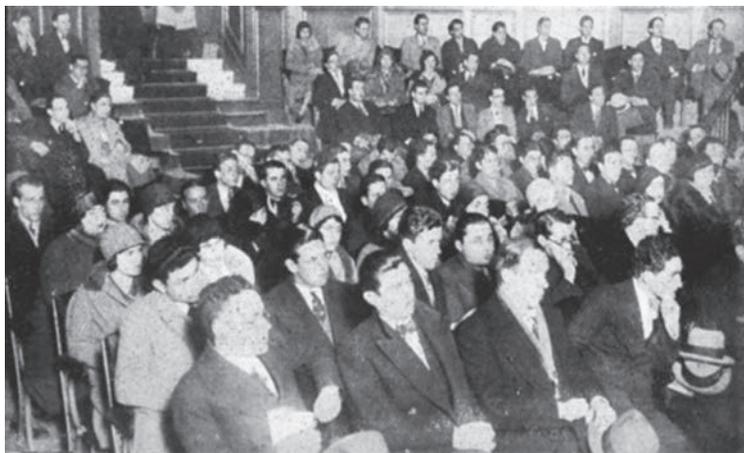
El ciclo de conferencias se realizó los días «jueves y sábados por la noche» en el local central de la FORU (Río Negro 1180). Estaban organizadas en dos categorías: por un lado, charlas de «cultura general» (d disertaciones sobre José Enrique Rodó, León Tolstoi, Rafael Barret y Anatole France); por otro, cuestiones de higiene, prevención y alcoholismo (primeros auxilios, higiene, alcoholismo, higiene de la boca, la sífilis y sus consecuencias y problemas sexuales).

La actividad fue catalogada como «éxito significativo», aun a pesar de las «dificultades existentes los primeros momentos». En agosto de 1920, a través del extenso editorial «Nuestro programa» publicado en la revista *Ariel*, se ratificaba la obligación de organizar la extensión universitaria a través del Centro de Estudiantes Ariel o de la propia universidad, como forma de «llevar al pueblo los conocimientos adquiridos en el aula» y se añadía la necesidad de establecer universidades populares como centros de cultura, «para ir, como sostenía Deherme, el apóstol de “la cooperación de ideas”, a la emancipación integral del proletariado».

La Universidad Popular del Centro Ariel

Durante el período comprendido entre 1918 y 1925, las universidades populares organizadas por el movimiento estudiantil surgieron por toda Latinoamérica. En 1918 se fundó la Universidad Popular Lastarria por iniciativa de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile; en 1920, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Peruanos, realizado en Cuzco entre el 11 y el 20 de marzo, aprobó la creación de las universidades populares; la Universidad Popular de Guatemala funcionaba con el apoyo de Miguel Ángel Asturias desde 1923; en Cuba, a iniciativa de Julio Antonio Mella, se fundó la Universidad Popular José Martí el 3 de noviembre de 1923. Según el destacado antropólogo e historiador Melgar Bao, la conclusión de este ciclo se da «más por razones de represión gubernamental que de disensos y tropiezos endógenos».

Finalmente, en Uruguay, la propuesta de creación de una universidad popular fue planteada en el Congreso Nacional de Estudiantes de la recientemente constituida Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) por el bachiller Héctor González Areosa, en representación del Centro de Estudiantes Ariel. El informe que acompañaba la iniciativa denunciaba las condiciones de vida de los trabajadores y la concentración de la propiedad de la tierra en manos de los grandes latifundistas, y establecía la necesidad de crear universidades populares con el apoyo de estudiantes, profesionales, intelectuales y dirigentes sindicales, con el objetivo de educar a las clases trabajadoras urbanas y rurales, y así hacerlas conscientes de su condición de explotadas.



Sesión inaugural del Primer Congreso Nacional de Estudiantes.
Mundo Uruguayo, 25 de setiembre de 1930.

Aprobada la moción, la Universidad Popular comenzó a funcionar adscripta al Centro Ariel el 21 de julio de 1931 en el recinto de la Escuela Superior de Comercio (ubicada en la calle Tristán Narvaja, hoy Emilio Frugoni, entre 18 de Julio y Guayabos); los cursos finalizaron el 10 de noviembre. La Secretaría, ubicada en la calle 18 de Julio, n.º 1764, funcionaba entre las 18.00 y las 20.00 horas. En cambio, las clases se realizaban en horario nocturno, desde las 20.05 hasta las 23.15, de lunes a viernes; aunque también los sábados se realizaban actividades. Los cursos, gratuitos y de asistencia libre, se encontraban divididos en regulares y especiales. Mientras los regulares duraban todo el año, los especiales eran breves y puntuales sobre determinados temas. Los cursos regulares eran: Economía Política, Literatura, Filosofía, Historia Universal, Historia del Arte, Historia Natural, Dibujo, Aritmética, Gramática, Contabilidad, Taquigrafía, Higiene y Profilaxis, Francés, Inglés, Alemán, Esperanto, Física, Electricidad, cursos de primaria para analfabetos y lecturas comentadas. Los especiales eran brindados por reconocidos intelectuales de izquierda y de los sectores progresistas de los partidos tradicionales. Los temas y los disertantes fueron los siguientes:

- Legislación obrera nacional aplicada; Emilio Frugoni.
- Marxismo; Pedro Ceruti Crosa.
- El esfuerzo del hombre en la conquista de la verdad; Clemente Estable.
- Las reformas agrarias; Carlos Quijano.
- El derecho, la justicia y las luchas sociales; Lorenzo Carnelli.
- Historia del movimiento obrero; Francisco Carreño.
- La novela americana; Enrique Centrón.
- El imperialismo; Arturo Prunell.

Al segundo año, la Universidad Popular fue desalojada del local de la Escuela de Comercio sin ningún tipo de fundamentación.

El surgimiento de las universidades populares en los barrios

El 31 de marzo de 1933, el presidente de la República, el doctor Gabriel Terra, dio un golpe de Estado e impidió a la Universidad Popular del Centro Ariel «abrir sus puertas». Sin embargo, las universidades populares proliferaron a partir de 1936, «cuando se corrió la voz de que las nacientes instituciones iban a trabajar para debilitar el régimen de Terra».

Las universidades populares se encontraban principalmente en distintos barrios de Montevideo: Villa Muñoz, Villa Dolores (Universidad Popular Florencio Sánchez), Unión (Universidad Popular José E. Rodó), Barrio Sur, Cerro, Barrio Olímpico, Universidad Popular Clemente Estable.

En un intento de ordenar el funcionamiento de las universidades populares, comenzó a trabajar un consejo coordinador del que formaban parte los delegados de las diferentes instituciones y Agustín Ruano Fournier, conjuntamente con Ulises Riestra y Clemente Estable en carácter de delegados del Ateneo de Montevideo. La gestión del Consejo Consultivo tenía tres objetivos: a) organizar las universidades populares; b) ordenar el sistema de enseñanza de acuerdo con el medio en el que se encontraba, y c) promover la cultura artística popular.

En la mayoría de las instituciones funcionaban cursos de Inglés, Francés, Castellano, Alemán, Contabilidad, Aritmética, Caligrafía, Ortografía, Taquigrafía, Gramática, Corte y Confección, Labores y Electricidad. Incluso se realizaban, en pocos centros y con irregularidad, cátedras de Literatura, Filosofía, Historia y Economía Política.

El profesorado de las universidades populares se constituía de estudiantes, empleados, maestros y profesionales universitarios:

Estudiantes que roban tiempo a su propio aprendizaje para enseñar a quienes van a adquirir conocimientos elementales; maestros que, luego de cuatro horas de clase en las escuelas públicas, concurren a inculcar sus enseñanzas a otros elementos anhelosos de asimilarlas; catedráticos de facultades y liceos que conocen a fondo su misión adoctrinadora y la necesidad que de ella tiene un gran sector social; contadores públicos, tenedores de libros, empleados de banco y de comercio que desechan el merecido reposo después de la labor diaria para dictar, dos o tres veces por semana, su clase de conocimientos a quienes desean aprender o especializarse en determinados aspectos del saber humano (El profesorado..., 1937, p. 3).

Los periódicos partidarios del gobierno, por el contrario, afirmaban que las universidades populares eran «templos levantados a la devoción de Lenin», donde algunos profesores enseñaban el «internacionalismo-extremista», otros glorificaban el «homicidio filosófico-político y los más» estaban «desvinculados del ennoblecedor sentimiento de nacionalidad». Para impedirlo, el Poder Ejecutivo presentó una ley de fiscalización de las instituciones privadas con la cual se evitaría la alteración de «sus preocupaciones puramente docentes, hacia el campo de la lucha social, como abanderados de fracasadas y brutales teorías sovietizantes», pero fue rechazada en el Parlamento.



ALTOS ESTUDIOS. —¿Cuál es el país más feliz de la tierra? —Rusia. —¡Bien!... Dame un ejemplo de algún otro país que ya esté en el camino de esa felicidad. —España... —¡Muy bien! Y ahora, una última pregunta: ¿Cuál es la escuela mejor para preparar a la juventud para la futura felicidad? —¡La Universidad Popular! —¡Estupendo! *El Pueblo*, viernes 27 de setiembre de 1936.



SE EXPLICA. —¿Por qué llora tu nene? —Porque en la universidad popular de la esquina se le quedaron con el balero y le dieron un martillo. Figúrate, ahora quiere clavos...
El Pueblo, 18 de junio de 1937.

La Universidad Popular Central

Entre todas las universidades populares, la más prestigiosa fue la Universidad Popular Central, fundada el 27 de abril de 1938, con representantes de diversas instituciones como el Ateneo de Montevideo; la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU); la Unión Nacional del Magisterio; la Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE) y la Escuela Taller de Artes Plásticas (ETAP):

Ha surgido la iniciativa, ya en andamio, de fundar una gran entidad con la denominación de UNIVERSIDAD POPULAR CENTRAL. Para la plena realización de este propósito, que concita nuestros mejores afanes, es preciso agrupar en torno de la nueva institución a los ciudadanos que en el momento histórico actual afirman con dignidad y resolución su fe en los auténticos principios democráticos que postulan una constante y libre actividad cultural en el seno del pueblo (Se ha creado..., 1938, p. 2).

Finalizada la presidencia de Gabriel Terra, la «penetración fascista» en el sistema educativo y el «desastre de nuestra escuela primaria» eran la demostración «más categórica y valedera al porqué de su existir». Las universidades populares «tantas veces calumniadas e injustamente combatidas» tenían un «deber nacional»: «Supliendo las escuelas que faltan y complementando la acción insuficiente y precaria de las que existen».

En la Universidad Popular Central los cursos eran gratuitos y se confeccionaban según solicitudes, propuestas y sugerencias de los propios estudiantes. Comprendían desde alfabetización, pasando por capacitación técnica, hasta los cursos superiores o de ampliación cultural: Analfabetos y Semianalfabetos, Aritmética, Ortografía y Redacción, Gramática, Corte y Confección, Ciencias Geográficas, Francés, Inglés, Contabilidad, Taquigrafía, Dibujo Lineal, Dibujo Artístico, Castellano para Extranjeros, Ingreso a Secundaria, Solfeo, Encuadernación, Economía Política, Anatomía, Fisiología e Higiene.

La creación de la Sección Interior en la Universidad Popular Central va a estar formada, fundamentalmente, por integrantes

destacados de la Unión del Magisterio. El principal objetivo de la Sección Interior era difundir la cultura en toda la República, propiciando relaciones de intercambio y ayuda mutua con diversas instituciones culturales y deportivas, como Renovación, de Florida; Cultura y Deporte, de Melo; José Enrique Rodó, de Juan L. Lacaze; Elevación, de Dolores; Escuela Experimental, de Progreso; Gabriela Mistral, de Canelones, y Florencio Sánchez, de Dolores. Entre las actividades realizadas se destacaban las donaciones de libros destinadas a aumentar los fondos de las universidades y bibliotecas populares del interior, y los ciclos de conferencias, organizadas junto a la Comisión de Cultura, a cargo de distintos periodistas y escritores.

En el primer ciclo intervinieron los escritores Justino Zavala Muniz, Serafín J. García, Juan José Morosoli, Santiago Dossetti, Francisco Espínola y Alfredo Lepro. Todos coincidían en el diagnóstico: el latifundio, el minifundio, el analfabetismo, las enfermedades y vicios sociales eran resultado de la falta de trabajo y de la pobreza en el medio rural. Asimismo, reclamaban la creación de universidades populares «apartadas de los rigorismos oficiales, de las retóricas, de las necesidades utilitarias y, naciendo en el seno del pueblo, del pueblo y para el pueblo».

En 1941, Danilo Trelles realizaba una evaluación del trabajo realizado por las universidades populares en el campo:

Allí no hay medios con qué lograr una cultura. Que vaya alguno a convencerlos de que es necesario instruirse, y se le reirán en la cara. Y tendrán toda la razón del mundo. Cuando urgencias económicas torturan el estómago, no hay tiempo para pensar en eso. Podría hacerlo el hijo del estanciero o del chacrero rico, cuyo esfuerzo no fecunda la simiente, cuyos dedos no desmenuzan los terrones, y que tiene el espíritu tan lejos de todo esto (1941, p. 12).

Este testimonio coincide con la valoración que realizará, años después, el maestro Julio Castro, refiriéndose a experiencias anteriores

durante la primera misión socio-pedagógica al rancherío de Caraguatá: «Con cultura solo, en campaña, no hacemos nada».

Conclusiones

Acabado el período terrista y reincorporados los estudiantes y profesores destituidos a las diferentes instituciones educativas oficiales, la Universidad Popular Central logró mantenerse hasta 1942. El cierre implicó una suspensión al intento de democratizar el acceso a la cultura en el medio rural. Empero, el diagnóstico y análisis de la situación fue determinante para que, tres años después, surgieran las misiones socio-pedagógicas, organizadas por estudiantes de Magisterio a los que se irían sumando los de Medicina, Odontología, Agronomía, y los de la Universidad del Trabajo. Llevaron cine, títeres, teatro, juegos, baile y música a la escuela rural, y procuraron acercar prácticas de higiene, de salud y de vivienda allí donde la pobreza daba cuenta del abandono en que transcurría la vida de la inmensa mayoría de la población rural.

Por último, las universidades populares en Uruguay surgen a iniciativa de los estudiantes universitarios, pero es con la incorporación de los trabajadores cuando alcanzan la mayor expansión y desarrollo. También la convergencia del movimiento obrero y el estudiantil lograda en las universidades populares confluirá en el apoyo a la aprobación de la ley orgánica de 1958, donde se establece la autonomía y el cogobierno para la Universidad de la República.

Referencias

El profesorado de las Universidades Populares constituye una prueba más de la solidaridad social (1937, julio 12). *El Plata*, p. 3.

Se ha creado una gran Universidad Popular Central (1938, marzo 12). *Acción*, p. 2.

Trelles, D. (1941, enero 31). Razón y destino de las universidades populares. *Marcha*, p. 12.

Fuentes primarias

Archivos

Archivo Histórico de los Institutos Normales de Montevideo

Diarios

Acción

El País

El Plata

El Pueblo

La Tribuna Popular

Semanarios

El Sol

Marcha

Revistas

Anales de la Liga de Estudiantes Americanos

A. I. A. P. E. *Por la Defensa de la Cultura*. Órgano de la Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (sección uruguaya)

Ariel. Revista del Centro de Estudiantes Ariel

Cuadernos de Marcha

Evolución. Órgano de la Federación de los Estudiantes del Uruguay

Boletines

Boletín de la Universidad Popular Central

Libros

- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). La Universidad de Oviedo. En *La universidad española* (pp. 273-301). Madrid: Imp. Clásica Española.
- PALACIOS MORINI, L. (1908). *Las universidades populares*. Valencia: F. Sempere y Compañía.
- RODÓ, J. E. (1947). *Ariel*. Montevideo: Colombino Hermanos Limitada.

Fuentes secundarias

- ARDAO, A. (2008). *La Universidad de Montevideo: Su evolución histórica*. Ediciones Universitarias.
- ARDAO, A. (1967). Viejos recuerdos del Centro de Estudiantes de Derecho. *Revista del Centro de Estudiantes de Derecho*, 22(92), 9-15.
- BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- CAETANO, G., y RILLA, J. P. (1986). *El joven Quijano, 1900-1933: izquierda nacional y conciencia crítica*. Ediciones de la Banda Oriental.
- CURES, O., MARONNA, M., RUIZ, E., PORRINI, R., RODRÍGUEZ, A. M., y DA CUNHA, N. (1994). *El Uruguay de los años treinta: enfoques y problemas*. Ediciones de la Banda Oriental.
- DEL MAZO, G. (comp.). (1941). *La reforma universitaria, tomos 1-3*. Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- FERNÁNDEZ ARTUCIO, H. (1940). *Nazis en el Uruguay*. Talleres Gráficos del Sur.
- GARCÍA ALONSO, M., y SCAGLIOLA, G. (Eds.). (2012). *Misiones socio-pedagógicas de Uruguay (1945-1971): Documentos para la memoria*. Administración Nacional de Educación Pública.
- GÓMEZ, E. (1990). *Historia del Partido Comunista del Uruguay hasta el año 1951*. Eco.
- LEIBNER, G. (2011). *Camaradas y compañeros: Una historia política y social de los comunistas del Uruguay*, tomo 1: La era Gómez, 1941-1955. Ediciones Trilce.
- MARKARIAN, V., JUNG, M. E., y WSCHEBOR, I. (2008). 1908: *El año augural*. Universidad de la República.
- MELGAR BAO, R. (2016). Las universidades populares en América Latina, 1910-1925. *Estudios Digital*, (11-12), 41-57.

- ODDONE, J., y PARÍS DE ODDONE, B. (2010). *Historia de la Universidad de la República*, tomo 2: La Universidad del militarismo a la crisis. Universidad de la República.
- RAMA, C. (1968). Batlle: la conciencia social. *Enciclopedia uruguaya*, n.º 34. Arca.
- SANGUÍNEDO, F. (2014). *La FEUU ayer y hoy: 70 años de documentos del movimiento estudiantil uruguayo*. Universidad de la República.
- SOLER, M. (1987). El movimiento en favor de una nueva escuela rural. En ANGIONE, A. M., BRINDISI, V., CASTRILLÓN, A., DEMARCHI, M., MANRIQUE, E., MAZZELLA, A.,... y VALLARINO, Y., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya: El testimonio de los protagonistas* (pp. 27-73). Revista de la Educación del Pueblo.
- VAN AKEN, M. (1990). Los militantes: Historia del movimiento estudiantil uruguayo. FCU.

Una lectura en clave reformista de la responsabilidad social en la extensión universitaria (Escuela Nacional de Bellas Artes, 1960-1973)

MAGALÍ PASTORINO

*Recuperar la responsabilidad social perdida y retornar
al centro mismo, y como parte activa, del medio social,
implicaba replantear integralmente el ejercicio profesional,
y, para ello, la Reforma acumuló energía e imaginación.*

Escuela Nacional de Bellas Artes, 1970

Introducción

La extensión universitaria de las artes visuales es un tópico estrechamente vinculado a la denominada *aventura educativa* de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), un movimiento de transformación llevado adelante por un colectivo de estudiantes organizados y algunos docentes de una escuela de bellas artes instalada en el Ministerio de Instrucción Pública. Procuraban abandonar la enseñanza academicista de las artes plásticas y crear un nuevo plan de estudios con estatus universitario. En el trayecto se integró al movimiento reformista universitario, cuyas ideas quedaron plasmadas en la Ley Orgánica de 1958.

Hay varios apuntes, notas y artículos escritos por sus protagonistas, aquellos que fueron estudiantes o docentes en la primera época de la Escuela universitaria en los años sesenta. Esto se puede apreciar en la última publicación realizada por la Unidad de Relacionamento con el Medio del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (URM, IENBA), en 2021, con los artículos de Javier Alonso y Samuel Sztern, quienes son, además, exdirectores del Instituto.

Con este trabajo, buscamos complementar los aspectos trabajados hasta hoy en cómo se originó la extensión universitaria en clave de las artes plásticas, aportando una perspectiva diferente o, por lo

menos, un breve análisis discursivo de los documentos institucionales y artículos de los años cincuenta, sesenta y setenta, y de la memoria de sus protagonistas.

Nos enfocamos en el tema de la responsabilidad social que surgió al revisar los textos de Miguel Ángel Pareja —artista, docente y director de la ENBA universitaria hasta su cierre en dictadura— vinculados a la enseñanza artística de la Escuela en los años sesenta. En sus escritos, compendiados por Juan Mastromatteo y Alfredo Pareja (Pareja, 2016), encontramos el tema de la responsabilidad social del artista, que se alinea discursivamente con la propuesta de enseñanza y extensión que se presenta tanto en algunos de los documentos institucionales de la ENBA de los años cincuenta, previo al pasaje a la universidad, como también en aquellos de los sesenta, cuando ya se había constituido el ámbito universitario de la enseñanza de las artes plásticas, como se solía nombrar en aquella época.

En esta vía, nos concentraremos en la trama discursiva (Foucault, 2010) en la que hallamos el tema de la responsabilidad social. Asumimos que, si bien podemos pensar que el tema y su motivación fueron explicitados por Pareja, en realidad fue un tópico que circulaba fuertemente en el colectivo de estudiantes organizados y docentes afines, y formaba parte de cierto consenso. El consenso sobre las ideas pedagógicas y éticas se observa en el uso del plural de modestia (nosotros) que les permitía a los estudiantes organizados —y también a Pareja— hablar acerca de la enseñanza de la ENBA desde un lugar colectivo.

Esta Escuela ofrece la tentación irresistible de ser uno más. Porque alumnos y profesores, viviendo esta aventura de la cultura y el Arte, sumaremos gustosos nuestra personalidad, para diluirla modestamente en la obra colectiva que con todo fervor se está gestando. (Pareja, 2016, p. 237)

Vale señalar que asumimos que este tema se integra a una noción que desarrolló Jorge Errandonea en el marco del curso Seminario III, en sus últimos años de vida, a la que llamó *el mercado del arte*, y que fue publicada *post mortem* en 1990. Nos interesa incorporar algunas

ideas de esta obra porque sirven para aclarar algunos conceptos que aquí analizamos. En primer lugar, el mercado del arte es el ámbito social en el que el creador vinculado al arte proyecta sistemáticamente la investigación y la producción de modo específico y en clave profesional. No obstante, relativiza la condición de especificidad del obrar artístico en un círculo predeterminado, ampliando el sentido a otras actividades humanas: el canto de las lavanderas en los arroyos, las fanfarrias estudiantiles, la imaginería de modelado de animalitos y diablos de tradición alfarera, los castillos de arena, las cometas, los juegos, «nuestros “carros panderos” ornamentados con filetes que se proyectaron hacia los propios camiones de transporte pesado [...] producción asistemática del hombre común aun cuando “mosto” esencial de la cultura que integra» (Errandonea, 1990, p. 7). En segundo lugar, la crítica a la especialización «que se repliega celosamente sobre el estrecho compartimento de su propia competencia debería ser considerada un acto de dimisión frente a la cultura» (Errandonea, 1990, p. 9). Y por ello, la confirmación de una enseñanza integral: «es necesario definir justamente el tema de los destinos de un creador con formación integral, potenciado y equipado en un modelo de enseñanza activa para las artes a nivel universitario» (Errandonea, 1990, p. 10). En tercer lugar, un panorama social del arte, con una estructura de circuitos de exhibición aislada del medio y de la dinámica de los lenguajes artísticos, con un lugar solitario para el artista, que queda expuesto a la crítica y la burocracia estatal, que dispone de beneficios económicos (becas, premios, menciones, adjudicación de obras), y «otro mundo», «el mundo cotidiano del hombre común»: «este otro mundo convoca a la escena de la historia a la sociedad entera, que debe recoger sus fermentos plurales, sus riquezas disidentes, sus sensibilidades desarrolladas y dignificadas en las diferencias y confrontaciones de su proyección social» (Errandonea, 1990, p. 10).

Ahora bien, la ENBA se trasladó de la órbita del Ministerio de Instrucción Pública a la universitaria —manteniendo su nombre— en un proceso que duró aproximadamente una década, liderado por estudiantes organizados en la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes

(AEBA) y algunos docentes, especialmente, por Pareja, quien buscó llevar el método de enseñanza de la escuela experimental de Las Piedras a las artes visuales.

Es así como el nuevo plan de estudios de 1960 se caracterizó por dejar a un lado la enseñanza academicista implementada en la Escuela dependiente del ministerio, para pergeñar e implementar una enseñanza basada en un régimen activo, fundamentado en la experiencia y en la capacidad del estudiante para motorizar la enseñanza.

En la década de los cincuenta, la AEBA apoyó y participó del movimiento reformista universitario y acompañó el proceso de cambio de plan de la Facultad de Arquitectura, que le fue útil para revisar el de Bellas Artes. Silvestre Peciar nos dejó el testimonio de la primera invitación de la AEBA a las actividades de confraternización de la FEUU a principios de la década de los cincuenta, que consistió en una olimpiada de atletismo (Pastorino y Umpiérrez, 2007).

Ahora bien, según Peluffo (2015), es necesario aclarar algunos de los debates de aquel tiempo que se cernían en el campo artístico y que forman parte de la trama discursiva. Por ejemplo, los vinculados a la emergencia de las formulaciones estéticas de la abstracción, asociadas a la modernidad y a los procesos tecnológicos industriales, posicionados como tendencia en el campo de las artes plásticas nacionales, en pugna con posiciones de corte figurativo y, por ende, con estéticas como la del realismo socialista ligadas a regímenes autoritarios. Otro de los puntos en cuestión era la relación del arte con la industria, que, concretamente, se mostraba con el acercamiento de artistas plásticos a las técnicas gráficas y a proyectos arquitectónicos. En este punto encontramos nuevamente a Pareja, quien participó en el Grupo Ocho, conformado por artistas que no buscaban organizar un programa estético doctrinario, sino enfatizar en una posición del artista fundada en la libertad individual y, también, en el acercamiento con la industria nacional en la exploración de técnicas como el arte mural.

En este breve estudio mostramos que, como objeto discursivo, la responsabilidad social se asocia principalmente a la integración de la enseñanza y la extensión universitaria de las artes plásticas.

También a un modo de concebir la producción artística seriada con un enfoque social, en el modelo del diseño gráfico, textil y de utensilios en cerámica, como alternativa a los efectos sociales negativos del desarrollo tecnológico imperante en la época, y en el intento de encontrar una posición política alternativa, en línea con el discurso contracultural local de la época, para incorporar la enseñanza y la extensión a los debates contemporáneos.

En este camino, nos encontraremos con una doctrina pedagógica entroncada a una discursividad libertaria y antiautoritaria que busca realizarse en el plano ético de las actividades de extensión. Sin ánimo de agotar el tema, compartimos algunos apuntes al respecto para visibilizar discusiones e ideas que permitieron problematizar el abordaje de la extensión en el campo de las artes plásticas en sus orígenes.

Textos en diálogo

En 2007, junto al profesor Ramón Umpiérrez realizamos entrevistas a algunos de los protagonistas que fueron estudiantes, en los años cincuenta, de la Escuela Nacional de Bellas Artes, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, y que participaron en el movimiento estudiantil que propició el pasaje de la Escuela a la Universidad de la República y en la creación del primer plan de estudios de 1960.

Para comprender la trama discursiva política y social que hizo posible la emergencia temática de la responsabilidad social del artista, rescatamos el panorama de una época a través de las evocaciones que nos dejaron Silvestre Peciar y Ruben Prieto en dichas entrevistas, a sabiendas de las limitaciones técnicas, como la inexactitud o el sesgo personal, que tratamos de atenuar triangulando con otras técnicas.

Entre los acontecimientos evocados aparecen las movilizaciones por autonomía universitaria, analizadas en Lacruz (2021); las huelgas de trabajadores y la solidaridad entre los gremios, producto de la crisis económica y las alianzas sociales, como también señala Peluffo (2015); la repercusión del teatro independiente, confirmada por Cultelli (1995), y las charlas sobre las artes visuales de Homero Brest en la Facultad de

Humanidades y Ciencias, señaladas por Peluffo (2015) como un componente movilizador de la vida cultural y artística de aquellos años.

Respecto al movimiento reformista universitario, Peciar y Prieto recuerdan la marcada militancia ideológica de los centros de la FEUU, en cuyas reuniones pugnaba un discurso fuertemente trotskista, y otro comunista, y en la que la AEBA propiciaba una apertura libertaria y antiautoritaria de carácter alternativo.

Peciar acota que los trotskistas que se oponían a los comunistas, paradójicamente, defendían las ideas estéticas del realismo socialista — propias del régimen estalinista— que promulgaban un arte figurativo, ilustrativo para poder llegar eficazmente a las capas populares, acucian-do con ello el debate estético entre abstractos y figurativos en términos ideológicos. Y, también, la dinámica que imbuyeron los estudiantes de la Facultad de Arquitectura al reformismo con la elaboración de un plan de estudios, en la que rápidamente se incorporaron los estudiantes organizados de la ENBA (antes del pasaje a la universidad) y algunos docentes para hacer el cambio correspondiente al plan de estudios de Bellas Artes, como señala Prieto:

La Escuela de Bellas Artes, en realidad la AEBA (Asociación de Estudiantes de Bellas Artes) se convirtió en la cocina de otra revolución, lejos de lo meramente burocrático, de lo discursivo y de las formas representativas. Allí se deconstruía y se reelaboraba la «realidad», se la creaba desde el deseo y la sensibilidad. Motivación y resultados se reunían en el acto de crear. Crear en el arte, crear en las formas de hacer política, crear en la atención de las necesidades humanas: modelar el barro o diseñar formas inéditas, arte que luego se llevaba a la vida de los barrios, planes de estudio y cogobierno, autogestión y participación. La fuerza no radicaba en lo meramente intelectual, ni se explayaba en la ideación y construcción de técnicas para administrar sociedades desde aparatos y estructuras partidistas (1995, p. 30).

Según Peciar, en la ENBA dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, los profesores eran nombrados políticamente y estaban repartidos entre el batllismo y el comunismo. Para el ingreso a la carrera había un examen de admisión en el que se evaluaba principalmente el dibujo, e ingresaban, por cupo, sesenta estudiantes que eran repartidos en dos turnos, con dos grupos en cada uno de ellos.

La enseñanza que se impartía era academicista, es decir, se basaba en los preceptos estéticos de la academia francesa de artes plásticas, se concentraba en el dibujo y la copia de modelo, con base en el estudio de la anatomía. Se llevaba un régimen severo de control de asistencia, por lo que muchos estudiantes no lograban continuar sus estudios y egresar. En pocas palabras, era un régimen cerrado a un tipo de enseñanza artística que no integraba la dinámica del campo de las prácticas artísticas ni los debates contemporáneos.

Ahora bien, quienes fueron estudiantes militantes de la AEBA recuerdan esos años como una época muy fermental, en la que todos los eventos culturales, especialmente los vinculados al teatro independiente, eran convocantes. Decía Prieto:

Nos decían los Bellos Artos. Éramos vistos como muy militantes en la FEUU, muy activos integralmente, en los grupos de discusión, en los teatros después de la función se discutía [...] nos despedíamos y nos encontrábamos media hora después para hacer un asado en algún lado o hacíamos un baile en alguna de las casas de las muchachas. O [...] realizábamos algo en una fábrica ocupada. Todo nos convocaba (citado por Pastorino y Umpiérrez, 2007, p. 184).

Ruben Prieto, como primer secretario general de la AEBA, había sido delegado de la Escuela en la FEUU antes del pasaje a la universidad. Los estudiantes organizados, primero crearon una cooperativa de consumo, en la que se vendían gomas, lápices y papel, para no comprarle a un bedel que recogía los materiales olvidados por los estudiantes en los salones para después revenderlos a mayor precio. Luego organizaron viajes estudiantiles a las bienales de San Pablo, esto les permitió

afianzarse y consolidar un funcionamiento en asambleas regulares, al decir de Prieto: «fuertemente integrada y altamente participativa», a nivel del conocimiento, la acción y desde lo afectivo (citado por Pastorino y Umpiérrez, 2007, p. 183).

Respecto a la Bienal de San Pablo, es sabido que la más significativa para los artistas locales fue la segunda, realizada en 1953 (Peluffo, 2015), en la que los estudiantes se encontraron por primera vez con las vanguardias artísticas (Léger, Mondrian, Moore, Picabia, entre otros) y con una obra fundamental en aquel tiempo de posguerra, el *Guernica* de Picasso. El desconcierto de los estudiantes ante el arte moderno fue lo que les confirmó la necesidad de un cambio en el plan de estudios.

Los reunía un sentimiento en común antiautoritario. Prieto recordaba que:

Lo más importante que viví, y después supe, es que fuimos la generación crítica. Es que emergió [...] espontáneamente un grupo de estudiantes que comenzaba «intensificadamente» a vivir [...]. Yo creía que era normal. Ahora no lo veo para nada normal, el que se creara un espacio, un «entre» donde todo el mundo aportaba lo que se tenía. Se dio un trabajo de elaboración donde yo, que venía de un hogar clase baja, trabajadores inmigrantes españoles campesinos, [que era lo] predominante en Montevideo de aquella época, viví una búsqueda de un espacio comunitario, donde se aportaba todo lo que se sabía y se tomaban las otras ideas libremente, de libre uso. Había gran generosidad en ello, las ideas no se tenían por qué apropiar. Se vivía en el ambiente de la Escuela, después se dio en el ámbito de los boliches de la zona, después salimos al encuentro de los teatros independientes (se vivía como un correlato), en el enfrentamiento con el Salón Nacional. Había cantidad de actividades, no recuerdo si allí ya había surgido Cinemateca; gente de cine, de teatro, pero también el movimiento estudiantil en permanente discusión, prácticamente pasamos a ser los Bellos Artos en la FEUU (citado por Pastorino y Umpiérrez, 2007, p. 182).

Las actividades de extensión de la Escuela Nacional de Bellas Artes en los años sesenta

En varias publicaciones institucionales dedicadas a la enseñanza artística de la ENBA, aparecen las actividades de extensión en orden cronológico y conforme a una categorización: ventas populares, pinturas murales, campañas de sensibilización, gráficas, cortometrajes, cursos y cursillos (ENBA, 1970, 1986). Cada una de las actividades estaba entroncada con la enseñanza, había una organización previa de equipos docentes y tareas encomendadas, recursos económicos, comunicación con el medio, actividad creativa enmarcada en la enseñanza y evaluación de las piezas.

En dichas publicaciones se deja constancia de las ventas populares realizadas antes del cierre, entre 1961 y 1972, localizadas en Montevideo (en la explanada de la Universidad, en los barrios La Teja, Cerro, Curva de Maroñas, Unión) y en el interior (Castillos, Bella Unión). Se registran las pinturas murales realizadas entre 1963 y 1970 en diferentes técnicas (pintura, encáustica, mosaico), en escuelas de Montevideo y el Sauce, en cooperativas de transporte y de obreros textiles, en el interior del país (un liceo de Castillos y en un barrio de Soriano), en el Barrio Sur y en el conventillo Mediomundo, en hospitales (Clínicas y Pasteur), y en la fachada y atrio del Teatro Victoria. También las «campañas de sensibilización visual», se calcula la manufactura de 30 000 metros cuadrados de papel sopleteado e impreso pegatinado en los muros de la ciudad en 1966, 1967 y 1969 (esta última con reproducciones en gran tamaño de Goya, Picasso, Van Gogh, Léger, Chaplin); producción gráfica de libros, afiches y folletos para eventos y exposiciones realizados en el Taller de Imprenta entre 1964 y 1973 —el catálogo *Una experiencia educativa 1960-1970* se encuentra entre los productos publicados en 1970—, y cortometrajes realizados entre 1963 y 1971, muchos de ellos perdidos con el cierre de la Escuela en dictadura, entre los que se contaba con el registro de una actividad de extensión en el pueblo de Castillos (Rocha), de quince minutos de duración. Además, se registraron algunos de los muchos cursos y cursillos de divulgación dictados en Montevideo y el interior del país, referidos a las artes plásticas y técnicas artísticas, y a

la enseñanza de estas. Respecto a la comunicación de dichas actividades en la reapertura de la Escuela, se dice:

Cuando quisimos ordenar los hechos del período reformista de 1960 a 1973 —para representarlos cabalmente y de manera inteligible— nos encontramos con dificultades más allá de todo cálculo, no pudimos ubicar prácticamente nada del material de archivo que, como ya dijimos, desapareció durante el período de la intervención. En este dificultoso —y muy breve— recorrido desde la reapertura, hemos intentado reconstruir la memoria gráfica y documental de la institución, con muy poco éxito. Es enorme el material perdido, se encuentran por miles las fotos, diapositivas y rollos de películas que fueron quemados o simplemente tirados como residuos (ENBA, 1986, p. 15).

En este panorama, registrado en las publicaciones institucionales, tomaremos como ejemplo, para situar el tema de responsabilidad social, la actividad de extensión desarrollada en el pueblo de Castillos, a través del artículo de Jorge Errandonea en la *Gaceta de la Universidad*, de 1963, con el título: «Bellas Artes fue a Castillos» (Errandonea, 1963b). La actividad se pensó en clave de extensión universitaria y se convirtió en un modelo para proyectar la enseñanza de las artes plásticas en el interior del país; así se expresa: «la experiencia desarrollada en Castillos debe entenderse como la expansión de una línea de formación plástica en el interior del país» (Errandonea, 1963b, p. 17).

Sin conocer la demanda social en el pueblo de piezas utilitarias de cerámica, diseño gráfico y textil, se encontró en este una relación singular de las personas con el valor artístico, diferente al de la capital, lo cual se remitió al «funesto pasado de contacto y relación doctoral con el medio» y que brevemente corresponde a «la ignorancia de los problemas de los otros»:

Bellas Artes aprendió la lenta y paciente experiencia de quien pone grandes distancias entre el impulso atractivo epidérmico de lo nuevo y lo realmente válido. La ciudad y nuestras

ventas definen una dimensión distinta del mercado en función de la gente. La didaxia del contacto con el medio capitalino está basada en una espectacularidad rutilante del transcurrir frío y sórdido del habitante, anulado por la masificación. En una población chica e inserta en el medio rural, el contacto debe ir revestido de la mesura que el lento y espacioso transcurrir diario de la localidad exige (Errandonea, 1963b, p. 19).

En este artículo es llamativo el detalle económico exhaustivo de la actividad, que resumimos a continuación. Se produjo el total de las piezas en el local del liceo y la concreción de su venta en la plaza del pueblo (una feria que duró seis horas), en seis meses de trabajo participaron más de cuarenta personas entre docentes y estudiantes. Se contabilizaron al menos 250 personas en el liceo y 600 en la venta popular. De los 8500 pesos gastados, se recuperaron 2000. Se informó sobre la cantidad de piezas hechas y técnicas utilizadas: 200 piezas de torno y 100 de colada; 40 metros cuadrados de pared decorados; 500 cerámicas y 1600 grabados; 1500 murales, pintadas en calles y muros distribuidas en localidades aledañas como Rocha y Chuy.

En la feria, y al contacto con las personas del lugar, se cambiaron los precios. En las seis horas que duró la actividad, y frente a una demanda «desconocida» —pues no se sabía qué impacto podía tener la venta popular—, las piezas que se habían tasado en virtud del costo de materiales y mano de obra —«trece veces menor que en los bazares montevideanos»— fueron rebajadas a causa del poco dinero circulante. Incluso, para poder venderlas, fue necesario fraccionar los juegos, lo que se interpretó como «un síntoma importante descriptivo del mercado» (Errandonea, 1963b, p. 17).

Al finalizar la actividad, se realizó una charla en la que, «asombrados por los precios que reputaban en ocasiones por debajo del costo, nos preguntaron razones y planes que concibieron tan extraña forma de valorar objetos de arte» (Errandonea, 1963b, p. 17). Podríamos decir que tal asombro se correspondía a la estructura del mercado del arte. Errandonea (1963b) explicaba la situación de la siguiente manera:

Nosotros vivimos muchísimo tiempo encerrados en grupos exquisitos cuya expresión se fue ahuecando a medida que la misma no transitaba entre el pueblo. La enérgica reacción de la ENBA hacia una reubicación de la expresión plástica en el medio de supervivencia de la propia expresión como tal, sin cumplir servidumbre a requerimientos ideológicos o literarios (ver realismo socialista o burgués) [...] se ha liberado una gran cantidad de energía y es a la Universidad que le toca canalizar las mismas. (p. 18)

La responsabilidad social del artista

En el conjunto de documentos estudiados, encontramos por primera vez el sentido de responsabilidad del artista en un informe de la comisión designada por la Asamblea General de la ENBA de 1956. Este informe presentaba una revisión de las posiciones colectivas que proyectaban otro modo de concebir una enseñanza de las artes plásticas en el marco del movimiento reformista.

En aquel informe se expuso un diagnóstico de situación en el que la técnica —y la expansión de su lógica en todos los ámbitos humanos— tenía un protagonismo social contraproducente. Se afirmaba que la verdadera revolución debía atenuar el desarrollo de la tecnocracia, brindando una mayor expansión a la libertad creadora:

Nuestra época se caracteriza por una entronización de la técnica, por un extraordinario aumento del poderío material, que no se compensa por un aumento paralelo de las fuerzas espirituales. Es en la solución de este problema que vemos la verdadera «revolución». Debemos coadyuvar en la colaboración de una sociedad que garantice al hombre la libre manifestación de su espíritu creador en el terreno intelectual, técnico y artístico. (ENBA, 1956)

A nivel discursivo, la responsabilidad es un objeto ligado estrechamente al trabajo creador y a una sociedad libre. En esta vía, se destacaba el potencial educativo del arte, en su incidencia de carácter

liberador en el ámbito universitario frente a la instalación de la tecnocracia con la formación meramente profesionalista.

La incorporación de las bellas artes a la Universidad por su carácter meramente humano es un factor de solidaridad que, por realizarse en un plano emotivo, establece un imprescindible acercamiento del hombre con el hombre. El arte tiene una función educativa y ella puede romper esa formación universitaria puramente profesional que hace de cada estudiante un esclavo de la técnica. (ENBA, 1956)

También destacaba el potencial ético del arte para conducirnos en la vida, en contraposición a los efectos de las imposiciones sociales.

La «cultura» no es sinónimo de una visión del mundo y de la vida, no emana del pueblo y de su manera de vivir, sino que le es impuesta por la enseñanza y la propaganda. Se habla de la necesidad de la integración de las distintas expresiones culturales. Y se recalca la responsabilidad que nos cae a nosotros los artistas [...]. Pero creemos que este camino [el de la enseñanza artística] es el único efectivo para conducirnos a un arte que es un verdadero educador del vivir. (ENBA, 1956)

E involucra la solidaridad.

El verdadero heroísmo debemos mostrarlo afrontando los hechos sin olvidar nuestra condición humana, sintiendo sobre nosotros la responsabilidad de las desdichas del mundo y comprendiendo que es a nosotros a quienes corresponde un trabajo creador basado en la solidaridad que permita la elaboración de una verdadera sociedad de hombres libres [...] en esta lucha estamos actuando con y por los pueblos del mundo. (ENBA, 1956)

En resumen, ante un diagnóstico cultural en el que se advertía el problema que llevaba la expansión de la lógica de la técnica a todos los ámbitos humanos, pero también con la confianza puesta en el potencial educativo del arte, se confiaba en las actividades artísticas de extensión

como vehículo de estrategias orientadas a un cambio social sustancial, cobrando así un fuerte sentido político que exigía a estudiantes y docentes un posicionamiento ético.

Y esto se explicita en el número 4 de la revista *Taller*, de 1958-1959, en el artículo «Responsabilidad de la Escuela ante el medio»; en él se sugiere una concepción del arte y de lo artístico no vinculada a la producción artística (producción de obra), sino a su potencial educativo, que servía de vehículo para la transformación social.

No creemos una Escuela puramente espejo de un medio. En nuestra opinión, que estamos confirmando activamente con los trabajos de extensión universitaria, la Escuela tiene también una función constructiva y transformadora respecto a ese exterior [...] consideramos de primera importancia la creación de una posición ética como plataforma de acción tanto para el estudiante como para la Escuela. (Revista *Taller*, 1958-1959, p. 7)

Justamente, la actividad artística buscaba generar un cambio en el medio porque

... de este exterior que criticamos y que queremos mejorar vamos a recibir el material humano, generalmente con el bagaje negativo correspondiente [...] «hombres-esquemas» semiarruinados en su parte más valiosa gracias a una educación ciega en lo vital y dirigida exclusivamente a formar un buen ciudadano que se quede quieto sin hacer daño, a formar un ente pasivo [...] a formar a un ser ajeno vivencialmente de su medio y unido a él por cadenas prefabricadas. (Revista *Taller*, 1958-1959, p. 7)

Vale prestar atención a los términos utilizados en el párrafo anterior para señalar críticamente la concepción de sujeto y educación: hablaban de «hombres-esquemas», de «educación ciega» que busca formar un buen ciudadano, «quieto», «ente pasivo», «ser ajeno vivencialmente de su medio».

En consecuencia, las actividades tenían que dirigirse a: «[bombardear] el medio sistemáticamente con manifestaciones vitales, demostrar el absurdo de la vegetación pasiva que nos pretende imponer una estructura de intereses que nos quiere utilizar como instrumental inerte». (Revista Taller, 1958-1959, p. 8)

Estas ideas se reafirmaron en los primeros años de inserción de la ENBA en la universidad. En 1963, en el artículo de *Tribuna Universitaria* «Plan nuevo de Bellas Artes», Jorge Errandonea señalaba la importancia de la libertad creadora y la responsabilidad que implicaba:

La libertad creadora del educando es un medio de incidir en la realidad y no evadirse de ella, lo que nos lleva al aspecto de la responsabilidad de esa libertad. La creación libre tiene una referencia: su destino o función. Aquí queda planteada la relación del productor con su medio. (Errandonea, 1963a, p. 93)

Se trataba de una libertad creadora dirigida a «nutrir y alfabetizar», metáforas que definían el modo de acción.

Nutrir y «alfabetizar» no son dos caminos, uno de ida y otro de vuelta, a recorrer por el productor. Constituyen una ancha vía a dos manos, con tránsito múltiple y simultáneo, cuyas profundas implicaciones estéticas están saltando a la vista [...] lo que nos atañe es la relación misma, como cuestión educacional. (Errandonea, 1963a, p. 93)

Por ello, las actividades de diseño llevadas a cabo (ventas populares de cerámicas, serigrafías, batiks, etcétera) se diferenciaban de las que provenían de otros modelos de enseñanza comprometidos con las industrias locales y sus intereses económico-sociales, como fue la escuela de diseño de la Bauhaus; según esos modelos:

... los hombres son considerados como consumidores abstractos, estimularles en su mera voracidad, al más bajo costo. Los elementos plásticos incorporados a ese tipo de producción se seleccionan exclusivamente por su más aprovechable rinde económico. No están, por cierto, destinados a trabar ninguna

relación cultural de otro orden. Nuestra acción adquiere un sentido contrario, vinculado con la función de extensión universitaria. Por aquí entramos al aspecto de «alfabetización» plástica. (Errandonea, 1963a, p. 95)

En este sentido,

... el consumidor no es un mero supuesto, dotado de ciertas mínimas rigideces, que el productor puede manejar a su conveniencia con el auxilio de la propaganda. Es, por el contrario [...], un elemento activo en la producción. Y hay que encontrar la manera de llevarlo a ese sitio en las modernas sociedades de masas [...]. Esta manera de ver las cosas tiene implicaciones revolucionarias muy claras, en su proyección social. (Errandonea, 1963a, p. 95)

De este modo, la aventura educativa buscaba rectificar el destino adverso que impulsaba la expansión técnica a través de las actividades de extensión basadas en el diseño.

No se pretende volver a soluciones artesanales, sino rectificar en el buen sentido la tecnificación seriada. Es decir, colocarse en el nivel de la producción actual —en todo su significado técnico y social— y desafiarla al mejor cumplimiento de sus cometidos. No lo creemos imposible y lo creemos comprometedor, aun para el mero interés lucrativo. (Errandonea, 1963a, p. 96)

En 1970, se revisó la concepción extensionista y se colocó en el centro al «hombre común»: «la conclusión, entonces, aparecía como un tanto simple, [...] rescatar esos soportes de la expresión absolutamente controlados por la industria masificada y por la sordidez de los mecanismos de consumo administrado en esencia por los viejos valores» (Errandonea, 1963a, p. 57).

Lo que significó que la ENBA

... debía instrumentarse para asumir una capacidad expresiva, de series semiindustriales, y por otro lado debía atender la formación de un lenguaje de matriz y tirajes hasta hoy reservado a los consorcios que proveen el consumo, las inquietudes, los problemas y, finalmente, las ideas del mercado popular. (Errandonea, 1963a, p. 57)

Si bien era un plan imposible, por la falta de recursos económicos, los efectos negativos en la enseñanza y la competencia que generaba en el mercado. La estrategia fue crear criterios de producción industrial en todos los lenguajes de comunicación, pero cuidando de

... provocar una oferta lo suficientemente numerosa como para que comenzara a delinear el carácter industrial de la producción y, por lo tanto, excitar su cotización a nivel general, pero cuidando que la demanda sea abrumadoramente mayor a nuestra posibilidad de satisfacción. En el desequilibrio presumíamos nosotros que se iba a crear una fuerte corriente de necesidades centradas en nuestros objetivos profesionales. (Errandonea, 1963a, p. 58)

Y así se hizo «nuestra primera venta popular de ollas, vasos, platos, jarros, etcétera, de cerámica, telas estampadas para manteles, pañuelos y vestidos, grabados sin numeración para colocar en cualquier pared, impresos de distinto orden, etcétera». (Errandonea, 1963a, p. 58)

Económicamente, la ecuación consistía en calcular

... los precios de costo del material producido, agregándole un porcentaje correspondiente a la amortización de los bienes de producción como, asimismo, el jornal que implicó el trabajo del objeto desde su concepción hasta su ejecución. La suma nos dio una cuarta parte del precio de las cerámicas normalmente vendidas en comercios del ramo y, desde luego, diez veces más baratas que la producción de ceramistas con presunción de obra de arte. (Errandonea, 1963a, p. 58)

El plan fue exitoso, en cuanto al reconocimiento popular, este «se volvió a corto plazo en una queja permanente de los compradores sobre la escasez de los tirajes y la capacidad de abastecimiento con relación a la enorme demanda» (Errandonea, 1963a, p. 61). No obstante, dio lugar a un «próspero campo abierto» de pequeñas industrias de producción semiartesanal, así como también ventas similares organizadas por galerías de arte en procura de «oxigenar su raquítrico y provinciano mercado de arte de salón» (Errandonea, 1963a, p. 61), lo cual confirmaba el estado crítico «de una profesión inútil y marginada socialmente». Pretendía una «visión populista», pero conservaba la huella de «una mano exclusiva» en la pieza: «esta *flor nueva de romances viejos* no podrá con una historia que nos condiciona y determina, pero será un índice de las alteraciones que la proximidad de esa historia les produce a los viejos valores» (Errandonea, 1963a, p. 61).

En esta vía, volvemos a Pareja, quien en «Sobre la relación artista-marchand-crítico, el artista y el pueblo y el plan de estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes», un escrito de 1981, reflexiona sobre las bases culturales de la enseñanza de la ENBA:

Aceptamos que la división entre pueblo y artista se debe a un problema de cultura. Pero nuestros objetivos son otros. No se trata de enseñarle al pueblo lo que es el arte, ni cuáles son los conceptos primeros que evolucionando nos llevan a lo de hoy, sino haciendo reflexionar al artista sobre su destino, lo que un día ocurrió en el arte [...] En lo hondo hay un problema ético que es lo solo valioso, que se resuelve aquí, desde el comienzo de la vida estudiantil, en una ardua toma de conciencia de los valores morales que intervienen. Uno de ellos, quizás el más importante de hoy, es saber que el artista se debe al pueblo. (Pareja, 2016, p. 74)

En pocas palabras, y para finalizar, la extensión en artes plásticas no se resolvía con *enseñar arte* porque su razón es una ética que se desprende de una concepción educativa, como expresó en la carta al Consejo Directivo Central (CDC) en la que ofrecía su renuncia a

la dirección de la ENBA, en 1971, a propósito de los conflictos que la novel escuela, dependiente del CDC, mantenía con el rectorado de Óscar Maggiolo en medio de la crisis social y política del país:

Quizás haya sido muy atrevido pensar en la formación de un creador libre de imposiciones dentro de una Universidad Académica. No he de explicarme con suficiente claridad cuando sostengo que el arte no se enseña. Se educa para que cada individuo sea capaz de extraer de sí mismo su auténtica e irrenunciable actitud de decir su verdad, en la infatigable y poco confortable exigencia de desatar sus reacciones más frescas y puras de lo que los hechos y los días promueven en su espíritu. (Miguel Ángel Pareja citado por Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, 1985, p. 4)

Referencias

- ALONSO, J. (2021). Sobre extensión. En *Unidad de Relacionamento con el Medio, Actividades de extensión y relacionamiento con el medio (1999-2000): cuadernos de extensión*. IENBA, Universidad de la República.
- ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES (1985). Editorial. *Taller*, segunda época, (3), 4.
- CULTELLI, M. (1995). Teatro en los sesenta: Fuenteovejuna. En SARTHOU, H., AGOSTINO, A., y SANS, M. I. (Coords.), *De generaciones: lo que nos separa o nos une no es solo tiempo*. Nordan.
- ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES (1956). Antecedentes y situación de la asociación de estudiantes de Bellas Artes: Informe a cargo de la comisión designada por la Asamblea General del 23/4/56.
- (1970). *Una experiencia educacional (1960-1970)*. Taller Gráfico.
- (1986). *Bellas Artes: proyección de su experiencia educacional*. [catálogo, Subte Municipal, 15-31 de agosto].
- ERRANDONEA, J. (1963a). El plan nuevo de Bellas Artes. *Tribuna Universitaria*.
- (1963b). Bellas Artes fue a Castillos. *Gaceta de la Universidad*.
- (1990). *El mercado del arte*. IENBA, Universidad de la República.
- FOUCAULT, M. (2010). *Arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- LACRUZ, C. (2021). Hacia el Palacio Legislativo: las manifestaciones estudiantiles de 1958. En GONZÁLEZ, G., GAPENNE, C., LACRUZ, C., MARKARIAN, V., MUNIZ, C., y VENOSA, P., *El río y las olas: Cuatro ciclos de protesta estudiantil en Uruguay* (pp. 25-44). Universidad de la República.
- PAREJA, M. Á. (2016). *Escritos sobre arte y educación*. El Torito.
- PASTORINO, M., y UMPIÉRREZ, R. (2007). *Orígenes de la reforma del plan de estudios del IENBA*. Taller Gráfico.
- PELUFFO, G. (2015). *Historia de la pintura en Uruguay: representaciones de la modernidad 1930-1960*, tomo 2. Ediciones de la Banda Oriental.
- PRIETO, R. (1995). Un eslabón que no se perdió. En SARTHOU, H., AGOSTINO, A., y SANS, M. I. (Coords.). *De generaciones: lo que nos separa o nos une no es solo tiempo*. Nordan.
- REVISTA TALLER (1958-1959). Responsabilidad de la Escuela ante el medio. *Taller*, (4).

SZTERN, S. (2021). Bellas Artes: una forma de extensión universitaria. En Unidad de Relacionamiento con el Medio, *Actividades de extensión y relacionamiento con el medio (1999-2000): cuadernos de extensión*. IENBA, Universidad de la República.

Estrategias de difusión utilizadas por la Universidad de la República (1963-1973)

LUCÍA SECCO

Durante la década de los sesenta, la Universidad de la República intentó acercarse a la sociedad de diversas maneras. Una de ellas fue la búsqueda de diseñar estrategias de comunicación para tratar problemas nacionales y mejorar la imagen institucional, en un contexto de resquebrajamiento de las relaciones entre la Universidad y el Poder Ejecutivo, y en medio de cambios a la interna de la casa de estudios, de la mano de un impulso modernizador por parte de un sector de docentes y la radicalización del movimiento estudiantil. Las formas que tomó esta necesidad de comunicación se fueron consolidando sobre la marcha, en la medida que los problemas externos y los cambios a la interna así lo requerían. Entre los caminos por los que incursionó la institución, se encuentra el acercamiento a los medios de comunicación masiva, llegó a instalar programas regulares de televisión e incluso realizó campañas publicitarias para mejorar su imagen ante el público general.

Esta búsqueda de comunicación hacia afuera, coincidió con una etapa de transformación, luego de la aprobación de la ley orgánica de 1958, que logró consagrar la autonomía y el cogobierno y promover la extensión y la investigación. Las ideas presentes en la ley persiguieron, a su vez, resignificar la función de extensión. En este sentido, se buscó un acercamiento entre la institución y la sociedad, para «volcarse a la sociedad» y estar «en contacto con los problemas del país» (La Universidad, 1957, p. 1). Para ello, se institucionalizaron las tareas de extensión, creándose en 1957 la Comisión de Extensión y Acción Social. Sin embargo, el concepto de extensión no solo fue modificándose en los diversos contextos, sino que en los sesenta se encontraba en disputa entre los diferentes actores universitarios. Estos, lejos de tener una única idea de lo que implicaba el acercamiento con la sociedad, desarrollaron diferentes concepciones, desde las más paternalistas

hasta las más militantes, pasando por una idea de extensión de la cultura a amplias capas de la población. De esta manera, la Comisión de Extensión trabajó con al menos tres concepciones diferentes sobre cómo mantener ese contacto.

Por un lado, la concepción más asistencialista, que incluyó el trabajo en el medio en tres núcleos, urbano, suburbano y rural, y que buscaba coordinar la tarea de docentes, estudiantes y graduados con el fin de que los alumnos tuvieran contacto con el medio y ayudaran al bienestar social (Distribuidos CDC n.º 8/64, 1964). Otra concepción de lo que podría ser la extensión estuvo dada por una necesidad de elevar el nivel cultural de la población y tuvo su centro de acción en la Comisión de Cultura, encargada de organizar los cursos de verano y la Semana de la Primavera, que incluían la realización de charlas y cursos destinados a un público amplio, no universitario, así como el desarrollo de actividades culturales.

Por último, la extensión entendida como difusión de las acciones e ideas universitarias se centró en la Comisión de Publicaciones, que tenía como cometido la divulgación del conocimiento académico producido por la Universidad, así como la edición de publicaciones periódicas con noticias universitarias y análisis de los problemas del país y la región. En ese sentido, el Departamento de Publicaciones empezó a editar la *Gaceta de la Universidad* de forma bimensual en 1957. Ese mismo año, empezaron a emitirse los informativos universitarios en emisoras del Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos (SODRE). Más tarde, en 1965, se empezó a publicar el *Boletín Informativo* de la *Gaceta de la Universidad* con una frecuencia mensual.

Más allá de estas las actividades de difusión, algunos sectores de la casa de estudios empezaron a buscar nuevos mecanismos para llegar a la población. A lo largo de los años sesenta, el interés universitario por la comunicación pasó de esfuerzos aislados o acciones concretas a una estrategia centralizada que coordinó todos los recursos existentes con miras a mejorar la comunicación interna y externa, a inicios de los setenta. De hecho, la necesidad de salir a explicar los problemas del país se fue incrementando a medida que la crisis económica, social y política

se hacía más fuerte, se radicalizaba la violencia y se intensificaba el enfrentamiento entre la Universidad y el Poder Ejecutivo.

Durante esos años, distintos sectores de la Universidad empezaron a buscar formas de difundir mensajes persiguiendo diferentes objetivos. Un objetivo recurrente, relacionado con aspectos intrínsecos a la casa de estudios, fueron los reclamos por el presupuesto o la necesidad de mejorar las imágenes públicas de la institución. A medida que avanzaba la década, a estos temas se le sumaron los reclamos por la autonomía y contra los atentados de las fuerzas policiales a locales, estudiantes y docentes. Por otro lado, se hicieron más frecuentes, desde sectores estudiantiles, pero no exclusivamente, voces que buscaban brindar un análisis universitario y tomar posición sobre los problemas del país, basados en el artículo 2 de la ley orgánica.

Este artículo fue interpretado de distintas maneras por diversos actores universitarios, en cuanto a la forma en la que debía implementarse y su alcance. Para algunos miembros del CDC, la forma que tenía la casa de estudios para incidir en la sociedad era a través de la formación de la elite dirigente que luego gobernaría el país (Actas CDC n.º 40, 1965). Entre quienes sí argumentaban que la Universidad debía hacer pública una posición sobre temas nacionales, tampoco había unanimidad sobre cuáles debían ser los medios.

La declaración pública fue el recurso por excelencia utilizado por el CDC como forma de hacer llegar a la población sus posiciones sobre hechos especialmente relevantes. Ante situaciones de política nacional que afectaban las libertades individuales, se planteaba en el CDC la necesidad de que la casa de estudios realizara un análisis de los hechos para explicar la situación a la población o para denunciarla públicamente.

Los sectores estudiantiles dentro del CDC solían encontrarse entre quienes más reclamos hacían por obtener una declaración pública de la casa de estudios que sirvieran como guía a la población en relación con diversos temas sociales y políticos. Un ejemplo se dio cuando, el 10 de junio de 1964, se esparcieron rumores de que un grupo de militares, con el apoyo de la Policía, tenía planificado realizar un golpe de Estado a menos que se resolviera la crisis ministerial (Aldrighi, 2015). Los estudiantes buscaban

que el CDC tomara posición porque sostenían que «la Universidad junto con la Federación de Estudiantes debe expresar a la población del país el estado de alerta y el grave significado de estos hechos» (Actas CDC n.º 24, 1964). Sin embargo, otros consejeros, como el decano de Facultad de Derecho, Saúl Cestau, decían que, pasado el peligro, una declaración solo serviría para aumentar el estado de alarma.

Los conflictos relacionados con las declaraciones se encontraban también dentro del grupo de quienes sí apoyaban la incidencia de la Universidad en los problemas del país, dado que algunos consejeros dudaban de su eficacia como mecanismo para llegar a la opinión pública, y alertaban sobre el peligro de caer en el «declaracionismo». En principio se planteaba el problema sin saber exactamente cuáles podrían ser las alternativas. Unos años más tarde, Rodolfo Tállice, al referirse a una propuesta de declaración con motivo de una campaña de prensa contra el rector Óscar Maggiolo, expresó que «todos sabemos el destino que muchas veces tienen esas declaraciones en la prensa, o en cierta prensa, pero no veo manera de proceder de otra forma» (Actas CDC n.º 2, 1967). A partir de ese momento, quedó claro que las declaraciones importantes no podían dejarse a la publicación voluntaria de la prensa escrita, por lo que se estableció que no podían enviarse solo a medios escritos, sino que debía incluirse la radio y la televisión e incluso avisos pagos, dado que «si hay que pagar una fortuna, una fortuna deberá pagarse» (Acta CDC n.º 2, 1967). En adelante, todos los mensajes importantes se enviaban como remitido pago a tres diarios y como comunicado a los demás diarios, a todas las emisoras radiales y a los canales de televisión.

Desde entonces, a pesar de que la declaración pública siguió siendo una herramienta de comunicación por excelencia, se hizo más frecuente desde algunos sectores universitarios la búsqueda de medios alternativos para lograr una comunicación más eficaz. Esto coincidió con transformaciones a la interna de la casa de estudios, cambios en el relacionamiento de la Universidad con el poder político, la intensificación de la crisis económica y política, así como la radicalización del movimiento estudiantil.

En el marco de la búsqueda por profundizar los cambios, de la mano de lo que la historiadora Vania Markarian define como «reformistas», entre quienes se encontraba el rector Óscar Maggiolo, en 1967 se discutió un plan de reestructura académica de corte desarrollista conocido como Plan Maggiolo, como parte del pedido de presupuesto, en un ambiente de acercamiento entre la casa de estudios y el Gobierno recientemente electo de Óscar Gestido (Markarian, 2018).

Este acercamiento tuvo una corta vida en medio de una crisis social y económica que se agudizaba, generando un clima creciente de protestas y represión. Fue así que Gestido dio un cambio de orientación en su gobierno y, en octubre de 1967, decretó medidas prontas de seguridad, lo que produjo un alejamiento con la Universidad, que se intensificó con su fallecimiento y la asunción de Jorge Pacheco Areco en diciembre de ese año. Pacheco instaló un gobierno cada vez más autoritario con la ilegalización de partidos políticos, clausura de periódicos y la frecuente instalación de medidas prontas de seguridad.

En este contexto, el problema de la reforma de la estructura académica dejó de estar en un lugar central y la atención de las autoridades estuvo cada vez más enfocada en los conflictos con el poder político, que implicaron ingreso de fuerzas policiales a locales universitarios, suspensión de cursos, atraso en el pago de partidas presupuestales, amenazas de intervención, pérdida de la autonomía, arresto a estudiantes y docentes, y el asesinato de estudiantes a partir de agosto de 1968. A todo esto, se le sumaba lo que a la interna se veía como una campaña constante de desprestigio contra la casa de estudios a través de medios de prensa oficialistas.

Desde mediados de la década de los cincuenta, salían en forma frecuente notas, en gran parte de la prensa, con críticas hacia la Universidad, muchas veces con información falsa o tergiversada. La Universidad se debatía entre salir al cruce diario sobre cada información en su contra o dejar que se desacreditara su imagen ante la opinión pública.

El 20 de julio de 1964, salió en la prensa una noticia que decía que, de los ocho millones de pesos del presupuesto destinado

a la Universidad, la casa de estudios le daría 1,5 a la Federación de Estudiantes. El bachiller Jorge Elene remarcaba que le parecía lógico que, acercándose a la campaña electoral, se hicieran más frecuentes los ataques a la Udelar. Sin embargo, sostenía que eran mentiras que debían ser contestadas porque

... si no se contesta, son mentiras que siguen flotando y pueden hacerse carne en sectores sanos de la opinión pública y dañar a dichos sectores [...] si no se la desmenuza, no se la responde, no se la destruye, queda flotando en el ambiente y puede llegar a convencer a determinadas personas. (Actas CDC n.º 27, 1964)

Sin embargo, argumentaba, y el resto del CDC parecía estar de acuerdo, no había que hacer un esfuerzo por generar una polémica periodística, dado que la Universidad tenía todo para perder «ya que carecemos de un medio de difusión». (Actas CDC n.º 27, 1964)

El dilema sobre si salir día a día a desmentir a los diarios o dejar que la opinión pública llegara a hacerse una idea de la Universidad según lo que decía la prensa siguió presente durante los años siguientes. El 13 de enero de 1967, *El País* publicó una carta en nombre del rector que Maggiolo nunca había escrito (Actas CDC n.º 2, 1967). Rectorado emitió un desmentido, pero como la campaña siguió su curso, se hizo una denuncia por falsificación. Desde el movimiento estudiantil se marcaba lo difícil de salir al cruce de cada nota de prensa, aunque aseguraban que no se podía dejar que las campañas contra la Universidad continuaran sin intervención, ya que algunos sectores de la población podrían confundirse; el silencio de la Universidad podría llevarlos a un error (Actas CDC n.º 2, 1967).

En esa oportunidad, el consejero Horacio Bazzano planteaba que no se podía contrarrestar esa campaña con los mismos medios que utilizaba la gran prensa, como era el caso de las declaraciones, pero que se debía orquestar una verdadera campaña utilizando medios propios de la Universidad. La propuesta estudiantil apuntaba a una especie de boca a boca por el que los diferentes gremios y órdenes universitarios explicarían a la población los fines que perseguía la casa de estudios.

Se debía hacer esa campaña a la interna entre estudiantes, docentes y funcionarios, así como tratar de llegar al interior del país con la gente que había participado de los cursos de verano o con los asistentes a los cursos de capacitación sindical. En esa oportunidad, se acordó en el CDC realizar una declaración, pero también crear una comisión para planificar una campaña (Actas CDC n.º 2, 1967).

Durante el primer semestre de 1968, se comenzaron a implementar *contracursos* en la Facultad de Medicina sobre temas no relacionados con las asignaturas, sino con los problemas de la Universidad y la realidad nacional. Los *contracursos* se realizaban en todas las materias y las clínicas, y se invitaba al rector a hablar. Hermógenes Álvarez, decano de dicha facultad, sostenía que era la «forma más eficaz de hacer pensar a la masa docente y estudiantil» (Actas CDC n.º 32, 1968).

La Facultad de Odontología adoptó medidas similares, con una lectura de las declaraciones del Consejo de Facultad antes del inicio de cada clase y charlas públicas en la calle para que «la población conozca la realidad que vive la Universidad desde el punto de vista de la docencia, la asistencia, la investigación como consecuencia de los déficits presupuestales», según explicaba el decano Juan Sassi. Para el mes de julio, la Facultad de Economía y Administración también había aprobado la realización de *contracursos* y el orden estudiantil propuso la realización de medidas similares en todos los servicios.

Otro camino utilizado para comunicarse con la opinión pública fue mediante las publicaciones periódicas, con la *Gaceta de la Universidad* (a partir de 1957) y *Boletín Informativo* de la *Gaceta de la Universidad* (desde 1965). En *La Gaceta* se solían analizar muchos de los problemas de la realidad nacional discutidos en el Consejo, publicar las declaraciones emitidas por ese órgano y explicitar algunas de las dificultades que enfrentaba la Universidad.

Con motivo de la presentación del plan de publicaciones de 1968, el director del Departamento, Eduardo Galeano señaló la importancia de ese medio como forma de presentar a la población no solo información sobre la Universidad sino también una explicación de los problemas del país. Lo expresó al decir que

Gaceta, que otorga naturalmente a la Universidad, a los problemas de la Universidad, a los puntos de vista de la Universidad, la expresión debida, que es el vehículo por el cual la orientación de la Universidad se hace pública, es también una caja de resonancia de los grandes problemas nacionales, y sobre todo Latinoamericanos, que preocupan a la Universidad de acuerdo con lo que su propia Carta Orgánica establece. (Actas CDC n.º 7, 1968)

Ese año, la *Gaceta* había empezado a venderse en quioscos, en principio, por motivos económicos. Sin embargo, contra toda previsión del momento, la salida de la revista del ámbito universitario trajo otras ventajas. En febrero, Galeano aseguró que al inicio dudaban del éxito de la publicación en quioscos porque no era tan atractiva como otras revistas de política, pero, para su sorpresa, ese número había vendido seis mil ejemplares.

En esa instancia, la FEUU propuso que la Universidad tuviera un diario propio porque consideraba que se hacían pocos esfuerzos por llegar a la población. El delegado por el orden estudiantil Rodolfo Méndel Chiodi dijo que «la Universidad precisa una publicación que, de una u otra manera, llegue al gran pueblo y que, de una u otra manera, haga conocer la Universidad» (Actas CDC n.º 7, 1968). Rodolfo Tállice se sumó a esa sugerencia alegando que se podía ahorrar todo lo que se gastaba en comunicados de prensa pagos para publicar el periódico.

Estos intentos por convertir a la *Gaceta* en un medio verdaderamente masivo o las propuestas de contar con un diario universitario son una muestra del creciente interés de la Universidad por acercarse a los medios de comunicación masiva para llegar a un público más amplio, entre los que se encontraba también la recientemente instalada televisión.

En mayo de 1963, el SODRE, a pocos meses de iniciar sus emisiones en televisión, le ofreció a la Universidad (al igual que a los demás entes de enseñanza) un espacio en el canal estatal para «contribuir con la causa de la educación pública» (Actas CDC n.º 22, 1963), como parte del proyecto de canal cultural y educativo (Soria, 2016). En ese momento, el rector tomó la propuesta como una actividad de extensión y la derivó a

la Semana Universitaria y Cursos de Verano. En noviembre de ese año, el rector Mario Cassinoni informó que se había decidido dejar sin efecto la incursión televisiva por problemas presupuestales, aunque dejó abierta la posibilidad de hacerlo en el futuro.

El proyecto se retomó en 1965 cuando se puso al frente a Horacio Arturo Ferrer, un historiador del tango, compositor y escritor que, en sus primeras épocas, fue funcionario en la Universidad, periodista y había participado en la radio y la televisión con programas de tango (Muller, 1963; M. R. M., 1964). Con esos antecedentes, en 1965, se lo designó para llevar adelante el programa de televisión y diseñar un proyecto de programación.

Su proyecto incluía programas en las emisoras de radio del Sodre y un plan de televisión orientado fundamentalmente a la comunicación institucional, destacando las carreras y funciones universitarias (Distribuidos CDC n.º 405/1965, 1956). Sin embargo, el CDC decidió designar una comisión para definir aspectos sobre los programas, lo que desembocó en la renuncia de Ferrer y la dilatación del inicio de los programas para el año siguiente.

Los problemas entre el Consejo y Ferrer parecerían estar en la libertad de este último para llevar adelante el proyecto y la injerencia en la programación pretendida por el CDC. En el debate dentro del Consejo, surgieron posiciones que reclamaban roles técnicos y especialistas en los medios, junto con otras miradas que apuntaban al contenido que sería difundido por televisión, que debía ser controlado por el CDC. A fines de setiembre de ese año, ante las voces que sugerían la incorporación de especialistas en televisión, el consejero Antonio Bambau expresó que más que lo técnico, lo que importaba eran los contenidos que la Universidad quería difundir, que, según su planteo, debían estar orientados por el CDC, y aclaró que:

El plan de programas de televisión universitaria debe ser controlado por el Consejo Central, de modo que lo que se difunda por ese medio sea lo que a la Universidad le interesa desde el punto de vista cultural, de extensión, etcétera (Actas CDC n.º 50, 1965).

Por su parte, Maggiolo expresaba que «salir por la televisión significa presentar a la Universidad en sus diversos aspectos, o sea, que hay problemas políticos además de otros problemas técnicos» (Actas CDC n.º 5, 1967).

Recién en 1966 se realizó un llamado para dirigir del Departamento de Televisión, cargo que fue ocupado por Walter Rodríguez Veiga (1933-2018). El funcionario había iniciado su carrera en los medios de comunicación durante su época de estudiante universitario a inicios de la década de los cincuenta, como comentarista de cine en el programa *Crónicas del continuado* de Radio Sport. En la década de los sesenta, a su vez, se incorporó a la televisión como locutor de Canal 10 y, más adelante, con un cargo de gestión en la gerencia de Canal 12 (Puga, 2019). El Departamento de Televisión estaba ubicado administrativamente dentro de las oficinas centrales de la Udelar, pero su gestión dependía de la Comisión de Televisión Universitaria del CDC.

Para ese momento, el manejo de medios de difusión masiva por parte de la Universidad formaba parte del plan modernizador impulsado por el rector Maggiolo y los docentes reformistas. La televisión, como mecanismo para mantener contacto con la sociedad y contribuir al desarrollo, fue apenas mencionada en los anexos relativos al Departamento de Acción Social del Plan Maggiolo, presentado en julio de 1967 (Plan de Reestructura, 2017). Formó parte, sin embargo, de la «universidad nueva» pensada por Darcy Ribeiro, ex rector de la Universidad de Brasilia exiliado en Uruguay en 1964, que fue una de las influencias del Plan Maggiolo (Markarian, 2018).

Durante el Seminario de Estructura Universitaria organizado por la Comisión de Cultura en 1967, Ribeiro resaltó la importancia de la comunicación hacia la sociedad y sostuvo que «en el plano de la difusión, solo hay eficacia cuando se cuenta con medios de comunicación masiva, y se sabe usarlos» (Ribeiro, 1967, p. 104). A su vez expresó, en relación con las actividades de extensión, que estas solo podrían cumplirse con eficacia cuando se contara con «instrumentos modernos» de comunicación como la radio, la televisión, la prensa o el cine.

Ribeiro también agregó los objetivos que se pretendía alcanzar con estos medios al decir que:

Solo proveyéndolos, la universidad podrá habilitarse a cumplir las tareas de elevación del nivel de conocimiento y de información de la sociedad nacional, de lucha contra la marginalidad cultural de ciertas capas de la población y de combate a las campañas de alienación, colonización cultural y adoctrinamiento político a que esté sometida la nación (Ribeiro, 1982, pp. 161, 162).

Para cuando se inició la programación por televisión, habían empezado a verse algunas diferencias entre el Sodre y la Udelar, lo que llevó a la Comisión de Televisión Universitaria a tratar de conseguir una frecuencia televisiva propia con el objetivo de no tener que depender del canal del Estado. Uno de los problemas que resintió las relaciones entre ambos organismos fue que, en 1966, Canal 5 no solo no volvió a ofrecer el espacio, sino que empezó a emitir un programa sobre la Universidad realizado por una productora independiente.

Otro hecho que hizo desconfiar a la Universidad sobre la posibilidad de usar el medio de acuerdo con sus objetivos fue la negativa por parte de la Comisión Directiva del Sodre a emitir en directo un discurso del rector interino Rodolfo Tállice sobre autonomía universitaria que se iba a realizar con motivo del acto del 24 de agosto. El acto se realizó luego de que, en Argentina, a partir del golpe del general Onganía, fueran destituidos o renunciaran la mayoría de los docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En el acto, además de Tállice, hablaron Risieri Frondizi y Darcy Ribeiro, exrectores de la UBA y de la Universidad de Brasilia, respectivamente. Para convocar al acto se realizó una fuerte campaña multimedia que tenía como eje un discurso del rector interino sobre autonomía universitaria que duraría 15 minutos y se realizaría el 20 de agosto.

La campaña incluyó avisos en la prensa en medios matutinos y vespertinos entre el 20 y el 24 de agosto, pegatina de carteles por parte de la FEUU, autoparlantes con fragmentos del discurso el 23 y el 24 de

agosto, folletos con el texto del discurso y la transmisión del discurso del 20 de agosto a las 12.00 horas en cadena de la Asociación Nacional de Broadcasters Uruguayos (Andebu), con la participación de los tres canales de televisión privados de Montevideo y ocho emisoras de radio (Acta CDC n.º 36, 1966). El único canal que no transmitió el mensaje fue Canal 5, ya que la Comisión Directiva del Sodre se negó a transmitirlo alegando compromisos previos para ese día. A la interna del Sodre, la negativa se dio por «entender que se puede comprometer la objetividad que deben tener los servicios del Estado» (Acta Comisión Directiva SODRE, 1966).

Eso generó malestar en el CDC y dudas en parte de los consejeros sobre la posibilidad de utilizar el espacio en el canal del Sodre con libertad. Por ese motivo, se le encomendó a Walter Rodríguez Veiga, director del Departamento de Televisión, un informe sobre la existencia de frecuencias de televisión disponibles y los interesados en las mismas. La frecuencia en cuestión era el Canal 8 de Montevideo y entre los interesados estaban General Electric Uruguay S. A. y los hermanos Romay. La Udelar empezó a estudiar la conveniencia de solicitar esa frecuencia para instalar un canal dedicado a todos los niveles de la educación, pero con gestión universitaria, dado que la ley vigente al momento en materia de radiodifusión daba prioridad a instituciones del Estado cuando había más de un interesado en las frecuencias (Ley n.º 8.390, 1928).

En este punto, a la interna del Consejo, si bien se mantenía la idea de usar la televisión con fines instructivos, se sumaron posiciones que la veían como una herramienta para defender a la institución universitaria, mejorar su imagen pública y difundir sus ideas. Tállice, en su exposición a favor de solicitar la frecuencia, dio por descontado las ventajas de la televisión como instrumento para la educación, la extensión y la información. Tras mencionar los ejemplos de televisión universitaria en Chile y Holanda, resaltó que brindaron «excelentes resultados para la comprensión de la universidad por parte de la sociedad» (Acta CDC n.º 41, 1966). Según el rector interino, el problema radicaba en cómo conseguir esa frecuencia, dado que las adjudicaciones

dependían del Servicio de Radiocomunicaciones del Ministerio de Defensa Nacional. Esta dependencia hizo dudar a Hermógenes Álvarez, quien preguntó:

Quisiera saber si desde ese canal, que depende del Ministerio de Defensa Nacional, se podrán decir todas las cosas que se dicen en la Universidad, como las que se han escuchado en la sesión de hoy, si tendremos la libertad de decir lo que pensamos, como, por ejemplo, lo que pensamos respecto a las actitudes de la policía. Si no tuviéramos esas libertades, yo no apoyaría la instalación de un canal. Con ellas, en cambio, estoy completamente de acuerdo (Acta CDC n.º 41, 1966).

El decano de Arquitectura, Leopoldo Artucio, al mostrarse a favor de la solicitud del Canal 8 argumentó que votaba para que la Universidad

... pueda disponer algún día de un medio de difusión de sus ideas, de un medio adecuado para las horas difíciles y de un medio normal de extensión de la cultura para los pocos días serenos que van quedando en el país (Acta CDC n.º 41, 1966).

La Universidad elevó la solicitud de la frecuencia, pero esta fue adjudicada a los hermanos Romay y trasladada a Rosario. A pesar de que presentaron numerosos pedidos y un recurso de nulidad contra el Estado, la Udelar tuvo que conformarse con el espacio en el canal del Sodre (Universidad... n.º 298/67, 1967).

En 1967 comenzaron de forma regular los programas en ciclos temáticos mensuales (Secco, 2022). Cada uno era preparado y presentado en vivo por un docente especializado en el tema que se trataba. Al inicio, el programa se emitía a las 20.30 horas. Sin embargo, a los pocos meses de iniciar el programa y tras un intento por levantarlo del aire, el Sodre cambió el horario para las 23.00 horas, basándose en la resolución de la Comisión Directiva n.º 44 524 del 22 de junio de 1967, que establecía que no debía programarse nada que significara una pérdida económica

para el organismo. Tras un cambio de orientación del canal estatal, ese año el Sodre levantó varios de sus programas culturales, argumentando que debían programarse en horario central contenidos que pudieran competir con los canales privados.

Si bien el programa continuó sin interrupciones hasta 1973, no siempre se respetó la libertad de expresión a la que aspiraba la Udelar. En mayo de 1967, la Comisión de Televisión informó sobre un episodio de censura. Esta no fue realizada en el espacio de televisión, ya que los programas se emitían en vivo, sin grabarlos, lo que hacía imposible realizar censura previa. Sin embargo, cada jueves al mediodía, la radio *CX 6*, del Sodre, retransmitía los programas. El Sodre estaba autorizado a realizar cortes para adaptar los programas al medio radial. Por ejemplo, si aparecían fotografías o videos, el Sodre podía eliminar esa parte para su emisión radiofónica. Sin embargo, el delegado Venus González Panizza, integrante de la Comisión de Televisión, alertó en el CDC del 29 de mayo que se habían realizado adulteraciones, «no al azar o con el afán de ganar tiempo, sino con el fin de ocultar ideas». Durante ese programa, los representantes de la Comisión de Televisión habían hablado sobre el «avasallamiento» de la autonomía universitaria en Argentina y se habían manifestado en contra de la Conferencia de Punta del Este, todos esos espacios habían sido eliminados de la transmisión por radio. El delegado expresó que lo que más le había dolido había sido que cortaran el final, donde se dijo que «la Universidad es un templo de libertad y de justicia» (Acta CDC n.º 21, 1967).

La Comisión de Televisión también se enfrentó al Sodre por la entrega tarde del programa, al punto de no poder emitirlo (Acta CDC n.º 15, 1971; Distribuido CDC n.º 225/971, 1971) o un acto de censura previa que se dio en 1968 luego de la muerte de Líber Arce, cuando se intentó sustituir todas las placas del programa por nuevos diseños en homenaje al estudiante asesinado. Más tarde ese año, una censura similar sufrieron los carteles con frases de José Artigas en homenaje al prócer.

Los objetivos de mejorar la imagen de la Universidad ante la opinión pública a través del programa de televisión no solo se vieron frustrados por la censura de algunos contenidos, sino también por la

escasa audiencia. Fue así que la Universidad buscó estar presente en la pantalla chica no solamente a través del mencionado programa. A lo largo de los años, pero con especial fuerza a partir de 1972, se buscó llegar a canales del interior, tener espacios en programas de emisoras privadas de Montevideo, instalar una planta de televisión en circuito cerrado y alcanzar espacios en la radio a nivel nacional.

Esto coincidió con la instalación de la Comisión de Propaganda y con el planteo de tomar una actitud más agresiva frente a la campaña de desprestigio contra la Universidad. En lugar de salir a contestar las acusaciones una vez planteadas por la prensa, a la interna del Consejo se propuso realizar actividades permanentes para «incidir constantemente en la opinión pública, prestigiarse con mayor contacto con la opinión pública, para crear bases firmes para la defensa propia de la Universidad» (Acta CDC n.º 39, 1969).

Desde mediados de los sesenta, se empezó a ver la necesidad de centralizar todos los esfuerzos aislados referidos a la comunicación en un solo departamento que planificara y llevara adelante las diversas iniciativas relacionadas con la difusión. Entre las ideas presentadas al inicio estaba la de crear una comisión con tres subcomisiones, una para cada tipo de medio masivo: televisión, prensa y radio (Acta CDC n.º 46, 1966).

En 1969 se conformó una comisión para estudiar los medios de divulgación de la Universidad. Recién en 1972 el trabajo de la comisión, que en un inicio llevó el nombre de «Comisión de propaganda para explicar el problema del presupuesto», dio sus frutos en un plan exhaustivo de comunicación interna y externa que incluía la edición de publicaciones, la realización de actos y charlas, y una campaña de publicidad en televisión.

El 11 de setiembre de 1972, el ingeniero Samuel Lichtensztein, como miembro de la Comisión de Propaganda, presentó el plan, que estaba orientado a levantar la imagen de la Universidad con miras a la aprobación del presupuesto nacional. El plan buscaba tanto explicar asuntos específicos del presupuesto como mejorar la imagen de la casa de estudios a un nivel más general. En relación con los medios que

utilizarían, la campaña buscaba actuar en cuatro frentes. El primero consistía en una campaña publicitaria con avisos pagos en televisión y prensa. El segundo, en una campaña de difusión a la interna de la Universidad. El tercero, en la realización de actos y charlas, y en la publicación de materiales dirigidos a la población en general usando un lenguaje popular. El último consistía en la obtención de espacios gratuitos en televisión, también para alcanzar a un público masivo.

La campaña publicitaria estaba planteada de forma rigurosa. La realizaría una agencia de publicidad, duraría 21 días y empezaría en octubre, y costaría 5 millones de pesos. Se estimaba que, en horario central, el aviso llegaría a unas 250 000 familias que podrían recibir 16 veces el mensaje de la Universidad. La agencia debía trabajar con la comisión que estaría encargada de seleccionar los aspectos positivos de la casa de estudios que se buscaban resaltar. Lichtensztejn señalaba lo alejada que estaba esta campaña de las acciones que normalmente realizaba la Universidad y expresaba que «prácticamente estamos levantando la venta de un producto» (Acta CDC n.º 28, 1972; Acta CDC n.º 37, 1972).

La campaña interna estaba planteada con objetivos similares a los de los *contracursos* realizados en 1968. Se organizarían conferencias en cada facultad con la participación del decano, los docentes y los estudiantes. Estas charlas estarían concentradas en una semana, preferentemente antes del mes de octubre. En relación con la campaña de sensibilización a nivel general, se pretendía publicar material explicativo sobre tres o cuatro grandes objetivos de la Universidad, «escrito a nivel muy popular para ser difundido masivamente en un número de cientos de miles». En el mes de octubre, se realizaría una mesa redonda sobre «La Universidad, el país y el presupuesto». Por último, la Comisión de Propaganda coordinó con el departamento de Televisión Universitaria para que los programas de los meses siguientes estuvieran en sintonía con los objetivos de la campaña.

A finales de octubre, sin embargo, hubo un cambio en el plan inicial. Varios gremios se encontraban realizando huelgas en protesta contra el Proyecto de Ley de Educación, que buscaba agrupar los consejos de Primaria, Secundaria y la Universidad del Trabajo en el Consejo

Nacional de Educación, y que sería aprobado en enero de 1973 (Romano, 2010, pp. 99-114). La agencia de publicidad contratada por la Universidad consideraba que no era apropiado «en momento de brutales ataques a la enseñanza, que la Universidad salga con un mensaje positivo» (Acta CDC n.º 37, 1972). En ese marco, la agencia aseguraba que la campaña podría ser contraproducente, por lo que los aspectos que iban a ser secundarios pasaron a primer plano, como la impresión de folletos o la realización de charlas informativas. En relación con la televisión, la estrategia fue la de insertarse en ese medio masivo con un objetivo más a largo plazo, de forma que en el futuro se viera como natural y cotidiano que se trataran temas de política universitaria por televisión.

Durante la primera mitad de 1973, ya con Lichtensztein como rector (designado en noviembre del año anterior), la Comisión de Propaganda planteó otras medidas para mejorar la imagen de la Universidad en el marco de las discusiones por el presupuesto. Una medida consistió en la creación de tres noticieros. Uno cinematográfico de carácter mensual, uno impreso y otro radial con información sobre las actividades de la Universidad. Otra medida fue la realización de programas especiales en televisión comercial, con entrevistas periodísticas. Las otras medidas consistieron en la publicación de materiales especiales sobre problemas nacionales y en la divulgación de películas científicas (Acta CDC n.º 16, 1973).

Estas medidas no eran nuevas, dado que la Universidad ya había recurrido a ellas en la década anterior, pero la novedad estaba en realizarlas de forma planificada y coordinada por un órgano central. Además, la comisión buscó optimizar recursos ya existentes en la casa de estudios. Para ello planteó un sistema de corresponsales de cada servicio, que informaran sobre aspectos relevantes para difundir en los informativos. El objetivo era mostrar a la opinión pública la multiplicidad y la calidad de las actividades llevadas a cabo por la Universidad y la trascendencia de sus aportes al país (tanto las que se hacían como las que estaban detenidas por falta de presupuesto).

El 27 de junio de 1973 se produjo el golpe de Estado y se inició la huelga general convocada por los trabajadores a la que se sumaron

sectores universitarios. Durante los cuatro meses que transcurrieron antes de su intervención, la Universidad mantuvo sus actividades y las elecciones previstas para setiembre para conformar los órdenes de cogobierno; ganaron las listas que se oponían a la dictadura. En esos meses, desde la Universidad se buscó generar una campaña para resaltar positivamente los aportes al país realizados por la institución (Markarian, 2015).

En ese marco, funcionó por primera vez de forma centralizada un organismo que se encargó de coordinar todas las acciones de comunicación. Se trató del grupo de trabajo encargado de la comunicación, que estaba dividido en tres subgrupos: el de Información y Comunicación Interna (ICI), el de Problemas Nacionales (PRONA) y el de Información y Divulgación Externa (IDE). Los tres grupos trabajaron de forma coordinada en lo relativo al ciclo de charlas sobre los problemas nacionales y las elecciones universitarias (Acta CDC n.º 37, 1973; Acta CDC n.º 38, 1973).

El PRONA se encargó de realizar el ciclo de charlas sobre los problemas nacionales. Estas comenzaron el primero de agosto y se llevaron a cabo en el Paraninfo los martes y viernes a las 18.30 horas. En relación con la comunicación interna, existía un ICI central y un ICI en cada servicio. Este subgrupo trabajó junto al PRONA para coordinar los esfuerzos de los distintos docentes que hablarían en el ciclo de charlas sobre los problemas nacionales. Además, el ICI llevó a cabo charlas preparatorias en los servicios. También coordinó la colocación de afiches, diseñados por la Escuela Nacional de Bellas Artes, de forma simultánea en todas las facultades y la difusión de los ciclos a la interna de la Universidad. El ICI también coordinó la realización de un acto por autonomía universitaria para el 14 de agosto, fecha que coincidía con el quinto aniversario de la muerte de Líber Arce.

El IDE se dedicó a dos tareas: la promoción de las charlas organizadas por el PRONA y la difusión de las elecciones universitarias. Para el primer objetivo, se contrató a un periodista, Omar Prego Gadea, para redactar los comunicados de prensa, que llegaban a ser tres por día, y para coordinar notas con los canales de televisión.

Este subgrupo planificó también una campaña publicitaria. La agencia contratada realizó una propuesta de campaña que, en una primera etapa, llegaría hasta el 12 de setiembre y se dedicaría casi exclusivamente a las elecciones universitarias. Tendría pautas en la televisión de Montevideo y del interior, y radio y prensa de Montevideo. La campaña no pretendía estar a favor de ninguna tendencia, sino resaltar la continuidad en la forma en que la institución elegía autoridades, la democracia universitaria y la autonomía.

En relación con la pantalla chica, el IDE coordinó con el departamento de Televisión Universitaria para que los programas coincidieran con la temática a tratar en cada ciclo de charlas organizadas por el PRONA. Se proyectó también el ingreso a las pantallas del interior (Acta CDC n.º 37, 1973). Una idea era que la propia Universidad grabara promociones y otra, hacerlo mediante la participación en vivo de algunas personalidades universitarias.

Estos subgrupos, por otra parte, empezaron a ser utilizados como órganos para canalizar las necesidades de comunicación de la Universidad. Los meses previos a la intervención, cuando se presentaba un tema que merecía difusión, en lugar de discutirse alternativas de divulgación a la interna del CDC, se empezó a derivar la tarea a alguno de los tres subgrupos para que presentaran propuestas de comunicación.

A través de este recorrido, se puede apreciar la búsqueda de vías de comunicación con la sociedad de diversos sectores universitarios, la cual fue aumentando a medida que los problemas presupuestales, el enfrentamiento con el poder político y la represión se intensificaban hacia fines de la década de los sesenta e inicios de los setenta. Ante las dificultades para expresarse libremente en los medios de comunicación masiva cedidos por el Sodre, la Universidad buscó medios alternativos. Acercándonos al golpe de Estado y a la intervención de la casa de estudios, se realizaron intentos por planificar y centralizar la comunicación, generando verdaderas campañas con miras a incidir en la opinión pública.

Referencias

- ALDRIGHI, C. (2015). El discreto encanto de la tutela norteamericana: Políticos uruguayos y amenazas de golpe de Estado (1964-1966). En CARBONE, V. L., y NIGRA, F. G. (Coords.), *El pensamiento crítico desde Sudamérica: Tres años de huellas de Estados Unidos*. Universitat de València.
- LA UNIVERSIDAD DEBE VOLCARSE AL MEDIO SOCIAL (19 de agosto de 1957), *Gaceta de la Universidad*, (1), p. 1.
- MAGGIOLO, O. (2017). Plan de reestructura de la Universidad presentado por el rector de la Universidad Óscar J. Maggiolo. Universidad de la República.
- MARKARIAN, V. (2018). Tres partes y tres fuentes: Un ensayo de ubicación del Plan Maggiolo en el contexto intelectual del Uruguay de los años sesenta. En JUNG, M. E., MARTÍNEZ, M. L., y PAROLI, P. (Eds.), *50 años del Plan Maggiolo: Historia, testimonios y perspectivas actuales*. Universidad de la República.
- (2015). La Universidad intervenida: Cambios y permanencias de la educación superior uruguaya durante la última dictadura (1973-1984). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (4), 121-152.
- RIBEIRO, D. (1967). *La universidad necesaria*. Galerna.
- (1982). *La universidad necesaria*. Universidad Nacional.
- ROMANO, A. (2010). De la Reforma al Proceso: Historia de la enseñanza secundaria en el Uruguay (1955-1977). Ediciones Trilce.
- SECCO, L. (2022). La Universidad y los medios masivos de comunicación. Televisión Universitaria en Uruguay (1967-1973). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea]: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/88235>
- SORIA, F. (2016) Influencias extranjeras, miradas locales: La televisión pública en Uruguay (1963- 1968). *Claves, Revista de Historia*, 2(3), 193-223. <https://doi.org/10.25032/crh.v2i3.8>

Documentos

- COMISIÓN DIRECTIVA DEL SODRE (1966). Acta de la Comisión Directiva del Sodre n.º 2722, 19 de agosto de 1966.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CDC) (1963). Actas del Consejo Directivo Central n.º 22, 06 de mayo de 1963. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1964). Actas del Consejo Directivo Central n.º 24, 15 de junio de 1964. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1964). Acta del Consejo Directivo Central n.º 27, 20 de julio de 1964. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1965). Actas del Consejo Directivo Central n.º 40, 16 de agosto de 1965. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1965). Acta del Consejo Directivo Central n.º 50, 27 de setiembre de 1965. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1966). Acta del Consejo Directivo Central n.º 41, 10 de octubre de 1966. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1966). Actas del Consejo Directivo Central n.º 46, 14 de noviembre de 1966. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1967). Actas del Consejo Directivo Central n.º 2, 13 de enero de 1967. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1967). Acta del Consejo Directivo Central n.º 5, 2 de marzo de 1967. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1967). Actas del Consejo Directivo Central n.º 21, 29 de mayo de 1967. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1968). Actas del Consejo Directivo Central n.º 7, 9 de febrero de 1968. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1968). Actas del Consejo Directivo Central n.º 32, 8 de julio de 1968. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1969). Actas del Consejo Directivo Central n.º 39, 7 de octubre de 1969. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CDC) (1971). Actas del Consejo Directivo Central n.º 15, 7 de junio de 1971. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1972). Actas del Consejo Directivo Central n.º 28, 11 de setiembre de 1972. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.

- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CDC) (1972). Actas del Consejo Directivo Central n.º 37, 30 de octubre de 1972. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1973). Actas del Consejo Directivo Central n.º 16, 7 de mayo de 1973. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1973). Actas de Consejo Directivo Central n.º 37, 8 de agosto de 1973. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1973). Actas de Consejo Directivo Central n.º 38, 13 de agosto de 1973. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1965). Distribuidos del Consejo Directivo Central n.º 405/965, 14 de julio de 1965. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1971). Distribuido del Consejo Directivo Central n.º 225/971, 2 de junio de 1971. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- (1966). Distribuidos del Consejo Directivo Central n.º 36, 15 de julio de 1966. Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.
- URUGUAY (1928, setiembre 13). Ley n.º 8.390: Ley de Radiodifusión.
- «Universidad contra el Estado. Acción de nulidad por canal 8», recurso n.º 36,298/67, (1967). Fondo Institucional, Archivo General de la Universidad.

Entrevistas

- PUGA, Boris (2019). Entrevista personal, 25 de noviembre de 2019, Montevideo.

La extensión en los debates de reforma de la Udelar pos Ley Orgánica: los planteos de Pablo Carlevaro y Darcy Ribeiro

AGUSTÍN CANO MENONI

Resignificación conceptual e institucionalización: la extensión universitaria en el período 1958-1973

El período comprendido entre la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar), en 1958, y la intervención de esta institución por parte de la dictadura militar, en 1973, fue un tiempo de gran efervescencia creativa a nivel universitario. Así se puede observar, en particular, en lo que refiere a la extensión universitaria. En ese período se apuntaló el proceso de institucionalización iniciado en 1956 con la creación de la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social (Bralich, 2007), se llevaron adelante diversas experiencias, se pusieron en circulación nuevas ideas a partir de repensar la extensión desde los debates pedagógicos, sociológicos y políticos de la época, y se formularon nuevas conceptualizaciones que procuraron afirmar el carácter político, educativo e institucional de la extensión como función universitaria.

El período histórico en que se ubica este trabajo está signado por la Guerra Fría y sus efectos en la región, por el triunfo de la Revolución cubana y su impacto en los procesos sociales y políticos del continente, por los movimientos de liberación nacional en el Tercer Mundo y las respuestas de Estados Unidos por mantener su hegemonía regional. En este marco, aparecieron creaciones y confrontaciones en el plano de las ideas que tuvieron una gran influencia en la extensión universitaria: la educación popular freireana, la teología de la liberación y la teoría de la dependencia, así como el modelo de vinculación universidad-industria de la universidad estadounidense de posguerra, el desarrollismo, la teoría del capital humano de Theodore Schultz y Gary Becker, y la teoría

de difusión de innovaciones de Everett Rogers y Floyd Shoemaker. La extensión universitaria estuvo en el centro de controversias políticas y pedagógicas que oponían o articulaban elementos de estas perspectivas, sobredeterminadas por antagonismos entre proyectos políticos y sociales (Tommasino y Cano, 2016).

En el Uruguay, la aprobación de la Ley Orgánica en 1958 significó la culminación de un ciclo ligado al impulso del programa de la Reforma de Córdoba en el contexto local y, al mismo tiempo, abrió otra etapa en la que se pusieron de manifiesto los límites del programa reformista (Markarian, 2019). El modelo de universidad profesionalista y la estructura institucional fragmentada proveniente de la Ley Orgánica de 1908 eran identificados como lastres que el programa reformista no había logrado superar. Muchas de estas críticas confluyeron en el Seminario de Estructuras Universitarias, organizado por Domingo Carlevaro y coordinado por Darcy Ribeiro en 1967, y la formulación del llamado *Plan Maggiolo* para la reestructuración de la Udelar (D'Avenia, 2022). A esto se sumaron interpretaciones críticas sobre los límites del ciclo reformista para contribuir a la transformación productiva de las sociedades latinoamericanas y la dinamización de procesos de creación cultural autónoma (Portantiero, 1978). Por otra parte, el período abierto con la nueva ley orgánica era también interpretado por otros actores universitarios como una oportunidad para realizar plenamente el ideario reformista, lo que se expresó en tentativas de transformación de los modelos pedagógicos imperantes en muchos de los servicios universitarios.

En este contexto, el período que analizamos presentó una gran riqueza y diversidad en cuanto a la vida y la política universitarias. Vania Markarian (2018) plantea que los eventos universitarios de esta coyuntura expresaron la búsqueda de una síntesis de tres corrientes intelectuales muy influyentes en la década de 1960:

1. el ideario del movimiento reformista latinoamericano tal como floreció en Uruguay entre la aprobación de la ley orgánica en 1958 y el propio Plan Maggiolo de 1967;
2. el desarrollismo «que estaba en el aire» en toda la región, como dice el historiador argentino Carlos Altamirano, y tuvo

fuerte influencia en el ambiente universitario y los ámbitos políticos uruguayos del momento;

3. la llamada generación crítica, generación de las revistas, generación de Marcha o generación del 45, que solemos asociar en Uruguay a espacios de creación y crítica literaria o de producción ensayística, pero que tuvo también una importante pata universitaria (Markarian, 2018, p. 16).

Estas tres corrientes intelectuales también se expresaron en las formas que asumió la extensión en este período, y le dieron espesor a sus fundamentos conceptuales y lineamientos programáticos.

En este marco, se produjo también un salto cualitativo del proceso de institucionalización de la extensión como función universitaria en la Udelar. En las décadas anteriores, la extensión había tenido un importante desarrollo, sobre todo desde iniciativas militantes de estudiantes con apoyo de algunos docentes, como en los casos de las universidades populares y las misiones socio-pedagógicas (Van Aken, 1990). Sobre esta base, en la nueva coyuntura, la extensión ocuparía un lugar cada vez más importante a nivel institucional como función universitaria. La reformulación de la política extensionista central había comenzado con el rectorado de Mario Cassinoni que, entre 1956 y 1967, creó el Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social (con una comisión anexa conformada por cuatro docentes y dos estudiantes) (Bralich, 2007). Las finalidades de este departamento daban cuenta de una importante evolución en la conceptualización de la extensión en lo relativo a su alcance tanto social como universitario:

a) En relación con el medio social, sus finalidades son: 1. Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad. 2. Ampliar la esfera social de quienes hacen uso de la docencia universitaria, poniéndola al alcance de sectores que no tienen acceso a la universidad por razones socioeconómicas, en coordinación con una amplia política de bienestar estudiantil. 3. Divulgar los conocimientos culturales,

técnicos y científicos en la población en general, los estudiantes universitarios y las comunidades organizadas.

b) En relación con la Universidad [...]: 1. Buscar un contacto mayor con la realidad nacional para una mejor comprensión de sus problemas. 2. Impartir a los estudiantes una enseñanza activa, en contacto con el medio social en que deberán actuar una vez graduados, debiendo para ello participar en los programas de extensión todas las dependencias universitarias como una actividad habitual de sus servicios, institutos, departamentos y cátedras. 3. Crear una aproximación espiritual entre los integrantes de la Universidad y los sectores mayoritarios de la población, a los efectos de que la Universidad reciba los influjos benéficos del medio y responda a él con sentido solidario. 4. Propender a la creación del hábito de trabajo en equipo de las diferentes técnicas que la integran, mediante su interrelación con los programas que realicen. 5. Vincular, a través de actividades prácticas, a la Universidad con las otras ramas docentes. 6. Elevar el nivel de preparación de los estudiantes, propendiendo a su completa formación no solo técnica, sino también cultural, ética y social (Cassinoni, 1962, pp. 210-211).

A partir de estas definiciones, en 1957 se pusieron en marcha tres programas piloto: uno a nivel rural en Paraje Pintos (Flores), otro a nivel suburbano en el Barrio Municipal Avenida de las Instrucciones y otro a nivel urbano en el Barrio Sur (Bralich, 2007). En el caso del Barrio Sur, el plan piloto tuvo como uno de sus antecedentes el trabajo de la cátedra de Higiene de la Facultad de Medicina. Blanca Paris señala que, en el informe final de dicha experiencia, el doctor Efraín Margolis destacaba que «se había logrado “abrir un camino nuevo, acorde con la definición social” de los fines de la Universidad. La aspiración era “servir más y mejor a los sectores necesitados de nuestro pueblo”» (Paris, 2010, p. 58). A partir de la iniciativa del Comité Popular de los vecinos del Barrio Sur, surgido en 1954 como respuesta a los desalojos de familias del barrio, la experiencia pronto convocó a más servicios universitarios, que realizaron un amplio trabajo. Un libro publicado en 1962 por el Departamento

de Publicaciones y el Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social de la Udelar resume el trabajo realizado y plantea reflexiones sobre el concepto de extensión:

La extensión universitaria surge como reacción contra la universidad claustral y clasista, sus grupos renovadores sientan la tesis de que ella solo puede cumplir su misión en forma acabada, acercándose al pueblo, viviendo sus problemas y colaborando para solucionarlos. [...] La extensión universitaria se propone efectuar una serie de tareas incumplidas por la actual Universidad: conocer los problemas del medio en que actúa, para planificar soluciones; hacer llegar los conocimientos de la enseñanza superior y la técnica moderna a aquellos sectores que, por razones principalmente económicas, no tienen acceso a la Universidad; lograr que los egresados de la Universidad tengan una visión auténtica de la realidad en que deberán actuar y que lo hagan con una concepción social y solidaria y no egoísta e individualista como hasta ahora [...] Podemos decir entonces que la extensión universitaria se forja como herramienta útil para la capacitación de los alumnos, docentes y graduados (Universidad de la República, 1962, pp. 14-15).

El mandato propio del *ethos* reformista respecto al deber moral de los universitarios, en relación con la democratización de la cultura, se articula en este período con la racionalidad de la planificación de soluciones técnicas a problemas sociales. Junto a ello, aparece un nuevo sentido que en este período cobrará centralidad: la importancia de la extensión, en primer lugar, para la formación de los propios estudiantes universitarios.

Esto estaba en consonancia con lo que, en la época, impulsaban los estudiantes. Samuel Sztern (2006) da cuenta de iniciativas y declaraciones de diferentes asociaciones de estudiantes que remarcaban la necesidad de integrar la extensión a su formación curricular, en las décadas de 1950 y 1960. En 1960, la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) subrayaba los límites

de la concepción difusionista de la cultura y la ciencia, y señalaba la necesidad de integrar la extensión al currículo:

Con la labor de difusión y divulgación se intenta alcanzar al que no está en la matrícula universitaria. [...] No se niega la importancia de la labor de difusión. Se pretende señalar la diferencia entre este trabajo que utiliza solamente una dirección de la actividad extensionista (hacia la comunidad) de aquellos en los que se establece una interacción entre los organismos universitarios y el pueblo [...] Asimismo, la manera como en la actualidad están organizados la mayoría de los planes de estudio no estimula el cumplimiento de tareas de extensión. En general, se reconoce que los programas están excesivamente recargados en sus contenidos, de forma que su cumplimiento en las aulas requiere cada vez mayor tiempo e impide las tareas formativas y las actividades de extensión. Se llega, de esta manera, al absurdo de que los estudiantes que cumplen tales tareas resultan perjudicados en el curso de sus carreras. Se impone entonces la necesidad de convertir la extensión en una actividad curricular, incluirla en los planes y programas de cada facultad y de cada escuela universitaria (FEUU, 1960; citada por Sztern, 2006, pp. 13-14).

Diferentes ejemplos ilustran este período de resignificación pedagógica de la extensión. Uno de ellos es el caso de la reforma pedagógica de Bellas Artes en los años cincuenta y sesenta, en un movimiento que cuestionó simultáneamente el modelo formativo vigente hasta el momento en la formación del artista y el papel dominante del arte en la sociedad (objeto de consumo y distinción burguesa en el mercado del arte o de control político en los circuitos del arte oficial) (Errandonea, 1990). La extensión universitaria articuló esta doble ruptura y estuvo al servicio de los nuevos métodos pedagógicos vinculados a la enseñanza activa, a la vez que posibilitó la experimentación de diversas formas de «popularización» del arte y su inserción en la «vida moderna cotidiana» (Umpiérrez y Pastorino, 2008; Sztern, 2006).

En la Facultad de Agronomía, servicio con un histórico desarrollo de la extensión rural, también la extensión tuvo un papel importante en la renovación pedagógica. El nuevo plan de estudios dispuso la creación de la cátedra de Sociología Rural y Extensión Agrícola, que formaba parte del ciclo básico curricular (De Hegedüs y Pauletti, 2022). Por su parte, Blanca Paris informa que durante las discusiones por la creación de la Estación Experimental de la Facultad de Agronomía en Paysandú, a comienzos de la década de 1960, los integrantes de la Asociación de Estudiantes de Agronomía «reclamaban “que el aprendizaje se cumpla viendo, oyendo y haciendo” porque hasta el momento “veían mucho, oían poco, y no hacían nada”» (París, 2010, p. 61).

En el caso de la Facultad de Medicina, la extensión jugó un papel similar al ocupado en la reforma de Bellas Artes: articuló una crítica al lugar del profesional médico en la sociedad, con un cuestionamiento al modelo pedagógico vigente. La nueva concepción se expresó en la reforma del plan de estudios de 1968, que anticipó en una década varios de los principios que la Organización Mundial de la Salud consagró en 1978 en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud de Alma-Ata (Carlevaro, [1972] 1993; Cassina, 2010).

Mientras tanto, los procesos sociales y políticos en curso en América Latina dinamizaban concepciones y debates que marcaron a fuego a la extensión. La difusión en el continente de la revolución verde estadounidense a través de agencias como la Alianza para el Progreso (conjugando fines de dominación económica con otros de vigilancia y control social en el marco de la Guerra Fría) requirió de modelos de extensionismo rural, a los que respondió Paulo Freire con su libro *¿Extensión o comunicación?*, publicado por primera vez en 1969 (Picos, 2014). Al tiempo que las teorías críticas del desarrollo, articuladas desde posiciones antiimperialistas y latinoamericanistas, politizaron las formas de pensar los problemas de la universidad, la ciencia y la extensión en América Latina (Austin, 2006).

En este contexto, en 1972 se llevó adelante la segunda Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Arturo Ardao, integrante

de la delegación uruguaya, promovió una moción que definía a la extensión como un medio de colaboración de las universidades con «los procesos de emancipación social de toda dependencia interna y externa» (UDUAL, 1972, p. 435). Las resoluciones adoptadas en la Conferencia establecieron una serie de criterios para el desarrollo de la política extensionista que marcaron el tono de la época:

La extensión universitaria deberá: 1. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé 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 solo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano (UDUAL, 1972, p. 493).

Este es el cuadro general en el que se inscriben las ideas propuestas por Pablo Carlevaro y Darcy Ribeiro, quienes procuraron dar un nuevo sentido a la extensión universitaria desde dos perspectivas diferentes y —como argumentaremos aquí— complementarias.

Extensión y educación integral: la perspectiva de Pablo V. Carlevaro

Analizando las primeras experiencias de extensión de la Asociación de Estudiantes de Medicina entre 1915 y 1955, Carlevaro, además de destacar su valor, realizaba un paralelismo entre las formas en que los estudiantes las habían llevado adelante y las relaciones educativas en las que habían sido ellos mismos formados. La crítica a la «extensión paternalista» era así para Carlevaro inseparable de la crítica al modelo de enseñanza de las cátedras universitarias. Señalaba que «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, p. 17).

El ideario de la reforma universitaria de 1918 en su vertiente humanista y libertaria, y la concepción científica y social de la generación de médicos anarquistas con la que se formó dieron contorno y sustancia a su pensamiento educativo. De allí, tres grandes rasgos de su concepción extensionista: el antiautoritarismo, la orientación popular y la idea de integralidad educativa, propia del pensamiento educativo libertario de finales del siglo XIX y comienzos del XX. En consecuencia, *integralidad*, en el pensamiento de Carlevaro, trasciende la idea acotada a la articulación de las funciones de extensión, enseñanza e investigación, para abarcar también dimensiones pedagógicas, éticas y *humanas*:

Una universidad que genera profesionales como una fábrica; profesionales que van a realizar una tarea de operación técnica en la sociedad, e inclusive que se van a beneficiar de la capacitación para adquirir cierta posición social, no es lo que nosotros aspiramos o pretendemos que sea el resultado del proceso de educación universitaria. Uno de los objetivos de esta es formar un profesional con conciencia plena de su inserción en la sociedad; un profesional que no aspire al lucro como fin último de su capacitación, sino que aspire a algo mucho más profundo: su inserción como servidor de la sociedad. En este sentido es que las experiencias de contacto con la sociedad, de trabajo con los grupos humanos, contribuyen a la formación de la personalidad del estudiante dotándola de conocimiento y de vivencia directa de lo que es la sociedad y de cómo acontecen sus problemas reales, que no se puede generar mediante ningún otro tipo de acto educacional (Carlevaro, 1986, p. 25).

Desde esta base, Carlevaro formuló una concepción de extensión y enseñanza como pares indisociables, realizados desde lo que denominó *docencia en comunidad*. La comunidad es entendida como un *ámbito educacional* en el que, además de la enseñanza específica científica y cultural, sucede lo que llamó *aprendizaje osmótico*:

El aprendizaje de instrucción es aquel al cual se han dedicado los mayores esfuerzos de naturaleza didáctica para lograr el más alto rendimiento de aprendizaje. [...] En lo que respecta al que —por nuestra cuenta y riesgo— llamamos aprendizaje *osmótico*, debo decir que no se apoya en los recursos didácticos clásicos, sino que se va dando espontáneamente, por la inmersión del estudiante en un ámbito enriquecedor, que puede ser cultural, social, laboral, barrial, comunitario o, inclusive, la inmersión en un laboratorio de investigación científica tradicional. En estos nuevos ámbitos educacionales, el aprendizaje apreciado por la incorporación de conocimiento —y muy particularmente de conocimiento operativo— se va realizando casi insensiblemente, integrándose en forma gradual y progresiva, siendo reconocido su progreso recién al cabo de cierto tiempo. Va generando en el estudiante, imperceptiblemente, no solo aprendizaje necesario y observable, sino la incorporación de pautas de comportamiento ético, de experiencias humanas intransferibles y, además, una incorporación de valores morales para toda la vida (Carlevaro, 2008, p. 30).

Esta concepción extensionista-educativa se expresó en la reforma del plan de estudios de la Facultad de Medicina en 1968. En 1969, Carlevaro asumió su primer período como decano de esa Facultad. El nuevo plan, en cuya elaboración y discusión los estudiantes y las estudiantes tuvieron una activa participación, integró la formación científica con una formación humanística, pasando de un modelo de enseñanza fragmentario de asignaturas inconexas a una concepción de ciclos organizadores de la formación disciplinar, con la extensión universitaria como *ámbito educacional* (Cassina, 2010):

Como postulados esenciales del plan de estudios indicaremos los siguientes: como ubicación de la medicina: restituirla al campo de las ciencias antropológicas, como ubicación en la enseñanza médica: una revisión de todos los fundamentos [...]. Lo fundamental es que el estudiante va a recibir cada conocimiento específico con un marco referencial adecuado

para ubicarlo. No estratificará datos por aposición en su archivo mnésico, sino que lo recibirá de un modo vivo, inserto en el contexto en el que dicho conocimiento tiene vigencia (Informe de la Mesa del Claustro de Facultad de Medicina, 1968, citado por Cassina, 2010, pp. 61-62).

En el plano programático, sus ideas constituyen un antecedente directo de la perspectiva actual sobre las *prácticas integrales*, los *programas integrales* y los *espacios de formación integral*. En 1972, en el Seminario sobre Políticas de Extensión Universitaria organizado por el Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social, realizó una presentación titulada *Inserción de la extensión universitaria en el proceso educativo de los estudiantes de medicina y de otras profesiones de la salud*. Allí dice:

Si, antiguamente, extender la universidad al medio implicaba una forma de llegar fraccionadamente al pueblo por una suerte de multiplicación de las tribunas parlantes o cátedras de que disponía la universidad, en la época actual el concepto debe modificarse sustancialmente. Extender la universidad es ampliar sus relaciones con el medio, aumentar la superficie de contacto de sus fronteras mejorando las condiciones de permeabilidad, y aprovechar, entonces, del sentido vital que tienen las fronteras para establecer allí un flujo de intercambio en ambas direcciones que enriquezca simultáneamente a ambas partes, según el postulado pedagógico de la Reforma que establece «en la intimidad educativa y por cultura de reunión se identifican los que enseñando aprenden con los que aprendiendo enseñan», tal como lo expresaron quienes sentaron las bases ideológicas de nuestra universidad (Carlevaro, [1972] 1993, p. 15).

En la misma presentación, expone los fundamentos de los programas integrales territoriales, como el APEX, que habría de concretarse veinte años después, y el (Programa Integral Metropolitano) PIM, creado en 2008:

Experiencias integradas. El planteamiento de experiencias de aprendizaje —extensión en la comunidad, con grupos humanos, por parte de equipos multidisciplinares—, tanto en las calidades de los docentes como en las procedencias y niveles de formación de los estudiantes, permite posibilidades integrativas que aportan múltiples beneficios:

- 1) Absorción multilateral de la problemática, con posibilidades de complementación o integración plena.
- 2) Delimitación del aspecto específico de cada programa con diferenciación funcional, pero sin pérdida de la visión global de la experiencia.
- 3) Posibilidades de una acción simultánea o sucesiva de varios grupos sobre la base de un programa común y de una evaluación conjunta de la experiencia y sus resultados.
- 4) Inserción en el quehacer docente —enseñanza o investigación del tratamiento de todos los aspectos técnicos, asistenciales y científicos vinculados a la experiencia programada, con aprovechamiento integral de los resultados en un programa general.
- 5) Posibilidad de una acción mantenida en el tiempo, capaz de generar una verdadera relación entre la universidad — como institución— y el medio social en que las experiencias de aprendizaje-extensión se desarrollan (Carlevaro, [1972] 1993, p. 16).

«Volcar la universidad hacia el país real»: la perspectiva de Darcy Ribeiro

A diferencia de Carlevaro, Ribeiro no se focalizó particularmente en la extensión universitaria, pero sí formuló un conjunto de ideas y propuestas programáticas sobre la universidad, su estructura y su relación con el proceso social, económico y cultural en América Latina, con fuertes implicaciones para la extensión. Con Carlevaro, compartían un *ethos reformista* expresado en la común identificación con el pensamiento universitario de Mario Cassinoni. Romano (2018) da cuenta de la evolución del pensamiento universitario de Darcy Ribeiro desde su labor como ministro de Educación de Brasil y su trabajo en la fundación y

primera rectoría de la Universidad de Brasilia a las transformaciones en su perspectiva educativa a partir de la experiencia del exilio y el diálogo con intelectuales, escritores y pensadores que ponían en el centro de su trabajo la cuestión de la dependencia y el horizonte latinoamericano. En este momento escribe:

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. Solo así se puede entender por qué 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 (Ribeiro, 1972, p. 206).

En su obra *La universidad latinoamericana*, publicada en 1968, el año en que se fue de Uruguay, así como en otras posteriores (*La universidad nueva: un proyecto*, Buenos Aires, 1973; sus intervenciones en la segunda Conferencia de Difusión Cultural y Extensión de la UDELAR de 1972, entre otras) 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 encauzaría un movimiento de aceleración evolutiva tendiente a integrar a América Latina autónomamente en la civilización industrial, promueven un

movimiento de actualización histórica. Este, 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, p. 208).

Analizando la coyuntura de comienzos de la década de 1970, advierte sobre un nuevo ciclo de transformaciones sistémicas cuyo objetivo era:

... controlar y encauzar 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 nuevas tecnologías tal como fueron nuestros abuelos en relación a la tecnología de la revolución industrial: los ferrocarriles, telégrafos, maquinaria, electricidad, etcétera. 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, pp. 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 acortar esa dinámica estructural de reproducción colonial. En dicho proceso (social, político, económico y cultural), la universidad debe transformarse a sí misma, para contribuir a la transformación económica y a la creación de una *cultura autónoma latinoamericana*. Sobre esta base formula Ribeiro su proyecto de «universidad nueva» o «universidad necesaria», en el que la extensión universitaria tendrá un lugar relevante, siempre que exista un proceso de *concientización previa*. Veamos:

¿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 [sic] 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, pp. 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 solo 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, pp. 72-74).

La extensión aparece, también en Ribeiro, como una llave para transformar el modelo educativo de las universidades, en sintonía con las concepciones que se ensayaban en esos años, como vimos en los ejemplos de Bellas Artes y Medicina. La idea de Ribeiro de fomentar «situaciones extrauniversitarias de vivencia» se asemeja a la idea de Carlevaro sobre el «aprendizaje osmótico» por «inmersión del estudiante» en la comunidad. En ambos, también la investigación define la formación propiamente universitaria. Actividad científica y actividad comunitaria aparecen articuladas por un discurso de enseñanza activa, educación integral y función social de la universidad.

En lo que respecta a la propuesta de estructura universitaria de Ribeiro, expresada en buena medida en el Plan Maggiolo (Romano, 2018), la extensión no tiene un lugar claro en la propuesta de reorganización, salvo por los organismos de difusión. El nuevo modelo organizativo se estructura a partir de la investigación científica y el papel que, con ella, la universidad puede jugar en el desarrollo de su sociedad de pertenencia. En su etapa uruguaya, el pensamiento extensionista de Ribeiro parece supeditado a esta lógica, a lo que agrega una función difusora y de actualización permanente de los egresados. En *La universidad latinoamericana*, en el capítulo «Principios rectores de la nueva reforma», ubica en un breve apartado titulado «La universidad difusora» algunos lineamientos sobre la extensión:

46) Las actividades extramuros de la universidad latinoamericana que toman frecuentemente formas caritativas y demagógicas de extensión deben ser organizadas como un servicio público que la universidad debe a la sociedad que la mantiene. Este servicio deberá ser impartido por todos los departamentos universitarios y por los demás órganos universitarios y en ellos deberán participar tanto docentes como estudiantes.

47) Las actividades de extensión académica pueden lograr un alto grado de eficacia mediante dos órdenes de servicios: a) impartiendo amplios programas regulares de especialización y de capacitación profesional que reabran la universidad a sus egresados y les aseguren medios de mantenerse al día [...]; b) realizando programas especiales de formación intensiva de personal calificado en los campos requeridos por el mercado de trabajo y el desarrollo nacional.

48) En el plano de la investigación y experimentación, las actividades de extensión se ejercen más útilmente a través de la ejecución de programas de investigación aplicada a los principales sectores productivos de la economía nacional, y de la creación de servicios de experimentación educacional destinados a crear modelos de escuelas, a establecer tipos de rutina educativa y a producir los materiales didácticos para los diferentes niveles de enseñanza.

49) En el plano de la difusión cultural, las actividades de extensión solo logran eficacia cuando la universidad cuenta con los instrumentos modernos para la comunicación de masas tales como la radio, la televisión, el editorial, el periodismo y el cine (Ribeiro, 1968, pp. 179-180).

Comentario final

La mirada de Carlevaro es pedagógica y situada. Está inmerso en la transformación de la formación médica y, desde allí, hace un planteo que puede generalizarse, desde una preocupación educativa, social y cultural. La mirada de Ribeiro es sociológica y estructural. Viene del ensayo trunco de la Universidad de Brasilia, está de paso en Uruguay, pensando el papel de la universidad en el cambio estructural de las sociedades latinoamericanas. Carlevaro viene de la generación reformista, en su vertiente humanista y libertaria. Ribeiro articula el lenguaje desarrollista centrado en el cambio tecnológico con la crítica dependencista al desarrollo, conjugando categorías marxistas con el lenguaje de la planificación. ¿Por qué convocarlos en una misma reflexión?

Como siempre, por lo que tienen para interpelarnos en el presente. La pandemia puso en evidencia las desigualdades sociales y

geopolíticas, la inviabilidad social y ambiental de la globalización capitalista, así como la crisis de lo que Diego Sztulwark (2019) llama *modos de vida*, basados en relaciones mercantiles y utilitarias de consumo y valorización, entre personas y con la naturaleza. Se hizo igualmente evidente la importancia de la ciencia y la tecnología desigualmente distribuidas en el mundo contemporáneo, tanto como de las tramas comunitarias y su capacidad de agencia autogestiva. Las enseñanzas de la pandemia nos llevan en la dirección de pensar nuevas formas de articulación, desde las funciones universitarias, de una lógica de totalidad del quehacer universitario que ponga el foco en la defensa y ampliación de lo público, junto al fortalecimiento y construcción de lo común (Cano y Flores, 2023). A diferencia de la coyuntura de los sesenta, la lógica de totalidad que necesitamos no está hecha de proyectos homogéneos y autosuficientes, sino de fragmentos y tentativas. Su articulación en un registro contrahegemónico no debería perder su condición múltiple, experimental y abierta, y viceversa. En ese ejercicio, necesitamos una extensión que pueda imaginarse más allá de sí misma, trascendiendo un discurso identitario, articulada a la enseñanza y la investigación, y siendo ella misma un terreno de experimentación y articulación.

Referencias

- AUSTIN, R. (2006). El buen vecino global: intervención estadounidense en culturas nacionales, 1945-2000. En Austin, R. (ed.), *Imperialismo cultural en América Latina: historiografía y praxis*. Ediciones CECATP.
- BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en Uruguay*. Extensión, Universidad de la República.
- CANO, A., y Flores, M. (2023). Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios*, 10(1), 36-53.
- CARLEVARO, P. ([1972] 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), nov., 5-14.
- (1973). La extensión universitaria: Postulados del doctor Pablo Carlevaro en la discusión del Consejo de Facultad de Medicina. En *La extensión universitaria*. Publicaciones de la Universidad de la República.
- (1986). El rol de la Universidad y su relación con la sociedad. *Cuadernos de Política Universitaria*, (1), 20-32.
- (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro*, (52), 19-37.
- CASSINA, R. (2010). *¿Yo profesor?* Extensión Universitaria.
- CASSINONI, M. (1962). *Memoria del rectorado, vol. I, 1957-1960*. Publicaciones de la Universidad de la República.
- D'AVENIA, L. (2022). Ciencias sociales y modernización universitaria: La introducción del planeamiento universitario en la Universidad de la República en Uruguay en la década de 1960. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea]: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.88459>
- DE HEGEDÚS, P., y PAULETTI, M. (2022). *Dinámicas de la información y el conocimiento: Asistencia técnica y extensión rural en Uruguay desde la época colonial al presente*. Hemisferio Sur.
- ERRANDONEA, J. (1990). *El mercado del arte*. IENBA, Universidad de la República.
- MARKARIAN, V. (2018). Tres partes y tres fuentes: Un ensayo de ubicación del Plan Maggiolo en el contexto intelectual del Uruguay de los sesenta. En *50 años del Plan Maggiolo: Historia, testimonios y perspectivas actuales*. Ediciones Universitarias.

- MARKARIAN, V. (2019). Córdoba en boca de los universitarios uruguayos: algunos de sus cambiantes significados entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX. *Avances del Cesor*, 16(20), 129-146.
- PARÍS, B. (2010). *La Universidad de la República: Desde la crisis a la intervención (1958-1973)*. Ediciones Universitarias, Universidad de la República.
- PICOS, G. (2014). Extensión rural: Genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en Uruguay. Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- PORTANTIERO, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: El proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)*. Siglo Veintiuno Editores.
- RIBEIRO, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Publicaciones de la Universidad de la República.
- (1972). ¿Qué integración latinoamericana? En UDUAL, *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*. UDUAL-UNAM.
- (2006). *La Universidad nueva: un proyecto*. Ayacucho.
- ROMANO, A. (2018). Darcy Ribeiro y el exilio uruguayo (1964-1968): las discusiones sobre la estructura universitaria y la emancipación latinoamericana. En RINESI, E., PELUSO, N., y RÍOS, L. (Comps.), *Las libertades que faltan: Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la reforma universitaria de 1918*. Ediciones UNGS.
- SZTERN, S. (2006). Extensión universitaria. Una mirada desde Bellas Artes. En *Caracterización de programas integrales: Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM*. CSEAM, Universidad de la República.
- SZTULWARK, D. (2019). La ofensiva sensible: Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político. Caja Negra.
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- UMPIÉRREZ, R., y PASTORINO, M. (2008). *Orígenes de la reforma del plan de estudios del IENBA*. IENBA, Universidad de la República.
- UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (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*. UDUAL-UNAM.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar) (1962). *Una etapa de la extensión universitaria en el barrio Sur*. Publicaciones de la Universidad de la República. Serie Nuestra Realidad, (1).

VAN AKEN, M. (1990). *Los militantes: Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo desde sus orígenes hasta 1966*. FCU.

Pinceladas de una experiencia... La huelga extensionista de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay de 2002

LETICIA BERRUTTI

Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta está condenada invariablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido... La investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire. A su vez, una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación, puede transformarse en una acción meramente empírica o, en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él.

Juan Carlos Carrasco (1989)

El telar es una de las máquinas más antiguas que conocemos, y se mantiene hasta nuestros días prácticamente con la misma forma. Está compuesto por un conjunto de hilos dispuestos, generalmente, de forma vertical, llamados *urdimbre*. Los hilos colocados horizontalmente se denominan *trama*. El urdirlos es un proceso por el cual se va pasando la urdimbre por encima y debajo de la trama, cruzándola. De esta forma, se consigue, con este cruzamiento entre trama y urdimbre, la tela.

En el tejido se expresan las individualidades personales y colectivas, así como se dejan ver las construcciones, memorias e identidades locales y regionales. En ese sentido buscamos abrir aquí una invitación: tal como en un telar, proponemos tejer, cruzar la trama con la urdimbre conformando un tejido de historia, cotidianidades, apuestas y desafíos. La invitación es, entonces, a reconstruir los sentidos comunes de un momento significativo de la Universidad y de cada uno y cada una de nosotras.

El rector Óscar Maggiolo, en el discurso realizado en la Universidad en 1968, con motivo del asesinato del estudiante Líber Arce señalaba:

Aspiramos a que nuestra universidad no forme solo hombres cargados de ciencia y sapiencia, sino hombres rebeldes, inconformistas, de espíritu crítico, para la sociedad en que viven, buscando en el gran laboratorio que es la vida la misma verdad que el hombre de ciencias busca en su laboratorio y trasmite en la cátedra.

Antes de tener las primeras materias básicas, teóricas, que nos proponía la facultad, muchos y muchas de nosotras estábamos planificando con otros y otras estudiantes nuestras primeras salidas, pasantías o actividades a diversos lugares del país con diversas comunidades (a la Unidad Cooperaria n.º 1 Cololó, en Soriano; a Bella Unión, a Cerro Largo, al encuentro con los ladrilleros y las ladrilleras en varios puntos del país, a los barrios o a las huertas de Montevideo y Canelones), lo que se convertiría en un espacio de formación y crecimiento personal y colectivo que más adelante se iría transformando en proyectos de extensión universitaria. Y fue un camino sin retorno; este proceso nos hizo crecer, nos acompañó durante gran parte de la carrera que cada una y cada uno había elegido, nos vinculó con una forma particular de estar y hacer universidad que nos mostró el camino que nos gustaría continuar construyendo.

Veíamos interpelado el vínculo, el diálogo entre lo que se producía en las aulas, como forma aparentemente estática e inamovible, y lo que sucedía *puertas afuera*. Al parecer no importaba el momento histórico, el *adentro* del aula aparecía como refugio de unos conocimientos dados que parecían tener límites claros, límites que difícilmente se corrían, se ampliaban, se cuestionaban.

Adentro pasan unas cosas que no se conectan con el afuera. Un afuera signado por experiencias de movilización estudiantil, de preocupaciones políticas, ideológicas, éticas, compartidas y disputadas al mismo tiempo. Parecía que esa aparente oposición *adentro y afuera* era

espejo de la no tan aparente oposición entre la institución educativa y la sociedad.

Y las preguntas comenzaron a surgir con más fuerza, dándole sentido a otros recorridos. ¿Qué es el conocimiento académico?, ¿quién lo genera?, ¿para qué nos sirve?, ¿en qué le aporta eso a la sociedad en la que vivimos? ¿El conocimiento se construye o viene dado? Si se construye, ¿con quiénes?, ¿los académicos?, ¿quiénes son?, ¿somos?...

La experiencia en extensión universitaria, con equipos formados interdisciplinariamente, que comenzó en los primeros días de acercamiento a la facultad, signó preocupaciones y preguntas que cada vez se centraban más en los procesos de construcción del conocimiento socialmente pertinente con colectivos de trabajadores y estudiantes. Estos procesos nos desafiaban a pensar y a sentir en clave política y pedagógica, aspecto que no lograba desentrañar en el marco de la facultad.

Así las preguntas comenzaron a resignificarse, a producir nuevas, a mezclarse con posturas cada vez más claras, no sabíamos mucho lo que sí..., pero estábamos seguros y seguras de lo que no queríamos. No queríamos desconocer un momento histórico que gritaba por la necesidad de reinventar otras formas de ser y estar.

Le llamamos la *huelga extensionista*. Estudiantes de muchas disciplinas fuimos conformando grupos, proyectos, espacios de formación... generando conversas, discusiones, intercambios que se fueron metiendo en la dinámica institucional, que siguieron siendo parte de nuestra formación política y académica, que continuaron más allá de la huelga, que buscaron los caminos para sostenerse con tiempos robados a lo que había que hacer.

Así...

disfrutábamos de las planificaciones eternas, de esas que se meten con el sentido político, ese del bien común, esas largas tardenoches entre papelógrafos, marcadores, alguna fotocopia manchada de mate y tazas de manijas rotas, servidas con manjares de uva.

Disfrutábamos de inventar estrategias para materializar esas charlas eternas...

¡Disfrutábamos de las peñas, del pintó fiestón!

Faaa... ¿Te acordás... el faro de ingeniería, las guitarras, el canto... y después el merecido bailongo!?

Disfrutábamos del desafío de la autoorganización. De armar nuestras mochilas para salir a la aventura de la convivencia, del encuentro, de la escucha, de los asados y guitarreadas, los juegos, las risas y también lo no dicho, lo molesto, lo que frustra y también angustia. Creíamos en ese encuentro, en esa construcción de saberes, en que teníamos mucho por aportar, decir, pero sobre todo por aprender de las vivencias cotidianas, de la sabiduría de madrugar bajo la helada, del esfuerzo que implicaba apostar y estar ahí.

Y le fuimos dando forma, y lo fuimos integrando...

en dos movimientos paralelos, hacia la comunidad, la que pasó de saludar desde la ventana a esperarnos con abrazos y agasajos, hacia la universidad, esa que produjo socios, docentes que apostaron y nos acompañaron en el camino, figuras que habilitaron otros posibles...

Volvíamos enormes, repletos de experiencia, esa que, como dice Larrosa, no es la que pasa, si no la que te pasa, y la que no podría ser nunca sin la presencia de un otro, de una otra.

La experiencia es eso que nos pasa por el cuerpo, que marca, que deja huellas.

Y así seguimos esa huella, desde diversos lugares, pero siempre soñando una universidad sostenida en experiencias con sentido político, ese del bien común.

3. Panorama actual de la extensión universitaria: experiencias regionales

Procesos institucionales y desafíos actuales de la extensión e integralidad en la Universidad de la República

MARÍA NOEL GONZÁLEZ MÁRQUEZ

Este trabajo se propone presentar un repaso crítico del proceso de desarrollo de las políticas centrales de extensión en la Universidad de la República durante la última década y media. Al mismo tiempo, esboza algunas líneas fuerza para una propuesta de trabajo que incorpore esa trayectoria.

Antecedentes: ¿desde dónde venimos?

La Universidad de la República (Udelar) ha recorrido un camino largo respecto a la extensión. Desde los movimientos estudiantiles asociados al programa de la Reforma de Córdoba de 1918, sucesivos procesos¹ sedimentaron esta genealogía que alcanzó la primera parte del siglo XXI transitando la propuesta de Segunda Reforma en la Udelar.

La meta definitoria de la Segunda Reforma Universitaria fue la democratización de conocimiento, revitalizando el programa latinoamericano. En esta clave, la renovación de la enseñanza, la integración

1 Las universidades populares, las misiones socio-pedagógicas, la Ley Orgánica, planes de estudios como el de Bellas Artes, Medicina y Arquitectura, el Programa Apex, entre otros (Bralich, 2010; Cano, 2016; Picos, 2011; Santos, 2020).

de funciones y la curricularización de la extensión fueron herramientas de la estrategia de la Udelar en ese período (Arocena, 2011; Tommasino, 2009). Así, se materializó² desde las tradiciones ya existentes en la Udelar, el concepto de *integralidad* entendida como proceso que articula «al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio» (Udelar, 2010, p. 19).

Las dimensiones que componen las prácticas integrales son desarrolladas por Tommasino y otros autores (2010) como: *a*) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión; *b*) la perspectiva interdisciplinaria; *c*) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones; *d*) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías, y *e*) el enfoque territorial y la intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.

Más allá de las definiciones y los debates político-institucionales, la extensión ha demostrado ser una forma de experiencia que articula lo histórico y se construye fuertemente en el hacer. Es decir, al mismo tiempo que se discuten definiciones, los universitarios y las universitarias están haciendo, y esos quehaceres también van definiendo qué es o cómo entendemos la extensión o la integralidad.

En este sentido, estas prácticas tienen en la Udelar una genealogía muy clara en lo que refiere a lo que llamamos *extensión crítica*,³ fuer-

2 En octubre de 2009, el Consejo Directivo Central (CDC) aportó un marco necesario con la aprobación del documento «Para la renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión y las actividades en el medio», hacia la consolidación del proceso de fortalecimiento institucional de la extensión y las prácticas integrales. Posteriores resoluciones (CDC, 2015, Resolución n.º 4 de 29/09/2015) y criterios de autoridades respecto a políticas de extensión incorporaron otros énfasis, pero ya existía un camino institucional con cierto nivel de consolidación. En ese último período se incorporó el concepto de *derechos humanos* como parte de los ejes que actualmente se promueven desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

3 Pueden revisarse las implicancias de este concepto en Cano, 2016, y Tommasino y Cano, 2016, entre otros. En síntesis, puede decirse que «uno de los aspectos definitorios de la concepción de extensión crítica tiene que ver con su vocación transformadora, y en ella, la importancia que otorga al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión» (Tommasino y Cano, 2016, p. 15).

temente asociada a la idea de integralidad, pero también hay otras genealogías que conviven y se entrecruzan.

Considerando esto, sin desconocer la importancia de producir marcos político-conceptuales, parece más fructífero pensar en términos de qué hacemos como Universidad cuando decimos *hacer extensión*. Así, identificamos diversas formas de habitar el concepto, al mismo tiempo que nos habilita a establecer el diálogo para identificar qué es necesario o posible, en cada práctica, para tornarla más dialógica y dotarla de mayor reflexión académica.

Así, conviven varias tradiciones, desde distintas disciplinas, campos temáticos y equipos universitarios. La idea de *ambientes formativos* en relación con la extensión ha sido trabajada para dar cuenta de una trama histórica de relaciones que involucran campos disciplinares, tipos de formación y ambientes institucionales. Estos entornos estimulan de forma diferencial el desarrollo de experiencias de extensión y tipos particulares de vínculos con colectivos sociales. Al mismo tiempo, la forma en que esos vínculos se desarrollan y sus objetivos principales hacen también a propósitos o prácticas diferenciadas en enseñanza e investigación (González, Lamas, Grabino *et al.*, 2021).

¿Qué hemos producido? Políticas y prácticas desarrolladas en el campo de la extensión e integralidad en Universidad de la República⁴

El campo conceptual de la integralidad fue puesto en tensión en el momento de su definición y con posterioridad, en distintos momentos institucionales de la Udelar. Desde el proceso inicial de su puesta en funcionamiento, se advertía que su gran potencialidad abría al mismo tiempo un campo de desafíos e incertidumbres (Álvarez Pedrosián, 2011; Romano, 2011; Sutz, 2011).

Con carácter de advertencia, Romano planteaba que la integralidad es una consigna vacía que convoca y también permite evaluar y poner en evidencia que hay algunas prácticas que no lo son, pero no nos

4 En otros espacios de Udelar se desarrollaron estrategias en el mismo sentido, por ejemplo, el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) de CSIC o la creación de Espacio Interdisciplinario.

enseña claramente hacia dónde ir (2011, p. 92). A más de diez años de iniciado el proceso, en lo relativo a la extensión y prácticas integrales contamos con elementos que permiten evaluar, en cierta medida, las fortalezas y debilidades señaladas para el proceso iniciado.

Las fuentes de información son múltiples y diversas. Su sistematización excede los alcances de este trabajo, pero es importante visibilizar el campo de posibilidades que hay para la investigación sobre estrategias de extensión e integralidad en la Udelar (solo en el última década y media).⁵ Al mismo tiempo, esta diversidad muestra todo lo que se ha hecho.

En la tabla 1 se presentan, de forma sintética, las principales estrategias de carácter central que se han llevado adelante en los últimos años para el desarrollo de la extensión y la integralidad.

Tabla 1. Principales estrategias de carácter central desarrolladas para la promoción de la extensión e integralidad desde 2008

Estrategia-Dispositivo	Año de inicio	Observaciones
Red de Extensión	2008	Concebida como nodos de coordinación y articulación de toda la Udelar. Suponía la participación de distinto tipo de estructuras universitarias como comisiones cogobernadas, unidades de Extensión, programas, áreas del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), equipos, entre otras.
Creación y fortalecimiento de unidades de Extensión	2008	Desde 2008 en adelante, comenzó el proceso de apoyo económico para la constitución de unidades académicas o de apoyo académico de Extensión en cada servicio o centro universitario (GENUR). En los casos en que ya existían, estas unidades se fortalecieron con apoyo económico.

5 Todo otro campo de investigación se abre si consideramos con perspectiva histórica cada una de las genealogías de prácticas de extensión que se desarrollan en los distintos entornos disciplinares de la Udelar.

Estrategia-Dispositivo	Año de inicio	Observaciones
Curricularización de las prácticas integrales (EFI, IFI, PEEU y otros)	2009	A partir de 2009, comienza el proceso de generación de espacios curriculares de desarrollo de la extensión. Con la renovación de la enseñanza a través de los planes de carrera, se reconoció en muchas carreras el desarrollo de prácticas de extensión (en modalidad de Espacios de Formación Integral [EFI], el desarrollo de proyectos de extensión u otra formación relacionada).
Programas integrales	2009	En 2009 se establece el Programa Integral Metropolitano (PIM) como programa territorial (al igual que el preexistente APEX) y se inicia una serie de programas temáticos con sede en SCEAM (algunos de ellos dejaron de existir, fueron transferidos a otras dependencias o modificados en su inserción institucional).
Convocatorias concursables de CSEAM	2009	Se realizaron modificaciones a convocatorias existentes o se crearon nuevas líneas para promover la generalización de prácticas integrales (por ejemplo, la creación de la convocatorias a Proyectos Estudiantiles, Sistematización de Experiencias de Extensión y Fortalecimiento de Trayectorias Integrales).

Red de Extensión y unidades de Extensión

A lo largo del período, la Red de Extensión funcionó regularmente, dinamizada por grupos de trabajo; ha elaborado documentos de discusión interna y para la Udelar, y publicaciones académicas, y ha participado de actividades académicas o se ha encargado de su organización.⁶ El trabajo de balance *Tejer la red* (2019) es un importante

6 Algunos de los temas abordados por lo grupos de trabajo han sido, entre otros: la producción de conocimiento en la integralidad, que conformó un Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias del Espacio Interdisciplinario y llevó adelante una publicación sobre el tema (Red de Extensión, 2016), la formación, la comunicación, las estrategias de integralidad y los EFI, la evaluación docente de la extensión.

insumo para evaluar lo andado. Allí se recopilan diez años de la Red de Extensión en la experiencia de cada servicio o Cenur. En la presentación del trabajo, Mariana Fry esboza un balance del significado de la Red y la reconoce como un «espacio de articulación de lo diverso [...] de formación de docentes de las unidades [de Extensión]» y «como ámbito de elaboración y análisis de políticas universitarias en materia de extensión» (2019, pp. 12-13).

Al mismo tiempo, existe otra serie de elementos que contribuyen a su fragilidad. Uno de ellos es la conformación de los equipos docentes que integran las unidades de Extensión.⁷ La estructura docente de la Red de Extensión se asienta fundamentalmente en contratos docentes interinos, grados 1 y 2, y con dedicación media (con promedios que rondan las veinte horas semanales). También, hay diferencias sustantivas entre los servicios y centros universitarios universitarios regionales (CENUR), con alta dependencia de la CSEAM para el sostén de la estructura docente en unidades de Extensión (APEAM-SCEAM, 2019a).

Esto afecta también a la Red de Extensión toda. Por un lado, conspira contra la carrera docente que permita la consolidación de unidades académicas propiamente dichas,⁸ algo que estaba en el espíritu original de su creación. Por otro lado, en algunas áreas especialmente, se da una alternancia en los equipos docentes que debilita los procesos de formación, desarrollo académico y articulación que la Red necesita.

Finalmente, cabe mencionar que la Red de Extensión devino en espacio de las unidades de Extensión y áreas centrales (SCEAM, PIM Y APEX), pero no se integraron de forma estable comisiones cogobernadas o equipos docentes que desarrollan extensión, tal como estaba previsto en la propuesta inicial.

7 En 2019 eran 105 docentes, el 75 % en carácter de interinato, con 22 horas de dedicación en promedio. El 82 % eran grado 1 o 2, y al menos el 41 % de las horas docentes dependen del financiamiento de CSEAM (APEAM-SCEAM, 2020).

8 Especialmente ahora que contamos con una definición del CDC al respecto, en el marco de la implementación del Estatuto del Personal Docente (CDC, Resolución n.º 2, 7/7/2020).

Curricularización de la extensión, espacios de formación integral e itinerarios de formación integral

El proceso de implementación de EFI⁹ ha mostrado ser potente, pero también presenta desafíos en diversos campos (Romano *et al.*, 2014; Red de Extensión, 2019; Pritsch *et al.*, 2020; Iribarne, 2021; Castillo *et al.*, 2017; Castro, 2014; Viñar y Cavalli, 2015, entre otros).

Tabla 2. Espacios de Formación Integral, 2010 a 2019, cantidad total, docentes y estudiantes

Concepto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Cantidad de EFI	92	90	124	156	134	159	154	144	138	134
Cantidad de estudiantes	6408	6398	5111	7048	6511	7968	8760	8460	9267	8803
Cantidad de docentes	455	460	667	737	707	622	736	761	769	790

Fuente: APEAM (2020)

En los primeros diez años de desarrollo de la política de EFI, ha habido un proceso sostenido, y en aumento, de la cantidad de EFI desarrollados, y se amplió también el número de estudiantes que transitan por ellos (tabla 2). Al mismo tiempo, el crecimiento más notorio está dado por la cantidad de docentes participantes. La valoración sobre si se trata de un número pequeño de estudiantes o no¹⁰ dependerá de diversos elementos, aunque se puede afirmar que no se trata de prácticas generalizadas. Al mismo tiempo, esta valoración varía según áreas de conocimiento, servicios o cenures.

9 LOS EFI son dispositivos pedagógicos con orientación integral. En este sentido, se espera que sean procesos curriculares de grado que articulen funciones, disciplinas y saberes.

10 Para 2018, por ejemplo, la participación de estudiantes en EFI fue de alrededor del 7% de la matrícula de la Udelar.

Es cierto que la implementación de un proceso de *EFI* (más allá de la diversidad de experiencias que se reúnen en esa categoría) tiene particularidades que no hacen posible —o deseable, tal vez— que sea masivamente desarrollada. En general, la dedicación en horas docentes por estudiante es mayor que la media de los cursos de la Udelar. Por tanto, es necesario desarrollar más investigación sobre estos procesos para sopesar el real valor de los números.

Los Itinerarios de Formación Integral (*IFI*) tienen por objetivo asegurar «la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes» (Udelar, 2010, p. 19). Este dispositivo es el que se encuentra menos desarrollado¹¹ y presenta mayor complejidad para su implementación. Aun así, en algunas carreras se han desarrollado procesos con ese sentido.¹² Al respecto, hay ejemplos diversos de trayectorias de *EFI* que desencadenaron procesos de continuidad a través de proyectos de investigación, extensión, trabajos finales de grado u otros (Pritsch *et al.*, 2020, Etchebehere *et al.*, 2020; Falero y Fry, 2020, entre otros).

Convocatorias concursables

Las convocatorias concursables que la *CSEAM* ha desarrollado en los últimos diez años se pueden ver en la tabla 3.

11 Así se destaca en *APEAM-SCEAM* (2014) y se constata actualmente.

12 Por ejemplo, las carreras derivadas de la ex Escuela Universitaria Centro de Diseño, actualmente en Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República.

Tabla 3. Convocatorias concursables de CSEAM desarrolladas por año de llamado, 2009-2022

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Apoyo a actividades en el medio														
Proyectos estudiantiles de extensión universitaria														
Sistematización de experiencias														
				Fortalecimiento de trayectorias integrales										
							Derechos humanos							
									CD			Desarrollo de la Extensión		
									CEE					
									Co					
										PEES				
										AME				
CD: Ciudadanía digital; CEE: Consolidación de experiencias de extensión; PEES: Proyectos de extensión para atender la emergencia social por covid-19; AMCO: Actividades en el medio para atender la emergencia por covid-19; Co: Congresos														

Pueden identificarse allí las líneas de mayor trayectoria y estables, y un conjunto de líneas puntuales, sin continuidad o co-yunturales (como el caso de las convocatorias derivadas de la emergencia por covid-19). Al respecto, es necesario realizar algunas puntualizaciones.

En primer lugar, que el sistema de convocatorias concursables, más allá de las temáticas específicas, no ha variado sustancialmente (desde 1996, cuando comienzan a desarrollarse) en sus modalidades de evaluación *ex ante*, *ex post* y su forma de postulación,¹³ a excepción de algunas convocatorias como la de Proyectos Estudiantiles de Extensión

13 Me refiero a concepciones y organización conceptual. Ha habido importantes modificaciones en el sistema de seguimiento, que pudo refinarse sustantivamente a partir de la puesta en marcha de un sistema de postulación y entrega de informes mediante formularios electrónicos adaptados especialmente (proceso iniciado en 2013).

Universitaria (PEEU). Esta destaca por sus características particulares, ya que incluye un proceso de formación asociado a un curso, un dispositivo de orientación y seguimiento con docentes de los servicios y del SCEAM.

En esta convocatoria encontramos el desarrollo de procesos integrales, que se curricularizan, generalmente. Al analizar las trayectorias de estudiantes participantes, se observó que, en muchos casos, los estudiantes y las estudiantes dan continuidad a la experiencia de extensión transitada. En otros casos, el proyecto de extensión surge de experiencias de investigación o enseñanza previas. Este entramado de prácticas genera la posibilidad de ir construyendo líneas de trabajo y trayectorias articuladas por temas, problemas o colectivos específicos desde el ingreso a la Universidad (González, Lamas, Grabino *et al.*, 2021).

Por otra parte, las postulaciones a PEEU se han estancado, en los últimos años, se ha presentado un menor número de propuestas que las que pueden financiarse (APEAM-SCEAM, 2019b). Esto habla de un proceso de desajuste entre la propuesta, sus estrategias de comunicación y las condiciones e intereses que los estudiantes y las estudiantes de grado de Udelar tienen actualmente.¹⁴

En segundo lugar, y en sentido contrario, se destaca la importante respuesta que han tenido las convocatorias que apuestan a tiempos más extendidos, consolidación de procesos y mayor asignación presupuestal por proyecto, indicando que se trata de un área fundamental a desarrollar.

En general, se puede constatar que hay tiempos y procesos que conducen las acciones (tiempos curriculares, exigencias académico-productivistas, baja valoración de la extensión en la carrera docente, entre otras). En este sentido, las prácticas de extensión e integrales tienden a ser la variable de ajuste de las trayectorias universitarias. Aun así, mucho de lo expuesto brinda elementos para apostar a la continuidad y

14 La posibilidad de llevar adelante procesos de extensión en el marco de PEEU (que solo financia gastos) implica un requerimiento de tiempo y disposición que presenta dificultades, por ejemplo, en estudiantes que trabajan o tienen tareas de cuidado. Esto lleva a priorizar las opciones curriculares con modalidades más previsibles de cursada.

al fortalecimiento de varias de las estrategias desarrolladas hasta ahora. También queda en evidencia la necesidad de crear, junto a otros y otras, nuevas formas de desarrollo integral.

¿Cómo seguir? Nuevos desafíos hacia el desarrollo de la extensión y la integralidad

El efecto de construir superficies duras es reforzar una separación rígida entre la tierra abajo y el aire arriba, una separación construida hace tiempo en la ciencia [...] Esta separación es, como he señalado, la que fuerza a los científicos a buscar el impulso de vida dentro del organismo, y para hallarlo en los genes, más que en la no tan excitante y ya conocida reacción de la fotosíntesis. Sin embargo, sin fotosíntesis no podría haber vida en la tierra. Tampoco podría haber vida sin los hongos y bacterias que descomponen los materiales orgánicos para reciclarlos como nutrientes para crecimientos futuros. Ambas reacciones ligan tierra, aire y agua a través de una zona permeable de interpenetración experimentada como suelo. Donde la interpenetración es bloqueada por una superficie dura, ni la fotosíntesis ni la descomposición ocurren. De hecho, en un mundo de completa superficialidad, nada podría crecer.

Tim Ingold, 2012

Para concluir, sostengo que nos encontramos en un momento en que es necesaria la inspiración en nuevas metáforas que permitan miradas y políticas renovadas. Es necesario pensar la extensión crítica como una práctica universitaria vital, que contribuye a traer lo académico a la vida y a tornarlo más habitable. A través de las palabras de Tim Ingold (2012), intento situar la discusión sobre extensión e integralidad en otras coordenadas. La lectura puramente institucional o de gestión, aunque necesaria, empobrece los horizontes y la capacidad crítica de nuestras propias prácticas. Los conceptos se encapsulan y se alejan de los ambientes de los que son, como los organismos, inseparables.

Conectar las discusiones sobre integralidad y extensión, y pensarlas desde una perspectiva que no solo replique las palabras ya dichas y las respuestas ya existentes, sino que nos conecte de alguna manera con nuevas formas de vernos.

La dinámica de la Udelar ha determinado que los espacios institucionales en que se organiza la extensión sean múltiples, con distintos énfasis y cometidos. La extensión en el marco de la integralidad es un programa universitario, en cierta medida, experimental.¹⁵ En este sentido, requiere de producción de conocimiento sistemática que permita guiar, evaluar y ajustar el curso de políticas. Al mismo tiempo, presenta el potencial de contribuir al quehacer universitario todo como una fuente de espacios de enseñanza e investigación articulados con el medio.

Adicionalmente, la producción de conocimiento en un campo como la extensión conlleva la necesidad de ampliar el conjunto de herramientas disponibles para conocer en procesos de transgresión metodológica, que habiliten la constitución de una *ecología de saberes* (Sousa Santos, 2007 y 2009).

Este aspecto nos conduce a subrayar la dimensión ética, inherente a cualquiera de las funciones que se desarrollan en una trayectoria universitaria. El impulso ético es el que permite abordar críticamente las normas de nuestras comunidades morales —podría pensarse en la academia, o sectores de ella, como una comunidad moral—. Es esa incomodidad la que nos mueve de nuestro lugar y, en definitiva, nos permite aprender y conocer. La alteridad, con su *resistencia a confirmar nuestro mundo*, tiene un papel sustancial en la posibilidad de abrir nuevos campos de conocimiento (Segato, 2004). La ética de la autonomía (Rebellato y Giménez, 1997) o la ética que Segato (2004) llama *de la insatisfacción*, son distintas formas o espacios de la ética que hablan del cuestionamiento del mundo que se posiciona con un/a otro/a desde el respeto a su dignidad humana, como sujeto de la construcción conjunta. Cabe aquí la pregunta: ¿en qué medida hemos podido traducir políticas y teorías en mejores prácticas ético-políticas y académicas? La respuesta estará en el énfasis de la articulación entre el desarrollo de este tipo de posicionamientos (y prácticas) éticos y las metodologías que se hayan podido producir.

15 Si bien tiene su genealogía en la Udelar, es novedosa como propuesta general que afecta funciones, espacios, roles y trayectorias diferentes.

En este sentido, la gran cantidad de organizaciones sociales e instituciones con las que articulan los equipos universitarios de proyectos de extensión y EFI¹⁶ supone un potencial enorme para el abordaje desde la producción de conocimiento y el diálogo. En términos generales, la mitad de estos procesos se desarrollan en instituciones públicas y la otra mitad con organizaciones sociales. El primer grupo corresponde, en su gran mayoría, a instituciones educativas (fundamentalmente escuelas y liceos), mientras que las organizaciones sociales son, en su mayor parte, organizaciones barriales y vecinales (APEAM-SCEAM, 2019c). Al mismo tiempo, sabemos, a partir del análisis de proyectos estudiantiles de extensión, que los vínculos toman formas diversas que van desde el asesoramiento y asistencia, la investigación participativa, la promoción de prácticas normativas hasta procesos de co-construcción de conocimiento (González, Lamas, Grabino *et al.*, 2021). Esto abre un campo importante de necesidad de conocimiento respecto a las distintas formas de vínculo con colectivos sociales, así como las características de estos y las especificidades de formación universitaria que cada caso requiere.

Nos encontramos en una etapa propicia para renovar esfuerzos y capacidad articuladora, dentro de la Udelar y con diversos colectivos sociales, para integrar más *orgánicamente* la extensión en la vida cotidiana del quehacer universitario; entendiendo esta integración como una apuesta al fortalecimiento mutuo entre funciones y saberes.

Las discusiones en torno a este campo de posibilidades tienen algunas limitaciones o desafíos para el caso específico de Udelar. En primer lugar, su contexto presupuestal limita el despliegue de la extensión a niveles más generalizados en los distintos espacios universitarios y territoriales.

Por otro lado, con la puesta en marcha de un nuevo Estatuto del Personal Docente, que tiene la fortaleza de incluir la enseñanza, la investigación y la extensión como las tres funciones sustantivas a desarrollar

16 Según APEAM-SCEAM (2019c), entre 2013 y 2018, los EFI han trabajado con 767 actores no universitarios distintos (organizaciones sociales o instituciones). Por su parte, en el marco de convocatorias concursables, entre 2016 y 2018, se trabajó con 192 actores no universitarios distintos.

por los docentes y las docentes con dedicación alta en la Udelar, también se corre el riesgo de que las necesidades individuales de desarrollo de la carrera académica terminen limitando la dedicación a espacios colectivos o la realización de las múltiples tareas preparatorias y de sostén que los procesos de extensión requieren y que no son fácilmente cuantificables en los esquemas de valoración académica más estandarizados.

Finalmente, y en particular para la extensión, por su histórica correlación con las dinámicas estudiantiles, los cambios en las características de las generaciones de ingreso que crecientemente son primera generación universitaria en sus familias y que son estudiantes-trabajadores/as, además de nuevas modalidades de vinculación con los aprendizajes y con la Udelar (especialmente pospandemia), tornan un desafío el re-encantamiento con una función que tiene mucho de flexibilidad y que requiere de tiempos, cuerpos y disposición particular.

La potencia de la política de integralidad ha estado, considero, en no dedicar excesivo afán a las definiciones y normatizaciones,¹⁷ aunque sí a la discusión de sentidos y orientaciones ético-políticas. De esta forma, cohabitan en el campo de la integralidad multiplicidad de formas surgidas de tradiciones disciplinares e institucionales diversas. En este sentido, la pluralidad y la creatividad deberían ser orientaciones destacadas. Este campo de prácticas e institucionalidades diversas ha mostrado gran resistencia a la desarticulación y gran capacidad de adaptación a circunstancias nuevas. Esto se hizo evidente en el transcurso de la pandemia por covid-19, que ha dejado algunas enseñanzas, en especial en relación con la necesidad de estructuras *diversamente articuladas*, como la Red de Extensión;¹⁸ pero también entre otras unidades académicas centrales y programas integrales. (González, Lamas, Cassanello *et al.*, 2021; Villarmarzo *et al.*, 2021; Cano e Ingold, 2020).

Estos escenarios nos ponen en situación de pensar articulaciones institucionales en la Udelar con base en nuevos entramados. Los años de

17 Excepto en los aspectos relacionados con la curricularización, donde los marcos normativos presentan resistencias a cobijar prácticas diversas.

18 Hemos visto que el despliegue en materia de extensión en esta coyuntura ha sido posible por lo construido en estos años de articulación y cooperación entre servicios, áreas y equipos.

desarrollo de la propuesta de la integralidad nos permiten pensar en procesos de producción de conocimiento sobre lo que hacemos y, en particular, lo que la extensión hace con la universidad. ¿Cuáles son los cambios o nuevos énfasis en las agendas de investigación, cuáles son las afectaciones a las formas en que enseñamos y aprendemos, cuáles son los procesos de trabajo que permiten el desarrollo de articulaciones y tramas universidad-colectivos sociales más densas y duraderas? ¿Cuáles son los cambios institucionales y de prácticas de trabajo que se van volviendo necesarios para dar cuenta de un trabajo articulado con otros y otras? En este sentido, existe una cierta forma de pensar la extensión como una actividad con propiedades de capilaridad,¹⁹ esto es, la universidad con múltiples pequeñas (y no tan pequeñas) vías de proximidad con colectivos sociales en territorios diversos (en términos sociales y espaciales) que permiten el flujo de saberes, prácticas y mutuo reconocimiento.

Es necesario pensar y experimentar esa vinculación como entidades vivas que, al modo, por ejemplo, de los vegetales, y más ciertamente de los hongos, hacen posible otras formas de vida, la oxigenación de prácticas y saberes, la introducción de nuevas preguntas, y que, aunque a veces fuera del alcance de la vista, generan densos entramados en procesos de interpenetración con el resto de los organismos con los que cohabitan. Así, producen lo nuevo a partir de lo ya existente puesto en interacciones inéditas.

19 Mencionada como *capilaridad comunitaria* por Cano e Ingold (2020), inspirada en la propuesta de Pablo Carlevaro.

Referencias

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Cuadernos de Extensión*, (1), *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 61-83.
- ÁREA DE PROMOCIÓN DE LA EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (APEAM), Servicio CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (SCEAM) (2014). *Curricularización de la extensión, Espacios de Formación Integral y convocatorias concursables, 2009-2013*. Informe presentado al CDC.
- (2019a). *Estructura docente de las unidades de Extensión, 2014-2018*. Informe para la CSEAM elaborado por María Noel González, 6 de junio de 2019.
- (2019b). *Convocatorias concursables*. Informe para la CSEAM, 3 de setiembre de 2019.
- (2019c). *Instituciones y organizaciones sociales en Espacios de Formación Integral y convocatorias concursables de la CSEAM*. Informe para la CSEAM, 3 de setiembre de 2019.
- (2020). *Evaluación del Plan de Trabajo 2019, Red de Extensión*. Informe para la CSEAM, 4 de junio de 2020.
- AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión*, (1), *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 9-17.
- BRALICH, J. (2010). Una mirada histórica a la extensión universitaria. En CARRASCO, J. C., CASSINA, R., y TOMMASINO, H., *Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. SCEAM, Universidad de la República.
- CANO, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. *InterCambios*, 3(1), 10-23.
- e INGOLD, M. (2020). La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia. *Redes de Extensión*, 2(7), 3-10. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9169>
- CASTILLO, J., CORREA, N. H., PARENTELLI, V., y ROMERO, M. (2017). Espacios de Formación Integral: Transformaciones y desafíos para la enseñanza y la docencia de Ciencias Económicas y Administración. *Revista +E*, 7(7), 156-163.

- CASTRO, D. (2014). *Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias: análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República* (Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4888>
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CDC) (2009). Resolución sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión, 27 de octubre de 2009, Universidad de la República.
- ETCHEBEHERE, C., FERRIGNO, F., RUBIO, E., y ZAPATA, L. (2020). Delineando nuevos horizontes: Una mirada crítica sobre la extensión e integralidad en la Facultad de Ciencias Sociales. En ETCHEBEHERE, C., FERRIGNO, F., RUBIO, E., y ZAPATA, L. (Comps.), *Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate* (pp. 71-96). FCS, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27049/1/CCSS%20y%20extension%20universitaria%20vol.2.pdf>
- FALERO, A., y FRY, M. (2020). Los Espacios de Formación Integral y la apertura de discusiones sociológicas. En ETCHEBEHERE, C., FERRIGNO, F., RUBIO, E., y ZAPATA, L. (Comps.), *Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate* (pp. 97-112). FCS, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27049/1/CCSS%20y%20extension%20universitaria%20vol.2.pdf>
- FRY, M. (2019). Presentación. En *Red de Extensión, Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios, 2008-2018*. SCEAM, Universidad de la República.
- GONZÁLEZ, M. N., LAMAS, G., CASSANELLO, C., y PIEDRACUEVA, M. (2021). Extensión universitaria en la emergencia social y sanitaria por covid-19: desafíos y respuestas de la Universidad de la República (ponencia). *IX Congreso Nacional de Extensión, VIII Jornadas de Extensión del Mercosur, Universidad Nacional del Centro*, 14 al 17 de setiembre, Buenos Aires. Recuperado de <http://congresoextension.frsfco.utn.edu.ar/media/presentation/3c5544e0-48a9-4c46-91ff-c8e13738622f.docx>
- GONZÁLEZ, M. N., LAMAS, G., GRABINO, V., y SANTOS, C. (2021). Ambientes formativos en la experiencia de los proyectos estudiantiles de extensión universitaria en la Udelar: disciplinas, colectivos sociales y prácticas institucionales (comunicación oral). *II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior*, 27 al 29 de octubre, Montevideo.
- INGOLD, T. (2012). *Ambientes para la vida: Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Ediciones Trilce-Universidad de la República.

- IRIBARNE, P. (2021). Producción de conocimiento en la integralidad y curricularización de la extensión: Aportes desde la Facultad de Ciencias. En Parentelli, V. (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 97-111). Cenur Litoral Norte, Universidad de la República.
- PICOS, G. (2011). *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay* (Tesis de Maestría, Facultad de Agronomía, Universidad de la República, Uruguay).
- PRITSCH, F., VERRUA, R., PINTADO, X., y VARELA, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI: La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC*. Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República. Recuperado de https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Miradas%20sobre%20la%20extensio%CC%81n_WEB.pdf
- REBELLATO, J. L., y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Roca Viva.
- RED DE EXTENSIÓN (2016). Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República. Red de Extensión, Universidad de la República.
- (2019). *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios, 2008-2018*. SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/tejer-la-red/>
- ROMANO, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad: Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de Extensión*, (1), *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 85-107.
- ROMANO, A., D'AMBROSIO, L., SILVERA, A., y MÉNDEZ, V. (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*, informe final de investigación. SCEAM, Universidad de la República.
- SANTOS, C. (2020). ¿Qué se discute cuando se discute la extensión universitaria?: Apuntes desde la historia para pensar el debate contemporáneo sobre la integralidad. En ETCHEBEHERE, C., FERRIGNO, F., RUBIO, E., y ZAPATA, L. (Comps.), *Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate* (pp. 59-70). FCS, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27049/1/CCSS%20y%20extension%20universitaria%20vol.2.pdf>
- SEGATO, R. (2004). *Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Serie Antropología n.º 356. Departamento de Antropología, Universidade de Brasília.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2007). La universidad del siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. *Umbrales*, (15), 13-70.

- SOSA SANTOS, B. DE (2009). Un discurso sobre las ciencias. En Sousa Santos, B. de, *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* (pp. 19-57). Siglo Veintiuno Editores-Clacso.
- SUTZ, J. (2011). La integralidad de funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión*, (1), *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 43-60.
- TOMMASINO, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales: Los aportes de la extensión para su implementación. *En Diálogo*, 1(3), 4-5.
- TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C., y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Universidad de la República, *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Hacia la Reforma Universitaria*, (10). Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar) (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Hacia la Reforma Universitaria*, (10). Universidad de la República.
- VILLARMARZO, E., GAMEJO, M., y BICA, C. (Comps.) (2021). *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia: Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad*. FHCE, Universidad de la República.
- VIÑAR, M., y CAVALLI, V. (2015). Acercarse para mirar, hacer para aprender: Desafíos de la formación integral en espacios curriculares de ingreso. *InterCambios*, 2(2), 54-61.

Las prácticas socioeducativas en la Argentina: experiencias, desafíos y comunicación en clave crítica¹

LUIS BARRERAS

MIGUEL MENDOZA PADILLA

LAURA INÉS LONARDI

AYELÉN SUYAY GÓMEZ

ELEONORA GÓMEZ CASTRILLI

SANTIAGO PUCA MOLINA

Resumen

El presente proyecto propone generar conocimientos sobre las prácticas integrales sociocomunitarias a través de su implementación como experiencias insertas en los procesos de curricularización en clave crítica. En este sentido, se promueve su recuperación a través de la comunicación y sistematización de experiencias en la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y el Instituto Universitario Madres de Plaza de Mayo.

El objetivo de la investigación es recuperar e indagar respecto de los conocimientos producidos en los espacios de formación académica integral del estudiantado, desarrollados en el marco de procesos de curricularización de la praxis extensionista en los ámbitos de aquellas universidades con integrantes en el presente proyecto.

Analizar las prácticas integrales, sociocomunitarias o socioeducativas, la curricularización de la extensión en sus diversos dispositivos,

1 Este artículo recoge el conocimiento producido por el proyecto de investigación Undavcyt 2021 titulado: «Prácticas integrales sociocomunitarias: curricularización, comunicación y sistematización de experiencias en clave crítica». El proyecto forma parte del Programa Nacional de Incentivos y se está ejecutando desde la Universidad Nacional de Avellaneda. Director: Lic. Luis Barreras; codirector: Lic. Miguel Mendoza Padilla. Integrantes: Laura Lonardi, Ayelén Gómez, Santiago Puca Molina, Mariana Castro, Marcelo Pastorella.

involucra un paradigma que relacione de forma dialógica y crítica las funciones sustantivas de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión, promoviendo una dinámica interdisciplinaria. En los últimos años, dichos dispositivos han visto un fuerte crecimiento en los diseños pedagógicos y en las políticas impulsadas por las instituciones de educación superior, a la vez que proporcionan sustento como experiencias de comunicación y se conforman desde las prácticas dialógicas territorializadas con actores sociales y diversas organizaciones en comunidad como uno de los requisitos que redefinen el perfil de las personas egresadas y que plantean una nueva forma de pensar la universidad y la construcción de conocimientos.

Desde esa posición, pensar

... la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo, todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás (Sutz, 2011, p. 52).

En definitiva, esta investigación favorece el intercambio de experiencias de prácticas integrales sociocomunitarias desde una indagación teórico-práctica que genere nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, que posibilite una documentación destinada a constituir un producto comunicacional (audiovisual) ampliamente socializante.

Introducción

En Argentina, las prácticas integrales asumieron relevancia a partir de las definiciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) comprendidas en los acuerdos plenarios 682/2008, 711/2009 y 811/2012, en los que se promueve la jerarquización de la extensión universitaria a través de:

1. Hacer efectiva su ponderación en los concursos docentes y en las evaluaciones de permanencia, incluyéndola en la normativa pertinente o perfeccionando su aplicación en los casos que ya existiera.

2. Analizar la posibilidad de que se incluya en las cargas horarias, tanto de docentes regulares como interinos, la dedicación a la extensión, mediante la presentación de proyectos específicos.
3. Procurar la formación docente estudiantil en actividades de extensión.
4. Propiciar las prácticas de extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, definiendo los distintos espacios curriculares en los que puede desarrollarse, sea por la asignación de créditos o la organización de asignaturas optativas, o a través de la inclusión en las prácticas de formación, en la elaboración de tesis, tesinas y otras.

Tanto las universidades tradicionales como las recientemente creadas denominadas *del Bicentenario* ofrecen un marco de creciente materialización de estas prácticas integrales y su institucionalización sobre un conjunto de programas, proyectos y acciones que provienen de la extensión universitaria.

Las prácticas comunitarias o socioeducativas² guardan sustento como experiencia de comunicación que se conforma desde la práctica dialógica territorializada con actores sociales y diversas organizaciones en comunidad. Estas prácticas crecen, en los últimos años, en modo exponencial en la mayoría de las universidades públicas de América Latina y del Caribe, y consolidan su alcance hacia las poblaciones estudiantiles toda vez que gravita en las normativas académicas como un requisito de graduación.

Desde la perspectiva de la extensión crítica, noción que se va a desarrollar en el recorrido del texto, esto se relaciona con dos dimensiones: resignificar el acto educativo y la implicación de la universidad en los procesos de transformación social. Los modos de implementación son diversos en tanto se constituyen conforme a los propios contextos, pero con un entramado común respecto del vínculo indisoluble entre el compromiso social y la praxis educativa. Las prácticas comunitarias toman consistencia en las agendas universitarias, significan oportunidades concretas para promover y fortalecer transformaciones en el

2 La noción de prácticas socioeducativas encuentra en el sistema argentino distintas acepciones y formas de enunciación que se expresan a lo largo del texto. Cada universidad nacional las ha desarrollado de formas y con denominaciones diversas, estas definiciones y expresiones se recuperan en este artículo.

propio ámbito y sus quehaceres académicos, comprendiendo que las estudiantes y los estudiantes que aprenden en contexto lo hacen de otro modo, incorporando la problematización real y concreta, historizante y con sentidos de pertenencia.

Desde esa posición, pensar que

el desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. La tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias (Sutz, 2017).

Pensar en estas líneas significa redimensionar la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria en procesos dialógicos, críticos e integrales como parte de una matriz pedagógica y política, desde un ejercicio interdisciplinario que posibilite la integración de los campos cognoscitivos en diálogo y en tensión con saberes populares en una coparticipación democrática desde la raíz.

Este proceso promueve una transformación transversal al ámbito universitario y representa la posibilidad de interpelar a las instituciones para producir cambios profundos tendientes a promover el compromiso social universitario desde una perspectiva ético-política de la educación superior. «Este compromiso se manifiesta en el acceso a la educación, en las pedagogías implementadas, en co-construcción de conocimientos con los saberes populares, con los colectivos sociales y el acceso a conocimiento alternativos. Ello, en oposición al epistemicidio masivo.» (Barreras, L. *et al.*, 2022, p. 47)

Respecto a la definición del sistema universitario sobre la extensión, cabe considerar la resolución del Comité Ejecutivo número 357/06 del CIN, que ofrece algunas definiciones que contextualizan a la universidad argentina en tanto se la comprende como

... un actor más en la construcción del conocimiento [y no] el único protagonista de esta construcción, lo que lleva a la conformación de equipos interdisciplinarios, a la creación de espacios institucionales de la sociedad, a una nueva forma de vinculación con el contexto (Barreras, L. *et al.*, 2022).

Como adelantamos, la investigación contempla la sistematización de experiencias de prácticas integrales sociocomunitarias en perspectiva crítica, que se basará en diversas experiencias que se desarrollaron y se desarrollan en las universidades que forman parte del proyecto. Nos proponemos pensar la importancia de las prácticas integrales sociocomunitarias (o en cualquiera de sus definiciones), la sistematización y comunicación desde una perspectiva teórico-metodológica de la extensión crítica, desde su concepción, sus fundamentos y metodologías, como un campo de acción política y militante para la puesta en diálogo ante distintas problemáticas sociales en territorio.

Consideramos que la sistematización de experiencias implica: «La interpretación crítica y rescate de aprendizajes de procesos históricos, vitales, complejos, en los que intervienen diferentes actores» (Jara, 2020, p. 62). Por un lado, dicha sistematización nos mueve en terrenos colectivos de coconstrucción de conocimientos y, por otro, nos incita a promover saberes alternativos a los ya consagrados, y en diálogo con saberes populares.

En este contexto, con una base educativa fuertemente freireana y la reivindicación de las metodologías de investigación participativas (en especial la propuesta de Orlando Fals Borda), la *extensión crítica* nace referida más específicamente al campo universitario y como respuesta al modelo de extensión implicado en la transferencia tecnológica y la venta de servicios.³ En pocas palabras, en el modelo de la transferencia tecnológica, el extensionista es un mediador en la relación entre adelantos científicos y sujetos/empresas/clientes; en el modelo de la extensión crítica, el extensionista es un partícipe consciente de las tensiones y contradicciones histórico-sociales que sobredeterminan dicha relación,

3 *Extensão popular*, en su versión brasileña.

así como de la imposibilidad de ser neutrales respecto a las mismas (Tommasino y Cano, 2016).

Los conocimientos reconocen la puesta en forma de un espacio dialógico entre teoría y práctica. Sobre ello, señala Oscar Jara que la distancia entre teoría y práctica «solo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate teórico. Este tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social» (2018, p. 97).

Dichos aportes se encuadran en la línea de investigación sobre comunicación, sociedad y cultura en el reconocimiento desde la sistematización de experiencias y prácticas sociales, en diálogo y ecología de saberes. Desde esta línea pensamos la comunicación como una herramienta de diálogo, como una construcción social de producción de sentidos que realizan los actores y las actoras sociales que construyen la historia en esa disputa de sentidos, de reconocimiento y de lucha por el poder.

Perspectiva teórico-metodológica

Los temas principales de la investigación son: la integralidad, la curricularización, la comunicación, desde la perspectiva de la extensión crítica, y la sistematización de experiencias.

Comprender la integralidad como un proceso general y que no es exclusivo de una función en particular, sino que forma parte de toda la universidad es una perspectiva teórico-metodológica y fundamentalmente política. En esa línea

... un primer movimiento realizado fue pasar de considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de reforma universitaria, a considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad. La función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción en el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo. Este es un

elemento central de apuesta por la integralidad (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 21).

La gnoseología de la extensión crítica halla raíces en la pedagogía de Paulo Freire, en la reforma universitaria de 1918, en Córdoba, en el proceso de segunda reforma que se desarrolla en 2007 en la Universidad de la República (Uruguay) y en el Grupo de Trabajo Clacso «Extensión crítica: teoría y prácticas en América Latina y el Caribe».⁴

En esa perspectiva, el concepto hace alusión al diálogo en los términos que plantea Freire:

... el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo *pronuncian*, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos [...] dialógico; es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad (1971, p. 46).

Los fines de esta noción posicionan la crítica a los modos tradicionales, hegemónicos, dominantes en las universidades de Latinoamérica referidos al academicismo y cierto transferencismo.

En esa línea, la extensión universitaria en América Latina se puede distinguir en dos grandes modelos en cuanto a concepciones de la relación universidad- sociedad:

1. Difusionista-transferencista, en sus diferentes variantes: difusionismo cultural, transferencia tecnológica, prácticas asistencialistas.
2. La extensión crítica, vinculada a las concepciones de educación popular e investigación-acción participación.

4 Grupo de Trabajo Clacso «Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe (2019-2022)». El grupo aglutinó a 186 investigadoras e investigadores (111 investigadoras y 75 investigadores) de 15 países de América Latina y el Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. Su objetivo es pensar que la extensión crítica sostiene un núcleo común de acuerdos teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos para el trabajo con movimientos, actores y organizaciones sociales, entre otros.

En el documento elaborado por el CIN en diciembre de 2022, se definen siete prioridades para las universidades públicas de cara al futuro; en el punto siete se expresa la curricularización de la extensión y la necesidad de redefinir, repensar y resignificar las currículas desde una perspectiva de integralidad de funciones. Al respecto plantean:

La formación de ciudadanos universitarios, futuros profesionales comprometidos con el desarrollo de prácticas comprometidas con la mejora de calidad de vida de nuestra población, a partir del desarrollo productivo y social, pone de manifiesto la necesaria incorporación de la extensión en el currículum, la visibilización de las experiencias desarrolladas y el reconocimiento de los saberes formados en esas instancias (p. 6).

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 (Udelar, 2010). Cuando se hace referencia a «un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar» (Udelar, 2010, p. 1), se pone en evidencia la posibilidad de superar una relación unidireccional, muchas veces consolidada y sistemática que se establece entre docentes y estudiantes de la universidad, y entre estos y los actores sociales con los que nos vinculamos.

Dicha representación de la extensión crítica se substancia en el planteo que realizan Tommasino y Barreras (2022), que piensa la enseñanza-aprendizaje y la producción de conocimientos en las universidades públicas latinoamericanas sobre la base de la integralidad de las funciones sustantivas, donde la función oficie como *guía política*. La idea es que esta propuesta *jaquee* el aula bancaria e indiscipline la currícula, tornando enseñar y aprender a la *intemperie del aula*, en el seno de los sectores populares.

La extensión crítica es un proceso transformador para las prácticas sociales, las prácticas educativas que se hacen en territorio, que se hacen en la propia universidad y que, de alguna manera, vienen a disputar la forma en que se transfiere el conocimiento desde la universidad a la comunidad. Interpretamos que tiene que haber actores centrales en esta extensión crítica, que son los estudiantes por un lado y también las organizaciones sociales, los movimientos y todos esos espacios organizados de la sociedad civil que nos permiten interpelar las propias teorías.

Señala Jara (2018) que la sistematización de experiencias nos permite:

1. un proceso de reflexión individual y colectivo,
2. en torno a una práctica realizada o vivida,
3. que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella,
4. que provoca una mirada crítica sobre la experiencia,
5. que produce nuevos conocimientos.

Además, consideramos que manifiesta una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben (Torres, 1999).

Se trata de experiencias que nos permiten reconocer el valor de los actores que participaron en ese marco, producir conocimientos y aprendizajes críticos que facilitan una visión transformadora. Su resultado es el diálogo de saberes, el diagnóstico, y la reflexión de los sujetos esenciales para construir teoría desde las prácticas que representan sus vivencias, sus sentimientos, sus emociones y acciones.

Desde la comunicación planteamos el debate que introducen Washington Uranga y Teresita Vargas (2020) para su análisis: ¿mirar la comunicación o desde la comunicación? Nos posicionamos en

... mirar desde la comunicación es elegir la comunicación como un campo disciplinar desde el cual iluminar el conjunto

de prácticas sociales complejas en las cuales nos encontramos insertos como personas, grupos humanos u organizaciones. Es decir, como actores sociales, individuales o colectivos, involucrados en prácticas sociales que se desarrollan en la vida cotidiana (p. 24).

En esa línea, entendemos la comunicación como procesos comunicacionales:

... los procesos comunicacionales hacen referencia a espacios de necesidades, y demandas comunicacionales vinculadas, es decir, a prácticas, a modos de actuación que se verifican en la sociedad. En ningún caso se trata de realidades estáticas, capaces de ser analizadas como si estuviésemos frente a una fotografía (Uranga y Vargas, 2020, p. 37).

Pensamos la comunicación como una herramienta de diálogo, como una construcción social de producción de sentidos que realizan quienes construyen la historia en esa disputa de sentidos, de reconocimiento y de lucha por el poder. Esta definición de comunicación se piensa más allá de su comprensión desde los aspectos técnicos y no se simplifica su lectura a los medios de comunicación masiva.

De esta manera, al entender la mirada comunicacional desde una perspectiva más amplia vemos:

... la capacidad de reconocer en las instituciones y en la sociedad en general lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha. Todo esto a través de las relaciones presenciales o bien medidas por recursos verbales, visuales, verbal-visuales y lo que posibilitan hoy las tecnologías de la información. Hablar de procesos comunicacionales implica remarcar espacios de interacción entre sujetos, en lo que se vivifican procesos de construcción de sentido, generando relaciones individuales y colectivas (Prieto Castillo, 2004, p. 6).

La presente investigación se apoya en la metodología cualitativa, que permite analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y de patrones de comportamiento para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales, sistemas de creencias, rituales, etcétera. Justamente este contexto es el que permite la tarea interpretativa (Sautu, 2003).

Asimismo, la metodología cualitativa es «apropiada cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, las condiciones de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad» (Wainerman y Sautu, 1997, p. 188).

En este proyecto construimos como objetivo general la sistematización de las experiencias de las prácticas integrales comunitarias que se desarrollan en las universidades que lo integran, su documentación, evaluación y mapeo de las experiencias desarrolladas. Buscamos contribuir a la reflexión teórica de las prácticas desde una perspectiva de la extensión crítica y su incorporación en los espacios de formación con la sistematización de aquellos conocimientos surgidos directamente de la praxis, y la realización de productos comunicacionales (como cortos audiovisuales, entre otros) tendientes a socializar el conocimiento producido en el marco de la investigación.

El trabajo de campo se plantea con cinco tiempos que todo proceso de sistematización debería contener según la propuesta de Jara (2018):

1. el punto de partida: la experiencia;
2. la formulación de un plan de sistematización;
3. la recuperación del proceso vivido;
4. las reflexiones de fondo;
5. los puntos de llegada.

Lo que nos moviliza a crear esta investigación, a través de la sistematización de experiencias, es la posibilidad de generar un nuevo conocimiento que reconozca el trabajo de los diversos actores y actoras, evaluar lo realizado y reflexionar en clave crítica.

Nos preguntamos:

1. ¿Cómo se definen las prácticas sociocomunitarias?
2. ¿Cómo es el proceso de institucionalización conducente al dictado de la normativa de las prácticas sociales educativas?
3. ¿Qué aspectos justifican la implementación de las prácticas sociales educativas en la universidad?
4. ¿Qué importancia adquieren las prácticas en la formación de los estudiantes y las estudiantes?
5. ¿De qué forma se vinculan las prácticas sociales educativas con las ideas de compromiso social universitario?
6. ¿Cómo se desarrollaron las prácticas en el contexto de pandemia?

Antecedentes y políticas públicas

El conocimiento nunca es una construcción individual, siempre es una construcción colectiva, y es desde ese punto que pensamos, sentimos, articulamos y entendemos también la política extensionista.

Realizamos una línea de tiempo de las políticas públicas en Argentina que consideramos como base sustancial para la construcción de las prácticas socioeducativas. Inicia con el acuerdo plenario n.º 681/2008 por el que se crea la Red de Extensión Universitaria (REXUNI), que comprende a todas las universidades nacionales, provinciales, públicas y privadas. Este organismo desarrolla el Plan Estratégico 2012/2015 como política pública.

Señalamos también dos normativas del Ministerio de Educación de la Nación. La primera es la Resolución 2405/2017, que incorpora las actividades de extensión e investigación de los estudiantes y las estudiantes al suplemento al título universitario. La segunda es la Resolución 233/2018, que sugiere la incorporación de las prácticas socioeducativas en las currículas. Consideramos que esta última posibilita que las prácticas se arraiguen más firmemente en las universidades y, como corolario de esta medida, la ejecución del *renglón presupuestario*⁵ en 2021, destinado a la promoción y fortalecimiento de la extensión

5 Partida presupuestaria específica que no forma parte del presupuesto general para las instituciones de educación superior.

universitaria en la Argentina, mediante la realización de talleres, cursos y capacitaciones.

Finalmente, el CIN, en su documento «Universidades hacia el 2030», redactado en 2021, plantea la curricularización de la extensión universitaria y señala:

... la formación de ciudadanos universitarios, futuros profesionales comprometidos con el desarrollo de prácticas comprometidas con la mejora de calidad de vida de nuestra población, a partir del desarrollo productivo y social, pone de manifiesto la necesaria incorporación de la extensión en el currículum, la visibilización de las experiencias desarrolladas y el reconocimiento de los saberes formados en esas instancias, implica la revisión de la práctica docente y su incorporación a un proceso de formación comprehensivo, amplio y diverso. Resignificar el currículum universitario desde esta perspectiva implica necesariamente dar relevancia a la extensión, pero desde una perspectiva de integralidad, entendemos que este es un debate siempre necesario y con el que nuestro sistema aún tiene una deuda (CIN, 2022, p. 6).

Fabio Erreguerena (2020) revela que las primeras prácticas fueron realizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata con una experiencia en 2005 en la Facultad de Ciencias Económicas, que reglamenta en 2011; la Universidad Nacional de Río Cuarto hace lo propio en 2009 y desarrolla su reglamentación. La Universidad de Rosario generó en 2009 los créditos académicos, pero recién durante el 2021 reglamentó las prácticas.

En definitiva, lo expresado en el documento oficial empieza a rediscutir esta idea de compromiso social y, sobre todo, como dice Eduardo Rinesi (2012), a comprender que la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un derecho colectivo. Es desde este punto desde donde se están pensando estas prácticas, con el objetivo de promover una universidad que articule su diseño académico con la resolución de problemas sociales en su territorio.

Por otro lado, Erreguerena, plantea que las prácticas son un dispositivo de la docencia universitaria que articula las funciones sustantivas de la sociedad, procurando así la vinculación de insumos teóricos y metodológicos para la resolución de problemas sociales para favorecer una formación integral, y, a su vez, el compromiso social universitario.

Definición de algunas reglamentaciones sobre las prácticas integrales en las universidades argentinas:

1. *Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata las define como *prácticas sociocomunitarias*, y son proyectos que contribuyen a la resolución de determinados problemas: económicos, ambientales.
2. *Universidad de Río Cuarto*. Las define de la misma forma: son presentación de desarrollo de proyectos que contribuyen a la resolución de problemas.
3. *Universidad Nacional de Cuyo*. Es la primera que se separa de la presentación de proyectos y habla de *prácticas sociales educativas*, es decir, de estrategias pedagógicas a través de la articulación de las funciones integrales de la universidad; consisten sobre todo en integrar en ese trayecto académico una formación diferente a los estudiantes u las estudiantes.
4. *Universidad Autónoma de Entre Ríos*. Las denomina *prácticas educativas territoriales* y buscan incentivar la formación de egresados con compromiso social, las plantea como espacios de construcción de aprendizajes situados en contextos reales.
5. *Universidad Nacional de Avellaneda*. Se instala, desde las bases centrales de la universidad, la materia Trabajo Social Comunitario, que tiene cuatro trayectos a lo largo del recorrido (en algunos casos, cinco recorridos) en los que se involucran los estudiantes de toda la universidad. No se cursa en una carrera (por ejemplo, Periodismo o Abogacía): los estudiantes que cursan la materia son de diferentes carreras. El trayecto formativo es de 30 horas cátedra en cada una de esas asignaturas y trayectos (para comparar: en otros lugares es de 40 horas en su totalidad).

En el marco del proyecto realizamos diferentes entrevistas, de las que se desprenden las siguientes definiciones. Fabio Erreguerena, de la Universidad Nacional de Cuyo, expone que:

... las prácticas sociales educativas o sociocomunitarias son un dispositivo más en una larga búsqueda —aún inconclusa— que

tienen los sectores que promueven una universidad involucrada con los problemas sociales relevantes y con su país. Esa universidad involucrada con los problemas sociales nunca tuvo el volumen político como para lograrlo y ha ido ensayando distintos dispositivos para cristalizar o concretar ese anhelo político e ideológico.

A su vez, agrega:

... entiendo que hay una práctica social educativa, que nosotros plasmamos en una normativa, si cumple cuatro requisitos: 1) estar dentro de la currícula; 2) abordar problemáticas sociales relevantes; 3) que haya trabajo con sectores y sujetos con derechos vulnerados —eso una decisión política que implica un trabajo extraterritorial, fuera de la universidad—; 4) un conjunto de prácticas teórico-metodológicas que implique un trabajo de simetría, de integralidades, que favorezca el diálogo de saberes.

Para ejemplificar esto, menciona la Universidad Nacional de Mar del Plata, que:

... viene ensayando una respuesta a esa demanda histórica de efectivizar el compromiso social de la universidad. Allí esta perspectiva está teniendo desarrollo, se está discutiendo; se está tratando de establecer unos acuerdos normativos transversales. Establecer una tradición teórica y metodológica que en nuestra vida es de mucho tiempo, pero en términos históricos tenemos 800 años de docencia y 200 de extensión, y en estos últimos minutos de existencia las prácticas sociales educativas vienen a ser una herramienta para concretar ese compromiso social (comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).

En esa línea y respecto a las prácticas sociocomunitarias, Delia Bianchi de la Universidad de la República (Uruguay) señala que

... el sentido de la imaginación, que implicó diseñar dispositivos que permitieran tensionar esta posibilidad de encontrar la disponibilidad para hacer posible. Tensionar dentro de una institucionalidad las formas posibles, las condiciones de posibilidad para generar dispositivos que permitieran, en su singularidad, formatos pedagógicos de interconexión entre la función de la enseñanza y la función de la extensión, entre la función de la enseñanza y la función de la investigación. Creo que sigue siendo la función de la enseñanza, una función que tiene, que guarda cierta centralidad (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

Por otro lado, el profesor Agustín Cano Menoni de la Universidad de la República (Uruguay) realiza una historización y destaca que

... las grandes universidades públicas latinoamericanas requieren una mirada de conjunto, una mirada regional y, en particular, la inserción de la extensión en el currículo universitario, el abordaje de la multiplicidad de problemas que eso abre, de evaluación, de procesos de aprendizajes, su acreditación, en la formación curricular, en la aprobación de los planes de estudios y en la propia organización de la estructura en universidades que tienen muchas similitudes, una historia común, pero también importantes diferencias.

En cuanto a las prácticas, Cano opina que

... aportan experiencias de espacios de formación integral, a nivel de ciertos postulados pedagógicos que compartimos. Pensamos que estas experiencias, por un lado, tienen efectos positivos en los propios procesos de aprendizajes, de formación, al construir aprendizajes conectados con los problemas de la realidad, donde la formación disciplinaria e interdisciplinaria que ponen en juego planos de aplicación, no meramente instrumental, sino reflexiva, donde los procesos de integración suceden de una mejor forma. Junto con esto, concibiendo la formación universitaria como una experiencia de

participación ciudadana, de formación, utilizando el término de Carlevaro, de *humanización*, de transformación subjetiva, de crítica del rol de los profesionales y las profesionales en la sociedad en tanto problematización de las razones, sentidos, en la propia formación o en el futuro profesional, académico (comunicación personal, 18 de noviembre de 2022).

Consideraciones finales

Este texto forma parte de un avance del proyecto de investigación cuya relevancia y originalidad se plantea en repensar el compromiso social universitario como un modo concreto, en acción, en el que la universidad se compromete activamente en un encuentro dialógico con otros actores sociales. De este compromiso surge, en principio, la posibilidad de que la universidad se legitime como un actor político concreto en las transformaciones sociales. En esa línea, el planteo promueve la recuperación de la extensión, inscribiéndose en el movimiento de jerarquización de dicha función sustantiva de la universidad que ha sido relegada y desvinculada respecto de las demás funciones, como la investigación y la enseñanza.

Consideramos que, a partir de este desarrollo y de diversas políticas que promueven la curricularización de la extensión, se redefinen las funciones sustantivas de la educación superior en pos de una articulación plena, con impacto, sobre los recorridos pedagógicos.

En este sentido, comprendemos que la universidad pública se construye desde el ejercicio y la promoción de derechos en clave crítica, propiciando la formación de profesionales con un sentido social que responda a las problemáticas e interrogantes de la realidad. En suma, las instituciones de educación superior, desde su compromiso social, co-construyen y desarrollan herramientas en diálogo con el Estado y la sociedad para la transformación del contexto social.

La extensión crítica, particularmente, se halla fuertemente implicada en esa acción transformadora hacia el ámbito universitario, entre otras cuestiones, desde la integralidad de las funciones, la práctica dialógica en sociedad y una comunicación cognoscitiva democratizante.

El aporte de conocimiento pretende recuperar la sistematización de experiencias como un proceso teórico-metodológico que promueve en las instituciones u organizaciones la construcción de nuevos conocimientos desde las perspectivas de los actores y actoras, y sus prácticas; podemos contar así con una herramienta sustancial para co-construir conocimientos que nos permitan identificar temas-ejes de diálogos y articular un trabajo desde las prácticas integrales sociocomunitarias, fortaleciendo la identidad de las instituciones.

En suma, el proyecto favorecerá un nuevo conocimiento que surja de recuperar las experiencias en dichas instituciones y permitirá generar un producto comunicacional (audiovisual) destinado a documentar los conocimientos producidos.

Por último, a modo de cierre, retomamos algunos conceptos de dos autores a los que consideramos que siempre vale la pena recordar. Por un lado, lo dicho por el querido Mario Kaplún sobre el concepto de la comunicación como herramienta política, a la cual se refería como «una calle ancha y abierta que amo transitar, o que amamos transitar, que se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad» (1998, p. 1), y, por otro, el trabajo de Catherine Walsh (2018), quien se formó con Paulo Freire en Estados Unidos y pensó desde una perspectiva feminista que tiene que ver con el origen político de las prácticas y con el origen político de nuestro rol como docentes, y que, fundamentalmente, sostenía que tenemos que desaprender a pensar el universo de la totalidad y aprender a pensar en las grietas, en los bordes, donde afloran los mundos otros y las esperanzas pequeñas. Y finalmente, desde ese lugar, pasando por la narrativa de los pueblos, que es desde donde podemos construir una mejor extensión crítica para todos y todas, pero, principalmente, unas prácticas socioeducativas que sean integrales, rurales, feministas y que también se comuniquen para todos y todas.

Referencias

- BARRERAS, L., PUCA MOLINA, S., GÓMEZ, A. S., e HIDALGO, M. (2020). Taller de herramientas de comunicación para la extensión crítica. *Compromiso Social*, (4), 67-76.
- BARRERAS, L., CECCHI, N., ITOIZ, J. P., PUCA MOLINA, S., y OYARBIDE, F. (2022). La extensión crítica y su implicancia en los procesos de formación integral: la implementación en el Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en UNNOBA. *Revista Compromiso Social*, 3(7), 46-55. Recuperado de <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/188>
- CANO, A. (2014). ¿Qué universidad queremos? Modelos de universidad: una forma de comprensión. *En Diálogo*, (17), 2-3.
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) (2022). *Universidades argentinas del 2030. La Universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social*. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>
- ERREGUERENA, F. (2020). Repolitizar los territorios: Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13). DOI: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.E0012
- FREIRE, P. (1971). ¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural. Tierra Nueva.
- (1997). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo Veintiuno Editores.
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- (2020). *La educación popular latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Universidad Nacional de Jujuy.
- KAPLÚN, M. (1998). Nota a los lectores. *Revista Chasqui*, (64).
- MEDINA, J. M. (2015). Congreso Nacional de Extensión Universitaria (Rosario, Argentina, 2014). UNR Editora.
- PRIETO CASTILLO, D. (2004). Gestión de la comunicación: una práctica posible en medio de condicionamientos. *Dialoguemos*, 8(13).
- RINESI, E. (2012). *Filosofía (política) de la Universidad*. Ediciones de la Universidad Nacional General Sarmiento.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de la investigación*. Lumiere.

- SUTZ, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión*, (1), 43-60.
- TOMMASINO, H., y BARRERAS, L. (2022). Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia: sus aportes para una Universidad Latinoamericana en la encrucijada. En TOMMASINO, H., MEDINA, J. M., BARRERAS, L., y TONI, M., *Extensión crítica en tiempos de pandemia: La coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia* (pp. 16-58). H. y A. Ediciones.
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, (1), 19-42.
- y STEVENAZZI, F. (2016) Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, (6), 120-129.
- GONZÁLEZ, M. N., GUEDES, E., y PRIETO, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En TOMMASINO, H. y De HEGEDÜS, P. (eds.), *Extensión: estrategias para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C., y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Universidad de la República (Udelar), *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Hacia la Reforma Universitaria*, (10). Universidad de la República.
- TORRES, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la Reforma Universitaria, (10). Universidad de la República.
- URANGA, W., y Vargas, T. (2020) *Planificación y gestión de procesos comunicacionales*. EDICIONES DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN (EPC), Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- WAINERMAN, C., y SAUTU, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Ediciones de Belgrano.
- WALSH, C. (2018). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad?: Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. Red Iberoamericana de Investigación Vida Cotidiana, Ética, Estética, Educación y Política.

Extensión y vinculación con el medio en Chile, historia y tensiones actuales

DIEGO SALAZAR ALVARADO

ANDREA CASAS ASPÉE

Introducción

El objetivo de este texto es establecer un vínculo entre la historia de la extensión universitaria en Chile y la situación actual del modelo, con el fin de contribuir a la reflexión sobre la extensión en América Latina.

Desde Latinoamérica hemos configurado nuestro propio tipo de universidad, siempre atenta a las problemáticas y oportunidades que se generan desde la sociedad, constituyéndose este quehacer en una tarea misional de igual relevancia que la formación y la creación de conocimiento. En particular, es mediante la extensión que las instituciones de educación superior se despliegan en la sociedad.

En Chile la extensión tiene una larga historia, siempre comprometida con los procesos sociales; sin embargo, esta función se ha transformado e incorporado otras perspectivas. En particular, este proceso fue generado desde los procesos de mercantilización e instalación del Estado evaluador en el país. En ese contexto, la extensión es rebautizada como *vinculación con el medio* desde el ente acreditador, no por las propias instituciones universitarias. Esto puede asociarse a una forma de vaciar su carga histórica y su contenido político.

Sin embargo, en las universidades existen diferentes maneras de comprender la vinculación con el medio en función de los diferentes puntos de vista ideológicos y orígenes territoriales de las casas de estudio. En ese marco, el sentido y la definición de esta función se encuentra en disputa.

Este trabajo cuenta con dos apartados, el primero repasa la historia de la extensión en Chile y el segundo nos presenta las características del modelo actual en función de los diferentes tipos de

universidad presentes. Finalmente, se entregan las principales conclusiones del trabajo.

Repaso por la historia de la extensión en Chile

Los orígenes de la extensión en nuestro país pueden situarse en la fundación de la Universidad de Chile, heredera, a su vez, de la Real Universidad de San Felipe, instaurada en la época de la Colonia y considerada la primera institución de educación superior de Chile. En 1843, esta casa de estudios adquiere un rol político-social de formación de las primeras clases gobernantes de este nuevo país surgido en 1810 y despliega una serie de dispositivos de lo que podría considerarse extensión: en particular, la revista de los *Anales de la Universidad de Chile*, de acceso público para distintos estratos de la sociedad chilena, con el objetivo de estimular la labor creativa, publicitar los trabajos realizados por sus académicos, dar cuenta del trabajo científico desarrollado y de los progresos que hacía la educación, y ser el órgano de difusión de los asuntos universitarios (Donoso, 2001; Mellafe *et al.*, 1992).

La extensión se trataba, entonces, de una propagación del saber en dos dimensiones, una horizontal y otra vertical: era, por una parte, «el centro de la comunicación con la sociedad científica internacional, partícipe de la producción universal del saber y, por otra, el centro desde el cual se difundiría el conocimiento hacia las otras clases de la sociedad» (Serrano, 1994, p. 73).

Un segundo hito en la extensión universitaria chilena ocurre bajo el rectorado de Valentín Letelier en la Universidad de Chile, en la primera década del 1900, a partir de la creación formal del primer Programa de Extensión Universitaria, que consideraba conferencias de divulgación científica y los denominados *cursos pedagógicos de repetición*, cursos breves que podrían ser lo que hoy se denomina *formación continua*. De esta forma, se inició la vinculación de la Universidad con las audiencias y el público extrauniversitario, reflejando el mandato fundacional de acercar la Universidad a los problemas y a la realidad de Chile.

Dicho programa de extensión comparte el mismo espíritu que articuló a los estudiantes reformistas latinoamericanos —cuyo hito más importante suele situarse en el Movimiento de Córdoba—, que buscaban una identidad universitaria propia sustentada en valores espirituales y culturales, a diferencia del utilitarismo de la sociedad estadounidense (Vázquez, 2007). Este se vio plasmado en las conferencias de extensión universitaria desarrolladas en la Universidad de la Plata con el objetivo de «difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente» (Leticia Fernández, 2007, citada por Cano, 2017, p. 8) y en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, de Uruguay (1908), que enfatizó la importancia de «acercarse a los obreros a través de conferencias públicas» (Markarian *et al.*, 2008, p. 58).

La institucionalización de la extensión en todas las instituciones universitarias del país puede situarse a partir de la dictación del Decreto n.º 4.807, de 1929, que aprueba el Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria (Donoso, 2001). Según la normativa, «además de la función docente, la Universidad propenderá al constante perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura general de la Nación, estableciendo para ello trabajos de extensión universitaria» por medio de cursos libres, cursos para posgraduados, conferencias dentro y fuera de la Universidad, seminarios, trabajos de investigación científica y publicaciones. Esta ley tuvo su correlato en los estatutos de las principales universidades del país (Music y Venegas, 2020), de tal suerte que, a partir de 1930 y por aproximadamente cuatro décadas, lo que prima es la difusión de la cultura y el arte a través de la creación de teatros experimentales, orquestas, coros, museos, pinacotecas, entre otros.

En estas experiencias, el énfasis artístico cultural es muy concordante con lo que ocurría en las principales universidades latinoamericanas. Estas, reunidas en el primer congreso que las congregó en 1949 y luego en la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1957), declararon que su existencia —como universidades latinoamericanas— se justifica al realizar acciones continuas de carácter social, educativo y cultural, acercándose a las

fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas y ayudar a resolverlos. En ese sentido, la extensión universitaria es una misión y una función orientadora de la universidad contemporánea, ejercicio de su vocación mediante el cual se apoya el derecho de todos a participar en la vida cultural de la comunidad, compartiendo los beneficios del progreso científico para contribuir a elevar el nivel espiritual de los habitantes de Latinoamérica (Tünnermann, 2003).

Otro de los grandes hitos en torno a la extensión universitaria en Chile se sitúa en 1967, al alero del movimiento de reforma universitaria originado en las universidades católicas de Chile y de Valparaíso, cuando se inició un proceso de reflexión sobre la naturaleza de la universidad y su papel en la sociedad chilena. Se enfatiza su rol al servicio del desarrollo nacional desde una perspectiva democrática y pluralista, lo que derivó en acciones de extensión relacionadas con mayor compromiso y cambio social (Rivera, 2018), con programas de alfabetización, capacitación sindical y formación obrera en oficios, escuelas de temporada y cursos universitarios populares (Cuello, 2018), a la vez que se establece que son las necesidades sociales las que deben orientar las tareas de extensión para convertir el saber en un patrimonio compartido con la comunidad (Enrique Kirberg, 1970, citado por Castañeda *et al.*, 2021).

A partir de lo anterior, se configura un nuevo estadio de la extensión universitaria que supera la visión centrada en lo artístico-cultural para definirla como una función totalizadora de la universidad, a través de la cual

... se dialoga con la masa, se le concientiza, y se la organiza cultural y socialmente. Vale decir, se contribuye a forjar en el hombre y la mujer de Chile una conciencia crítica que lo haga protagonista de su destino personal y agente consciente del cambio social. Simultáneamente, la Universidad, a través de la Extensión, detecta los auténticos apremios de la nación a la que pertenece y del pueblo a quien sirve, e ilumina el necesario sentido social y nacional de su investigación y docencia (Universidad de Chile, 1970, p. 8).

Esta visión, recogida de las políticas de acción de la Nueva Extensión Universitaria de la Universidad de Chile, se encuentra muy en la línea de los análisis de la relación dialéctica educación superior - sociedad imperante en esa época. Para Paulo Freire, pedagogo brasileño, la única manera de evitar que la extensión sea una expresión de dominación, invasión cultural y domesticación es basarla en el diálogo y la comunicación horizontal a través de una doble vía universidad-comunidad (Adán *et al.*, 2016). Mientras que, para Augusto Salazar Bondy, filósofo y pedagogo peruano, la extensión universitaria y la difusión cultural deberían concebirse como acciones destinadas «a poner a todos los hombres en condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y la liberación social» (Salazar Bondy, citado por Tünnermann, 2003). Ideas todas que fueron recogidas por la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1972), que según Serna (2007) obedece a un modelo concientizador, pues apunta a la toma de conciencia entre los participantes del acto educativo a través de compartir dialógicamente los bienes educativos y culturales.

Con el advenimiento de la dictadura militar en Chile, tal como en muchos países de América Latina, las universidades son tachadas de centros de pensamiento ideológico, por lo que se procede a neutralizar su pensamiento político: se dispone que la única misión de la universidad es el estudio objetivo de la realidad (Gutiérrez *et al.*, 2019), con lo que la función de extensión con el mundo social y trabajador se ve absolutamente restringida, suprimiendo los centros especializados y exonerando a muchos de los académicos de la Universidad del Estado (Merino, 2004). De esta manera, se decretó el fin del sueño de lograr la reforma social mediante la extensión (Nakajima, 2007).

La dictación del decreto con fuerza de Ley n.º 1 de 1981, denominado Ley General de Universidades, que permitió la entrada de actores privados a la provisión de educación superior en el país y determinó la división de las universidades estatales en sedes regionales —atomizando el sistema de universidades públicas—, generó un nuevo matiz en la extensión universitaria, dada la necesidad de ajustarse a los devenires

presupuestarios generados por la disminución del financiamiento estatal directo (Merino, 2004; Music y Venegas, 2020). De esta forma, las universidades ven en la extensión una forma de recoger recursos, por lo que su foco pasa a ser, por una parte, el relacionamiento con el sector productivo a través de servicios y consultorías pagadas, y, por otra, la formación continua y la creación de centros culturales o de eventos (Donoso, 2001), en detrimento de actividades comunitarias con enfoques críticos que apuntan al cambio social.

Se consolida entonces un Estado evaluador, que a través de sistemas de aseguramiento externo de la calidad busca dar «garantías a la sociedad del cumplimiento de estándares mínimos» (Espinoza *et al.*, 2020, p. 92), exigiendo a las instituciones educativas demostrar el logro de metas y desempeños estandarizados (Parcerisa y Falabella, 2017).

En ese contexto, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, precursora de la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA), surge la llamada «vinculación con el medio», concepto vaciado del sentido histórico, crítico y político que tuvo la extensión a lo largo de la historia (Flores y Póo, 2021). Este proceso es continuidad del vaciamiento del concepto de extensión universitaria por parte de la dictadura militar, «pasa a ser un concepto más academicista y pierde su misión de ser instrumento de la transformación social» (Nakajima, 2007, p. 197).

Características del modelo actual

Como vimos, la instalación del concepto de vinculación con el medio por sobre la extensión universitaria fue generada desde la regulación y por la institución encargada de los procesos de acreditación de las instituciones. En ese entendido, los principales marcos conceptuales de la función son la Ley de Educación Superior, la Ley de Universidades del Estado y la Ley de Aseguramiento de la Calidad. En ellas, se definen planteamientos generales y se enuncian algunos conceptos, como la bidireccionalidad de las acciones.

Con la mercantilización de la educación y la instalación del Estado evaluador, la diversificación y segmentación son las características

principales de este modelo (Bellei, 2015). Sin embargo, las vagas definiciones de la ley y de los organismos reguladores han generado una situación en la que se introduce un nuevo concepto sin una comprensión clara de las tareas que deben llevarse a cabo desde la función universitaria que estamos revisando.

De todas formas, se busca ofrecer elementos conceptuales en los trabajos de Heinrich Von Baer, que integran elementos que también están presentes en diversas tradiciones y modelos de extensión universitaria, en los que se pueden identificar aspectos inspirados en el *public engagement*, la triple hélice y la propia extensión latinoamericana (Von Baer, 2009; Von Baer *et al.*, 2010). Sin embargo, la promoción de este enfoque fue impulsada por la Comisión Nacional de Acreditación y en el contexto de una creciente mercantilización y competencia por captar matrículas (Villalobos, 2015). Desde ese entendido, las iniciativas de vinculación se han enfocado más en cumplir con los estándares requeridos que en hacer una contribución genuina al entorno.

Tensiones actuales en el sistema chileno de educación universitaria

En el marco de lo planteado en el apartado anterior, se encuentran diferentes posiciones respecto a la función en el sistema de educación superior universitaria chileno, desde miradas más ligadas a la democratización y al diálogo de saberes hasta la comprensión de la vinculación como una vía de financiamiento y beneficio mutuo, comprendiendo esto como una utilidad económica (Salazar, 2022). Con objetivo analítico, en el trabajo de Salazar se consideran las diferentes perspectivas que se encuentran en el sistema educativo chileno y se proponen cuatro categorías de universidades: las del sistema tradicional histórico, las regionales, las privadas masivas y las privadas de elite.

Sistema tradicional histórico

Las universidades tradicionales son las que fueron creadas en la inspiración del Estado docente, como la Universidad de Chile y, posteriormente, la Universidad Técnica del Estado, actual Universidad de Santiago de Chile. Además, son consideradas las universidades creadas

en provincias por privados con apoyo del Estado y las universidades confesionales, como la Universidad Católica de Chile.

Entre las instituciones que conforman este grupo se encuentran las universidades estatales, que son aquellas donde se ha mantenido viva la perspectiva crítica y la tradición latinoamericana de la extensión universitaria, con un claro compromiso con la democratización de la sociedad. No obstante, tanto en estas como en el común del sistema, también se han instalado otras perspectivas, tales como la universidad emprendedora o la preferencia por la articulación con el sector privado. Esto se debe, en gran medida, al hecho de que estas instituciones estatales han sido relegadas al autofinanciamiento, lo que ha obligado a generar diferentes estrategias para obtener recursos para las actividades propias de la universidad (Salazar, 2022).

La masificación de la educación a través del mercado ha llevado a que las universidades estatales dejaran de ser el pilar de la educación superior pública. En este contexto, estas instituciones buscan recuperar la relevancia perdida a través de sus funciones misionales, entre ellas, la vinculación con el medio.

Un elemento característico de estas instituciones es su reconocimiento de la existencia de otros tipos de conocimiento en la sociedad. A través de la vinculación con el medio, se busca encontrar una síntesis entre estos conocimientos y los presentes en el mundo académico. A partir de esta premisa, se le otorga relevancia a la integralidad de las funciones, es decir, a la articulación entre la vinculación, la docencia y la investigación. Debido a estos elementos, este tipo de universidades presentan una perspectiva crítica respecto a las definiciones impulsadas por el ente acreditador (Salazar, 2022).

Universidades regionales

La expansión a provincia de la universidad de Chile se inició en el gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964), y en el gobierno de Frei Montalva (1964-1970) se amplió su presencia a nueve provincias (Pinedo, 2012). En esa época nace un sello identitario y territorial de estas sedes, que buscaban el desarrollo cultural, económico y político de las provincias.

En el proceso de mercantilización de la educación al que nos referimos anteriormente, el dictador Augusto Pinochet se facultó con la capacidad de reestructurar las universidades del país (Vergara, 2020). En ese contexto, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica son divididas en diferentes instituciones regionales.

Actualmente, estas universidades regionales se caracterizan por tener un sello identitario respecto al territorio en el que se encuentran y denotan un compromiso con su territorio de permanencia (PNUD, 2018). Este tipo de instituciones entienden la función universitaria encargada del vínculo con la sociedad como la responsable de hacer que las casas de estudios generen contribuciones al desarrollo territorial y local, como una centralidad de la labor académica.

Además, estas universidades tienen una gran importancia política, económica y cultural en las regiones y provincias donde se ubican debido al carácter altamente centralizado del país. En muchas regiones, por ejemplo, la oferta cultural se vería significativamente reducida si estas no existieran. De esta forma, por un lado, estas instituciones están limitadas por su realidad territorial y económica, pero al mismo tiempo cumplen un papel democratizador de las oportunidades y la cultura, y tienen un carácter dinamizador de los territorios.

El modelo mercantil de la educación superior deja a las universidades estatales más expuestas a la pérdida de autonomía debido a la necesidad de buscar financiamiento externo. En este contexto, parte de su quehacer es financiado por actores económicos privados, lo que las hace aún más vulnerables. Según Salazar (2022), esta situación es especialmente crítica en Chile, donde la economía se basa en la exportación de materias primas sin valor agregado y está altamente concentrada en unos pocos actores.

Universidades privadas masivas

Las universidades privadas masivas son instituciones principalmente docentes creadas desde la contrarreforma de 1981 de la dictadura de Augusto Pinochet. Con la apertura radical de la educación al mercado, nacieron gran número de instituciones, desde la idea de la «libertad de

enseñanza», sin embargo, esta era entendida como el derecho a establecer universidades sin ninguna restricción más allá de la moral o las buenas costumbres (Aedo y González, 2004).

Estas instituciones han sido objeto de críticas por su actitud empresarial, enfocada en la búsqueda de beneficios económicos en lugar de su función primordial como instituciones de educación superior. Desde los movimientos sociales, especialmente el estudiantil desde 2006, se ha cuestionado su afán de lucro en la educación.

En ese entendido, comprenden la vinculación con el medio como un frente más desde el cual desplegarse en el mercado educativo. En lugar de buscar un aporte genuino al entorno, su principal objetivo es aumentar la cantidad de matrículas.

Desde esta posición, se entiende que están muy enfocadas en cumplir con estándares del ente evaluador, con objeto de acumular prestigio desde los procesos de acreditación. Es por ello que asumen una posición extremadamente pragmática respecto a las definiciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en contraposición a las perspectivas más críticas de estas (Salazar, 2022).

Universidades privadas de elite

Este tipo de instituciones también comenzaron a ser creadas desde la contrarreforma de 1981, principalmente desde grupos de interés empresarial e ideológicos. Estas universidades buscan disputar la formación de las hijas y los hijos de la elite chilena a las instituciones donde tradicionalmente se han formado, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. En ese marco, se caracterizan por ser parte de la reproducción social de la elite nacional reclutando a sus herederos y a estudiantes de mejor rendimiento (Villalobos *et al.*, 2020).

Las universidades privadas de elite entienden la vinculación con el medio como un brazo desde el cual buscan participar en el debate de ideas en la arena pública, con objeto de reproducir su relato y aumentar su espacio de influencia. Han estado ligadas a la reproducción de un ideario conservador y neoliberal, y tienen como elemento

principal en su retórica la difusión de la cultura del emprendimiento (Salazar, 2022).

Conclusiones

Mediante este breve texto buscamos establecer un vínculo entre la historia de la extensión universitaria en Chile y la situación actual del modelo con el fin de contribuir a la reflexión sobre esta materia en el continente. Desde ese propósito, identificamos que las políticas de masificación de la educación mediante el mercado instalaron un marco de indefinición de la función de vinculación con el medio, lo que generó un escenario para que diferentes orientaciones convivan en el sistema educativo.

De esta forma, la vinculación se vuelve un campo de disputa abierto entre los distintos proyectos de universidad y de sociedad. Existen perspectivas más críticas y progresistas, y orientaciones que reconocen esta función meramente como un frente más desde el cual desplegar en el mercado para acumular matrículas y prestigio.

En ese entendido, la función de vinculación con el medio debe ser pensada y dotada de contenido, rol que deben asumir las comunidades universitarias y, sobre todo en Chile, las pertenecientes al Sistema Estatal de Educación Superior, ya que son estas instituciones públicas las que se deben al desarrollo del país. De esta manera, esta función puede jugar un rol central en los procesos de democratización de nuestras naciones, debe estar comprometida con la superación de las diferentes desigualdades que aquejan a nuestro continente y deben poner a disposición los conocimientos necesarios para transformar las matrices productivas altamente dependientes de la extracción de materias primas.

Referencias

- ADÁN, L., POBLETE, F., ANGULO, C., LONCOMILLA, L., y MUÑOZ, Z. (2016). La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena. *Cuadernos de Investigación*, (1). Recuperado de https://www.cnachile.cl/Biblioteca%2oDocumentos%2ode%2oInteres/Cuaderno%2o1_Ada%CC%81n-Digital.pdf
- AEDO, C., y GONZÁLEZ, L. E. (2004). La educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (21), 61-85. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n21.322>
- BELLEI, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- CANO, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo «orden de anticipación» a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 6-23. <https://doi.org/10.14409/extension.voi7.7047>
- CASTAÑEDA, M., ARÉVALO, R., CONCHA, C., y CASTAÑEDA, P. (2021). Conceptos y contextos de la extensión universitaria en Chile. *InterCambios*, 8(2), 112-119. <https://dx.doi.org/10.29156/inter.8.2.11>
- CHILE, Ministerio de Educación Pública (1929, noviembre 18). Decreto n.º 4.807: Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria.
- CUELLO, M. (2018). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales. *Enfoques Educativos*, 15(1), 106-125. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/53858>
- DONOSO, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, (15), 1-12. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.454>
- ESPINOZA, O., LÓPEZ, D., GONZÁLEZ, L., y PULIDO, S. (Eds.) (2020). *Calidad en la Universidad*. IESED.
- FLORES, M. G., y PÓO, X. (2021). Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile. *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM: Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (pp. 424-435).
- GUTIÉRREZ, C., LÓPEZ, M., y RUIZ, C. (2019). *Educación superior y segregación social en Chile: Historia de sus ideas, políticas e instituciones*. Ceibo.
- MARKARIAN, V., JUNG, M., y WSCHEBOR, I. (2008). *1908: el año augural*. AGU, Universidad de la República.
- MELLAPE, R., REBOLLEDO, A., y CÁRDENAS, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones Universidad de Chile.

- MERINO, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Calidad en la Educación*, (20), 77-84. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n20.346>
- MUSIC, J., y VENEGAS, J. (2020). *Vinculación con el medio: ampliando la mirada*. Aequalis, Foro de Educación Superior.
- NAKAJIMA, S. (2007). *La universidad y la cultura nacional: Historia de la extensión universitaria artístico-cultural en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/09/22/la-universidad-y-la-cultura-nacional-historia-de-la-extension-universitaria-artistico-cultural-en-chile/>
- PARCERISA, L., y FALABELLA, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectorias, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-22.
- PINEDO, F. J. (2012). El nacimiento de una universidad en el Valle Central y la amputación de las sedes regionales de la Universidad de Chile: el caso de la Universidad de Talca. *Anales de la Universidad de Chile*, (4), 57-75. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2012.25264>
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2018). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final*. PNUD.
- RIVERA, F. (2018). El 68 chileno: orígenes universitarios del triunfo y la derrota popular, 1961-1983. En Bonavena, P., y Millán, M. (Eds.), *Los 68 latinoamericanos: Movimientos estudiantiles, política y cultura en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y Colombia* (pp. 175-200). Clacso. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181009093732/Los_68.pdf
- RIVERA POLO, F., RIVERA-VARGAS, P., y Cano, C. A. (2020). Ni nacional, ni empresarial: legitimidad territorial universitaria: El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Revista Izquierdas*, (49), 2321-2350.
- SALAZAR, D. (2022). *Sentidos de la vinculación con el medio: misión universitaria en disputa* (Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile).
- SERNA, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- SERRANO, S. (1994). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- TÜNNERMANN, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. UDUAL.

- UNIVERSIDAD DE CHILE (1970). *Aspectos doctrinarios y políticas de extensión universitaria*. Comisión Nacional de Extensión y Comunicaciones. Recuperado de <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/603/submission/proof/index.html>
- VÁZQUEZ, M. (2007). Ariel y la pregunta por la identidad latinoamericana. *Latinoamérica*, (45), 31-58. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742007000200031&lng=es&tlng=es
- VERGARA ROJAS, M. P. (2020). La sede Valparaíso de la Universidad de Chile (1968-1981): Preludio de la Universidad de Valparaíso. *Sur y Tiempo*, 1(1), 73. <https://doi.org/10.22370/syt.2020.1.2047>
- VILLALOBOS, C. (2015). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En Pinol, A. (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo: 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 159-178). Clacso.
- VILLALOBOS, C., QUARESMA, M. L., y FRANETOVIC, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas: Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523-541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- VON BAER, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En AEDO, A. (Dir.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (pp. 453-493). Comisión Nacional de Acreditación.
- VON BAER, H., BRUGNOLI, F., DE LA PLATA, L. M., PASTENE, M., MOFFAT, S., y MATULIC MORENO, J. (2010). *Hacia la institucionalización de la vinculación con el medio como función esencial de la educación superior en Chile*: Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Comisión Nacional de Acreditación.

Caleidoscopios posibles. Experiencias de transversalización de la perspectiva de género en los caminos de la extensión crítica

LUCIANA LINARES

En este artículo presentamos algunas reflexiones que emergieron de la participación en actividades y proyectos de extensión en el marco de la Universidad Nacional de Mar Plata (UNMDP). El punto en común entre proyectos disímiles estuvo dado por la transversalización de la perspectiva de género para problematizar los escenarios abordados. Una huerta escolar, un relevamiento de adultes¹ mayores en un barrio popular y la educación sexual integral en una escuela secundaria configuraron un esquema de trabajo en el que las incertidumbres generaron preguntas capaces de interpelar nuestras subjetividades. Pensamos conjuntamente lo colectivo, lo vivido como experiencia transformadora corriendo los velos naturalizados por el sexismo impregnado en nuestras prácticas cotidianas. Así podemos volver a girar los dispositivos y ser conscientes de las nuevas imágenes que no estaban en el centro ni estaban solas.

Primer giro

En los últimos años, la universidad pública, gratuita, laica y de calidad en Argentina fortaleció una de sus funciones estructurantes al calor de incertidumbres y nuevas preguntas. La extensión, como función de las universidades, consolidó un camino propio en diálogo constante con la docencia, la investigación y la transferencia. Podemos pensar el impacto de este crecimiento en relación con la producción de saberes transdisciplinarios, la ejecución de proyectos territoriales integrales, el

1 Este artículo se escribe desde la concepción del lenguaje igualitario, entendiendo al lenguaje como un instrumento de expresión y transmisión de la cultura en clave histórica, dinámico y en ninguna circunstancia neutral. En este sentido, este artículo se adhiere a la *Guía para el uso de un lenguaje igualitario en la UNMDP*.

aumento de partidas presupuestarias, pero sobre todas estas razones, la proliferación y fortalecimiento de programas, proyectos y actividades pensadas en clave territorial. Lejos de ser un punto de llegada, el crecimiento de la concepción crítica de la extensión nos permite poner en tensión este desarrollo con realidades institucionales desde donde problematizar las condiciones materiales y la posibilidad de (re)pensar la extensión como campo de disputa.

En este sentido, y en la potencia de transitar hacia una universidad feminista, la transversalización de la perspectiva de género nos convoca a la sistematización compleja de las formas de desarrollar las prácticas extensionistas, desde esquemas que proponen volver a pensar las experiencias territoriales y políticas.

La praxis de los feminismos en la actualidad abre el debate a los procesos de construcción de saberes, prácticas y políticas; la propuesta por la transversalización implica en sí misma visibilizar el sexismo que impregna la vida cotidiana —incluida la universitaria—. Al hacerlo, ponemos el acento en compromisos éticos, políticos, estratégicos y metodológicos, así como los puntos de fuga en la construcción de una universidad inclusiva.

La lectura desde la clave de la perspectiva de género permite abordar la conflictividad de espacios diversos, cercanos, en tensión y avanzar en la ruptura de lógicas colonialistas y capitalistas de abordar el territorio y la construcción de saberes. Desde este marco, las prácticas extensionistas a las que haremos referencia se inscriben en el compromiso universitario de construir relaciones sociales más democráticas, inclusivas y equitativas (Norverto, 2019). Así, la transversalidad de la perspectiva desde los feminismos encuentra un punto neurálgico en común con los abordajes desde la extensión crítica, como lo han manifestado autoras como Liliana Pereyra. Una posición interesante es la que formulan Romina Colacci y Julieta Felippi (2020), que diferencian la extensión crítica feminista de la extensión con perspectiva de género, y establecen que esta última anula al sujeto político que crea acciones colectivas en la primera. Este trabajo no pretende la teorización al respecto. Sí propone pensar las posibilidades de la transversalización de la

perspectiva de género y los derechos humanos en proyectos, actividades y acciones desarrolladas por extensionistas, visibilizando las relaciones de poder y los emergentes del trabajo colectivo.

La transversalidad de la perspectiva de género y la integralidad de las funciones de la universidad aparecen aquí como andamiajes de un proceso capaz de cuestionar y transformar las lógicas del poder, generando nuevas preguntas que interpelan nuestra subjetividad y los espacios que transitamos a diario.

Segundo giro

Las propuestas que abordaremos en esta clave se ejecutaron entre finales de 2019 y mediados de 2021. Los procesos de construcción de los proyectos y actividades estuvieron mediados por realidades diversas, por coyunturas urgentes y por la acción de colectivos que fueron encontrando forma a la luz de preguntas propias y grupales. Las acciones fueron producto del diálogo formativo con personas que representaban las coordenadas de cada territorio, sus demandas y la posibilidad de sumar prácticas situadas enriquecedoras y multidireccionales.

Pandemia por covid-19 mediante, la extensión fue una de las funciones estructurales de la universidad que más tendió redes con otras organizaciones de la sociedad. Desde allí se articularon las necesidades graves de y en los territorios con las posibilidades de repensar las prácticas extensionistas. La virtualidad no sustituyó al día a día presencial y cambió las coordenadas generando nuevos desafíos. La convicción de la extensión crítica fue fundando nuevos lazos que no se rompieron con la restricción de la circulación en el territorio, transformó la incomodidad en nueva disposición y, desde allí, la creatividad resolutive puso en escena una variable inequívoca: cuidar a les otros.

Redes que surcaron espacios diversos: territorios, organizaciones emergentes del contexto sanitario, universidades, grupos de investigación, comités barriales de emergencia, escuelas, iglesias, municipios. El mapa se fue conformando en distintas dimensiones. El contexto, lejos de ser un impedimento, fue en muchos casos una urgencia capaz de construir diálogos reales en una coordenada situada. Procesos que emergieron

de conversaciones en comunidad. Pero no en el sentido coloquial del término *conversar*, sino en su raíz más profunda indicada como «desusado» en el *Diccionario de la lengua española*: «intr. desus. Vivir, habitar en compañía de otros» (RAE y ASALE, 2022). A la luz de la sistematización de una de las experiencias en particular, nos encontramos con esta cualidad en el proceso extensionista que configuraba una forma de sustentar la metodología que se desarrolló en el proyecto en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina.

Los casos que proponemos traer a la discusión se radicaron en la UNMDP. Aquí debemos mencionar que, producto de la militancia sostenida y pluralista de mujeres y disidencias que gestionaron una agenda de debate real, situada y contundente, tenemos un marco normativo que dispone de una serie de herramientas.

Somos conscientes de que las actividades y acciones en el territorio tenían anclaje antes de la llegada muy reciente de un marco normativo. Los feminismos generaron preguntas hacia dentro de la universidad que, en un contexto de ebullición de estas perspectivas, propiciaron el debate sobre los dispositivos territoriales en particular y sobre la lógica de las funciones universitarias en general. En una coyuntura sociohistórica compleja y álgida, se construye esta serie de ordenanzas, normativas y reglamentaciones² que les otorgan mayor institucionalidad a las cuestiones de género.

2. Citaremos aquí los números de ordenanzas y resoluciones mencionadas. 2010: Consejo Superior adhiere a la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito (OCS 10/2010). 2012: declaración como institución libre de discriminación por identidad y expresión de género (OCS 2143/12); UNMDP emite la OCS 1324/15, régimen especial de cursadas para estudiantes embarazadas y estudiantes madres y padres en la UNMDP. 2017: «Protocolo de actuación en casos de violencia de género en el ámbito de la UNMDP», Ordenanza del Consejo Superior n.º 2380/17; «Licencia por violencia de género para docentes y trabajadoras universitarias», Acta Paritaria n.º 1, 8/2/17; cupo laboral trans, Acta Paritaria Local n.º 4/2017 // RR 3607/20. OCS 1245/19, uso de lenguaje inclusivo; adhesión de la UNMDP a la Ley Micaela, RR 1159/19, y «Plan de implementación de capacitaciones para la comunidad universitaria» en el marco de dicha ley, RR 2561/19. Ordenanzas de Consejo Superior n.º 1700/21 y anexo n.º 1796/21 sobre «Transversalización de la perspectiva de género en las currículas de la UNMDP»; dispositivo institucional «Interpelando masculinidades»; RR 4780/2021, Consejería en Cuidados y Salud Sexual en la Universidad Nacional de Mar del Plata (CCYSS) por Resolución de Rectorado n.º 5184/21.

Podemos señalar dos instancias fundantes en este marco normativo institucional. Ambas ordenanzas fueron producto de fuertes debates entre los órganos de cogobierno universitario. La primera, en 2010, cuando la UNMDP adhiere a la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, que sería ley hacia finales de 2020. La segunda, en 2012, cuando la universidad se pronuncia como una institución libre de discriminación por identidad y expresión de género. En ese mismo año, la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social dimensiona el Programa de Género y Acción Comunitaria, que enmarca y estimula la promoción de derechos y la incorporación de la perspectiva de género, acompañando con una variedad de actividades en las aulas y las calles, y coordinando instituciones y organizaciones barriales en proyectos y actividades de extensión. Ese fue un hito en la historia de nuestra extensión crítica en clave feminista. Los movimientos feministas tomaban las calles y el debate público a la luz de las experiencias sociales vinculadas a la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018).

Ese contexto legitimó que la UNMDP habilite un régimen especial que generará equidad en el ingreso y permanencia para estudiantes embarazadas y madres y padres. En paralelo, se creó la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, que fue elemental para volver a pensar las estrategias de abordaje de las violencias por razones de género. En 2017 fue aprobado el «Protocolo de actuación en casos de violencia de género en el ámbito de la UNMDP», como un mecanismo de atención y asesoramiento ante casos de violencias y discriminación hacia mujeres y personas del colectivo LGTBIQNB+. El proceso de construcción no solo fue interdisciplinario, sino que contó con gremios, organizaciones civiles, grupos de investigación, entes municipales y referentes de otras universidades nacionales. Sancionado por el Consejo Superior, el protocolo se fue modificando en 2020, incorporando mayor alcance en perspectiva de derechos.

El cupo laboral para personas trans fue incorporado en 2017 y tuvo como finalidad promover la igualdad real de oportunidades en el empleo público para las personas del colectivo de la diversidad, teniendo en cuenta la discriminación histórica que pesa sobre ellas y

garantizando la dimensión de la inclusión y equidad también en los ámbitos laborales. En ese año se crea el Programa Integral de Políticas de Género orientado a contribuir en la construcción de vínculos equitativos en términos de género y diversidad sexual en la comunidad universitaria. Fue producto del trabajo de órganos de cogobierno, agrupaciones estudiantiles y docentes, y tuvo como objetivo la transversalización de la perspectiva de género en la formación profesional, incorporando el enfoque de género en actividades y proyectos vinculados a las tres funciones universitarias.

Si la lengua nos permite pensarnos, el marco normativo también se metió de lleno en el debate público por el denominado *lenguaje inclusivo*, que lleva a que en 2019 la UNMDP apruebe su uso en documentos públicos de la institución y en la producción académica más allá de su uso en el habla. Ese año se crearon también la Secretaría de Género y Diversidades de la Facultad de Psicología y el área de Géneros y Sexualidades de la Facultad de Humanidades.

La adhesión de la UNMDP a la Ley n.º 27.499, conocida como Ley Micaela, que establece la formación obligatoria de funcionarios públicos en género y violencias de género mediante un plan de capacitaciones para estudiantes, docentes y personal no docente de la universidad, que tiene inscriptos en sus formatos presencial y virtual en los dos cuatrimestres. La ordenanza que plasma la necesidad de la transversalización de la perspectiva de género en las currículas académicas tuvo lugar en 2022 —estamos en su período de diagnóstico— y busca generar una comisión que trabaje y asesore a los cuerpos sobre la importancia de revisar las currículas a la luz de esta perspectiva. En este año, tienen lugar programas, acciones y dispositivos como «Interpelando masculinidades», la sala de lactancia —que se implementa este año, pero fue foco de discusiones en el ámbito institucional desde 2016—, la consejería de cuidados y salud sexual, entre otras iniciativas enmarcadas en este giro.

Este recorrido no se propone como un mero recuento de las normas que la universidad tiene sobre géneros y diversidades. Buscamos visibilizar el marco institucional, con todas las tensiones que pueda generar desde donde situamos el hacer-ser extensionista.

La integralidad de las prácticas no responde solo a los requisitos de las convocatorias de extensión. Tiene una historia y una serie de disputas que la siguen atravesando para construir el camino en el que vamos.

Tercer giro

En un contexto signado por las luchas en derechos y visibilización, emergen nuevas preguntas que guiaron las actividades a las que haremos referencia en esta presentación: ¿qué aporta la perspectiva de género a los problemas que se establecen en las actividades extensionistas?, ¿qué efectos es posible esperar de la co-construcción de saberes que provienen de la práctica extensionista en clave de género?

Antes de presentar las actividades, nos gustaría recorrer los elementos en común que acompañan la potencia de la transversalización de la perspectiva. En primera instancia, las tres actividades se desarrollaron entre 2019 y 2022 en el desarrollo del marco normativo del que hablamos anteriormente. Las actividades y proyectos de extensión que comentaremos no eran, en ese momento, proyectos consolidados, sino iniciáticos. Con lo cual, fueron una construcción dinámica que se formuló y fue revisada en medio de su desarrollo. Estas experiencias fueron buscando la conformación de equipos interdisciplinarios.

Las coordenadas espaciotemporales en que se realizaron configuran muchas de sus dinámicas. Los tres proyectos se desarrollaron en el marco de los centros de extensión universitaria, en localidades aledañas a Mar del Plata, específicamente en Miramar. Es necesario marcar este punto dado que la vinculación con la universidad antes de la pandemia fue mucho menor. De hecho, el Centro de Extensión Universitaria desembarca allí en 2018. Las actividades y proyectos no se inscriben en una larga tradición de extensión universitaria, con lo cual la articulación con las instituciones fue fundacional. Dos de ellos atravesaron también la coordenada de la pandemia. En este sentido, la vinculación que *a priori* se pensaba imposible para desarrollar la extensión, fue un puente entre colegas, entre instituciones, con los estudiantes y con los actores comunitarios. El despliegue de redes y dispositivos

en la comunidad ofició de mecanismo comunicacional permanente en la construcción de los dispositivos que luego se dispusieron en el territorio. Lejos de ser un obstáculo durante el ASPO, la virtualidad oficio de medio para generar círculos de trabajos integrales donde personas, desde diferentes lugares, se escuchaban, debatían, y construyeron nuevas lógicas en los proyectos.

En las tres actividades y proyectos es evidente la presencia de una pregunta motora, capaz de interpelar la integralidad de las prácticas, entendiendo el territorio como dinámico y utilizando todos los espacios posibles para desarrollar esas prácticas. En estos tres desarrollos vamos a evidenciar los sesgos de representatividad; aunque en sus objetivos y subjetividades fueron muy diferentes, la perspectiva de género constituyó ese prisma desde donde visibilizar aquello que en la construcción hegemónica de «sentidos comunes» se cristaliza y subsume en clave patriarcal.

Desde la escuela

La primera actividad que presentamos es «Deconstruyendo discursos: herramientas para pensar la escuela desde la perspectiva de género». Esta actividad se desarrolló entre 2019 y 2020 en una escuela mutualista estatal de gestión privada en Miramar. Surgió de un grupo de estudiantes de secundaria que reclamaban un espacio donde poder debatir, hablar, formarse desde preguntas que guiaban ese camino. Allí se articuló un espacio de discusión con estudiantes y docentes.

Fue un espacio de escucha, de elaboración de preguntas y una forma de revisar lecturas y conceptos en clave feminista con les adolescentes, que fueron problematizando los vínculos en la escuela. Desde allí surgió la segunda instancia de trabajo con docentes. Se presentaron algunas de las dimensiones propuestas por les adolescentes y fue una instancia especialmente interesante donde surgieron preguntas para pensar la escuela. En este punto se dispuso un esquema de trabajo con ambos que, luego de la pandemia, se materializó en un grupo dentro de la escuela que generó, y aún genera, acciones de sensibilización, promoción, reclamo y visibilización de derechos que atraviesan a todes. Estos

círculos trabajaron en las posibilidades de cambiar la forma de habitar la escuela como espacio de formación de las maneras de sentir, identificarse y pensar(nos) en comunidad.

El equipo de docentes, estudiantes y extensionistas trabajó desde los puntos que reconocieron como importantes a la hora de abordar las relaciones en la escuela. Entre ellos, los tratos cotidianos, la violencia invisibilizada en los vínculos dentro del espacio del aula, el uso de categorías representativas de mujeres y diversidades por parte de los docentes, la visibilización de las lógicas violentas en vínculos problemáticos, las exigencias de modos de comportarse hacia las mujeres, la violencia en la invisibilización de las disidencias.

Otro punto interesante de ese círculo de trabajo conjunto fue el sesgo de representatividad en la currícula prescriptiva que emana del Ministerio de Educación y la falta de formación en temáticas vinculadas a la perspectiva de género. Desde lo lúdico, se trabajó con las docentes sobre el sexismo en el currículum. Definimos *sexismo* como la (velada y naturalizada) suposición de que un sexo es superior, que se manifiesta en decires y prácticas discriminatorias hacia las mujeres y el colectivo de disidencia sexual. Aunque parezca contradictorio, el sexismo es producido y, a su vez, reproduce la legitimación de la universalidad del modelo masculino cis-heteronormativo y la consecuente desvalorización del universo simbólico asociado al modelo cultural femenino.

Fuimos reconociendo la cristalización de ciertos mecanismos tendientes a reproducir esta lógica patriarcal que oprime a los sujetos que participan de la dinámica de aprendizaje-enseñanza. La pregunta fue ¿qué sucede entre la currícula sexista y nuestros estudiantes?, ¿cómo opera esta currícula sobre nosotres y nuestros cuerpos? Las docentes fueron pensando y diseñando de manera colaborativa un dispositivo de intervención para visibilizar no solo las violencias enmarcadas en el género, sino también las voces que estaban ausentes en el proceso, siendo críticas de la implementación de los diseños donde está presente el sexismo.

En paralelo, se trabajó con estudiantes sobre temáticas que ellos trajeron a la mesa y se dispuso un espacio de escucha y cuidado colectivo

donde problematizamos sus demandas con las variables que operaban en el espacio educativo, además del sexismo en la currícula, la invisibilidad del género como categoría de análisis, la pretensión de universalización a partir de un modelo binomial, etcétera, Así las preguntas fueron nutriéndose a lo largo del proceso y, lejos de resolverse, fueron abriendo caminos para volver a pensar lo cotidiano, aquello habitado y las tensiones que allí se producen.

En esta instancia se trabajó con estudiantes y docentes las posibilidades en la implementación de la Educación Sexual Integral como marco desde donde abordar muchas de las cuestiones que se plasmaron en los encuentros. Así surgió la posibilidad de generar agendas que, mediante diferentes dispositivos, busquen momentos a lo largo del año donde trabajar en el espacio de la escuela alguna de las problemáticas que se trabajaron con el grupo de estudiantes de entre catorce y dieciséis años que fueron parte de las actividades de extensión. En este momento se pensaron las implicancias de las acciones para mujeres, varones y diversidades en el espacio de la escuela. Conversamos acerca de las modificaciones posibles y los caminos a recorrer para hacer de la escuela un espacio igualitario a partir de acciones planificadas.

Desde la tierra

La segunda experiencia que presentamos aquí es el proyecto «Huertas escolares agroecológicas. Construyendo soberanía alimentaria desde el pie». Este proyecto contó con un grupo más grande de integrantes y presupuesto asignado desde el principio. Se gestó en un período marcado por el aislamiento preventivo y las burbujas de estudiantes³ en las escuelas, pandemia mediante.

3 El concepto de *burbuja sanitaria escolar* refiere a la división de los cursos en pequeños grupos para mantener un retorno a las escuelas como espacios seguros, para evitar el contagio masivo de los estudiantes y docentes. Este período estuvo signado por una escolarización con un calendario presencial cada quince días, con todas las medidas de prevención indicadas en el protocolo general para el retorno seguro a las clases, sancionado por el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación. Se inició el 14 de marzo de 2021 y estuvo vigente hasta el 30 de agosto de ese año en la Provincia de Buenos Aires cuando se decretó la presencialidad plena.

El proyecto de huertas escolares se desarrolló en este marco y fue protagonizado por las comunidades educativas de tres unidades de extensión: el Centro de Extensión Universitaria Pueblo Camet, el Centro de Extensión Universitaria Batán y el Centro de Extensión Universitaria Miramar. Desde allí se trabajó en la problematización de la soberanía alimentaria y de las realidades que circundan a les estudiantes de las escuelas donde empezaron a construirse o revitalizarse las huertas. Entre las preguntas que surgieron de las reuniones en virtualidad entre todas las personas que integramos el proyecto, emergió la cuestión de la relación de las mujeres y la tierra. Pero no desde su participación en las huertas escolares, sino desde la problematización del acceso a la tierra de las mujeres en Latinoamérica. Allí, y de la mano de un encuentro específico, se contextualizó históricamente la cuestión del acceso y la demanda real de tierras en esta parte del continente, como parte de las capacitaciones para todes les integrantes del proyecto. Esto permitió indagar sobre las lógicas de violencia en el territorio, de explotación de la naturaleza y del sometimiento histórico a las mujeres, como las barreras jurídicas para establecer un igualitario acceso a la tierra.

Repensamos el lugar de las mujeres en las comunidades y las luchas en el marco de la soberanía alimentaria. Así la visibilidad de las mujeres y disidencias nos llevó a pensar en el lugar de estas en el proceso actual y su relación con la producción agroecológica como parte del marco decolonial. La invisibilización de las mujeres y disidencias en relación con el acceso a la tierra tiene en sí misma un esquema de violencias referido a la conceptualización de cuerpo-territorio y a las lógicas extractivistas del capitalismo sobre la tierra, los cuerpos y la vida.

Así también abordamos la organización de las mujeres como forma de resistencia, pero también de economía alternativa en el marco de la soberanía alimentaria. Esta problematización emergió en el correr del dispositivo y el trabajo durante meses con los círculos de trabajo semanales en el entorno virtual y en las visitas a las escuelas en el cronograma presencial. Muchas de las preguntas sobre la representación real de las mujeres y disidencias vinculadas con el acceso a la tierra fueron

configurándose a partir de la estructura que fue tomando el grupo de extensionistas y los distintos equipos y saberes que se entrelazaron.

El proyecto fue dirigido por Soledad Esquiús y Belén Ceretta, y se radicó en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la UNMDP. Se inició con siete establecimientos educativos de las ciudades de Mar del Plata y Miramar, a las que se sumaron las localidades de Santa Clara del Mar y Otamendi. El proyecto alcanzó su objetivo esencial de fortalecer la inclusión de la huerta en los proyectos educativos institucionales, conformando una red de huertas escolares agroecológicas capaz de ser un espacio de vinculación, acompañamiento y desarrollo de actividades conjuntas que enriquezcan aprendizajes significativos en contextos situados.

Una de las dimensiones para destacar en el desarrollo de este proyecto estuvo vinculada a la capacidad de las directoras de ser receptoras respecto de los emergentes de las conversaciones con los extensionistas como con las instituciones escolares y al trabajado coordinado bajo el esquema de círculos. Todas las integrantes del proyecto fuimos formadoras y formadas, con lo cual la circulación de saberes no solo fue una dirección, sino una construcción colectiva. La gestión administrativa del proyecto fue retroalimentada por el cuidado de los otros en contextos singulares con necesidades presenciales de trabajo en las huertas escolares. Esta capacidad de gestión responde tanto a las dimensiones definidas y sólidas del proyecto, como a la ductilidad del equipo y a la dimensión senti-pensante en la cual se estructuró.

La circulación de saberes, la motivación y la curiosidad fueron tres pilares fundamentales en los cuales se apoyó el proyecto huertas. Las lógicas del cuidado de los otros configuraron en sí mismas la potencia de la extensión crítica para el abordaje de los territorios en circunstancias de excepcionalidad. Así la materialización de instancias donde volver a pensar la distribución de los roles, las políticas de cuidado y las funciones sociales de las instituciones educativas comunitarias atravesaron la experiencia del proyecto. La transversalización de la perspectiva de género aportó en el análisis de las desigualdades entre géneros respecto a la tierra productiva, así como de las relaciones de poder que emergen de esta y la

relación entre la violencia sobre los cuerpos-territorio. La manera en la que la integralidad de esta revisión permite construir horizontes inclusivos de trabajo comunitario en torno a las huertas nos lleva a visibilizar las demandas actuales y su contextualización histórica.

En ese recorrido emergieron las preguntas por la vinculación entre tierra, mujeres y disidencias y soberanía. A partir de esa problematización pensamos las experiencias colectivas de mujeres y disidencias que han organizado el trabajo en los circuitos de quintas y huertas comunitarias en la zona. En 2022, el proyecto inició su segundo año de vida con la concreción de acciones colectivas relevantes vinculadas también con la identidad de cada uno de los lugares.

Desde el barrio

«Gerontología comunitaria en los barrios populares de la localidad de Miramar» fue el título del proyecto de extensión que tuvo lugar en 2021 y 2022. Volvemos a presentar la coordenada de la pandemia y el ASPO como un desafío en este proyecto. La emergencia sanitaria iniciada en el 2020 tuvo un episodio dramático en los barrios populares. La lógica del aislamiento modificó las actividades económicas de las personas del barrio, profundizando las desigualdades sociales y territoriales (Ares *et al.*, 2022). Fue difícil sostener las medidas de prevención en espacios donde muchos de los derechos esenciales ya se encontraban vulnerados. Las condiciones de explotación laboral y hacinamiento, y la falta de políticas públicas situadas llevaron a que el covid-19 acelerara la emergencia. En este contexto, junto con Lucía Canel —directora y gestora del proyecto—, pensamos las vejees en la coordenada del barrio Aeroparque.

La construcción del mensaje preventivo en contexto de emergencia sanitaria nacional ponía a las vejees en el centro de una escena de cuidado, pero con un mecanismo particular. La estrategia comunicacional disponía un lugar pasivo de esta población y eran presentados en los medios de comunicación como «población de riesgo». Esta categorización contribuyó a la estigmatización aún más profunda de les adultes mayores (Álvarez *et al.*, 2022).

Ahora bien, al acercarnos a la primera problematización constatamos que no existían registros estatales acerca de esa población en el barrio. La necesidad de generar un dispositivo territorial que nos permitiera abordar esta población en tiempos de emergencia sanitaria nos llevó a la articulación con una red de instituciones que tenían legitimidad como actores comunitarios en el barrio. Iglesias evangélicas, comedores y merenderos de organizaciones sociales y agentes municipales fueron parte del complejo entramado de organizaciones que estaban generando acciones en el barrio en plena emergencia sanitaria y alimentaria. En casas particulares, se abrieron comedores y merenderos para asistir con viandas a los vecinos del barrio en 2020. Si bien el ASPO flexibilizó las medidas, 2021 no fue menos duro y la situación socioeconómica agudizó esas vulnerabilidades.

En este proyecto el equipo de trabajo estuvo compuesto por las organizaciones que mencionamos y diferentes actores de la Escuela Superior de Medicina —de la que somos docentes— que trabajaron en los protocolos situados para los merenderos en el barrio y, en particular, en el abordaje de la gerontología comunitaria.

Desde el escenario Campo de la carrera de medicina, se trabajó coordinadamente con estudiantes para integrarlos a estos círculos de trabajo y empezar a diseñar comunitariamente las lógicas del dispositivo territorial en el barrio. Se contó con la participación de docentes de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas que estuvieron a cargo del diseño de elementos aplicados al territorio.

En este trayecto, aparece la necesidad de trabajar la transversalización de la perspectiva de género en torno a esta población. Aproximarnos al abordaje de la vejez, en los barrios populares, permitió poner en tensión diferentes dimensiones que refieren a las dinámicas de socialización comunitaria y a sus representaciones. Una de las dificultades es la asimilación de las características de esta población a la categoría de adulto, según el contexto social (De Beauvoir, 2010). En este sentido, el sesgo de representatividad de vejez (Otero, 2020) se configura en una serie de dinámicas en las que las personas adultas mayores sufren la invisibilización de sus trayectorias, subsumidas a

las lógicas de la población adulta. Entonces, desde una geografía plural de la vejez vimos una matriz subjetiva sobre las vejeces en los territorios populares. Desde la perspectiva del ciclo vital (Dulcey Ruiz y Uribe Valdivieso, 2002), el desarrollo y el envejecimiento son simultáneos, allí nos proponemos poner en valor lógicas sociales que están atravesadas multidimensionalmente por las dinámicas de género enmarcadas en las relaciones sociales en la comunidad.

Entre las acciones que se construyeron a partir de las conversaciones entre representantes de las diferentes instituciones, se generaron jornadas de sensibilización, acciones promo-preventivas, articulación entre instituciones barriales y el gobierno municipal y, finalmente, se dispuso del relevamiento territorial con un instrumento diseñado colectivamente. De la problematización del territorio y del relevamiento de datos, pudimos construir preguntas y acciones al respecto. Las mujeres adultas mayores estaban en el barrio, subsumidas bajo la categoría de adultas, realizando tareas de cuidado de les otros, familiares, trabajos informales y domésticos. En muchos casos organizaban la entrega de viandas de alimentos, en otros sabían la situación de salud de sus vecinos y estaban atentas a ello, cuidaban a les niños cuando sus padres y madres salían a trabajar. Fueron agentes de relevancia en la coordinada particular de la pandemia.

En otros casos, el aislamiento y el agravamiento de sus condiciones de salud física y mental profundizó procesos y quedaron casi sin redes en el barrio. La diversidad de situaciones hace complejo establecer conclusiones respecto de las adultas mayores, que en muchos casos no se autoperciben en una etapa pasiva de sus vidas, mientras que en otros sí, con el peso social que eso indica.

La transversalización de la perspectiva de género nos permitió visibilizar un grupo poblacional clave en un contexto pandémico, con las implicancias que tuvo este en los barrios populares. Así también, nos convocó a pensar quiénes formábamos el grupo de extensionistas, que mayoritariamente estaba compuesto por mujeres sensibilizadas por la posibilidad de generar acciones comunitarias en los barrios populares en torno a las vejeces. La particularidad de este proyecto, que

sigue en la actualidad, radica en la posibilidad de conversar con diversos actores y sensibilizar sobre el rol de las personas adultas mayores en los barrios. Cuidar a quienes han cuidado, desde una dinámica activa y atenta contra la soledad que impone el tiempo cultural en el que vivimos. (Re)pensar el lugar de hombres, mujeres y diversidades en esta etapa de la vida implicó pensar las trayectorias propias en función de la comunidad de la que somos parte.

A modo de cierre

Las imágenes caleidoscópicas se componen de los giros ejercidos en un mecanismo tubular que contiene, en su interior, un prisma construido con tres espejos. Producto de estos giros, las imágenes cambian y vuelven a configurarse en otras nuevas. En el presente artículo se intentó presentar el contexto en el que funcionaron una actividad y dos proyectos de extensión entre 2019 y 2022, y de qué manera se construyó en ellos la transversalización de la perspectiva de género. El recorrido por las tres experiencias desarrolladas en la ciudad de Miramar propone poner el acento en los aportes en la construcción de preguntas, la problematización del territorio y las lógicas de escucha brindadas por la transversalización de la perspectiva de género. Visibilizamos el sexismo y el androcentrismo en las prácticas cotidianas —interpelando nuestra praxis como extensionistas— y territorios, como parte de los aportes que se sostienen en las tres experiencias. Así problematizamos las dimensiones del poder en torno a la representatividad de género o el sesgo que se establece en poblaciones o en coordenadas particulares como la rural o la barrial. En este sentido, la clave de la interseccionalidad aportó al establecimiento de todas las variantes que constituyen el análisis de las actividades situadas.

La praxis extensionista postula la incomodidad de las preguntas y el dinamismo que adquieren los escenarios en los que se desarrolla. Lejos de ser una limitante, se configura como un nuevo desafío y nos invita a pensar la riqueza que guardan los procesos situados, desde donde construimos colectivamente. Siempre que conversamos, estamos imaginando caminos que se van entrelazando con otros, generando nuevas

imágenes y preguntas que nos llevan a dispositivos conjuntos para volver a mirar(nos). En este sentido, la extensión crítica es un territorio para la transversalización de la perspectiva de género y la metodología de los feminismos que profundiza e integra los procesos sociales. Se generan entonces imágenes complejas, dinámicas y cercanas.

Referencias

- ÁLVAREZ, A., LINARES, L., MOLINARI, I., y UBICI, J. P. (2022). Vivencias y temores cotidianos en pandemia: Un acercamiento a la experiencia de enfermar por covid-19. En Ferrari, M. (Comp.), *Tiempos de pandemia: El covid-19 y su impacto en el Partido de General Pueyrredón, 2020-2021*. Prohistoria.
- ARES, S., LUCERO, P. I., y MIKKELSEN, C. A. (2022). La pandemia que profundizó las desigualdades sociales y territoriales en Mar del Plata y el Partido de General Pueyrredón. En FERRARI, M. (Comp.), *Tiempos de pandemia: El covid-19 y su impacto en el Partido de General Pueyrredón, 2020-2021*. Prohistoria.
- COLACCI, R., y FELIPPI, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(9), 18-29.
- DE BEAUVOIR, S. (2010). *La vejez*. Debolsillo.
- DULCEY RUIZ, E., y URIBE VALDIVIESO, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 17-27.
- NORVERTO, L. M. (2019). Producir conocimiento desde la extensión: experiencias entre mujeres. En *XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. Mar del Plata, 29 de julio-1.º de agosto de 2019.
- OTERO, H. (2020). *Historia de la vejez en Argentina*. Prohistoria.
- SEGATO, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (ASALE). *Diccionario de la lengua española* [versión en línea]. <https://dle.rae.es/conversar?m=form> [Consulta: 21 de marzo de 2023]

***Ex-tensionar* la currícula: el APEX como espacio de pensamiento y acción para profundizar la curricularización de la extensión universitaria**

MIGUEL OLIVETTI

Los programas integrales, además de ser herramientas clave de articulación territorial de la Universidad de la República (Udelar) y servir de guía de inserción de los servicios en los territorios de anclaje, tienen un rol fundamental dentro de la estructura de la Udelar para la generación y puesta en marcha de propuestas de formación integral destinadas a estudiantes, egresadas y egresados, vecinas y vecinos, técnicos, técnicas y docentes, entre otras. La matriz de pensamiento de dichas propuestas está fundada en la interacción en los territorios, lugar propicio para los aprendizajes múltiples y diversos.

Luego de más de diez años de la aprobación de la ordenanza de grado de Udelar, los distintos espacios por donde los estudiantes transitan requieren de insumos de reflexión y evaluación para describir el estado de situación de las acciones destinadas a propiciar la integralidad. En particular, sobre las formas en que se ha curricularizado la extensión, y es allí donde los programas integrales tienen mucha reflexión para exponer y sistematizar.

Actualmente en Programa APEX, se plantean algunas reflexiones y preguntas que apuntan al futuro del rol de la extensión en las currículas de formación de las estudiantes y los estudiantes universitarios. Algunas de esas preguntas orientan a la reflexión y la búsqueda de insumos necesarios para la construcción de políticas tanto en el APEX como en el eje central de extensión de la Udelar, que incluye al Programa Integral Metropolitano (PIM), al Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), a las unidades de extensión de los servicios y a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) como ámbito político.

Cómo seguir construyendo para adelante requiere analizar lo que ha sucedido en estos últimos años, en nuestro caso, el rol que han tenido los programas integrales, en particular el APEX, en la manera en que los estudiantes han transitado por la extensión. La idea de promover las actividades de extensión curricularizadas ha generado políticas centrales y en cada servicio que han conllevado acciones específicas: espacios de formación integral (EFI), participación activa en los programas integrales, unidades curriculares desarrollando horas en territorio, acreditación de actividades de extensión, entre otras acciones. Estos dispositivos han generado que aproximadamente un 10 % de los estudiantes de toda la Universidad transiten por experiencias integrales en las que la extensión es la guía de las propuestas de enseñanza e investigación.

Un significativo porcentaje de estudiantes obtiene los beneficios de tener una formación con la complejidad de pensar las problemáticas y objetos de abordaje de conocimiento no exclusivamente sesgados por un campo disciplinar, sino en la complejidad de lo inter o transdisciplinario, vinculados con las realidades sociales y en entramados de enseñanza-aprendizaje superadores de la relación docente-estudiante. Es significativo porque marca un rumbo y organiza el trayecto hacia los objetivos de consolidar un tipo de universidad centrada en este tipo de dinámicas. Sin embargo, a más de diez años de la aprobación final de la ordenanza de grado y otros tantos años de debates, entendemos que es momento de pensar en estrategias que permitan incrementar en cantidad y en calidad esos trayectos de formación en los que los estudiantes y los actores sociales son los principales protagonistas. Es allí donde el APEX se piensa como engranaje central de consolidación de una universidad en sintonía con los valores que busca consolidar la ordenanza y que tiene un correlato con la reciente aprobación del estatuto docente.

De esta forma, el APEX, como emblema histórico de la extensión universitaria en la Udelar, es también en el presente un espacio de reflexión y propuestas para conseguir que más estudiantes puedan adquirir el derecho de una formación integral y, al mismo tiempo, proponer dispositivos que promuevan mejores procesos en la vinculación

universidad-sociedad. Entendemos que el abordaje territorial es la clave para conseguir los múltiples propósitos.

El programa APEX: treinta años de aprendizajes en la extensión

El APEX, con sus treinta años de existencia, es un programa pionero debido a que fue el primer programa de la Udelar en establecer un espacio universitario en territorio, donde la enseñanza se realiza en el ámbito comunitario, con estudiantes desarrollando sus experiencias de aprendizajes fuera de los edificios universitarios tradicionales. En su fundación, y en su gestación unos años antes, el APEX marcó a la Universidad, le mostró un camino posible y una forma de hacer extensión: la Universidad es parte del territorio, no es solamente una universidad que trabaja con los actores sociales.

Cabe destacar que, cuando hablamos de territorio, no se hace referencia solamente a la dimensión geográfica o física, sino al entramado de poderes que se articulan y a las posiciones que asume cada quien. Entonces, el territorio se conceptualiza como un espacio habitado donde transcurre la vida cotidiana de las personas, pero, sobre todo, donde se establecen relaciones vinculares diversas que no son ecuánimes, relaciones que generan desequilibrios en los poderes de acceso a derechos, participación en toma de decisiones, entre otras.

Eso es la Universidad en el territorio, anclada en esos barrios, formando parte, tomando posición en esos entramados, y el programa APEX, desde su fundación, representa y materializa esta idea. Si bien en sus inicios la concepción estaba además centrada en problemáticas de salud, siempre la visión sobre la salud fue tan amplia como el concepto de vida de las personas. Por eso, desde el comienzo, las disciplinas y los saberes fueron amplios y múltiples, y la formación integral en la salud fue sumamente compatible con lo que luego pasaría a ser un programa integral, actualizado a las dimensiones de la integralidad que se legitimaron en la Udelar en la ordenanza de grado y en los lineamientos políticos institucionales más generales.

Actualidad del APEX: aportes a una profundización de la curricularización de la extensión de calidad

En el presente, el APEX se encuentra desarrollando herramientas de estructura institucional para mejorar en cantidad y en calidad las experiencias de aprendizajes en la extensión universitaria. Para ello, se vienen generando cinco líneas de pensamiento y acción: 1) aspectos de innovación en la estructura del Programa, la articulación con los servicios universitarios; 2) nuevos dispositivos de inserción estudiantil en el Programa APEX; 3) abordajes interinstitucionales y con la organización territorial; 4) el APEX como campus territorial; 5) hacia un eje de pensamiento de la integralidad en la Udelar.

Aspectos de innovación en la estructura del programa, la articulación con los servicios universitarios

Entre 2019 y 2023, el APEX ha cambiado su estructura académica con el fin de organizar mejor los recursos, en atención a sus fines institucionales. Algunas de las dimensiones que se consideraron para construir la nueva estructura fueron: consolidar las temáticas con las que el Programa venía trabajando históricamente y, a su vez, permitir la flexibilidad de agrupamiento en equipos que trabajen en función de las dinámicas territoriales por temas/problemas emergentes; conseguir un trabajo asociado con organizaciones, vecinos, instituciones, servicios universitarios, y la concordancia con la posibilidad de consolidar las estructuras docentes según lo que define el nuevo estatuto docente. En definitiva, una estructura acorde a las necesidades y fines de un programa integral y no un *recorte y pegue* de las estructuras de las facultades o escuelas que resuelven algunos aspectos, pero no se adaptan a las necesidades del trabajo en territorio. En la búsqueda de esa innovación institucional, el Programa definió un funcionamiento en el que los docentes presentan una doble adscripción: por un lado, en una Unidad Académica Temática (UAT) y, por otro, en una Plataforma Integral de Formación (PIF).

Las UAT son ámbitos académicos donde se organiza la tarea docente en torno a ejes temáticos históricos del APEX. Estos espacios están integrados por docentes del APEX que articulan con referentes

territoriales para el desarrollo de estrategias que faciliten la implementación de procesos integrales en el territorio. En la actualidad, se definieron cuatro UAT: Ciclos de Vida y Comunidad, Estrategias de Salud en Territorio, Participación Social y Comunitaria en Territorio, Prácticas Culturales y Comunicación en Territorio.

Estas unidades requieren de un segundo tipo de organización transversal que permita la concurrencia de su acumulado temático, pero con la flexibilidad para generar ámbitos de enseñanza-aprendizaje y producción de conocimiento en función de las dinámicas del territorio, con las voces de los actores sociales y con la participación activa de los docentes, estudiantes y egresados de los servicios universitarios; es allí que se despliegan las plataformas integrales de formación.

Se trata de espacios de articulación en los que se insertan y convergen actividades curriculares para la conformación y el desarrollo de itinerarios de formación integral. Dichas actividades, en las que participan estudiantes de diversas carreras de la Udelar, pueden ser pasantías curriculares, prácticas de las diferentes unidades curriculares de los servicios, EPI, cursos teóricos, cursos teórico-prácticos, proyectos de investigación, actividades de extensión en territorio, de Educación Permanente, entre otros. Asimismo, las PIF incorporarán líneas de investigación y producción académica.

En la composición de estos itinerarios, en tanto característica constitutiva del programa, se incorpora la articulación de funciones, donde el territorio y sus ámbitos comunitarios resultan el espacio propicio para guiar distintas formas de inserción. Asimismo, a partir de las demandas y problemáticas emergentes en la articulación territorial, se desarrolla el diálogo entre diferentes saberes y abordajes interdisciplinarios.

Nuevos dispositivos de inserción estudiantil en el programa APEX

Para que el funcionamiento articulado entre las UAT y las PIF sea el adecuado para el desarrollo de las diferentes acciones institucionales, se fueron desplegando una serie de alternativas para la inserción de las estudiantes y los estudiantes en el Programa. En el desarrollo de los dispositivos de inserción estudiantil se hace tangible la posibilidad de ir incrementando el número de estudiantes universitarios insertos en dinámicas de formación en territorio, en la medida que la estructura asegura la preocupación permanente por la calidad de los procesos.

En la actualidad, el APEX cuenta con un conjunto de opciones de inserción estudiantil que, en su articulación, conforman parte sustancial del desarrollo de las PIF; ellos son: los espacios de práctica integral (EPI); las prácticas directas de las unidades curriculares de los servicios acoplables en las PIF, las pasantías en proyectos de investigación y extensión, las prácticas preprofesionales, los cursos de Educación Permanente.

Los EPI son espacios de práctica insertados en las PIF que tienen una estructura que les permite ser tomados como créditos electivos por los servicios en las tres áreas de la Udelar. En esencia, son similares a los EFI, pero gestados en una estructura de plataforma, por lo que necesariamente están pensados en articulación con otras acciones dentro del programa integral, es decir, responden a varios cometidos; por un lado, a la formación estudiantil, pero también a la acumulación de soluciones a temas y problemas que emergen de la articulación territorial permanente y en cercanía.

La forma más tradicional de inserción de estudiantes en los territorios donde APEX realiza sus procesos es la inserción curricular directa de los servicios, generalmente ocurre cuando parte o la totalidad del desarrollo de una unidad curricular tiene lugar en relación con los espacios del programa. La idea de acoplamiento entre los EPI y las prácticas curriculares directas de los servicios en las PIF es una de las apuestas a la proyección cuantitativa y cualitativa de las trayectorias integrales de los estudiantes universitarios. A esto se suman otro tipo de prácticas específicas, como créditos que algunos servicios otorgan

por prácticas de extensión o proyectos de extensión o investigación aprobados por financiamientos centrales.

Muchos de los espacios territoriales donde se despliegan las PIF con sus dispositivos de inserción son espacios comunitarios que surgen de vecinos, organizaciones o instituciones de los barrios, pero otros son dispositivos creados por el programa APEX para producir territorialidad y poner en diálogo actividades nuevas con otras preexistentes.

A modo de ejemplo, actualmente, algunas de las PIF y sus dispositivos territoriales asociados son: PIF Salud Mental en territorio, con la propuesta del dispositivo Sentidos; el Espacio Lúdico- Recreativo; PIF Soberanía Alimentaria y Derecho a la Alimentación, con el dispositivo Espacio de Nutrición en territorio, donde se articula con las huertas comunitarias y las estrategias que atienden problemáticas alimentarias; PIF Medio Ambiente y Territorio, que tiene como eje central la aplicación del dispositivo Circuito Limpio que llevan adelante cooperativas de recicladores; el Consultorio de Vivienda, junto con el Programa Integral Metropolitano (PIM) y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, y la PIF Salud Animal, con el desarrollo del Policlínico Veterinario con Facultad de Veterinaria.

Abordajes interinstitucionales y con la organización territorial

El trabajo permanente de articulación interinstitucional y con organizaciones sociales referentes en el territorio es fundamental para conseguir que las Plataformas de Formación Integral, en el marco de las unidades académicas temáticas del APEX, tengan una importante y creciente cantidad de estudiantes distribuidos entre los EPI, inserciones directas y otras formas de inserción, en el encuadre de los dispositivos territoriales propios o espacios comunitarios donde el Programa se vincula.

En este sentido, el Programa viene desarrollando grupos intersectoriales temáticos que producen entrecruzamiento en red para el marcado de agenda común y la coestión de dispositivos territoriales. En el presente, el APEX trabaja en los grupos de Salud, Cultura y Comunicación, Soberanía Alimentaria, Medioambiente. Lo hace en conjunto con la Intendencia de Montevideo y sus departamentos de Cultura,

Desarrollo Urbano y Desarrollo Social, la división Salud, y Espacios Públicos; con el Parque Tecnológico Industrial del Cerro (PTI-C); con el Parque Público Punta Yeguas, con el municipio A y la Red de Municipios Saludables; con la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE); con el Movimiento para las Autonomías, con la Organización de Usuarios de Salud del Oeste; con la Usina Cultural del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC); con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre otros.

En los diferentes entrecruzamientos y tramas surgen dispositivos territoriales cogestionados entre las instituciones y organizaciones mencionadas en los que la Udelar, a través del APEX, tiene un rol protagónico en el desarrollo y el proceso, pero principalmente en la construcción de espacios de inserción estudiantil para la realización de sus trayectos integrales de formación. Este es un claro ejemplo de lo que implica para la universidad reconocerse como parte de un territorio y no solamente vincularse con él. Por la proliferación de prácticas estudiantiles en los formatos acreditables antes expuestos, algunos de los dispositivos territoriales para destacar son: Mesa Social del Oeste APEX-Parque Tecnológico Industrial; Cocina Comunitaria articulada con el PTI-C, APEX y Escuela de Nutrición; Red de Huertas Comunitarias; Mesa Local de Salud Mental, integrada por el APEX y sus dispositivos relacionados, espacio Sentidos y plataformas de experiencias; Móvil de Promoción y Prevención de Salud (APEX y División Salud de la Intendencia de Montevideo); Movimiento para las Autonomías como dispositivo de salud mental alternativo; dispositivos asistenciales y expresivos para adultos mayores del APEX; Espacio Lúdico-Recreativo para infancias y adolescencias del APEX; dispositivo Circuito Limpio. Estos representan cabalmente la forma de articulación entre instituciones y organizaciones para sostener espacios que fomentan el vínculo con vecinos en diferentes temas y problemas, siempre con el objetivo de mejorar la participación social y la calidad de vida y, por sobre todo, establecer una construcción crítica colectiva en los espacios cohabitados en territorio.

Este desarrollo es sustancial en términos de producción de espacios de calidad para la inserción estudiantil, relacionado a las otras

dimensiones expuestas aquí. En los próximos puntos se complementarán los aspectos de la estructura del APEX, las innovaciones en las formas de inserción y la articulación interinstitucional. Se concibe la proyección del propio territorio del APEX como campus territorial universitario y se plantea la construcción de un eje entre programas y espacios de extensión universitaria que fortalezca la modalidad de formación estudiantil en clave territorial bajo el concepto de integralidad.

El APEX como campus territorial

Otra dimensión que el programa APEX viene desarrollando para el mejoramiento de las funciones institucionales, en particular del aumento significativo de la cantidad de estudiantes realizando prácticas de calidad en los territorios de abordaje, es la creación de un espacio de actividades en el predio del Programa que implique un acercamiento al territorio, pero con un acento puesto en la sensibilización o en el cercanía a las problemáticas sociales.

Se entiende que, para preservar algunos procesos de acompañamiento comunitario y mantener los parámetros éticos de vinculación social y de efectivos diálogos con diferentes saberes, muchas veces la cantidad de estudiantes es un problema en sí mismo. Anteriormente presentamos una estrategia de multiplicación de espacios y de vínculos institucionales y comunitarios que ayuda a mejorar significativamente la posibilidad de inserción estudiantil. Una estrategia complementaria es ofrecer espacios en el propio programa, como campus universitario transversal a todos los servicios, pero con una característica diferencial: su carácter de campus territorial. Que muchos estudiantes puedan ocupar espacios físicos en el APEX para realizar cursos o actividades académicas de distinto tipo no asegura la realización de actividades de extensión reales. No obstante, se podría trabajar en posibles intermediaciones entre estos estudiantes y los equipos que sí están en territorio, para que realicen otras actividades cercanas en las temáticas, al ambiente compartido e incluso el propio enclave alejado del centro que implica determinada movilidad y trayectos por la ciudad, que son un componente necesario, aunque no suficiente, para una primera sensibilización de algunos estudiantes

universitarios respecto a la realidad de las zonas periféricas. En este sentido, junto con algunos servicios como el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) o la Facultad de Artes, se viene explorando la posibilidad de realizar cursos de unidades curriculares troncales con sus docentes en los espacios edilicios del APEX. Se entiende que los docentes del APEX tendrían un papel clave para acercar experiencias de trabajo comunitario al territorio más acotado que implica el edificio del APEX. Esta experiencia se piensa, principalmente, para estudiantes de los ciclos iniciales de las diferentes carreras de la Udelar.

Hacia un eje de pensamiento de la integralidad en la Universidad de la República

Por último, otra acción política clave para transitar hacia una mayor y mejor formación integral de los estudiantes de la Udelar es trabajar de forma más articulada y coordinada entre los programas integrales, junto con CSEAM y la Red de Extensión. La construcción de un eje de abordajes territoriales en el que se potencien centros de prácticas territoriales depende de la articulación conjunta entre espacios actuales y futuros que puedan fortalecer este eje conjunto.

Un ejemplo en relación con la construcción de dicho lineamiento es la propuesta en la que vienen trabajando CSEAM, APEX y PIM para organizar la partida destinada al fortalecimiento de la Red de Extensión. Se tiene como objetivo un mayor involucramiento de los programas en las oportunidades de los abordajes territoriales que ofrecen los servicios, una mayor calidad en los procesos de vinculación social, así como un trabajo sostenido en temáticas relevantes para los espacios comunitarios, apostando a abordajes interdisciplinarios que, de por sí, posibilitan la propuesta desde la mirada territorial. En este sentido, se trabaja para que los fondos de la partida lleguen a los servicios, pero a partir del aporte conceptual y del involucramiento con los dispositivos trabajados en el marco de los programas. Esta lógica podría expandirse a otras políticas o acciones centrales con el fin de fortalecer la extensión en la integralidad en toda la Udelar y, en definitiva, maximizar el involucramiento de los estudiantes con más y mejores experiencias formativas.

Reflexión final: *ex-tensionar* la currícula

Nos encontramos en un tiempo privilegiado para construir nuevas políticas de extensión universitaria en el contexto de la integralidad que apunten a dar un salto cuantitativo y cualitativo en la formación de los estudiantes universitarios en lo que refiere a las experiencias y trayectos en clave de integralidad. Entendemos que la llave para que esto suceda es evaluar el proceso de los últimos años y potenciar el concepto de abordaje territorial como acceso pleno a la condición de integralidad.

El abordaje territorial no solo refiere al anclaje geográfico, aunque sin dudas es un aspecto para potenciar, sobre todo refiere al significado que tiene para la Universidad ser parte de los entramados territoriales. Se trata de hacer posible que los estudiantes no solo realicen sus aprendizajes en clave de disciplina, sino explorar en el territorio cómo esos saberes del campo disciplinar establecen relaciones de poder con otros saberes, deconstruir esas relaciones y entablar vínculos con otras disciplinas para abordar problemas sociales en temáticas transversales. Reconocer la centralidad de la vida de las personas por sobre cualquier tecnología creada ya que, en definitiva, ni la disciplina o campo de saber más abstracto tiene sentido si no es para dar solución en algún aspecto a alguna dimensión de la vida de las personas. Y todo ese entramado ocurre en los territorios, en los espacios habitados donde los saberes dialogan y disputan espacios, dónde la salud, la vivienda, la cultura, la producción económica, el arte, la comunicación, las letras, las matemáticas, la física conviven orbitando sobre los intereses vitales y los relacionamientos humanos. La Universidad es parte de esas relaciones y promueve el acceso a derechos y valores democráticos relacionados con las formas de participación sobre la toma de decisiones y los diseños que afectan el vivir cotidiano, y produce conocimiento con un fuerte sentido ético y participativo.

Los dispositivos pedagógicos que surgen para cumplir ese tipo de abordaje deben seguir proliferando en los márgenes de los edificios y aularios centrales, en los barrios, en la periferia de las ciudades, en las situaciones humanas más escondidas, en los relatos fuera de las agendas de los medios de comunicación masiva o de la política, donde

se encuentran esos potenciales de vinculación y esos abordajes territoriales, pero también en las centralidades urbanas o mediáticas; todo puede ser abordado desde la clave territorial si esta se entiende como el significado resultante de entramados de poder que construyen modos de habitar los espacios.

No se trata entonces, solamente, de curricularizar la extensión, sino más bien de *extensionalizar* la currícula, es decir, que el foco no esté puesto en ver cómo lograr que las currículas tengan, por dentro, experiencias de extensión que deban realizar los estudiantes, aunque ello sea un avance significativo en la consagración de una universidad vinculada fuertemente con su contexto social. Se trata más bien de ir haciendo que las currículas estén concebidas integralmente, considerando trayectos de formación complejos en los que los abordajes territoriales de las disciplinas y los saberes sean una condición estructurante.

De esta forma, creemos que la Universidad tendría que proyectar y consolidar más espacios territoriales con este tipo de abordajes, algunos con anclaje geográfico y otros que podrían ser temáticos, pero con la cuestión territorial como fundamento. Del establecimiento de este tipo de innovaciones institucionales depende en gran medida que los estudiantes de hoy, que serán los egresados del mañana, tengan una formación académica que incorpore las experiencias que solo surgen de comprender las tramas territoriales y de conocer ampliamente los saberes que allí se desenvuelven con un sentido ético y participativo, lo que puede ser un aporte para una mejor sociedad futura.

Bibliografía

- APEX CERRO (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Recuperado de https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8132/Perspectiva%20evaluativa%20sobre%20el%20programa%20APEX-Cerro_Pablo%20Carlevaro.pdf?sequence=20&isAllowed=y
- APEX CERRO, Unidad de Apoyo en Comunicación (s/f). *Entre Todos*, (1).
- CARLEVARO, P. (2019). *La Universidad querida*. Oficina del Libro, Universidad de la República.
- COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (CSEAM) (2007). *Programas integrales: Concepción y gestión, aportes para el debate universitario*. Universidad de la República.
- GRIBOV, D., MÉNDEZ, V., OLIVETTI, M., PEREIRA, P., TECHERA, A., VIÑAR, E., y LAFLUF, M. (2019). Programa APEX-Udelar: de la extensión a la integralidad. En *Red de Extensión, Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios, 2008-2018* (pp. 315-325). SCEAM, Universidad de la República.
- OLIVETTI ESPINA, M. (2022). La ubicuidad de la comunicación en la gestión de la extensión universitaria: Un análisis sobre el programa integral APEX de la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 12(16). <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0006>
- PÉREZ SÁNCHEZ, M., y OLIVETTI ESPINA, M. (2023). Los programas territoriales como plataforma para el desarrollo de las prácticas integrales en la Universidad de la República. En CASSANELLO, C., FOLGAR, L., y PÉREZ SÁNCHEZ, M. (Comps.), *Universidad y territorios interpelados: El Programa Integral Metropolitano revisitado en sus quince años* (pp. 115-136). Ediciones Universitarias, Universidad de la República.
- PROGRAMA APEX (2022). *Propuesta para la organización y estructura institucional del Programa APEX* (documento de trabajo) [mimeo].
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, (1), *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 19-42.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar) (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la Reforma Universitaria, (10). Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar) (2005). *Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República*, Documento de trabajo del Rectorado, (27). Universidad de la República.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar) (2014) Resolución n.º 6 del Consejo Directivo Central, 1 de julio de 2014. Recuperado de <https://dgiuridica.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-098.pdf>

4. Temas y problemas de la extensión universitaria para un diálogo Sur-Norte

Extensión crítica e integralidad: desafíos, emergencias y potencialidades en su proceso de inserción en las universidades públicas

HUMBERTO TOMMASINO

Los estudiantes y las estudiantes deben formarse integralmente, para esto no alcanza con el aula. El aula sola no puede formar crítica e integralmente desde una concepción *senti-pensante*. Hay que sumar, en primera instancia, otras epistemes, otros saberes. Eso significa que hay que salir a aprender junto con el saber popular de las personas, los grupos, las organizaciones y los movimientos sociales en el territorio.

Una revisión de este proceso de inserción se viene realizando, desde distintas miradas, en la Udelar. Particularmente, realizamos una análisis vinculado a la formulación de tres tesis básicas para pensar la extensión crítica y la integralidad (Tommasino y Rodríguez, 2011). En ese momento, vimos un intento de profundización del vínculo de la Universidad en territorio con organizaciones sociales, con la renovación de la metodología bancaria universitaria, donde se unía la extensión crítica con la posibilidad de formar integralmente a los estudiantes y las estudiantes, rompiendo la metodología bancaria que todavía tenemos en nuestra universidad. Entonces visualizamos un aporte clave de la extensión como aprendizaje a la *intemperie del aula*, que generaba formación integral en estudiantes y nos reconfiguraba la tarea docente.

Últimamente, hemos propuesto revisar las tres tesis, retomando un análisis de lo sucedido en los últimos años (Rodríguez y Tommasino, en prensa), identificando algunos de los emergentes que acontecieron en este lapso con alguna profundidad. A partir del presente análisis, intentaremos profundizar algunos aspectos vinculados a estos procesos, deteniéndonos específicamente en la generalización de la integralidad y la territorialización de las universidades públicas de la región.

En primer lugar, veamos la:

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 (Tommasino y Rodríguez, 2011).

Esta tesis evidencia dos saltos cualitativos: la interdisciplina, en primer lugar, y un segundo salto que se relaciona con el diálogo de saberes. Ambos son difíciles de concretar en la práctica por una cuestión de recaudos teórico-metodológicos que a veces los equipos no tenemos. Para el primer salto partimos concibiendo la realidad como «indisciplinada», que es un concepto que venimos trabajando desde hace tiempo y que tomamos de Daniel Vidart,¹ que entiende que la única forma de poder pensar la realidad desde la academia es desde la interdisciplinarietà, porque la realidad es indisciplinada. Inmediatamente vimos la potencia metafórica de esta imagen. (Tommasino *et al.*, 2006). No hay forma de pensar una transformación junto con otros y otras si no es con equipos universitarios interdisciplinarios. Es un primer nivel difícil de lograr.

A nivel de las prácticas extensionistas, hay algunos avances metodológicos para la construcción de la interdisciplinarietà. Cuando

1 Daniel Vidart (1920-2019), antropólogo y escritor uruguayo que generó fuerte influencia en la academia y la cultura uruguayas. Autor de muchísimas obras vinculadas a variados temas, alcanzó prestigio nacional e internacional.

armamos los procesos interdisciplinarios, en general, lo hacemos desde la «juntada», que responde mucho más a un proceso artesanal que a un método específico para interdisciplinarnos. En pocas oportunidades hemos visto tomar en cuenta la superación de los obstáculos que se presentan para su construcción. Partimos aquí de la visión de Guillermo Foladori (1998), que identifica tres obstáculos o problemas fundamentales a la hora de construir procesos interdisciplinarios: la definición del paradigma de intervención o cosmovisión del equipo, los códigos y matrices disciplinares y los condicionamientos que generan a la hora de construir el proceso y, por último, las dinámicas grupales y la conflictividad derivada de la interacción humana. Resolver estos obstáculos es uno de los desafíos centrales para construir escenarios realmente interdisciplinarios con metodologías adecuadas a ese fin.

El segundo salto cualitativo que se presenta en esta primera tesis es que ese diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular. El segundo desafío, entonces, es desarrollar un constructo teórico-metodológico que nos lleve a la coproducción/cogeneración de conocimientos. Tenemos una dificultad, un problema de formación, que en algunas disciplinas es mayor y en otras no tanto. En nuestras prácticas hemos observado que se puede comenzar a resolver estas cuestiones cuando empezamos a trabajar con otras disciplinas. En muchos proyectos de extensión encontramos carencias (en términos generales), sobre todo desde disciplinas más técnicas (matemáticas, biología, física, química, etcétera), para poder pensar dispositivos de vínculos humanos dialógicos. Ahí tenemos una cuestión para pensar en profundidad y proponer alternativas de avance. Más allá de esta constatación, en muchas propuestas hemos notado algunas deficiencias vinculadas a lo metodológico, en tanto constructo coherente de teorías, métodos y técnicas. Los avances en la incorporación de la educación popular y la investigación acción participación, incluyendo sus métodos lúdico-creativos, son relativamente incipientes y deben ser motivo de preocupación que redunde en procesos de formación teórico-práctica para los equipos.

Vinculamos la segunda tesis a cuestiones relacionadas con lo pedagógico-epistemológico:

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 la sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares (Tommasino y Rodríguez, 2011).

Se trata de entender cómo enseñamos y cómo aprendemos en extensión y, en consecuencia, en procesos integrales. Aparece entonces el concepto clave de *praxis*. La extensión se enseña y se aprende en la praxis. No alcanza con ir a territorio, hay que problematizar, hay que teorizar, hay que incorporar pensamiento crítico. *No existe extensión crítica sin pensamiento crítico* sobre la sociedad capitalista. De eso hablamos cuando hablamos de extensión crítica. De una crítica vinculada a tres aspectos esenciales: al metabolismo del capitalismo como un proceso para criticar y transformar; a los procesos patriarcales, a los que se responde básicamente con alternativas desde los feminismos, y a los procesos de colonialidad, a los que se responde desde la teoría de-colonial en sus varias concepciones y corrientes.

La praxis debe ser construida con los sectores con los que trabajamos, junto con la población y la sociedad en forma global. Es evidente que priorizamos los sectores subalternizados (Modonesi, 2010),² pero somos enfáticos en que debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a movimientos y organizaciones sociales populares. Teníamos claro esto hace quince años y hoy está más claro aún. Es imprescindible trabajar junto a sectores subalternizados, pero que están organizados y muchas veces en procesos de antagonismo y lucha por vida digna. Es necesario trabajar con sujetos colectivos de corte

2 Massimo Modonesi entiende que «partiendo de las reflexiones de Gramsci podemos entender la subalternidad como condición y como proceso de desarrollo subjetivo —de subjetivación política centrada en la experiencia de subordinación— que incluye combinaciones de aceptación relativa y de resistencia, de espontaneidad y conciencia. Esto implica distinguir tanto niveles y dimensiones como situaciones y momentos, reconocer distintas formas y pasajes, diversas manifestaciones de la subalternidad, que sería necesario adjetivar» (2010, p. 52).

emancipador porque es allí una de las principales *aulas* de concientización de universitarios, estudiantes y docentes.

Para los docentes y las docentes siempre fue un gran desafío generar procesos de comprensión crítica de la realidad con estudiantes. ¿Cómo hacer para que haya una comprensión y una *aprehensión* de la realidad críticamente?, que pueda hacer repensar, «re-admirar la realidad», como decía Freire (2006). Muchas veces es el equipo docente quien hace ese esfuerzo, incluso con metodologías en el aula, pero hemos aprendido que esos procesos se potencian cuando trabajamos en espacios de movimientos sociales de corte emancipatorio, con capacidad organizativa fuerte como para generar antagonismos a nivel de esta sociedad capitalista. Los niveles de concientización que se alcanzan con los estudiantes y las estudiantes no los logra solo ni prioritariamente el equipo docente, sino el movimiento social como agente concientizador, inclusive de nosotros como docentes.

Cuando hablamos de los distintos procesos de territorialización de la extensión, es prioritario pensar que hay algunas territorializaciones que están básicamente vinculadas a la institucionalidad pública. Observamos proyectos e inclusive universidades que tienen una base fuerte de trabajo institucional vinculado a política pública, que son interesantes y hay que trabajarlos, pero que tienen poca vinculación con movimientos sociales de corte emancipatorio. Es allí, con los movimientos, que se construyen los procesos de concientización estudiantil —concientización en un sentido freireano, no de *bajar línea*, sino de aprender críticamente en la realidad para su transformación—, sobre la base de un diálogo de saberes con esas organizaciones populares. Por eso nos parece clave y entendemos que la extensión crítica debe tener un vínculo articulado, orgánico y permanente con los movimientos y organizaciones sociales de corte emancipador.

La tercera tesis:

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico puede orientar el desarrollo de las otras funciones universitarias en una universidad que pretende comprometerse con las necesarias transformaciones sociales. Esta

concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo (Tommasino y Rodríguez, 2011).

Si el proceso es realmente dialógico con la comunidad, con las organizaciones, con la población, si es concreto, sistemático, profundo, probablemente las agendas de investigación universitaria no sean las mismas que si ese proceso no está en marcha. Si la escucha es real, es posible que no se investigue solo lo que se venía investigando y se modifiquen las agendas, trabajando cuestiones que son sustantivas para los sectores que son ampliamente mayoritarios en los territorios donde está inserta la universidad. Si hay una extensión crítica como guía política de la universidad —así la definimos—, hay capacidad de poder repensar la producción de conocimientos considerando las agendas de investigación y sus metodologías. Porque la extensión crítica debe aportar un diálogo con construcción colectiva del conocimiento y trabajar desde metodologías de la educación popular y de la investigación acción participativa. Si eso es así, posiblemente haya que estar pensando la *devolución* de la producción de una manera diferente, y en algunos casos, incluso, dejemos de hablar de *devolución* porque coproducimos y entonces no hay que devolver nada.

Por otro lado, sostenemos que la construcción de conocimiento de corte más clásico, que no es participativa, también es esencial para poder generar procesos de trabajo con los sectores populares. Difícilmente se pueda investigar todos los temas con metodologías participativas, algunos pueden incorporar la participación de actores no académico-técnicos, pero existen temáticas netamente técnicas que requieren métodos de laboratorio, por ejemplo, que no admiten fácilmente la incorporación en todas sus fases de representantes de los sectores populares. Este tipo de investigación, que produce conocimiento pertinente desde una propuesta metodológica clásica no participativa, es imprescindible y válida cuando está enmarcada en un proceso de escucha, en un marco donde la extensión crítica conduce los procesos de indagación a nivel de los problemas del territorio. No descartamos,

entonces, la investigación de corte tradicional (no positivista) que aporte conocimiento que después entre en el circuito de la extensión crítica. Entonces sí podemos pensar en procesos de *devolución sistemática*, como sostiene Orlando Fals Borda (1999), teniendo en cuenta los *niveles* con los que interactuamos con la población.

La vinculación de los equipos que tienen un perfil más investigativo con aquellos que tienen un perfil más extensionista debe ser sistemática y permanente, y no constituir un vínculo esporádico y distante que genere un proceso estanco. Debe haber una tendencia a que la tarea docente sea integral, que integre la enseñanza, la investigación y la extensión, no necesariamente con prioridades equilibradas. Además, se debe pensar cómo hacemos realidad que la investigación y la extensión sean formas de aprendizaje para las estudiantes y los estudiantes.

Con relación a la cuestión de la integralidad, que tiene conexión con la curricularización, aunque no es lo mismo, es necesario establecer algunas consideraciones básicas. El concepto de integralidad tiene un grado de ambigüedad importante, inclusive cuando hablamos de prácticas sociocomunitarias (PSC). A veces, la integralidad planteada en las PSC no tiene a la investigación incluida en su constitución. Claro está que la extensión crítica siempre implica investigar, pero no necesariamente el equipo de investigación (equipo mixto según Fals Borda [1999] o grupo motor según [Red Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible, 2009]) genera los aportes que deben ser integrados al proceso de «problematización» (Thiollent, 1988) pertinente a la hora de pensar los procesos de teorización incluidos en la praxis grupal, que nos conducen a entender el problema escogido para realizar la planificación de la acción.

Decíamos, hace quince años, que esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la articulación cotidiana, *capilar* de la extensión en el quehacer de estudiantes y docentes. En estos últimos años aparece un gran avance, las PSC o educativas o territoriales, sustanciales para pensar el proceso extensionista en América Latina. Los procesos de práctica que están construyendo las universidades públicas argentinas suponen una cierta avanzada en la generalización de la extensión. No hay procesos tan claros en este sentido como los que se

están generando en las universidades públicas de Argentina hoy. Pero tiene algunas amenazas que tienen que ver con no *jaquear*, no incomodar, el aula cotidiana; porque pone la extensión aparte, en un trayecto curricular obligatorio, pero sin generar una articulación dialéctica con la forma de enseñar en el mayor porcentaje del tiempo universitario, que es el tiempo de las disciplinas obligatorias de la currícula.

Es claro que hay distintas modalidades y formas de crear las PSC, y esta cuestión se está discutiendo en profundidad. Pero si nosotros afincamos las PSC solo en algunos lugares de la formación de los estudiantes y las estudiantes, con un equipo docente que se dedica específicamente a este cometido, estaríamos generando un proceso estanco entre las disciplinas obligatorias y el trayecto de PSC, también obligatorio, pero relativamente aislado del acto educativo general que transcurre en las disciplinas curriculares obligatorias. Además, seguimos ampliando una especie de *gueto* extensionista conformado por un grupo de docentes encargados de la extensión, relativamente diferenciado de otro grupo más numeroso de docentes que no participa de la extensión en territorio.

En un trabajo reciente (Rodríguez y Tommasino, en prensa), hemos identificado tres emergentes en el proceso de avance de la integralidad en las universidades públicas de la región. Identificamos la generalización de la extensión vía PSC o EFI, la irrupción del pensamiento feminista en las concepciones vinculadas a la extensión crítica y la territorialización con anclajes permanentes de las universidades.

La incorporación de las concepciones feministas en el seno de la propuesta de la extensión crítica es un innegable avance de la extensión crítica que debe consolidarse. Debemos ir tras el *inédito viable* de que *la extensión crítica será feminista o no será* (Colacci y Filippi, 2020). Las amenazas aquí se vinculan al mantenimiento de la propuesta en el plano discursivo, en los equipos y en el territorio, si no se tiene la capacidad de problematizar el sentido común patriarcal de los equipos y de los grupos y colectivos con los que se trabaja.

La irrupción de estas ideas genera una ruptura básica que tiene que ver con esos formatos patriarcales que existen tanto en los equipos como en la población con la que trabajamos. La amenaza, entonces, es

que quedemos en el plano de lo discursivo. Porque para hacer efectivos los fundamentos y prácticas de los feminismos hay que tener formación y convicción para la deconstrucción, hay que trabajar para pasar de lo discursivo a lo práctico. A nivel comunitario muchas veces notamos que cuando hay situaciones vinculadas al patriarcado, en muchos casos no tenemos la capacidad de problematizar. Nos quedamos sin la posibilidad de un abordaje teórico-metodológico sólido que pueda problematizarnos y problematizar a los grupos con los que trabajamos. Quedamos congelados en posiciones *basistas* o *espontaneístas* (Freire y Faundez, 1985).

No es intención de este artículo profundizar en este emergente; daremos prioridad a los procesos de generalización y territorialización de la universidad, que serán abordados a continuación.

La generalización de la extensión y la integralidad como emergente en la última década

A partir de finales de la primera década del siglo XXI, emergen las prácticas integrales a través de espacios de formación integral (EFI) en la Udelar y las PSC o socioeducativas en las universidades argentinas. Estos procesos son una forma de territorialización, con anclaje pendular o sin anclaje permanente, en la que la universidad genera un proceso de vínculo con sectores y colectivos de la población. Habitualmente, transcurre durante el tiempo curricular obligatorio, acompañado, en algunos casos, por vínculos permanentes estables dados por los programas territoriales. Aquí podemos señalar dos procesos distintos de reterritorialización y multiterritorialización (Haesbaert, 2011); uno con vínculo estable, constituido por los programas territoriales, y otro con vínculo pendular o esporádico, constituido por las PSC, los EFI y los proyectos de extensión.

Además de esta cuestión, relacionada con la dinámica del vínculo, existen definiciones conceptuales de *territorio* que están detrás de los diferentes programas. En los documentos de los programas no siempre se identifica con claridad la corriente conceptual de territorio que se pone en práctica e inclusive, en algunos casos, hemos visto que distintos equipos toman definiciones diferentes, lo que podría dotar al programa

de un cierto eclecticismo teórico conceptual y, en consecuencia, metodológico. Más adelante, cuando caractericemos los distintos procesos de territorialización de la integralidad —algunos más vinculados a las políticas públicas y sus instituciones, algunos más volcados a lo vecinal-comunitario y otros más volcados a lo organizacional-reivindicativo— podremos inferir si se adscriben a visiones más críticas o más funcionales al sistema social del que forman parte.

A nivel de las PSC o socioterritoriales o socioeducativas, se detecta un avance sustancial referido a la generalización de la extensión a nivel de la formación de los estudiantes y las estudiantes. Por otro lado, se detectan amenazas relacionadas con la incorporación de prácticas antidialógicas, *guetización* de la extensión a nivel docente y la posible no afectación o jaqueo del aula bancaria universitaria.

Las PSC históricamente emergen en la Universidad Nacional de Río Cuarto, pero su avance ha sido notorio y actualmente hay más de 20 universidades públicas argentinas que las están trabajando (Erreguerena, 2020).

Pueden ser consideradas como un emergente, un punto de inflexión de la extensión en general y de la extensión crítica en Argentina. De hecho, es un avance fundamental porque implica dejar de trabajar con un 8 o un 10 % de estudiantes que pasan por una experiencia de extensión, como acontece en muchas universidades de la región, para pasar a un proceso generalizado en el que todos y todas las estudiantes pasan por una formación extensionista. Esto es un mérito enorme. Incluso hay una fuerte resistencia de los academicismos instalados en los cuerpos docentes universitarios a que los estudiantes y las estudiantes aprendan con los sectores populares. Entonces, es un gran avance, no solo desde la construcción académica metodológica, sino desde la construcción política que viene haciendo la universidad pública argentina.

La amenaza tiene relación con la posibilidad de que la propuesta no sea dialógica y lleguemos al terreno con propuestas de iluminación de la población con la que trabajamos. Entonces, hay que tener un espacio de formación teórico-metodológica y de trabajo previo con los estudiantes que permita una aproximación dialógica con los actores y actoras del

territorio. Además, en algunos casos, llegar con cientos de estudiantes a territorio genera una fuerte amenaza, que en vez de formar para el diálogo al grupo de estudiantes y de contribuir con diálogo a los sectores con los que trabajamos, supondría prácticas curriculares obligatorias iluministas en el territorio. Para tener una psc que sea transferencista, iluminista y de invasión cultural, preferimos que las universidades no hagan extensión. Es un proceso que no sirve a estudiantes para su formación integral y mucho menos sirve a los sectores populares que necesitan discutir la salud, la educación, las cuestiones del trabajo, etcétera; cuestiones que no pueden abordarse si no es en diálogo y mutuo aprendizaje.

Otro fenómeno que aparece y hace falta *vigilar* y evitar es la *guetización* de la *tribu* extensionista. Por eso nos negamos a hablar de *extensionismo*, preferimos hablar de *docentes integrales*. Docentes que hagan extensión, que investiguen, que produzcan y publiquen, que disputen pertinencia, calidad y legitimidad a nivel de los espacios académicos y que, además, enseñen de manera dialógica. Creemos que es un problema que haya un grupo de docentes que enseñe, otro que sea productor de conocimiento y otro que haga extensión. Las psc que están concebidas como trayectos específicos, con docentes específicos y que no atraviesen toda la currícula y todas o múltiples disciplinas generan ese espacio de *gueto* o *tribu* extensionista que es contrario a la formación integral de estudiantes y al trabajo integral docente.

En el caso de la Udelar existe una controversia vinculada a la visión integral de la tarea docente. Hay una visión que propone que la extensión y, en consecuencia, los extensionistas y las extensionistas sean quienes que «descubran los problemas» para que los aborden los investigadores y las investigadoras. Como si el grupo de extensionistas montara una *góndola de problemas* para que investigadores e investigadoras puedan elegir el que mejor corresponda a su temática de estudio. Esta visión es bastante usual y tiene el peligro de generar una integralidad estanca, no articulada con las demás funciones y, por lo tanto, reproductora del aislamiento de las funciones y de las tribus y guetos de investigadores y extensionistas. Además, es una visión que no toma en cuenta que la integralidad debe ser concebida fundamentalmente como

práctica estudiantil. Su planteo está dirigido específicamente a equipos docentes que deben hacerse *preguntas entre sí*, cuestión que parece vincularse más a una práctica técnica de equipos de centros de investigación e innovación que a una práctica universitaria en la que la centralidad debe estar en la formación integral de estudiantes.

En esta parte del trabajo hemos centrado la mirada en las PSC porque pensamos que el análisis de los EFI tiene bastante profundidad en dos trabajos anteriores (Tommasino y Rodríguez, 2011, y Rodríguez y Tommasino, en prensa).

Territorialización de la extensión, emergencia de programas territoriales: del territorio universitario a la multiterritorialidad

El tercer emergente que hemos constatado en las últimas décadas se corresponde con los procesos de reterritorialización de la universidad (Rodríguez y Tommasino, en prensa). Con el valioso antecedente del programa APEX (1993) en la Udelar, a partir de los últimos años se comienza a diseñar, en la región, diversos programas territoriales con distintas características. Se destaca el Programa Integral Metropolitano (PIM) (2008) en la Udelar y varias iniciativas en las universidades argentinas.

Existen diferentes formas de anclaje o territorialización de la universidad. Los anclajes territoriales permanentes son aquellos que nos permiten superar las contradicciones temporales de la universidad y el territorio. Pero hemos constatado diferentes formas de *estar* en territorio.

Antes de avanzar en los modelos o formatos de territorialización de la universidad, es preciso distinguir algunas definiciones centrales del concepto de territorio para después identificar a qué concepción se afilian. Según Carlos Walter Porto-Gonçalves:

...el territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad. Territorio es espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en definitiva, el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él. Así, hay, siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En

un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida (2009, p. 127).

Una definición semejante nos propone Bernardo Mançano, quien sostiene que:

Territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. Ese poder [...] es concedido por la receptividad. El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Exactamente por que posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades (2012, p. 10).

Por otro lado, Rogério Haesbaert incorpora nuevos conceptos vinculados al territorio que aportan una visión procesual interesante a los fenómenos que ocurren en ese espacio, la desterritorialización y la reterritorialización, la multiterritorialidad; sostiene:

El territorio está vinculado siempre con el poder y con el control de procesos sociales mediante el control del espacio. La desterritorialización nunca puede disociarse de la reterritorialización, y puede tener tanto un sentido positivo como negativo. Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, ella tiene un sentido negativo más estricto —como precarización social—; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre, simultáneamente, una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto (2011, p. 13).

El siguiente cuadro nos orienta para diferenciar distintos modelos de territorialización.

Cuadro 1. Procesos de territorialización de la universidad en la región

	Tipo de anclaje	Enfoque interdisciplinario	Equipo docente
Programas integrales territoriales	Con anclaje compartido estable , en locales y sedes de actores territoriales varios.	La interdisciplinariedad está dada, en general, por la concepción de los equipos docentes de las facultades que llevan adelante los proyectos.	Existe la figura de coordinador(a) que articula la construcción de demanda con la comunidad y las propuestas de las distintas facultades.
	<i>Con anclaje territorial propio estable</i> , en sedes o locales propios.	La interdisciplinariedad esta propuesta e impulsada por el equipo docente permanente del programa.	Equipo docente específico interdisciplinario que se encarga de construir la demanda entre la universidad y el territorio y de acompañar las prácticas de extensión o investigación en territorio.
Prácticas socioeducativas o territoriales	Sin anclaje territorial permanente, <i>anclaje pendular vinculado al tiempo curricular</i> . En general, la sistemática de vínculo permanente está dada por el trabajo docente.	No es un requisito obligatorio. Se observan algunas prácticas concebidas desde equipos docentes de una sola facultad.	Equipo docente específico que se encarga de realizar el trabajo de campo. No siempre hay vinculación con otros docentes de la facultad o de otras facultades dentro de la universidad.
Espacios de formación integral (Udelar)	Ídem que en el caso anterior. En varios casos, la vinculación permanente se establece a través del vínculo con los programas integrales (APEX y PIM).	Ídem que en el caso anterior. En varios casos, el equipo del programa integral APEX o PIM gestiona la interdisciplina, articulando actividades de distintas facultades en territorio.	Equipos docentes de la facultad o facultades vinculadas al EPI. Los EPI dentro de los programas integrales son acompañados por docentes del programa integral territorial.
Proyectos de extensión	Los anclajes son variables. En algunos casos, permanentes y en otros, esporádicos.	Hay variación, en muchos casos monodisciplinar, a veces multidisciplinar o interdisciplinario.	Equipo docente específico.

Integración de la investigación y la extensión en el proceso de integralidad	Ejemplos
<p>En general, se integra la función de extensión y, en ocasiones, la investigación como práctica estudiantil.</p>	<p>Puntos territoriales de extensión, Unicen Centros de extensión comunitarios, UNMDP Otros</p>
<p>La investigación se incorpora desde áreas temáticas específicas; por ejemplo, mundo del trabajo, niñeces y adolescencias, adultos mayores, etc.</p>	<p>Programa APEX, Udelar (1993) Centro de Formación Popular de Bella Unión, Udelar (2008) (Fue cerrado en el período rectoral 2014-2017.) Programa Integral Metropolitano (PIM), Udelar (2008)</p>
<p>Existe una preocupación por avanzar en la construcción de conocimientos en temáticas específicas que cuentan con proyectos de investigación.</p>	<p>Varias universidades, Río Cuarto, MDP, Uader, Tucumán, San Juan, etc. Muchas veces se insertan en los enclaves permanentes.</p>
<p>En muchos casos, se incorpora la investigación dentro del proceso del EFI o se incorpora la IAP o la investigación de corte clásico. En muchos casos, se intenta incorporar la extensión crítica, algo que no siempre se concreta.</p>	<p>Facultades, centros universitarios y escuelas de la Udelar En 2021 existían 118 EFI, con la participación de 8803 estudiantes y 8075 docentes. Muchas veces se insertan en enclaves permanente.</p>
<p>Gran variabilidad.</p>	<p>La mayoría de las prácticas extensionistas de las universidades de la región.</p>

Fuente: elaboración propia basada en datos del Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (Udelar), 2023.

Entre los procesos que hemos visto en la última década, sobre todo las universidades argentinas, es que estas se han instalado en territorio con plataformas permanentes. Están los puntos de extensión territorial (PET) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen), los programas académico-territoriales (Universidad Popular) en Rosario, los centros de extensión universitaria (CEU) en Mar del Plata, etcétera. En la Udelar, el fenómeno es más lejano en el tiempo, está el APEX (treinta años) y el PIM (quince años), que son anclajes permanente consolidados y legitimados.

Este proceso está comenzando a expandirse y profundizarse y es interesante pensar cómo nos vamos a territorializar. Cómo vamos a *bajar el muro* para que se consolide un territorio común. Una cuestión clave es cómo pensar el territorio. Muchas de las propuestas existentes no piensan el territorio teórico-conceptualmente de la misma forma. Hay algunas propuestas que lo piensan más como espacios geográficos que como un campo de conflicto atravesado por poder y dominación, como un espacio con niveles y procesos, pero no necesariamente atravesados por procesos vinculados al poder. Desde esas concepciones de territorio distintas, surgen claramente prácticas distintas. Hay allí una cuestión a trabajar acerca de la concepción territorial que tiene el enclave de cada universidad en territorio. Porque para la extensión crítica habría que pensar enclaves críticos vinculados a relaciones sociales que atraviesan el espacio a habitar y, básicamente, las cuestiones vinculadas a dominación, antagonismos y luchas, como vimos en algunas definiciones que presentamos al comienzo de este apartado. ¿Cómo desplegar proyectos que tienen este escenario o telón de fondo?

Desde esta variación conceptual de territorio, hay propuestas que la universidad construye que están vinculadas, principalmente, con instituciones y con sus políticas públicas. Encontramos muchos programas que tienen esta dimensión práctica, tanto en la Udelar como en universidades de la región. Los vínculos son esencialmente con instituciones y el vínculo con la población «beneficiaria» de la política pública está signado, en general, por esta concepción. Hay una *institucionalización* del territorio con el que se trabaja. En muchos casos, las prácticas

universitarias se transforman en poleas de transmisión de las políticas públicas y los márgenes de autonomía universitaria son, en algunos casos, muy menores. Son prácticas *institucionalistas*. El concepto de territorio que subyace aquí deriva, claramente, de las propuestas vinculadas al territorio en cuanto espacio geográfico y, en general, vinculadas a lógicas reproductoras. Sin querer simplificar una vinculación que muchas veces es contradictoria, estas propuestas suelen tener connotaciones iluministas o *bancarias* (Tommasino *et al.*, 2021).

También dentro de la Udelar y otras universidades de la región, hemos advertido concepciones de trabajo en territorio que son, más bien, *vecinal-comunitaristas*. En las que hay vinculación con política pública, pero sobre todo con grupos no necesariamente organizados políticamente, espacios vecinales, espacios barriales, espacios grupales no siempre organizados como movimientos sociales reivindicatorios. De nuevo, haciendo una generalización que puede caer en cierto maniqueísmo, estas propuestas pueden suponer procesos *basistas* o *espontaneístas* (Tommasino, 2022).

Hay otros anclajes que tienen que ver con un abordaje vinculado a los movimientos sociales populares, de corte emancipatorio. Aquí, claramente aparecen visiones conceptuales de territorio vinculadas a la geografía crítica. Estas son propuestas básicamente *organizacionistas populares*. Nuevamente, intentado vincular estos abordajes territoriales con paradigmas de intervención, podríamos estar aquí, en general, en presencia de una concepción orientada por la extensión crítica (Tommasino, 2022).

También tenemos que plantear que, en muchos programas, hemos visto períodos o etapas que coinciden con uno u otro abordaje, cuestión que depende de direccionamientos políticos del programa, coyunturas universitarias y también de política local y nacional, entre otros factores.

¿Cómo nos vamos a reterritorializar? Esto es algo que tenemos que seguir trabajando, ya que detectamos algunas amenazas en este proceso. Si nuestra perspectiva se asienta en la extensión crítica como *guía política* de la universidad, hay una amenaza que se relaciona con que los

equipos asuman el territorio desde propuestas fundamentalmente espacio-geográficas no incorporando las dimensiones sociales vinculadas a la trama de poder, dominación y antagonismo. Y aquí es necesario sostener que no existe posibilidad de avanzar hacia la extensión crítica sin incorporar el pensamiento crítico como elemento inherente a la praxis.

Por otro lado, y ya que este es uno de los mayores desafíos, ¿cómo nos vamos a territorializar en situaciones de crecimiento de la matrícula estudiantil sin tener una disponibilidad presupuestal y logística acorde a una creciente cantidad de estudiantes? No es posible pensar en estas propuestas sin disputarlas a nivel político, económico y logístico.

Retomando los trabajos que realizamos con Nicolás Rodríguez (Tommasino y Rodríguez, 2011; Rodríguez y Tommasino, en prensa), es necesario tomar en cuenta que las tres tesis originales que mencionamos al principio de este artículo se saltaron el aspecto político vinculado a la construcción de la propuesta. No existe posibilidad de poner en marcha esa propuesta vinculada a la extensión crítica y a la formación integral de los estudiantes y las estudiantes si no hay una estructura política que la soporte, la mantenga y la dispute. Planteamos entonces que, si estas propuestas que son de corte político y no irrumpen en la hegemonía de la forma de hacer universidad —que es bancaria—, si no tienen una base de apoyo política, articulada y sistemática, no van a sobrevivir mucho tiempo, ya que el academicismo se va a encargar de destruirlas en un plazo relativamente corto. Si no hay un *grupo sujeto* (que no puede ser solo docente) que la defienda y la impulse, está llamada a su declive y desaparición. Por esto formulamos esta cuarta tesis:

Tesis IV: El despliegue de la extensión crítica requiere de un movimiento que la dinamice. Para recrear un proceso instituyente es necesario conformar una colectividad transversal a toda la institución (estudiantes, docentes, funcionarios/as, etcétera), que integre a las organizaciones y movimientos sociales de manera articulada. Esto puede permitir recuperar el legado histórico de la universidad latinoamericana y limitar los procesos problematizadores que buscan obstruirlo (Rodríguez y Tommasino, en prensa).

No es posible pensar la extensión crítica, la universidad popular, la universidad *necesaria*, la universidad *querida*, sin tener un espacio docente gremial como un espacio político de disputa de la educación pública, sin una organización estudiantil que no reciba como una donación esta formación integral, sino que la construya desde sus bases. No es posible pensar la extensión crítica sin los funcionarios organizados, articulados con estos dos estamentos anteriores. No es posible pensar una universidad popular sin organizaciones populares.

Hay mucho hecho y bueno. Mucho por revisar y mucho para hacer. En una era de crisis civilizatoria con ideas fascistas avanzando nuevamente, la tarea de la universidad es otra vez imprescindible y la extensión crítica como diálogo crítico con la sociedad y guía política de la universidad, renovadamente clave y esencial.

Referencias

- COLACCI, R., y FILIPPI, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(9), 18-29.
- ERREGUERENA, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós: Revista de Extensión Universitaria*, 5(5), 1-17.
- FOLADORI, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en los estudios e investigación del medio ambiente. *Revista Meio Ambiente e Desenvolvimento*, (2).
- FALS BORDA, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P., y FAUNDEZ, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Paz y Tierra.
- HAESBAERT, R. (2011). El mito de la desterritorialización: del «fin de los territorios» a la multiterritorialidad. Siglo Veintiuno Editores.
- MODONESI, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía: Marxismo y subjetivación política. Clacso-Prometeo Libros.
- MANÇANO, B. (2012). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, (6), 24-34.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis*, 8(22), 121-136.
- RED CIUDADANÍA Y MEDIO AMBIENTE SOSTENIBLE (2009). *Manual de metodologías participativas*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).
- RODRÍGUEZ, N., y TOMMASINO, H. (en prensa). Extensión e integralidad: tres tesis básicas diez años después. Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República.
- THIOLLENT, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação* (4.ª ed.). Cortez Editora.
- TOMMASINO, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En Parentelli, V. (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15-37). Programa APEX, Universidad de la República.
- y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, (1), 19-42.

- TOMMASINO, H., RODRIGUEZ, N., NIETO, G., y ERREGUERENA, F. (2021). Extensión crítica, bancaria o basista: modelos de extensión universitaria en base al pensamiento de Paulo Freire. *Encuentro de Saberes*, (10), 67-77.
- TOMMASINO, H., GONZÁLEZ, M., GRABINO, V., LUENGO, L., MEERHOF, G., y SANTOS, C. (2006). De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo. En Tommasino, H., y De Hegeus, P. (Eds.), *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio rural* (pp. 245-254). Universidad de la República.

Extensión e investigación en universidades públicas

JUDITH SUTZ

Quisiera comenzar por comentar una frase poco recordada del Manifiesto Liminar de Córdoba: «De ahora en más, solo serán profesores en la República Universitaria los cultivadores del alma, los cultivadores de la verdad, de la belleza y del bien».

«Cultivadores de la verdad»..., se supone que las universidades cultivan la verdad. Supongamos que referirse a «la belleza» da cuenta del romanticismo de 1918. Pero «el bien» es una anticipación de una conceptualización de la extensión y de la vida universitaria en América Latina que todavía tiene vigencia, mal que le pese a muchos, y me parece que es una buena manera de empezar.

Hay una pregunta básica que, aunque parezca lejana, me va a llevar a reflexionar sobre la extensión. ¿Por qué las agendas de investigación son importantes? Porque contienen las preguntas que, eventualmente, serán respondidas. Lo que no entra en la agenda no se investiga. Entonces: ¿por qué se investiga lo que se investiga? Las agendas de trabajo, las preguntas que conforman esas agendas, en general, reconocen y amalgaman muy diversos intereses; son la resultante de múltiples tensiones y balances.

Parece claro que no se investiga lo trivial, lo que a nadie importa o, dicho de otro modo, se investiga lo que a alguien le importa. ¿Quién es ese *alguien*? O, mejor dicho, ¿quiénes son, en plural, las y los que, a partir de sus intereses, construyen las agendas de investigación? Demos una respuesta, seguramente incompleta, pero no errónea: quienes construyen agendas de investigación: 1) tienen claro cuáles son sus problemas, traducidos en preguntas de investigación, 2) tienen poder o agencia para incorporar esas preguntas al trabajo de mucha gente, pues la investigación es, en la mayoría de los casos, una tarea colectiva. Avancemos un poco más: entre quienes cumplen con los puntos 1 y 2 están propiamente quienes investigan. Pero investigadoras e investigadores no

trabajan en el vacío: aquello que priorizan está atravesado por muchas cosas diversas y a menudo contradictorias (búsqueda de prestigio, hacer avanzar el conocimiento, resolver problemas de agentes poderosos, cosechar resultados de modo de poder seguir en los sistemas de acreditación, resolver problemas asociados al desarrollo nacional, resolver problemas de la población más desfavorecida).

Quienes somos investigadores e investigadoras sabemos cuánto cuesta armonizar todas estas cosas. Ayer hubo un conversatorio sobre salud mental y vida académica, organizado por la Comisión de Género de un grupo muy lindo, una asociación desde el pie que se llama Investiga.uy, y el tema de las tensiones que provoca justamente esa armonización ocupó buena parte del conversatorio. No hace falta agregar mucho para saber de qué estoy hablando...

Pero también hay pasión por lo que uno hace, por entender un poco más algún aspecto de la realidad, por resolver algún problema. Ahora bien, dicho esto, hay una idea muy simple pero muy poderosa que nos acerca al tema de esta charla: solo se construyen agendas de investigación en torno a problemas que se conocen y a sus preguntas asociadas. Cuando pensamos en ciencia pública, en la investigación que se realiza en las universidades, ¿cuántos problemas no entran en la agenda porque quienes investigan no los conocen? Problemas para los cuales la investigación podría proveer parte de las herramientas necesarias para avanzar hacia su solución. Reiteremos: los problemas que no se identifican o que no se traducen en preguntas de investigación, no entran en la agenda de producción de conocimiento. Es elemental, es trivial, pero vale la pena recordarlo.

Entonces, la pregunta que sigue es: ¿qué tiene que tener un problema para entrar en una agenda de investigación? Dos cosas: 2) reconocimiento del problema como abordable por la investigación, 2) agencia. ¿Qué quiere decir *agencia*? Es la capacidad de hacer que el problema entre en la agenda de investigación, y eso tiene que ver, directamente, con el poder relativo de los actores cuyos problemas, en función de ese poder, entran o no en las agendas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) tiene una expresión, en mi opinión, aterradora, «la

brecha 90/10», que dice que el 90 % de la investigación mundial en salud se dirige a la enfermedad del 10 % de la población mundial y a la inversa. Eso habla del sesgo en las agendas de investigación, del tipo de problemas en los que se centran dichas agendas y de aquellos problemas que dejan de lado.

Entonces, la pregunta que sigue es: ¿a quién le corresponde plantear los problemas que entran en las agendas de investigación? El que crea que le corresponde a las investigadoras y los investigadores está profundamente equivocado. Quisiera contar una anécdota porque creo que refleja mejor lo que podría elaborar de manera más académica. Un neonatólogo que trabajaba en un hospital público estaba muy enojado porque los niños con bilirrubinemia aguda neonatal, que necesitan una lámpara de luz azul muy precisa para evitar la transfusión completa de sangre, no podían ser tratados porque en el hospital público no había lámparas. Habló con un físico. Y el físico le dijo: «Mirá, yo no tengo un peso en la universidad, así que me he dedicado a hacer lámparas por mí mismo. Creo que puedo resolver el problema». Y lo resolvió, se hizo la lámpara que se necesitaba, con el tamaño adecuado, mucho más barata que las importadas, que entraba en la incubadora... no les voy a contar todos los detalles. La pregunta que le hicimos a este físico fue: «¿Y tú qué necesitas para hacer más cosas de este tipo?». Y él nos contestó: «Yo necesito una góndola de problemas. No sé ir a buscarlos, no sé identificarlos. Pero si los tengo ahí, veo cuáles puedo abordar y, si no puedo, puedo en cambio encontrar una colega o un colega que quizá pueda».

Entonces, la pregunta es quién construye la góndola. Y de esa manera llegamos a la extensión. Cuidado, llegamos a un aspecto de los muchísimos aspectos de la extensión. Yo no soy extensionista, no conozco a fondo la problemática. Miro la extensión desde la investigación, desde lo que le puedo pedir, desde lo que me puede servir, en una concepción socialmente involucrada de la investigación. Así que no me tomen la palabra, no me empiecen a decir «no, no, no... la extensión es además esto y esto». Lo tengo clarísimo. Pero me quiero focalizar en un aspecto. Y me imagino la extensión como una antena. ¿Qué hacen las antenas? Exploran, identifican, transmiten. La extensión universitaria

puede ser vista como una antena que visualiza problemas muy difíciles de identificar para la investigación por dos razones principales: 1) porque quienes tienen los problemas no imaginan que la investigación tenga alguna solución que aportar, 2) porque carecen de agencia para hacer prevalecer sus problemas en las agendas de investigación.

Para explorar, identificar y transmitir se necesita dialogar y para dialogar se necesita respetar. Involucrarse, reconocer lo que saben otras y otros. Ningún problema de la gente puede ser correctamente caracterizado sin su participación; son muchos los saberes que intervienen. Podemos decir que un problema de investigación referido a condiciones de vida, en los más diversos ámbitos, desde la vida cotidiana a la producción, es el resultado de múltiples diálogos entre quienes saben cosas diferentes, todas ellas necesarias.

Las acciones de una posible extensión entendida como una antena construyen agencia. Es una herramienta central para construir agendas más amplias. Un ejemplo: en la Udelar tenemos un programa que se llama «Programa de investigación e innovación orientadas a la inclusión social».

Sabemos que, si no identificamos problemas y no se los planteamos a las investigadoras e investigadores, van a seguir haciendo lo que saben hacer. Porque bastantes problemas tienen para poder producir conocimiento en universidades latinoamericanas, con los presupuestos que tienen y con todas las dificultades que conocemos... Entonces hacemos un trabajo artesanal, salimos a hablar con distintos actores sociales para que nos cuenten qué problemas tienen y tratamos de identificar cómo los podemos traducir en problemas de investigación, después vamos facultad por facultad y se los contamos. Y han pasado cosas muy maravillosas. Algunas muy artefactuales: aparatitos que resuelven cosas. Pero otras mucho menos artefactuales. La ley Trans del Uruguay empezó con un programa de inclusión social que hizo la primera encuesta trans del país. Pero lo artesanal no es lo más eficiente. Entonces, cabe pensar la integralidad entre las funciones universitarias desde esta cuestión de construir agendas de investigación más diversas a partir del aporte de la extensión entendida, también, como antena.

La extensión universitaria colabora a construir agencia en múltiples sentidos. Uno de ellos, de la mayor importancia y del que estamos hablando aquí, es que se llegue a ver el conocimiento que se produce en las universidades como una herramienta valiosa y a quienes lo producen, como aliados en la permanente lucha por una vida mejor.

Gestão da extensão universitária em universidades públicas brasileiras: desafios e oportunidades frente à integração ensino-extensão

MURIEL DE OLIVEIRA GAVIRA
ANA MARIA NUNES GIMENEZ

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as públicas, têm sofrido pressões internas e externas para se engajarem continua e intensivamente com diferentes setores da sociedade. Parte dessa pressão é em prol da ampliação, desenvolvimento e valorização de ações dialógicas entre as IES e outros atores sociais, com especial ênfase em um olhar mais atento às demandas e problemas das comunidades circundantes. Esse papel tem cabido mais diretamente à extensão universitária. Paralelamente, espera-se também que as IES formem profissionais conscientes de seus papéis como cidadãos frente aos desafios sociais e do desenvolvimento sustentável.

É em meio a esse cenário que, em 2018, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Resolução CNE/CES 7/2018 estabelecendo diretrizes para a realização da extensão no contexto do ensino superior brasileiro. A referida resolução foi concebida para regulamentar dispositivo presente do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei 13.005/2014) que condicionou a formação dos estudantes de graduação ao cumprimento de, pelo menos, 10 % dos créditos curriculares em atividades de extensão.

Desse modo, levando-se em consideração a obrigatoriedade da integração da extensão universitária às matrizes curriculares dos cursos de graduação, e opcionalmente da pós-graduação, no presente capítulo, além de refletirmos sobre os desafios que se apresentam para as universidades públicas brasileiras, relacionados à gestão da integração curricular da extensão, também apontamos possíveis caminhos para que esses desafios possam ser enfrentados.

Esperamos que a discussão, aqui desenvolvida, ofereça contribuições não apenas para a atuação dos gestores de Instituições de Ensino Superior, especialmente da extensão universitária, mas também para elaboradores de políticas públicas, docentes e estudantes que pretendem iniciar ou aperfeiçoar suas práticas extensionistas.

Além desta introdução, o presente capítulo está estruturado em quatro seções que tratam, respectivamente, dos seguintes assuntos: 1) procedimentos metodológicos; 2) breve histórico da extensão universitária no Brasil; 3) modelos de análise dos desafios da extensão universitária e sua gestão; 4) conclusões.

Procedimentos metodológicos

Conduzimos um estudo exploratório e qualitativo ancorado em pesquisa bibliográfica e documental. Para o embasamento teórico-conceitual do trabalho utilizamos literatura que versa sobre a extensão universitária, integração ensino-extensão e gestão. A pesquisa documental serviu para recuperar textos legais, além de documentos institucionais ligados às relações IES-sociedade. Esses documentos proporcionaram a identificação dos seguintes elementos: conceitos atrelados ao tema da extensão e da gestão; o arcabouço jurídico que rege a extensão no Brasil, modelos de análise (*frameworks*), diretrizes, casos e exemplos práticos que permitiram identificar desafios e oportunidades de gestão, e também elencar possíveis estratégias (caminhos) para o enfrentamento desses desafios.

A literatura específica sobre gestão da extensão universitária foi identificada a partir de levantamentos nas bases de dados Web of Science, Scopus e Scielo, onde buscamos artigos (publicados em períodos) a partir das seguintes palavras-chave (presentes no título ou tópico): «extension» AND «enseñanza superior»; «extensão» AND «higher education»; «engagement» AND «higher education» AND challeng* OR barrier*; «engagement» AND «higher education» AND challeng* OR barrier*; «public engagement» AND «higher education» AND challeng* OR barrier*; «community engagement» AND «higher education» AND challeng* OR barrier*, «community engagement» OR «public engagement» AND «higher

education» AND challeng* OR barrier*; entre outras combinações dessas palavras em espanhol e português.

Esses levantamentos permitiram identificar 1837 artigos, dos quais 134 foram considerados relevantes para o trabalho. Finalmente, após a leitura dos resumos dos 134 artigos, 16 foram selecionados para comporem o arcabouço conceitual. Alguns desses artigos focavam em ações específicas de extensão (programas ou projetos) ou gestão (sistemas de informação, indicadores, etcétera) e, por esse motivo, foram retirados da análise.

Dada a ausência de artigos focados em instituições de educação superior no Brasil, fizemos uma busca na base de dados Google Acadêmico para levantamento de artigos após 2019 com as palavras-chave «desafios», «gestão * extensão universitária» «Brasil» retornando 56 materiais (artigos, teses e relatórios de pesquisa) dos quais 6 artigos foram selecionados por estarem alinhados com o objetivo deste trabalho (Andrade y Borda, 2021; Ferreira, 2020; Leite, 2020; Silva, 2019; Sousa, 2019; Souza *et al.*, 2022). Dessa forma utilizamos 22 artigos para compor a amostra final.

Finalmente, para refletir sobre os desafios que se colocam para a gestão da extensão universitária, realizamos uma leitura crítica da Resolução CNE/CES 7/2018, do MEC, bem como de diversos documentos produzidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex). Posteriormente, confrontamos esse conjunto de orientações e diretrizes normativas com a literatura especializada, o que nos permitiu apontar possíveis caminhos para que a gestão da extensão possa efetivamente contribuir para a formação cidadã dos estudantes, para relações mais dialógicas, bem como para a promoção de mudanças, nas próprias IES e demais setores da sociedade, que são os propósitos basilares da proposta de integração curricular da extensão.

Visão geral do percurso da extensão universitária no Brasil

Conforme apontam Franco e Bittar (2006), a trajetória da extensão na educação superior brasileira se deu em três momentos, a saber:

1. surgimento da extensão - no início do século xx, realizada exclusivamente por meio de cursos;
2. propagação da ideia de extensão – a partir dos anos 1930, iniciando com o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931) e perdurando até o ano de 1960;
3. institucionalização da extensão - iniciada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, lei 4.024/1961, e consolidada por uma série de outros atos normativos e ações, dentre eles: o Projeto Rondon, instituído pelo Decreto 62.927/1968; a criação, em universidades, dos Centros Rurais Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACS), a Constituição Federal de 1988; e Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB de 1996).

É importante destacar que existem outros marcos importantes na trajetória da extensão universitária, no Brasil, para além dos mencionados acima, tais como: a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), em 1987, e mais recentemente, a Resolução CNE/CES¹ 7/2018 do Ministério da Educação (MEC) Brasileiro.

As primeiras atividades extensionistas remontam às duas primeiras décadas do xx. Entre 1911 e 1917 uma instituição de ensino superior privada, a Universidade Livre de São Paulo, oferecia cursos e conferências abertas, embora não essas iniciativas não estivessem alinhadas com demandas ou problemas sociais (Carbornari y Pereira).

No estado de Minas Gerais, foram iniciadas atividades de extensão rural para prestação de assistência técnica aos agricultores, a cargo da Escola Agrícola de Lavras, criada em 1908 por missionários norte-americanos, e da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada pelo governo do estado de Minas Gerais sob inspiração do modelo dos *Land-Grant Colleges* norte-americanos (Ribeiro, 2005).

A primeira referência legal à extensão apareceu no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931) que previa a possibilidade de realização de cursos e conferências. Entretanto, conforme entende Nogueira (2001), não se tratava de um real avanço no tratamento da extensão, uma vez que o acesso a essas iniciativas não alcançou os

1 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

diferentes setores da sociedade, estando limitadas apenas àqueles que já tinham acesso ao ensino superior, servindo para reproduzir as dinâmicas sociais e econômicas vigentes na sociedade.

A segunda referência apareceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 que previa a possibilidade de os estabelecimentos de ensino superior realizarem cursos de extensão.

Entretanto, conforme aponta Gimenez (2017, p. 72), o tratamento que esses dois dispositivos legais (Decreto 19.851/1931 e LDB de 1961) deram à extensão «foi muito genérico e frágil, pois não houve o estabelecimento da sua obrigatoriedade, tampouco houve a vinculação da extensão com o compartilhamento de saberes, nem como uma forma de oferecer contribuições específicas à sociedade». Franco e Bittar (2006) afirmam que tanto o Projeto Rondon quanto o CRUTAC possibilitaram a ampliação do escopo da extensão e da participação das universidades, mas comentam que as ações extensionistas, pelo menos nos anos iniciais, eram caracterizadas por um forte caráter assistencial, (a)político e (a)crítico.

Em 1987, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), foi dado um importante passo para o avanço da extensão universitária, tanto em termos conceituais, quanto práticos. Desde a sua criação, o Fórum tem atuado no sentido de ampliar a compreensão do tema, seja servindo com um espaço para discussões, uma vez que realiza encontros anuais, seja produzindo conhecimento relevante. Por meio da Rede Nacional de Extensão (RENEX) o «Forproex, mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País».²

É importante mencionar que o Fórum antecipou a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, hoje um princípio constitucional. No conceito de extensão, estabelecido pelo Fórum, em 1987, lê-se o seguinte: «a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma

2 Ver em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex>

indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade» (Forproex, 1987, p. 11). Foi somente no ano seguinte, com a Constituição Federal brasileira de 5 de outubro de 1988, que a indissociabilidade tornou-se um princípio basilar para as universidades brasileiras, conforme segue: «Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão» (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, não paginado).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, tratou a extensão de forma bastante limitada, pois em seu artigo 43,³ inciso VII, estabeleceu o seguinte: «a educação superior tem por finalidade: [...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição» (Lei 9.394/1996, não paginado, grifo nosso).

Com a Estratégia 12.7 (Meta 12), do Plano Nacional de Educação - PNP 2014-2024 (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) foi estabelecida a obrigatoriedade de cumprimento de 10 % dos créditos curriculares por meio de atividades a serem desenvolvidas «projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social» (Lei 13.005, de 2014, 2014).

Convém informar que o referido percentual já havia sido previsto anteriormente, no PNP 2001-2010, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, mas a regra não foi regulamentada. Foi somente em 2018 que foram explicitadas as regras e condições necessárias para a ridicularização da extensão universitária, conforme discutido na próxima seção. Além disso, havia expressa menção às instituições federais, o que dava a entender que somente estas estavam abarcadas pelo dispositivo legal.

3 Em 2015, houve o acréscimo de mais um inciso ao artigo 43, estabelecendo o seguinte: «VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares» (Lei 9.394/1996, não paginado).

Finalmente, em 2018, o Ministério da Educação (MEC) Brasileiro estabeleceu as diretrizes que devem ser observadas pelas instituições de educação superior (IES) no que diz respeito a conceitos e ações pertinentes, propósitos, políticas institucionais, planejamento, gestão e avaliação da extensão universitária. Isso ocorreu por meio da Resolução CNE/CES 7/2018.

No final de 2018, após anos de debates e pleito do Forproex, foram publicadas as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES 7/2018) a fim de implementar a meta 12 do Plano Nacional de Educação. Essa resolução estabelece que a integração curricular da extensão universitária, obrigatória para os cursos de graduação, e opcional para a pós-graduação, deve estar prevista nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIS), nos Projetos Políticos Institucionais (PPIS) das IES, devendo também estar em consonância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCS) (Brasil, 2018).

Nos termos do artigo 3.º da Resolução 7/2018, o conceito de extensão universitária é o seguinte:

... a Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Resolução CNE/CES 7/2018, pp. 1-2).

As diretrizes da resolução estão no artigo 5.º, a saber: interação dialógica da comunidade acadêmica; formação estudantil cidadã; produção de mudanças, na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade; articulação entre ensino, extensão e pesquisa.

Nota-se, portanto, que a Resolução 7/2018 está alicerçada na ideia da extensão como uma práxis dialógica, interativa e transformadora e não apenas como uma forma de entrega – de serviços, conhecimentos, etcétera. Além disso, tanto a definição de extensão da resolução como as

diretrizes que traz são alinhadas quase que perfeitamente a definição e diretrizes do Plano Nacional de Extensão (Forproex, 2012).

Na seção seguinte trazemos os resultados das pesquisas e a discussão dos desafios da gestão da extensão universitária à luz da integração ensino-extensão.

A Gestão da integração ensino-extensão à luz da Resolução CNE/CES 7/2018

Definimos aqui a gestão da extensão universitária como um conjunto de ações integradas e interrelacionadas que buscam planejar, apoiar, incentivar, reconhecer e divulgar ações de extensão realizadas pelas IES.

Por meio de pesquisa bibliográfica foi possível identificar estudos que apontam os desafios e oportunidades da extensão universitária e de sua integração curricular, em diferentes países e instituições de ensino superior. A partir desses estudos, bem como das diretrizes previstas na Resolução CNE/CES 7/2018, discutimos os desafios da extensão universitária e de sua gestão.

Weerts y Sandmann (2008) e Johnson (2020) afirmam que barreiras e incentivos ao engajamento com comunidades estão inter-relacionados. Com base no estudo de seis universidades de pesquisa dos Estados Unidos, esses autores apontam oito elementos a serem considerados para, ao mesmo tempo, promover incentivos e vencer barreiras são: missão, local, liderança, cultura, estrutura, governança, papéis e premiações para docentes.

Johnson (2020), após analisar o caso do ensino superior sul-africano, propôs um *framework* composto por dez elementos, divididos em três âmbitos (institucional, regional e nacional). As barreiras e incentivos apontados pela autora são: disponibilidade de financiamento; entendimento comum do conceito de extensão; missão, visão e local; natureza do trabalho acadêmico; estruturas e práticas institucionais; políticas institucionais; liderança; inclusão de vozes críticas à extensão; implementação do engajamento; transformação. Algumas barreiras e motivadores se repetem nos níveis (ex. financiamento, liderança) e outros são exclusivos do nível (ex. missão e valores no nível institucional).

Na América Latina, identificamos que diversos autores estudaram formas de aperfeiçoar a função da extensão nas universidades, entre eles: Andrade e Borda, 2021; Bralich, 2007; Cano e Vilaboa, 2016; Castilla *et al.*, 2021; Filho, 2019; Gravina, 2016; Leite, 2020; Núñez *et al.*, 2017; Sousa, 2019; Souza *et al.*, 2022; Tommasino e Cano, 2017.

Pavot *et al.* (2022), por exemplo, estudaram os processos de extensão universitária da Facultad de Turismo de la Universidad de La Habana (Cuba) com o propósito de sugerir o aperfeiçoamento e formas de avaliação dos mesmos. Para esses autores o processo de gestão da extensão é formado por cinco dimensões: gestão do movimento artístico, gestão do movimento desportivo, gestão de projetos, relações interinstitucionais e gestão dos bolsistas.

A Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua (UNAN-Managua, 2020), estudada por Castilla *et al.* (2021), tem a gestão da extensão dividida em oito processos: promoção da cultura, promoção da cultura física e esportiva, programas e projetos, voluntariado, bem estar estudantil, educação continuada, gestão da vinculação universidade-estado- sociedade-empresa, gestão da inovação e empreendedorismo.

Apesar de Pavot *et al.* (2022) e Castilla (2021) não apontarem classificação dos desafios da gestão, podemos inferir que os desafios específicos da gestão diária estão ligados aos processos apresentados por eles.

Tommasino e Cano (2016) realizaram uma análise de quatro décadas dos desafios da extensão em universidades latino-americanas, especialmente do Cone Sul, e identificaram dois modelos/conceitos que caracterizam a extensão universitária: a extensão difusão-transferência de conhecimento e a extensão crítica. Essa dualidade de conceitos e modelos desafia o desenvolvimento de uma forma de integração, entre ambos, que possibilite a formação integral dos estudantes.

No caso do Brasil, o Forproex publicou em 2012 a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2012) na qual apresenta 13 principais desafios para a extensão, dentre eles: apoiar institucionalmente e financiar a extensão; estimular o protagonismo estudantil; promover o empoderamento e a emancipação dos envolvidos - comunidades, bem como da

sociedade em geral; alinhar as práticas extensionistas a problemas e urgências da sociedade, de forma inter e transdisciplinar; elaborar indicadores de extensão.

Sendo assim, adotamos aqui uma classificação com sete grupos de desafios institucionais para gestão da IEE (tabela 1). É importante ressaltar que tratamos aqui dos desafios das instituições relacionados ao poder de decisão e ação. Há também desafios fora da instituição e desafios de nível mais operacional (gestão das ações). No final desta seção apontamos caminhos possíveis para o enfrentamento desses desafios.

Tabela 1. Tipologia dos desafios da gestão da integração entre ensino e extensão

Desafio de nível institucional	Descrição do desafio
1. Epistemológico	Atores internos e externos precisam ter um entendimento comum do conceito de extensão
2. Legitimação da extensão como prática acadêmica	Reconhecimento e valorização da extensão como uma prática acadêmica legítima
3. Práticas de gestão universitária	Sistemas e processos de gestão universitária apropriados e de apoio à extensão universitária e à Integração Ensino-Extensão- Pesquisa
4. Acompanhamento e apoio à prática estudantil engajada	Sistemas e processos de gestão universitária que apoiem as iniciativas dos estudantes e as integrem às ações de IEE
5. Mapeamento e avaliação das práticas de IEE	Formas, sistemas e processos de mapeamento (em parte automatizados) e avaliação da prática da extensão e da IEE
6. Comunicação e difusão das ações de IEE	Apoio à comunicação e à difusão das iniciativas de IEE e de seus impactos, chamando outros atores a participar desse processo
7. Gestão do relacionamento com parceiros	Iniciativa institucional de criar, apoiar e desenvolver o relacionamento com parceiros em nível local, regional, nacional e internacional de longo prazo para ações de extensão e IEE

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na tabela 2, a seguir, apresentamos os elementos presentes na Resolução 7/2018 que abarcam, especificamente, questões ligadas aos desafios da gestão da extensão universitária. Deve-se considerar que a implementação das referidas ações passa pelo enfrentamento dos desafios relacionados.

Tabela 2. Desafios para a gestão da extensão a partir da Resolução CNE/CES 7/2018

Elementos para planejamento e gestão institucional da extensão		
Tema	Ações	Desafios
Autoavaliação crítica contínua para fins de aperfeiçoamento (Artigo 10)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a pertinência das atividades de extensão selecionadas para a acreditação curricular. • Identificar a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do PDIS e dos PPCS. • Demonstrar os resultados alcançados em relação ao público participante. • Estabelecer instrumentos e indicadores para a autoavaliação contínua (Art. 11). 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemológico • Legitimação da extensão como prática acadêmica • Mapeamento e avaliação das práticas de extensão • Comunicação e difusão das ações de extensão • Gestão do relacionamento com parceiros
Adequação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Artigo 13)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de extensão que reflita os princípios da Resolução 7/2018. • Planejamento e as atividades institucionais de extensão. • Descrição da forma de registro a ser aplicado, bem como das ações de extensão que serão desenvolvidas. • Previsão das estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão. • Política de implantação do processo de autoavaliação da extensão, contemplando estratégias e indicadores. • Previsão de financiamento as ações de extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemológico • Legitimação da extensão como prática acadêmica • Práticas de gestão universitária • Acompanhamento e apoio à prática estudantil engajada • Mapeamento e avaliação das práticas de extensão

Elementos para planejamento e gestão institucional da extensão		
Tema	Ações	Desafios
Registro (Artigos 15 e 16)	<ul style="list-style-type: none"> • Registro, sistematização e acompanhamento das atividades de extensão (Art. 15, parágrafo único). • Registro das atividades de extensão na documentação dos estudantes (Art. 16). 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemológico • Acompanhamento e apoio à prática estudantil engajada • Mapeamento e avaliação das práticas de extensão • Comunicação e difusão das ações de extensão
Corpo técnico-administrativo (Artigo 18)	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemológico • Legitimação da extensão como prática acadêmica • Práticas de gestão universitária • Mapeamento e avaliação das práticas de extensão • Comunicação e difusão das ações de extensão

Fonte: elaborado pelas autoras.

O primeiro e mais básico desafio da gestão é a construção de consenso acerca do que se entende por extensão universitária (Weerts y Sandmann, 2008; Tommasino y Cano, 2016; Sdvizhkov *et al.*, 2022), tanto em termos conceituais, quanto em termos práticos. Superado esse desafio, é necessário promover uma ampla difusão desses entendimentos na comunidade interna e externa, para que os quadros diretivos e os funcionários possam alinhar suas ações com base nesse entendimento comum. Para Tommasino e Cano (2016) os conflitos de entendimento partem das próprias características da extensão que é fronteira e bilateral. Fronteira porque seu desenvolvimento se situa na fronteira entre universidade e outros atores; é bilateral devido à sua dupla origem, social e educacional, sendo discutida sob diferentes lógicas.

Nessa linha, diversos autores apontam a importância de uma definição comum para alinhamento de políticas, incentivos, recompensas

e avaliação (Weerts y Sandmann, 2008; Sdvizhkov *et al.*, 2022). A falta de um alinhamento conceitual, nas IES, entre diferentes níveis, pode perpetuar a confusão sobre o que é, ou o que não é considerado extensão, o que poderá provocar frustrações, indiferença e desincentivo à sua prática. A valorização das atividades de extensão deverá nortear tanto a contratação, bem como a promoção de docentes, como apontam O'Meara (2016) e Sdvizhkov *et al.* (2022). Isso também é importante para a seleção das iniciativas que serão incorporadas aos currículos, por meio da integração ensino-extensão.

O segundo desafio diz respeito à legitimação das práticas de IEE como práticas acadêmicas, tanto internamente a IES, quanto externamente – financiadores externos, poder público, órgãos reguladores (Ex. Conselho Estadual de Educação), etcétera.

A legitimidade da extensão como uma prática acadêmica é outra barreira importante (Watermeyer, 2011; O'Meara, 2016; Borkoski y Prosser, 2020). O'Meara (2016) e Borkoski y Prosser (2020) apontam as dificuldades que docentes enfrentam para legitimar suas ações de extensão frente a comitês de contratação e promoção, uma vez que tais ações, na maior parte das universidades, é apontada como uma prática de pouco valor. Segundo O'Meara (2016), as IES atuais ainda não estão preparadas para incluir profissionais com perfis mais engajados em práticas que vinculam as IES com outros membros da sociedade. Essa inclusão requer uma mudança importante na cultura interna, o desenvolvimento de novas práticas acadêmicas, de novas capacidades e possibilidades de atuação.

Finalmente, no que diz respeito aos desafios para as práticas de gestão universitária, diversos processos precisam ser mudados ou incorporados a fim de facilitar as ações de IEE, dentro os quais estão: mudanças nos sistemas informatizados de acompanhamento acadêmico (Forproex, 2012; BRASIL, 2018; Souza *et al.*, 2022); estabelecimento e aperfeiçoamento contínuo de sistemas de avaliação (Maximiliano, 2017; Brasil, 2018; Gavira *et al.*, 2020); apoio e financiamento a ações de IEE (Weerts y Sandmann, 2008); e formas de valorização de tais ações – evolução na carreira, premiações (O'Meara, 2016; Sdvizhkov *et al.*, 2022);

etcétera. Aqui também podemos inserir o desafio de uma gestão de relacionamento com parceiros estruturada, contínua e de longo prazo (Johnson, 2020).

Segundo Watermeyer (2011), outro desafio importante da gestão universitária é a criação de mecanismos que possibilitem e fomentem práticas multi e interdisciplinares, uma vez que os desafios enfrentados pela sociedade são complexos, multifacetados e não respeitam barreiras disciplinares. Trata-se de uma meta bastante desafiadora tendo em vista que docentes e estudantes foram e/ou ainda são treinados, majoritariamente, de forma disciplinar. A natureza complexa e distinta das disciplinas e sua organização nas IES (em faculdades, departamentos, etcétera) é um grande obstáculo para o engajamento. Portanto, é necessário apoiar o engajamento, no longo prazo, por meio de programas de treinamentos e qualificações contínuas, que permitam o desenvolvimento de capacidades, tanto do lado dos docentes, quanto dos estudantes (Watermeyer, 2011).

Cano e Vilaboa (2016), chamam atenção para o desafio ligado à articulação dos conteúdos das disciplinas com as ações de extensão («atividades de campo») e vice-versa (articular o que é realizado no campo com os conteúdos). Por isso, a liderança e os apoios institucionais são essenciais para que os docentes se sintam aptos para realizarem essa articulação.

Supomos, portanto, que parte da resistência à extensão pode ter origem na falta de conhecimento e de competência para articular conhecimentos teóricos e práticos para construir ações de extensão significativas tanto para os estudantes, quanto para os atores-alvo dessas ações. Deve-se considerar que a maioria dos docentes, provavelmente nunca vivenciou esse tipo de experiência durante a sua formação. No Brasil, são poucos os programas de pós-graduação que possuem disciplinas e linhas de pesquisas focadas em práticas acadêmicas engajadas, tais como: pesquisa participante; ações desenvolvidas com comunidades, aprendizado baseado em serviço ou em comunidade; ou mesmo discutem as missões das IES, para além do ensino e

da pesquisa, contemplando as diversas possibilidades de interação com outros atores da sociedade.

Dessa forma, ao se depararem com a demanda pela integração ensino-extensão, muitos docentes acabam deixando a responsabilidade para seus colegas que já possuem experiência com ações de extensão, os extensionistas. Entretanto, isso vai de encontro ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fazendo com que a prática da IEE fica centrada em poucos docentes, os mais comprometidos e engajados em ações e interações com a sociedade. Dessa forma, a extensão fica muito centralizada em interesses isolados e bastante longe de alcançar o status e o respeito que deveria ter como uma missão universitária, tão importante quanto o ensino e a pesquisa. Cabe ressaltar que a extensão também promove aprendizado e que a extensão também pode dar origem a novos temas e agendas de pesquisa. Esses, aliás, são os fundamentos do princípio da indissociabilidade, quais sejam, promover um caminho de mão dupla, uma forma de retroalimentação das missões universitárias, ao mesmo tempo em que amplia o número de beneficiados com os resultados da atuação das IES.

Assim, a superação dos desafios levantados neste trabalho, em especial, epistemológico, de legitimação e de gestão - passa por uma reforma educacional que promova articulações entre extensão, pesquisa e novas práticas pedagógicas, estimule a interdisciplinaridade e valorize o engajamento de docentes e discentes. Na tabela 3 elencamos outros possíveis caminhos para superação dos desafios até aqui mencionados.

Tabela 3. Possíveis linhas de ação institucionais frente aos desafios da IEE

Desafios	Possíveis linhas de ação
Epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção, na IES, de uma definição comum de extensão que seja compreensível, clara e precisa. • Difusão dessa definição para toda a comunidade acadêmica e para funcionários administrativos - em eventos acadêmicos, no portal da instituição, nas unidades de ensino e pesquisa. • Formação contínua de docentes e de funcionários administrativos.
Legitimação da extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Presença da extensão na missão e objetivos da IES e de suas unidades. • Definição clara de indicadores de avaliação da IEE. • Presença de tais indicadores nos requisitos para contratação docente e para solicitação e concessão de promoção. • Presença das atividades de extensão nos editais de contratação docente. • Realização de prêmios de extensão para membros internos e para alumni. • Apoiar revistas acadêmicas sobre extensão.
Mapeamento e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de modelos e indicadores de avaliação da extensão em nível operacional e estratégico. • Avaliação formal e sistemática da extensão.
Práticas de gestão universitária	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e decisões estratégicas, de longo prazo, sobre a extensão. • Incentivo a práticas interdisciplinares. • Gestão de relacionamento com os parceiros, por meio de visitas regulares entre outras ações. • Apoio financeiro, de infraestrutura e de pessoal para a prática estudantil engajada. • Preparação para as ações de extensão: <ul style="list-style-type: none"> – oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação sobre extensão e relação universidade-sociedade; – treinamentos específicos, tais como, de gestão de projetos, de práticas pedagógicas inovadoras; – mentorias para docentes e discentes; – promoção de comunidades de práticas. • Gestão de programas interdisciplinares agregadores. • Existência de comitê de ética para ações de extensão que envolvam pesquisa participante.

Desafios	Possíveis linhas de ação
Acompanhamento e apoio à prática estudantil engajada	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio financeiro, de infraestrutura e de pessoal para a prática estudantil engajada. • Oferecimento de treinamentos e rodas de conversa sobre relação universidade-sociedade, incluindo boas práticas de gestão. • Oferecer apoio psicológico específico aos estudantes envolvidos em extensão.
Comunicação e difusão	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação das ações de extensão. • Elaboração e divulgação de material jornalístico, publicitário. • Realização de exposições. • Produção e troca de conhecimento: produtos, propriedade intelectual. • Difusão e comunicação em revistas e eventos acadêmicos. • Realização e participação em entrevistas para diferentes mídias.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Além disso, muitas ações e práticas estudantis, nas universidades brasileiras, envolvem engajamento com atores externos, mas são práticas autônomas, que embora supervisionadas por docentes, não estão integradas à educação formal do estudante. O apoio a essas práticas constitui um importante mecanismo de incentivo ao protagonismo estudantil e à formação mais consciente dos desafios que a sociedade enfrenta (Pavot *et al.*, 2022; Castilla, 2021).

Também, é necessário que as práticas de IEE sejam monitoradas e avaliadas (Gavira *et al.*, 2020), sob pena de ser um instrumento apenas para cumprimento de uma imposição legal, sem que efetivamente promova transformações nas comunidades envolvidas, na formação estudantil, bem como na própria universidade. Ou seja, sem uma gestão adequada da IEE, provavelmente, os princípios e diretrizes previstos na Resolução 7/2018 não serão plenamente atingidos.

Considerações finais

Neste capítulo refletimos sobre os desafios relacionados à gestão da integração ensino-extensão, com foco nas universidades públicas brasileiras, tendo como parâmetros – literatura especializada, recomendações

do Forproex, bem como as diretrizes previstas na Resolução CNE/CES 7/2018, do MEC.

Classificamos os desafios da gestão da IEE em sete grupos, a saber: desafio epistemológico; desafio ligado à legitimação da extensão como prática acadêmica; desafio ligado às práticas de gestão universitária; desafio ligado ao acompanhamento e apoio à prática estudantil engajada; desafio ligado ao mapeamento e à avaliação das práticas de IEE; desafio ligado à comunicação e difusão das ações de IEE; e, finalmente, desafio ligado à gestão dos relacionamentos com parceiros. Também apresentamos alguns possíveis caminhos e práticas para a superação desses desafios.

Concluimos que a extensão universitária, se bem compreendida e financiada, tem potencial para promover mudanças qualitativas para todos os envolvidos – estudantes, as próprias IES e as comunidades externas. Entretanto, é necessário que, comunidade acadêmica e administrativa, dirigentes acadêmicos, órgãos de fomento e formuladores de políticas educacionais, valorizem a extensão universitária e a enxerguem como uma missão importante, da mesma forma que o ensino e a pesquisa. Para além da aceitação e estímulo, é crucial que sejam fornecidos recursos e desenvolvidas capacidades para a prática da extensão, bem como para a sua gestão.

É necessário, portanto, uma reflexão acerca de qual modelo de universidade pública se pretende fomentar, e se tal modelo estará apto a contribuir para o enfrentamento de diversos desafios prementes da sociedade contemporânea. É importante considerar que a aceitação e legitimação do ensino superior público depende cada vez mais do quanto ele se faz presente e notório no dia a dia das pessoas. Dados recentes, têm comprovado que a sociedade brasileira não tem conhecimento pleno do papel que as universidades públicas desempenham para além de conceder diplomas a uma pequena parcela de privilegiados. Até mesmo os hospitais universitários, na maioria das vezes, não são entendidos como parte de um sistema mais amplo ligado ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Conforme constatou o estudo «Percepção pública da c&T no Brasil – 2019», do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 90 % dos entrevistados não souberam indicar um cientista brasileiro e 88 % não conseguiram indicar uma instituição científica, nem mesmo uma universidade (CGEE, 2019). Isso é ainda mais preocupante se considerarmos que a pesquisa brasileira é realizada majoritariamente em instituições públicas de ensino e pesquisa, conforme apontou estudo realizado, em 2019, pela Clarivate Analytics, do Grupo Web of Science (Gimenez, 2022). Assim sendo, embora as universidades públicas brasileiras sejam atuantes em diversas frentes e responsáveis por parcela significativa da produção científica nacional, ainda não conseguem demonstrar ao conjunto da sociedade brasileira a sua relevância social.

Finalmente, embora este trabalho apresente limitações, como ter contemplado apenas universidades públicas, além de ter abordado a gestão da extensão universitária apenas no nível institucional, esperamos que possa servir de guia para gestores universitários brasileiros e de outros países, para elaboradores de políticas, bem como para praticantes e participantes das iniciativas de integração ensino-extensão.

Sugerimos que trabalhos futuros explorem os desafios para os níveis não contemplados: a gestão da extensão no nível das faculdades e departamentos, ou ainda no nível individual – os docentes e seus projetos, além de incluir nas análises IES com outros perfis.

Agradecimentos

Agradecemos à Comissão organizadora do Seminário Internacional Historia y Presente de la Extensión Universitaria: Diálogos Sur-Norte pela oportunidade de parceria. À Pró-reitora de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Campinas pelo apoio financeiro. Ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT/PPED) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de pós-doutorado Júnior. A todos(as) os(as) servidores(as) e estudantes envolvidos(as) em extensão, especialmente com comunidades vulneráveis.

Referências

- ANDRADE, G. S. M., y BORDA, O. de F. (2021). Curricularização da extensão universitária: Um estudo sobre os desafios para a implementação nas condições atuais. *Revista Uniaraguaia*, 16(3), 79-94. Recuperado de <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1034>
- BORKOSKI, C., y PROSSER, S. K. (2020). Engaging Faculty in Service-Learning: Opportunities and Barriers to Promoting Our Public Mission. *Tertiary Education and Management*, 26(1), 39-55. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09033-0>
- BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay: Antecedentes y Desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. CSEAM, Universidad de la República.
- CANO, A., y VILABOA, D. C. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior: El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313-337.
- CASTILLA, K. P. C., DÍAZ TORRES, K. R., y SOLANO GALEANO, L. M. (2021). Realidades de la extensión universitaria a nivel nacional y latinoamericana. *Compromiso Social*, (6), 57-65. Recuperado de <https://core.ac.uk/display/491668876>
- CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE) (2019). *Percepção pública da C&T no Brasil - 2019*. CGEE.
- CÉSPEDES PAVOT, S., HERNÁNDEZ FLORES, Y., y GÓMEZ TAMAYO, G. (2022). Mejoras para la gestión del proceso de extensión universitaria en la facultad de turismo: Universidad de la Habana. *Conrado*, 18(87), 467-477. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442022000400467
- CLARIVATE ANALYTICS (2019). *A Pesquisa no Brasil: promovendo a excelência*. Análise preparada para a CAPES pelo Grupo Web of Science. Recuperado de https://discover.clarivate.com/Research_Excellence_Awards_Brazil_Download
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 (1998). Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- DECRETO N.º 19.851, de 11 de abril de 1931. (1931). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>
- DECRETO-LEI N.º 916, DE 8 DE OUTUBRO DE 1969. (1969). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-916-7-outubro-1969-375250-publicacaooriginal-1-pe.html>

- DECRETO-LEI N.º 62.927, de 28 de junho de 1968. (1968). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>
- FERREIRA, F. E. (2020). *A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um instituto federal de educação* (Dissertação, Universidade do Sul de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15107>
- FILHO, F. F. L. (2019). A política de extensão da UFSM e os avanços rumo à inserção da extensão nos currículos. *Experiência, Revista Científica de Extensão*, 5(1). <https://doi.org/10.5902/2447115156937>
- FORPROEX (1987). *Conceito de extensão, institucionalização e financiamento*. UNB. Recuperado de <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>
- (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Forproex. Recuperado de <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>
- FRANCO, M. E. P., y BITTAR, M. (2006). Políticas Públicas da Educação Superior. En MOROSINI, M. C. (org.), *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário* (vol. 2, pp. 163-208). INEP.
- GAVIRA, M. O., GIMENEZ, A. M. N., y BONACELLI, M. B. M. (2020). Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: Um guia para universidades públicas brasileiras. *Avaliação*, 25(2), 395-415. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200009>
- GIMENEZ, A. M. N. (2022). Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) contra a covid-19: contribuições das universidades públicas brasileiras. *INTERTHE-SIS*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2022.e86962>
- GIMENEZ, A. M. N. (2017). *As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão* (Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas). <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.984738>
- GRAVINA, V. (2016). Percepciones sobre el liderazgo de los extensionistas rurales en Uruguay, un abordaje cuantitativo. *Agrociencia*, 20(2), 145-152. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2301-15482016000200017&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- JOHNSON, B. (2020). Community engagement: Barriers and drivers in South African higher education. *South African Journal of Higher Education*, 34 (6), 87-105. <https://doi.org/10.20853/34-6-4116>

- LEI N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm
- LEI N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- LEI N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
- LEI N.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- LEITE, P. R. L. P. (2020). *Gestão da política de extensão na UNB: Desafios e possibilidades* (Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília). <https://doi.org/10.26512/2020.TCC.27871>
- LIMA, G. A. B. (2012). A contestação, um fenômeno mundial»: movimento estudantil e ditadura militar nos primeiros anos do Projeto Rondon (1967-69). En *Anais do XVIII Encontro Regional da ANPUH-MG* (pp. 1-9). ANPUH-MG. Recuperado de <https://bit.ly/4opAhVg>
- MARTÍNEZ, P., y T, V. (2010). Conocimientos sobre el proceso de Extensión Universitaria en un área de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21252010000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- MAXIMILIANO JUNIOR, M. (org.) (2017). *Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária* (IBEU). UFCG.
- NOGUEIRA, M. D. P. (2001). Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. En FARIA, D. S. (Org.), *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina* (pp. 57-72). UNB.
- NÚÑEZ, L., AMÉRICO, F., ARIAS, J., y THEVENET, G. (2017). Experiencias de formación en extensión universitaria: Aportes y desafíos institucionales. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (7), 234-243.
- O'MEARA, K. (2016). Legitimacy, agency, and inequality: Organizational practices for full participation of community-engaged faculty. En POST, M. A., WARD, E., LONGO, N. V., SALTMARSH, J. (Eds.), *Publicly engaged scholars: Next-generation engagement and the future of higher education* (pp. 96-109). Stylus.

- RESOLUÇÃO N.º 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (2018). Recuperado de https://normativas-conselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf
- RIBEIRO, M. G. M. (2005). Escola Superior de Agricultura de Viçosa: um *land-grant college* em Minas Gerais? En *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: guerra e paz* (pp. 1-8). ANPUH. Recuperado de https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_9b5268f37b-076140180od35646b031ff.pdf
- SDVIZHKOV, H., ZANEN, K. V., ARAVAMUDAN, N., y AURBACH, E. L. (2022). A Framework to Understand and Address Barriers to Community- Engaged Scholarship and Public Engagement in Appointment, Promotion, and Tenure Across Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(3), 129-147. Recuperado de <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/2796>
- SILVA, E. A. (2019). Curricularização da extensão: Possibilidades e caminhos para implementá-la. *Experiência, Revista Científica de Extensão*, 5(1). <https://doi.org/10.5902/2447115156936>
- SOUSA, A. I. (2019). Inserção da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação: A experiência da UFRJ. *Experiência, Revista Científica de Extensão*, 5(1). <https://doi.org/10.5902/2447115156938>
- SOUZA, G. C. DE, MELO, D. A., SILVA, M. A. F., y ANDION, C. (2022). Desafios da curricularização da extensão no Campo de Públicas. *Encontro Brasileiro de Administração Pública*. Recuperado de <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/756>
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- VÉLIZ, J. Á., PÉREZ DÍAZ, N., NUÑES LÓPEZ, E., HERNÁNDEZ ÁVILA, F., y TORRES SOTOLONGO, J. C. (2015). El proceso extensionista en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 19(4), 678-690. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1561-31942015000400012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- WEERTS, D. J., y SANDMANN, L. R. (2008). Building a two-way street: Challenges and opportunities for community engagement at research universities. *The Review of Higher Education*, 32(1), 73-106. <https://doi.org/10.1353/rhe.o.0027>
- UNAN-MANAGUA (2020). Extensión Universitaria. *UNAN-Managua*. Recuperado de <https://www.unan.edu.ni/index.php/dgci/extension-universitaria.odp>

WATERMEYER, R. (2011). Challenges for University Engagement in the UK: Towards a Public Academe? *Higher Education Quarterly*, 65(4), 386-410. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00492.x>

Explorando caminos para el diálogo global en extensión universitaria¹

MATÍAS G. FLORES

En esta ponencia voy a explorar uno de los desafíos planteados por el seminario: un posible diálogo global de iniciativas de extensión universitaria. La presentación se divide en tres momentos: punto de partida o ejercicio de reflexividad, estrategias para el diálogo global en el extensionismo chileno e ideas para avanzar en el diálogo global.

Punto de partida

Mi introducción a la extensión universitaria se inició en la Universidad de Chile y actualmente me encuentro estudiando en Cornell University. Son dos instituciones muy diferentes. Solo para ilustrar, la Casa Central de la Universidad de Chile está en el pleno centro de Santiago, a dos cuadras del Palacio de La Moneda. Cornell University, en cambio, está en Ithaca, una pequeña ciudad en el medio del estado de Nueva York en Estados Unidos, a cinco horas de la ciudad de Nueva York, y su campus principal está construido en la cima de un cerro. Cornell, a diferencia de la Universidad de Chile aparece como una universidad aislada geoespacialmente.

La Universidad de Chile es una universidad pública en un sistema de educación superior privatizado, allí trabajé en la creación de la Unidad de Análisis y Datos de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones hasta 2020. La Universidad de Chile fue una institución pionera en la extensión universitaria latinoamericana, con destacada participación en las conferencias realizadas durante el siglo xx. Recientemente, como bien presentan Andrea Casas y Diego Salazar

¹ Versión ampliada y corregida de la presentación realizada el 17 de noviembre de 2020 en la mesa de trabajo 2: Temas y problemas para una agenda Sur-Norte.

Alvarado en su artículo, la instalación del concepto de vinculación con el medio interrumpió esta tradición.

Cornell University también tiene su propia historia extensionista. Cornell es una universidad *land-grant* (de tierras cedidas), universidades creadas por ley en 1862 con el fin de ofrecer educación a sectores sociales marginalizados y aportar al desarrollo de las zonas rurales; desde 1914 han sido actores clave del Sistema Cooperativo de Extensión (Rasmussen, 1989). Hoy, en las universidades *land-grant*, se intenta recuperar la historia olvidada de un extensionismo democrático (Peters, 2017) a la vez que se ha levantado una potente crítica por haber usurpado tierras de pueblos indígenas, reproduciendo la violencia colonial (Stein, 2022).

El cambio de país y de tipo de institución responde a mi decisión consciente de exponerme a otro contexto con la intención de aprender de casos dispares, algo central en este seminario. En marzo de 2022, junto al Polson Institute for Global Development, el Centro de Estudios de América Latina y el Caribe y el Einhorn Center for Community Engagement de Cornell, organizamos una serie de eventos en Cornell (Cornell University, 2022a, 2022b, 2022c; Cano Menoni, 2022) con el profesor Agustín Cano Menoni, con quien pudimos profundizar las dificultades de establecer puentes de diálogo y comprensión entre distintas experiencias.

Su visita inspiró la creación de un grupo de investigación colaborativa en extensión y *community engagement*² en el desarrollo global (Polson Institute for Global Development, s. f.). El grupo está conformado por profesores del Departamento de Desarrollo Global y estudiantes del doctorado en Sociología del Desarrollo (entre quienes me incluyo) y Estudios del Desarrollo de Cornell. En el grupo nos hemos planteado dos grandes objetivos. El primero es *estudiar críticamente la expansión de la misión land-grant hacia el mundo*. Es decir, analizar la actual fase de

2 *Community engagement* puede traducirse como «compromiso público», sin embargo, es una traducción limitada. Siguiendo a Dougnac (2016)2016, sugiero entenderlo como un concepto funcionalmente equivalente a la extensión universitaria latinoamericana y la vinculación con el medio.

expansión del extensionismo de Estados Unidos a escala global, expresado en la apertura de sedes y campus en distintos países del mundo y también en el intento de solucionar los problemas globales, como la crisis climática. El segundo es *recuperar, revalorizar y reimaginar la tradición crítica de extensión y community engagement de las universidades a nivel global*. Esto es algo que estamos muy interesados en explorar, partiendo por América Latina, pero también esperando seguir en otros continentes en un futuro próximo.

Esta presentación busca contribuir en la dirección del segundo objetivo y responde a las reflexiones generadas en mi tránsito entre la experiencia en Chile y Estados Unidos.

Cuatro voces y cuatro estrategias para el diálogo global desde el extensionismo chileno

Comúnmente la historia de la extensión en Chile se estudia observando los programas y las políticas universitarias, y no se aborda la conexión entre la experiencia nacional y la global. En esta sección, voy a concentrarme en el discurso de cuatro personas ligadas a la extensión universitaria en Chile, en cuatro momentos históricos distintos. Sintéticamente analizaré cómo sus iniciativas de extensión incorporaron la relación a otros países y contextos, identificando cuatro estrategias para articularse, o no, con el mundo.

En primer lugar, el caso de Tancredo Pinochet Le-Brun (1879-1957), quien fue un educador, hijo de Isabel Le-Brun Reyes, una feminista que luchó y logró el acceso de la mujer a la universidad en 1877 y miembro del Partido Democrático de Chile. Pinochet participó de la organización de las primeras conferencias populares de la Asociación de Educación Nacional, de 1907, que fueron uno de los primeros programas de extensión universitaria en Chile explícitamente dirigidos y coorganizados por asociaciones obreras (Flores González, 2023). Él fue invitado a realizar la conferencia inaugural titulada *Vida y costumbre de los obreros ingleses* (Pinochet, 1908). En ella, señaló:

El pueblo inglés aprovecha todos los factores para educar, para formar el carácter, para elevar y mejorar al individuo. Nosotros debemos imitarlo. Con estas conferencias que hoy se inician no hacemos más que imitar una de sus más bellas instituciones (p. 12).

En esta conferencia, Pinochet describe la vida de los obreros ingleses y los indica como el ejemplo para los obreros chilenos sobre cómo vivir y cómo tenían que organizarse para poder transformar la realidad. Las conferencias de extensión, para Pinochet, eran otro elemento imitable del caso inglés. Entonces, en este educador no observamos una voluntad de diálogo global en el sentido de aprender de la diferencia, su estrategia de articulación con lo global se reducía a una doble imitación: imitar la vida del obrero inglés e imitar la institución de las conferencias de extensión.

En segundo lugar, el caso de Amanda Labarca (1886-1975), educadora, feminista y militante del Partido Radical, de quien hablo en mayor profundidad sobre su aporte a la extensión latinoamericana en el artículo del primer capítulo. Ella planteaba que, si bien podemos inspirarnos en experiencias de otros países, lo principal no es copiar su práctica, sino responder a las preguntas que ellos se hacían. Por ejemplo, en 1936, comparando la extensión en Estados Unidos y las misiones culturales en México, Labarca valoraba la «independencia de criterio» de los mexicanos al ajustar la didáctica a los problemas propios del país:

Se destaca en esto como un ejemplo inspirador. Al decirlo, no insinúo que se le imite. Por el contrario. Igual impotencia de originalidad significaría copiar ahora a México, como antaño a Francia o a Alemania. El pecado sería idéntico. No. La imitación descarría siempre. Nadie se salva sino por sí mismo (Labarca, 1936, p. 98).

Si bien Labarca en otros escritos mencionaba que la extensión se creó en Inglaterra,³ su énfasis, más que para imitar su obra, era señalar que los ingleses usaron la extensión para llegar a quienes no podían acceder a la universidad: obreros y mujeres. Para Labarca, la extensión dependía de cada contexto, del cual uno podría *inspirarse*, pero no imitar. Correspondía, entonces, aprender de las preguntas de los ingleses: ¿quién no accedía a la universidad en Chile en ese momento?, ¿a quién está dirigida la extensión? El diálogo con lo global, entonces, aparece como una estrategia para dar legitimidad a su propio proyecto extensionista democratizador del cual se beneficiaban, principalmente, mujeres, en una época en que no accedían masivamente a la educación superior (Flores González, 2023).

En tercer lugar, Domingo Piga (1920-2010), militante del Partido Comunista, quien fue director de teatro, miembro fundador del Teatro Experimental de la Universidad de Chile, uno de los más grandes programas de extensión en los años cuarenta, y luego decano de la Facultad de Artes. En 1972, Piga fue representante de la Universidad de Chile en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de México.

En la Conferencia, Piga compartió la definición de extensión de la Universidad de Chile, que acababa de vivir un proceso de reforma universitaria.⁴ Para él, la extensión se debe orientar a la concientización, entendida como generación de una conciencia crítica del pueblo chileno. En ese proceso, según Piga, la comunidad universitaria debía buscar una definición ideológica:

La extensión le da al universitario la profunda dimensión de su responsabilidad frente a su pueblo, obligándolo a definirse ideológicamente, porque su actividad académica le exigirá

3 «Essabido por todos los que se han preocupado del problema que la primera universidad en iniciar obras de extensión fue la de Cambridge, en Inglaterra, el año 1873 [...]. El suyo fue un movimiento con miras de elevar el nivel de los sectores desamparados de la cultura. En aquella época, ni a los obreros ni a las mujeres se les abrían aún las aulas universitarias.» (Labarca, 1954, p. 360).

4 Andrea Casas y Diego Salazar Alvarado compartieron parte de estas definiciones en su presentación en la sesión anterior.

ahora una definición ética que oriente su acción al servicio de una Universidad nacional, democrática, libre, creadora y antimperialista (1972, p. 101).

Aquí aparece una idea de relación con lo global en términos antagónicos. En un contexto de guerra fría, con países sufriendo dictaduras apoyadas por Estados Unidos, el imperialismo norteamericano aparecía como una amenaza de invasión cultural. Frente a eso, la resistencia se iniciaba en la identificación de diagnósticos nacionales y requería de la articulación de América Latina contra este imperialismo. Si bien se cerraba el diálogo frente a quien se entendía como invasor, se buscaba tejer redes y abrir diálogo en Latinoamérica.

Por último, quiero mencionar el caso de Heinrich von Baer (1941-act.), descendiente de alemanes, de la zona sur de Chile, que fue un rector delegado por Augusto Pinochet en la Universidad de la Frontera en 1987 y reconocido promotor del concepto de vinculación con el medio en Chile. En un artículo publicado en 2009, uno de los más consultados para entender qué es la vinculación con el medio, hace referencia a cómo las universidades están desafiadas por la sociedad del conocimiento, particularmente la necesidad de ser pertinentes a los cambios recientes, en un escenario de desconfianza de la sociedad hacia la ciencia y las universidades (Von Baer, 2009). Como respuesta, las universidades deben desarrollar procesos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad:

... si ya antes de la emergencia de la sociedad del conocimiento las formas que tenía la universidad de establecer confianzas y de relacionarse con su entorno eran sujeto de rendición de cuentas, con mayor razón lo son ahora. Esto significa que la universidad debe reportar evidencias de la amplitud y pertinencia de sus principales intercambios con la sociedad, de las políticas y mecanismos utilizados para asegurar su calidad y de los principales resultados obtenidos, tanto en el desarrollo de la universidad como de los impactos en su medio. Visto así, esta adicional necesidad de rendir cuentas agudiza

la obsolescencia del modo tradicional de vinculación con el medio (Von Baer, 2009, p. 461).

La «sociedad del conocimiento», en este caso, aparece como el escenario global universal que ofrece desafíos para toda universidad y país. No hay un diálogo propiamente tal, sino estímulos globales universales a los que las universidades deben responder. La vinculación con el medio, para Von Baer, responde a esta necesidad y la rendición de cuentas aparece como una solución universal a este desafío. Esta es una nueva forma de imitación, en el sentido de que unas reflexiones basadas en el contexto de Europa y Estados Unidos⁵ son aplicables a todas las naciones. Entonces, la definición de vinculación con el medio podría ser copiada y trasladada del contexto de Estados Unidos al contexto chileno sin ningún problema.

En síntesis, identifico cuatro estrategias para el diálogo global en la historia de extensionistas en Chile: 1) imitación, 2) inspiración y búsqueda de legitimidad, 3) antagonismo antimperialista y 4) universalización de lo global.

¿Cuál de estas tiene sentido o podemos pensar para el desafío del diálogo global hoy? Creo que ninguna de estas es una experiencia y una estrategia para replicar. Incluso si uno pudiera tener más simpatías con una estrategia que acusa el carácter imperialista y refuerza la identidad latinoamericana, a veces esta estrategia nubla nuestro entendimiento entre países. Por ejemplo, plantear una única identidad latinoamericana puede excluir casos atípicos como el de Chile en la actualidad. ¿Cuán difícil es tratar de explicar la situación chilena para poder llegar a describir un proyecto de vinculación con el medio en alguna facultad? ¿Cuánta explicación tenemos que hacer para hablar del neoliberalismo chileno en los últimos cuarenta años, del sistema de educación superior privatizada, del nuevo concepto que le damos a la extensión, para poder pensar qué podemos aprender uno del otro? Esa dificultad muchas

5 En Estados Unidos, por ejemplo, las experimentaciones con el ADN y el impacto de la ciencia en el armamentismo nuclear fueron foco de una crítica permanente, frente a lo cual la ciencia tuvo que reinventarse y rendir cuentas. No es el caso de los países latinoamericanos.

veces queda tapada por una idea romántica de la identidad latinoamericana. Nuestros países también tienen diferencias que tenemos que problematizar y aprender a distinguir, para aprender entre nosotros.

Avanzando hacia un diálogo global

A continuación, presento tres ideas y una serie de preguntas para acercarnos a un diálogo global que sea sensible a las diferencias de poder y contexto. Estas ideas sintetizan algunos aprendizajes de mi experiencia en Cornell, la visita de Agustín Cano Menoni, los casos históricos y las estrategias revisadas. Son formulaciones para seguir profundizando.

Primero, *no existe un solo concepto de extensión universitaria*. La esperanza de que es posible llegar a consensuar un único concepto para referirse a extensión universitaria es un mito que también se repite en la literatura anglosajona. Múltiples organizaciones⁶ poseen su propia definición de *engagement, extension, third mission, social responsibility* o *outreach* para definir una misma práctica de articulación universidad-sociedad. Lo que no es muy diferente a lo que ocurre en América Latina con los conceptos de *extensión universitaria, vinculación, responsabilidad social, proyección social, acción social y tercera misión*.

Considero que la idea de llegar a una única definición conceptual o término que refleje nuestra propia posición limita el entendimiento mutuo entre las prácticas extensionistas. Peor aún cuando se quiere traducir del español al inglés, o viceversa. No es solo un problema de lenguaje, sino que pasa por las interpretaciones políticas, sociales y culturales que se cristalizan en cada concepto. Si uno traduce *extensión* (en español) por *extension* (en inglés), se va a dar cuenta de que la historia conceptual y de prácticas es distinta y pensará que la historia de *extension* se limita a la transferencia tecnológica.⁷ Si uno quiere tradu-

6 Por ejemplo, International Association for Research on Service Learning & Community Engagement, Tallories Network, Campus Compact, Carnegie Elective Classification, Engagement Scholarship Consortium, Imagining America, Global University Network for Innovation, Unesco Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education y National Co-ordinating Centre for Public Engagement.

7 Aspecto debatido por Scott Peters (Peters, 2006, 2017).

cir a *engagement* (en inglés) por *compromiso* (en español), se perderá toda la historia extensionista latinoamericana. Si uno quiere traducir a *outrreach*, ocurre lo mismo.

En mi proyecto de investigación doctoral prefiero darle sentido a esta indefinición y no intentar llegar a una única definición. *Extensión universitaria* y todos sus «equivalentes funcionales» (Dougnac, 2016) 2016 dan cuenta de que son conceptos en disputa (Tommasino y Cano, 2016). Pero no es una disputa que vaya a resolverse de manera definitiva, sino que siempre va a estar en conflicto. Si, por ejemplo, la Udelar llegó a un consenso de definición de *extensión* en 2009, probablemente va a tener que actualizarlo en un futuro cercano. Nuevos actores, voces y generaciones tendrán nuevas posiciones al respecto.

Por lo tanto, perderse en la discusión acerca de qué es extensión y qué no es extensión creo que es una de las trampas que no solo va a limitar un diálogo global, sino que va a limitar el estudio de las interacciones entre la universidad y la sociedad. La invitación es a pensar la extensión como un objeto de estudio que puede, continuamente, ser sometido a análisis crítico y mejoras. Por ejemplo, como plantea Luciana Linares en su intervención en este seminario, el patriarcado se sigue reproduciendo en iniciativas de extensión universitaria. Para enfrentarlo, más que *definir* si esas prácticas encajan o no con *un* concepto de extensión, el desafío está en modificar nuestras prácticas para realmente enfrentar el patriarcado. Y eso es un proceso y una lucha permanente que exige reflexividad constante más allá de lo que pueda caber en el papel, en una definición. Pensar la extensión universitaria como objeto de estudio, en sus diferentes formas y términos, permitirá observar más prácticas y abrir posibilidades de diálogo global.

Segundo, *hay Sur (epistémico) en el norte (geográfico)*. Siguiendo la distinción de Sousa Santos entre Sur y Norte epistémico y sur y norte geográfico,⁸ un diálogo global posible partirá en el Sur (epistémico)

8 Para Sousa Santos, la distinción Norte/Sur no es solo una distinción geográfica, es una distinción epistémica en la cual las epistemologías del Norte han dominado y exterminado las epistemologías del Sur. En este enfoque, el Sur y el Norte epistémico no necesariamente coinciden con el sur y el norte geográfico (Sousa Santos, 2018, 2021)" in which he outlines a theoretical, methodological, and pedagogical framework for challenging the dominance of Eurocentric

Global. Es un Sur de otras epistemologías posibles, de resistencia ante el Norte (epistémico) Global, europeizante y científicista.

Me gustaría compartir dos casos. En Cornell, hay un programa llamado Cornell Farmworkers Program (Programa de Trabajadores Agrícolas de Cornell), uno de los pocos programas de extensión agrícola que se relaciona con los trabajadores agrícolas y no con el empresario agricultor (Dudley, 2016, 2020). En este programa, que tiene más de cincuenta años y nace de la colaboración entre trabajadores agrícolas del estado de Nueva York y estudiantes de Cornell, no es casualidad que una parte importante de su equipo de extensionistas hable español. Actualmente, sus trabajos de extensión están dirigidos a migrantes que vienen de Centroamérica y México. Abordan colaborativamente un problema que traspasa literalmente las fronteras geográficas del norte y el sur. Si lo abordamos desde el Sur epistémico, en cambio, podemos encontrar puntos de encuentro con varios proyectos que se realizan en América Latina.

thought. As a collection of knowledges born of and anchored in the experiences of marginalized peoples who actively resist capitalism, colonialism, and patriarchy, epistemologies of the South represent those forms of knowledge that are generally discredited, erased, and ignored by dominant cultures of the global North. Noting the declining efficacy of established social and political solutions to combat inequality and discrimination, Santos suggests that global justice can only come about through an epistemological shift that guarantees cognitive justice. Such a shift would create new, alternative strategies for political mobilization and activism and give oppressed social groups the means through which to represent the world as their own and in their own terms. Pathways toward the epistemologies of the South -- Preparing the ground -- Authorship, writing, and orality -- What is struggle? What is experience? -- Bodies, knowledges, and corazonar -- Cognitive decolonization : an introduction -- On nonextractivist methodologies -- The deep experience of the senses -- Demonumentalizing written and archival knowledge -- Gandhi, an archivist of the future -- Pedagogy of the oppressed, participatory action research, and epistemologies of the South -- From university to pluriversity and subversity.”,note”:”DOI: 10.1215/9781478002000”,publisher”:”Duke University Press”,title”:”The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South”,author”:”Santos”,given”:”Boaventura de Sousa”},issued”:”date-parts”:”[”2018”]”},”id”:142,uris”:”http://zotero.org/users/9613270/items/71VGGUCD”,item-Data”:”id”:142,”type”:”book”,event-place”:”Newcastle”,publisher”:”Cambridge Scholars Publishing”,publisher-place”:”Newcastle”,title”:”Decolonising the university. The challenge of Deep Cognitive Justice”,author”:”Santos”,given”:”Boaventura de Sousa”},issued”:”date-parts”:”[”2021”]”},”schema”:”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”}.

Otro caso ha sido la recepción en Estados Unidos de los trabajos de intelectuales tan importantes como Paulo Freire, Orlando Fals-Borda y Silvia Rivera Cusicanqui, quienes, cruzando fronteras, han remecido las luchas del Sur epistémico. Destaco el ejemplo de bell hooks, feminista afrodescendiente, activista y académica, quien realizó una crítica profunda a Freire por la ausencia de la mujer en su trabajo (hooks, 1994). Sin embargo, en el mismo libro, bell hooks destaca lo inspirador de un encuentro con él en Estados Unidos:

La lección que aprendí al ver a Paulo encarnar la práctica que describe en teoría fue profunda. Entró en mí de una manera que la escritura nunca puede tocarte y me dio valentía. No ha sido fácil para mí hacer el trabajo que hago y trabajar en la academia (últimamente creo que se ha vuelto casi imposible), pero una se siente inspirada a perseverar por el testimonio de otros. La presencia de Freire me inspiró. Y no es que no viera comportamientos sexistas por su parte, sino que estas contradicciones se incorporan como parte de un proceso de aprendizaje, parte de lo que una lucha por cambiar, y esa lucha es a menudo prolongada (hooks, 1994, p. 56).⁹

Estos debates y reflexiones se pueden fortalecer cuando identificamos conexiones a través de los problemas que no caben en la distinción geográfica de sur y norte.

Tercero, claramente, *también hay Norte (epistémico) en el Sur (geográfico)*. Es decir, no basta solamente con una reivindicación de lo que proviene del sur geográfico, como un nuevo esencialismo. La reproducción de los sistemas de dominio patriarcal, capitalista y colonial también encuentran terreno en nuestros países. Un ejemplo reciente se observa en cómo la lucha feminista ha marcado el camino a la reflexividad de la extensión crítica latinoamericana (Colacci y Filippi, 2020; Filippi y Colacci, 2022).

9 Traducción propia. El capítulo dedicado a la reflexión sobre Paulo Freire se encuentra en hooks, 1994, pp. 45-58).

Por último, este seminario y el grabado del afiche, de Sergio González (2022), es una invitación a juntarnos. Son también un espacio para preguntarnos: *¿cuáles son los elementos que permitirían construir proyectos comunes para un diálogo global?* ¿Es la lucha contra el Norte epistémico? ¿Es un nuevo antimperialismo? ¿Una lucha antipatriarcal? ¿Cuáles son los marcos que permitirían un diálogo del Sur epistémico? Las presentaciones de este seminario podrán darnos más respuestas sobre esto.

Referencias

- CANO MENONI, A. (2022). Diálogos Sur-Norte sobre extensión universitaria: El PIM visita la Universidad de Cornell. *Programa Integral Metropolitano*. Recuperado de <https://pim.udelar.edu.uy/portal/noticias/dialogos-sur-norte-sobre-extension-universitaria-el-pim-visita-la-universidad-de-cornell/>
- COLACCI, R., y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(9), 18-29.
- CORNELL UNIVERSITY (2022a). *Culture, Nation and the People: A Century of University Extension in Latin America*, by Agustín Cano, LACS Seminar Series. Recuperado de https://events.cornell.edu/event/culture_nation_and_the_people_a_century_of_university_extension_in_latin_america_by_agustin_cano_lacs_seminar_series_3554
- (2022b). Engaged Speaker Series: Conversation with Dr. Agustín Cano Menoni. Recuperado de https://events.cornell.edu/event/engaged_speaker_series_conversation_with_dr_agustin_cano_menoni
- (2022c). University-Extension in Dispute: Between the Market, the Public, and the Commons. Recuperado de <https://cals.cornell.edu/university-extension-dispute-between-market-public-and-commons>
- DOUGNAC, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón *public engagement* y su equivalencia funcional a los de *extensión* y *vinculación con el medio*. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.11>
- DUDLEY, M. J. (2016). Tense Spaces Navigating Relations between Immigrant Workers and Dairy Farmers. *Voices of Mexico*, (102), 119-123.
- (2020). Reaching Invisible and Unprotected Workers on Farms during the Coronavirus Pandemic. *Journal of Agromedicine*, 25(4), 427-429. <https://doi.org/10.1080/1059924X.2020.1815625>
- FILIPPI, J., y COLACCI, R. (2022). Pliegues y despliegues de la extensión crítica: Aportes desde el acontecer feminista. *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.48162/rev.36.053>
- FLORES GONZÁLEZ, M. G. (2023). “We wanted to democratize the university”: The history of Amanda Labarca’s university extension project (Tesis de Maestría, Cornell University, Estados Unidos).
- GONZÁLEZ, S. (2022). *La extensión universitaria* [grabado].
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

- LABARCA, A. (1936). *El mejoramiento de la vida campesina (México-Estados Unidos-Chile)*. Ediciones de la Unión Republicana.
- (1954). Las labores de la extensión cultural de las universidades. *Anales de la Universidad de Chile*, (95-96), 356-361.
- PETERS, S. J. (2006). «Every farmer should be awakened»: Liberty Hyde Bailey's vision of agricultural extension work. *Agricultural History*, 80(2). <https://doi.org/10.1525/ah.2006.80.2.190>
- (2017). Recovering a forgotten lineage of democratic engagement: Agricultural and extension programs in the United States. En DOLGON, C., MITCHELL, T. D., y EATMAN T. K. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (pp. 71-80). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650011.008>
- PIGA, D. (1972). La difusión cultural y la extensión universitaria en América Latina. En *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, 97-112.
- PINOCHET, T. (1908). Vida i costumbres de obreros ingleses. Primera Conferencia de 1907 de la Estension Universitaria de la A. de E. N. *La Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 4(1), 3-12.
- POLSON INSTITUTE FOR GLOBAL DEVELOPMENT (s. f.). Polson Institute Collaborative Grants: Promoting equity and engaged research in Global Development. Recuperado de <https://cals.cornell.edu/global-development/our-work/our-initiatives/polson-institute-global-development/polson-grant-opportunities/collaborative-grants>
- RASMUSSEN, W. D. (1989). *Taking the university to the people: Seventy-five years of Cooperative Extension*. Iowa State University Press, AMES.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002000>
- (2021). *Decolonising the university: The challenge of Deep Cognitive Justice*. Cambridge Scholars Publishing.
- STEIN, S. (2022). *Unsettling the university: Confronting the colonial foundations of us higher education*. Johns Hopkins University Press.
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- VON BAER, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En FLEET, N. (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (pp. 453-494). CNA-Chile.

La Universidad se Investiga es una colección que publica investigaciones relacionadas con la educación superior en el Uruguay. Además de este objetivo principal, se propone divulgar información sobre la estructura del sistema educativo superior, datos sobre sus principales características e instrumentos útiles para el desarrollo de la investigación. De acuerdo con estas líneas, se han publicado aportes de la Maestría en Enseñanza Universitaria y de Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU) con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

El desafío de esta colección es la divulgación de los resultados nacionales en el prolífero y creciente campo de la investigación educativa en contextos terciarios, en un formato accesible a todo aquel lector interesado en la temática.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza