

# La extensión como vinculación: autonomía, relacionalidad y territorios

Ana Teresa Martínez\*

*La renovación universitaria fue bien pronto  
renovación social.*

Julio V. González, 1945

*La educación superior debe ser la institución  
emblemática de la conciencia crítica de  
nuestra América Latina y el Caribe.*

Declaración de Córdoba, CRES 2018

La Reforma Universitaria de 1918 puso las bases de la triple función de la universidad, que constituye el distintivo del modelo de estas instituciones en América Latina: enseñanza, investigación, extensión. Como cualquier término considerado para la práctica y susceptible de convertirse en eslogan, ninguno de los tres es unívoco ni aproblemático. Sus sucesivas resignificaciones en la historia de la universidad argentina, jalonada por intervenciones violentas desde quienes controlaban el Estado y períodos de precarización económica, trazan los derroteros de la diversidad de modos en que venimos produciendo una identidad universitaria y una tarea. Lo que entendemos bajo el rótulo de extensión tal vez sea la significación conceptualmente más compleja, precisamente por ser a la vez la más implícita y la menos sistematizada.

La Reforma de 1918 se desarrolló en el contexto de lo que los estudiantes de la época interpretaron como una crisis civilizatoria, en el marco de la Primera Guerra Mundial, la Revolución rusa y la local llegada de la fuerza política más popular

de la época, el radicalismo, al poder. Se insurgían contra el autoritarismo eclesiástico y una idea jerárquica de la docencia que la confundía con un privilegio de clase, es decir, contra lo que entendían como los restos del mundo colonial, que veían concentrados especialmente en la Universidad de Córdoba, aunque incluían en la crítica a todas las universidades del país, aun a la más reciente e innovadora Universidad de La Plata. La lucha era contra una administración, un método docente y un modo de entender la autoridad. A la inspiración común de la rebelión, que condensaba procesos y malestares previos y diversos, sucedía un proyecto matizado, que de distintas maneras ponía en cuestión, en nombre de una nueva generación, la organización universitaria y —con diferentes acentos— también social. Ese proyecto, centrado en el autogobierno con participación estudiantil, consagró también —al menos declarativamente— la función social de la universidad expresada en la necesidad de la “extensión”.

Desde entonces, la extensión universitaria viene siendo concebida y practicada de diversas maneras y con acentos disímiles (Fresán Orozco, 2004), marcada por los objetivos específicos que se dan en cada momento en cada institución, así como por los contextos de diversas escalas que la redefinen cada vez. En el presente texto, tras repasar el proceso por el que llegamos al momento actual de la extensión universitaria en Argentina, reflexionaremos sobre algunos de sus desafíos contemporáneos, teniendo en cuenta por una parte los contextos locales, analizados como “territorios” y, al mismo tiempo, el proceso de federalización ya no

\* Licenciada en Filosofía y DEA y doctora en Ciencias Sociales. Investigadora del Conicet y docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Autora de *Los hermanos Wagner, entre ciencia, mito y poesía* (2003); *Pierre Bourdieu, razones y lecciones de una práctica sociológica* (2007); *Cultura, sociedad y poder en la Argentina* (2013); *Discursos de identidad y geopolítica interior* (dir., 2019); y de artículos en revistas científicas y capítulos en libros colectivos sobre su especialidad.

sólo de las universidades sino del sistema científico-tecnológico todo, que se viene intentando en Argentina en los últimos quince años. Veremos cómo el principio de autonomía universitaria (y científica) y el *factum* del territorio no pueden pensarse sino relacionamente, y cómo este modo de verlos privilegia la extensión en términos de vinculación y de función social universitaria. Al mismo tiempo, pone en debate algunas cuestiones que —especialmente en universidades en provincias, pero no sólo— dialogan muy bien con las preocupaciones de los estudiantes de 1918.

### **Extensión y función social de la universidad desde 1918**

El repertorio con que contaban los estudiantes insurgentes de 1918 provenía sobre todo del liberalismo, vivido como un “amplio paraguas” cultural, que cobijaba “filones de ideas, a veces entrecruzadas de modo heterodoxo, con vetas positivistas y antipositivistas, vitalistas, georgistas, krausistas, marxistas, anarquistas, masonas e inclusive feministas” (Tcach, 2018: 22). En ellos la percepción de una crisis civilizatoria y la aparición de una “nueva sensibilidad” encarnada en la juventud de la época en términos de arielismo, se abrió (en la gama heterogénea de experiencias, intereses y referencias políticas) a vincular con distintos acentos el reclamo universitario con lo que en la época se llamaba la “cuestión social”, es decir, la necesidad de solucionar de algún modo la miseria en que vivía el mundo obrero y el potencial disruptivo que esto conllevaba para el sistema (Suasnábar, 2018). De esta confluencia proviene sobre todo la importancia de lo que cuajará como tercera función de la universidad: la extensión.

Sabemos que la actividad extensionista no fue un invento de la Reforma. Desde fines del siglo XIX, la Universidad de Oxford en Inglaterra, las Universidades Populares francesas y el trabajo con comunidades rurales en EE. UU., así como las experiencias de la Universidad de Oviedo en España, atestiguan experiencias de salida de las universidades fuera de los claustros (en el doble sentido de lugar de recogimiento y concentra-

ción, como de comunidad delimitada), que eran conocidas por los reformistas. La misma UNLP en 1905 la incorpora como tarea. Pero si 1918 puede considerarse bisagra, es no sólo porque la considera una función inherente de las casas de estudios, sino porque, haciéndolo, funda una tradición que continuaron las organizaciones estudiantiles y adoptaron progresivamente las instituciones, que la convierten en una razón de ser llamada a atravesar toda la actividad universitaria (Negro y Gómez, 2017). El paso del mero ingreso irrestricto a la gratuidad de la enseñanza superior en la década de 1940 con el primer peronismo, a pesar de provenir de una diversa vertiente política, al ampliar las posibilidades de acceso y diversificar potencialmente aún más el mundo social al interior de los claustros, confluye con este movimiento en apuntar a la “cuestión social”, poniendo a la universidad ante desafíos aún mayores.

La ebullición de las décadas de 1960 y 1970, con su impulso revolucionario, tuvo en las universidades un lugar de especial protagonismo y se explicitó en toda América Latina en intentos de acercamiento de los estudiantes al mundo obrero, en experiencias de extensión en barrios pobres y regiones periféricas del país, expresándose institucionalmente en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, desarrollada en México en 1972, en diferenciar precisamente las actividades de *difusión* (cursos libres, expresiones artísticas, etc.) de la *extensión* propiamente dicha, que cobraba otra dimensión al proponerse “crear en el hombre una conciencia política que hará posible su compromiso con la sociedad” (UDUAL en Menéndez, 2004: 16). Acto seguido, el documento, en clara inspiración freireana, planteaba que “la extensión y la difusión deben ser liberadoras, ya que deben favorecer la concientización de los individuos sobre la realidad para que asuman el compromiso de actuar sobre ella, transformándola” (UDUAL en Menéndez, 2004: 16). Esta idea de una universidad militante, en el caso de Argentina, fue aplastada tras el paso de las sucesivas dictaduras militares, especialmente la de 1976. Las universidades, intervenidas y en gran medida literalmente vaciadas de sus mejores docentes y dirigentes

estudiantiles, fueron aturcidas hasta iniciar, hacia 1982, el proceso de recuperación de la democracia, en la sociedad y en los claustros.

Centrados en lo que Portantiero llamó la “tercera D” (frente a Desarrollo en los sesenta y Dependencia en los setenta) (Portantiero, 2005), los años ochenta ven en la extensión universitaria una herramienta para la democratización de las sociedades. Al mismo tiempo, el valor de la autonomía se concentraba en volver a elegir autoridades, recuperando el autogobierno y el rol de los estudiantes en esa estructura, y se constituía en un valor central, que expresaba también la necesidad de precaverse de las violentas experiencias de intervención vividas.

Fueron los años noventa los que introdujeron en la función social de la universidad, la exigencia de relacionarse con nuevos actores, vinculados especialmente al mercado. En el marco geopolítico internacional de una “revolución conservadora” (Bourdieu, 1998) en la que las deudas externas constituyeron un poderoso instrumento de presión sobre las naciones llamadas “en desarrollo”, de consiguientes políticas de desmantelamiento de las empresas públicas y del poder regulador de los Estados periféricos, del deslizamiento de los discursos de la desigualdad hacia los de la equidad, y de las teorías económicas del derrame, la presión de los organismos internacionales y los gobiernos sobre las universidades en América Latina fue la de ofrecer servicios que contribuyeran al autofinanciamiento (bajo amenaza de arancelamiento y recortes presupuestarios), diseñando e impulsando proyectos que apuntaran a apoyar la expansión de las empresas (del sector “privado”), que se suponía desarrollarían al país y “derramarían” beneficios para el conjunto de la sociedad. Junto con estas tareas, las universidades podían aportar, en este marco, a las políticas “focalizadas” que desarrollaban los debilitados Estados para reducir la pobreza como parte de una política de “governabilidad”, es decir, de control social. Aquí se proponía la política del “emprendedurismo” como alternativa basada en la ideología del mérito y el esfuerzo individual. Más allá de la inspiración de las propuestas y del rechazo que producían especialmente entre científicos

sociales, una mezcla de necesidad y convicción abonó experiencias valiosas de salida del claustro, tanto hacia el mundo productivo como hacia los sectores populares en proceso de desafiliación social, que constituyen importantes aprendizajes a recuperar y analizar. Innovación, vinculación, incubación de empresas, fueron términos introducidos en la década de 1990 que se quedaron en nuestro vocabulario institucional. Al mismo tiempo, la creación de la CONEAU y los esfuerzos de evaluación e institucionalización de prácticas aportaron a la visibilización y sistematización de esta función universitaria. Además de abrirse un debate importante y necesario, en muchas universidades se crearon programas para articular la investigación con emprendimientos productivos, con diverso grado de éxito, fundando experiencias que deben ser reflexivamente capitalizadas.

La inspiración de 1918 va a resurgir con fuerza en el siglo XXI, no sólo por la proximidad del Centenario, sino por el contexto de los gobiernos progresistas<sup>46</sup> y el impulso latinoamericanista que atravesó al colapso del neoliberalismo en el cambio de siglo, así como los esfuerzos de recomposición de los Estados y de las tramas sociales. En este nuevo marco se va a relegitimar progresivamente —no sin resquemores residuales— la necesidad de vincular a las universidades con el mundo socioproductivo, aportando análisis, mirada crítica, ideas y proyectos que apunten al desarrollo de las regiones y los países. La producción de una relación virtuosa entre los organismos del Estado, las universidades y las organizaciones de la sociedad (incluidas las empresas, en especial medianas y pequeñas) se ha ido constituyendo en un desafío tan pendiente como necesario. De hecho, a través de la evaluación que viene haciendo CONEAU de las diversas universidades del país, nacionales o privadas, se constata que la función extensión es la menos atendida, creciente en espe-

---

46 No entramos aquí en un debate evaluativo sobre estos gobiernos, que han sido diversos en sus políticas internas y sus logros. Sí ponemos de relieve una preocupación por la recomposición de los Estados y la redistribución del ingreso que les es común, y para el caso argentino señalamos Kessler, 2014.

cial entre las universidades públicas, pero aun escasamente desarrollada, evaluada, reflexionada. Las instituciones privadas destacan en este punto por la exigüidad de su aporte (Negro y Gómez, 2017) Hay que mencionar que las recientes urgencias de la pandemia del Covid-19 han visibilizado, para las propias instituciones, pero también para la opinión general, el rol clave que las universidades podrían jugar, no sólo para las emergencias, sino para la transformación productiva del país.

Progresivamente, se ha ido consolidando también la idea de que esta relación no puede ser unidireccional. Aunque se puede rastrear desde antes de 1918, y a través de todas las etapas, la existencia de discursos que expresan esta relación de ida y vuelta, el peso específico que tiene en el inconsciente social y universitario el conocimiento validado científicamente constituye un obstáculo epistemofílico (diría Bachelard) para reconocer, es decir, tomar en serio, los saberes de la práctica que atesoran los diversos actores del mundo social, de los espacios políticos y del mundo productivo, que se generan en buena parte al margen del sistema educativo. Este reconocimiento y sus consecuencias se vuelve central para cualquier proyecto de construcción conjunta, indispensable para la modificación de aquella matriz.

Está también en la línea de 1918 la resistencia que han ofrecido las universidades latinoamericanas a la mercantilización de la educación. La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 1996, realizada en La Habana, consagró la idea de la educación superior como “bien público con pertinencia social”, rechazando la propuesta del BID y el BM del “bien público global”, que abría a la comercialización de servicios educativos a escala global para algunas universidades del mundo desarrollado. En la misma línea, la CRES 2008, realizada en Cartagena, Colombia, rechazó la inclusión de la educación superior en los acuerdos del GATS de la OMC, insistiendo en el carácter de la educación como un derecho, en el que los Estados tienen una responsabilidad ineludible y no como bien transable. La pertinencia, la inclusión, la calidad, la innovación estuvieron en el centro de un plan de acción que actualizaba el legado

de 1918, impulsando a las redes interuniversitarias y la autonomía regional en la producción científico-tecnológica. La declaración de la CRES 2018, desarrollada en Córdoba, marca una justificada continuidad sobre las mismas preocupaciones, profundizando la idea de la educación superior como “un bien público social”, un “derecho humano y universal”, cuyo cumplimiento efectivo debe ser garantizado por los Estados, así como la pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión en el marco de las desigualdades persistentes que caracterizan a la región: de clase, de etnia, de género. La insistencia en la necesidad de sistemas regulatorios que reviertan la tendencia a considerar la educación como mercancía, en el marco de las brechas científico-tecnológicas y digitales que profundizan las desigualdades entre los Estados del mundo, apuntan a la vez a profundizar el rol estratégico que las universidades pueden jugar en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe. La verdadera dimensión de esta declaración se advierte cuando pensamos en términos de esta etapa del capitalismo cognitivo, los nuevos modos de acumulación capitalista (bancarización de la economía, derechos de propiedad intelectual y construcción de monopolios informáticos y digitales) y una división internacional del trabajo que segmenta ya no sólo entre productores de materias primas y bienes industriales, sino donde la autonomía tecnológica y la capacidad colectiva de producir conocimientos asume un rol central.

En este marco, como afirma René Ramírez en uno de los resúmenes ejecutivos de la CRES 2018:

en el siglo XXI no habrá justicia en nuestra región si no hay libertad de pensamiento y expresión para la sociedad en su conjunto; y no existirá libertad de pensamiento si nuestros países no generan conocimientos pertinentes para sus realidades, e innovaciones sociales que disputen el orden imperante. No habrá justicia social si no hay justicia cognitiva: lo que implica reivindicar soberanía para imaginar, crear, acceder y aplicar los conocimientos que necesitamos para la vida buena en nuestras sociedades (Ramírez, 2018: 96).

Es en esta perspectiva que se hace urgente un “cambio radical en la matriz cognitiva”, en gran medida neocolonial, neodependiente, antropocéntrica, racista y patriarcal. Es decir, un proceso que lejos de oponer, descubra las convergencias que hay entre la necesidad de superar las brechas científica, tecnológica y digital, y la de conquistar autonomía en la producción intelectual, en las reglas de funcionamiento y evaluación del campo científico y académico y en el modelo cognitivo y de sociedad. Construir autonomía no es en este sentido sinónimo de “aislarse del mundo”, sino de integrarse con alguna posibilidad de éxito.

### **Relacionalidad y territorio**

Es en este marco de transformaciones globales, donde el lugar que ocupan los países de América Latina y el Caribe está tan condicionado, pero tiene algo propio para decir, que reflexionamos sobre la extensión. El desafío es que, como en 1918, este sea un impulso de revisión interna de las estructuras, de las ideas que las animan y de las prácticas, en el triángulo de sinergias que constituye la triple función de la universidad. Un impulso para volver a trabajar el sentido y el modo de la autonomía científica, del autogobierno necesario y de los vínculos, en orden a unos objetivos que tengan chances de trascender los intereses personales, corporativos e institucionales, redireccionándolos hacia el fin complejo y multidimensional de la función social. Es este núcleo el que creemos que merece reflexión.

La formulación tripartita de docencia, investigación y extensión nos hace olvidar a veces en la práctica que ninguna de las tres funciones se desarrolla adecuadamente por separado, y una visión jerárquica y logocéntrica de la ciencia nos ha habituado a pensarlas en progresión lineal, como una operación de derrame desde una investigación solipsista hacia estudiantes que no saben (alumnos) y a un pueblo aún más desprovisto. La idea del triángulo pone el acento en la retroalimentación y nos obliga a trabajar sobre las condiciones en que esta es posible (Pinedo, 2019). Por otra parte, la masificación consi-

guiente al ingreso irrestricto y gratuito, sumado a la multiplicación territorial de los centros de estudio, reintroduce el tema de la función social al corazón del triángulo: no se trata sólo de que todos accedan, sino de impedir, como dice Rinesi, que cada estudiante “se vaya a la casa humillado por nosotros, habiendo fracasado en su intento de ejercer el derecho a acceder a obtener un título universitario” (Rinesi, 2013)

Este objetivo obliga a pensar relacionamente los tres términos y a superar la idea tradicional de la extensión como brazo largo de la universidad que sale caritativamente de sus límites hacia una sociedad que le sería externa y extraña. Si en alguna medida lo es, es porque algo no funciona. La idea misma de voluntariado, más allá de las experiencias en que se trabaja para superar sus límites, no deja de responder a un modelo a superar. Por el contrario, imaginar más ampliamente la función desde la noción de *vinculación*, a pesar y gracias a su carácter abstracto, permite analizar la variedad de prácticas concretas privilegiando la dimensión relacional. Trabajando así, ajustamos tanto el modo de pensar la *autonomía* como el *territorio*, para volver sobre los significados de nuestras prácticas específicas. En este sentido, nuestro enfoque del territorio pone en diálogo las propuestas que parten de la geografía (Arzeno, 2018; Erreguerena, 2020) con recursos de la sociología bourdieana, en la medida en que esta piensa lo social como juego de relaciones que estructuran un espacio imaginario, pero a la vez real, donde es posible analizar cómo los procesos de institucionalización en los que actúan los agentes mediante sus prácticas territorializan el espacio porque espacializan las relaciones sociales (Bourdieu, 2012, 2019, entre otros).

Si pensamos en términos de relaciones y procesos, no de cosas, ya no hay un adentro y un afuera de la universidad. Las instituciones son procesos más o menos estabilizados de institucionalización. Son conjuntos de prácticas consolidadas por reglamentos y por usos consagrados por la repetición, que les confiere cierta eficacia al ajustar las expectativas, los modos de hacer, lo que se hace y los resultados. Allí se marcan ritmos medidos en horarios y cro-

nogramas, a la vez que se delimitan espacios materializados generalmente en edificios y en campus. También se normalizan disposiciones que marcan identidades y pertenencias sancionadas por los títulos y los cargos. Todo esto va estableciendo juegos de relaciones entre agentes, con sus jerarquías, saberes prácticos, tensiones por modificar lo que fuere (desde las posiciones que ocupan los individuos hasta la definición de lo que se debe hacer) e inercias de lo que ha sido definido en algún momento. En este sentido podemos decir que cada universidad, cada facultad, cada instituto, cada carrera, es un campo de fuerzas que se sostiene por la propia tensión de sus inercias y un campo de luchas, imperceptibles o estridentes, por cambios y modificaciones de mayor o menor profundidad. Visto así, el adentro y el afuera de la universidad y el concepto de autonomía (científica y de gobierno) se delimita y a la vez se relativiza. Porque la universidad se vuelve territorio: espacio a la vez social y físico marcado, señalado, apropiado por y para algunos más que por y para otros, donde profesores/as, estudiantes/as, investigadores/as juegan los juegos serios de una vida o muerte simbólicas, que son tan reales como para definir sus identidades y sus posibilidades actuales y futuras en la sociedad. Es decir, no hay propiamente un adentro y un afuera, porque no son las cosas sino los juegos de relaciones estabilizadas los que delimitan espacios socializados, territorializados, y esto es lo que posibilita los juegos de autonomías relativas entre los cuales nos movemos, portando en nosotros los territorios apropiados, apostando en diversos tableros con más o menos pericia, transponiendo certezas y saberes de uno a otro. Es en estos deslizamientos de prácticas entre territorios que entra a la vida universitaria el inconfesado racismo, el sexismo, la colonialidad de nuestra visión del mundo.

Cuanto más nos hemos podido apropiar de un juego de relaciones como el que hemos descrito, más “apropiado” nos resulta. Lo que Pinedo llama el cronotopos de la docencia o de la investigación (Pinedo, 2019), está hecho de todo esto: tiempo y espacio institucionalizados e incorporados. En ellos nos movemos como peces en el agua, pero al salir de allí, al despla-

zarnos a espacios apropiados y practicados por otros (cuando conversamos, aunque sea por zoom, con un ministro de gobierno o con un dirigente barrial), nuestros tiempos y espacios se desestabilizan, entramos a mundos que experimentamos externos a la universidad, porque no los manejamos ni nos manejamos en ellos. En esos otros mundos no tenemos los poderes acostumbrados ni las expectativas adecuadas. Ser conscientes de ello nos puede incomodar productivamente: son espacios cuyas lógicas merecen una atención nueva, hay que explorarlos, escucharlos, entender cómo funcionan las relaciones, los vínculos estables, las prácticas consagradas, los poderes reconocidos, y cómo somos percibidos allí, con qué expectativas, a partir de qué historias previas, con qué etiquetas que tienen qué significados (como muestra en la práctica Manzano, 2019). Vista así, la extensión no puede ser pensada en el laboratorio exclusivamente, no puede improvisarse únicamente desde nuestros saberes: supone circularidad de saberes, la aventura de incomodarse y aprender, un proceso de desnaturalización y connaturalización que permita imaginar prácticas factibles, pero también improvisar lo adecuado sobre la marcha. Sobre todo, supone que, lo advirtamos o no, estamos todo el tiempo coconstruyendo con agentes individuales o institucionales que están pensando otros espacios y según otras lógicas. Ignorarlo no hace más que llevar las actividades al fracaso o a cambios de sentido que se nos escapan y podrían no ser los deseables. Querer manipularlos desde un supuesto saber superior terminará en ruptura o en manipulaciones mutuas. El único camino efectivo es reconocer las diversas lógicas, ponderar alternativas, coconstruir para un explícito fin común, sabiendo que no es el único en juego en las prácticas.

Por otra parte, recordarnos que —igual que nosotros, pero en otra posición y momento— los estudiantes portan en su sentido práctico, territorios diversos a la universidad, que negocian y adaptan de distintos modos mientras avanzan en sus carreras, y también cuando “salen” a la extensión, a espacios que les pueden ser más o menos familiares. Esto supone que el trabajo reflexivo sobre las prácticas y las relaciones debe

acompañar los movimientos de ida y vuelta, de entrada y salida, ponderando los saberes y los juegos de poder que actuamos, que nos actúan y que actúan los otros y a los otros. Como muestra muy bien nuevamente Virginia Manzano, somos actores político en medio de espacios que conocemos poco (Manzano, 2019). Ni dominamos enteramente el sentido de nuestras intervenciones, ni somos dominados del todo por un juego ciego de fuerzas. Más bien, una práctica eficaz fuera de nuestro mundo institucional cotidiano, supone, otra vez, ponderar los pesos relativos, las proyecciones, los deseos, lo que se puede o lo que no en cada caso, y esto, en diálogo no sólo con todo el equipo universitario que protagoniza el proceso, sino con los actores de los otros territorios con los que interactuamos, que también ponen sus proyectos en juego en estos procesos (Kessler y Heinrich, 2011). Aquí se juega la pertinencia de nuestras propuestas, en términos de ética, de política y de eficacia de la investigación, de la docencia y de la extensión.

### **Cuando salimos de los grandes centros: autonomía y territorio**

En este análisis relacional de las prácticas desde el corazón del triángulo, ponderar también los pesos relativos de los territorios es fundamental para entender el significado de lo que hacemos. En el juego interno, del espacio de autonomías relativas de la universidad, el sentido de una práctica de “extensión” puede variar mucho si se realiza desde universidades como la UBA o la UNLP, que, en grandes metrópolis, son una institución entre muchas otras, con juegos internos de gran peso específico, o si esas mismas prácticas se realizan desde una universidad de provincia, donde la política interna, si bien tiene lógicas propias, queda en parte dominada por el peso relativo de los juegos políticos, económicos o de prestigio social provinciales. En estos marcos, lo que se hace o se dice en la universidad, es siempre visible para los poderes que actúan en el territorio provincial. Por esto, el capital que se acumula apostando en el campo interno puede ser útil también para actuar en otras institucionalidades (no es raro que los funcionarios de la universidad pasen a

ocupar funciones políticas en la gobernación), o puede cerrar posibilidades en el interno: el modo como se plantea la relación con las autoridades locales influye en la posibilidad de ocupar posiciones de responsabilidad académica. La autonomía relativa se torna un objeto de trabajo cotidiano y al mismo tiempo habilita posibilidades de incidencia mayor.

En estos marcos, analizar prácticas de agencias estatales o de los pocos grupos económicos existentes, y hacer públicos los análisis, los convierte *ipso facto* en denuncias aptas para suscitar reacciones a diversos niveles y de múltiples consecuencias, positivas o negativas para la sociedad y para las posibilidades de investigación y extensión subsiguientes. Cada paso (estar o no estar, decir o no decir, decir dónde, cómo y a quién) necesita ser analizado en este complejo juego de fuerzas entre actores, que están en gran medida cara a cara. Las “clientelas” y las relaciones de intercambio formalizado o no son parte en estos contextos de la vida institucional (también universitaria) real o imaginada: lo sea o no, todo es leído en términos de influencias, vínculos personales, fidelidades o traiciones, porque todo está todo el tiempo cara a cara y así las lógicas personales son las que tienden a institucionalizarse. Las actividades de extensión también lo están y acumulan capitales diversos para los actores, son leídas como el capital de nuestras alianzas y nos posicionan positiva o negativamente —a nosotros y a ellos— donde estén nuestros aliados. En estos campos de fuerzas es fundamental moverse con consciencia y cuidado, con diálogo y transparencia, trabajando la autonomía y practicando la fidelidad a los grandes objetivos de la igualdad y la democracia.

Aquí también el capital militante (Beigel, 2010) produce sujetos de fuertes identidades sociales, expuestos a jugar entre los tableros de la moral social, la política y la vida universitaria. Este frágil capital, hecho de saberes y prácticas adquiridas en cualquier tipo de militancia, está también todo el tiempo expuesto a ser desmentido o deslegitimado porque la trayectoria de cada uno/a está a la luz, y puede fortalecerse también sumando un capital social (relaciones movilizables) que construye posiciones, tanto al interior

del espacio universitario como de los territorios externos (las organizaciones, las agencias del Estado, etc.). Si el prestigio científico de los títulos, las publicaciones, los cargos, las categorías de investigador, construyen posiciones normalmente en el mundo académico, tanto el capital militante como el social (las relaciones movilizables en lo social-académico, social-militante, social-social, etc.) pueden posicionar y a la vez posibilitar incidencias por parte de funcionarios, de docentes, no-docentes, investigadores y estudiantes, rompiendo una vez más las divisiones entre el adentro y el afuera, moviéndonos con otros y otras en tableros diferentes. Es fundamental ponderar posiciones e incidencias así construidas, para controlar en lo posible su orientación y consecuencias.

En estos campos de centros de estudios periféricos a los grandes centros académicos y a las provincias más poderosas del país, la posibilidad de movilizar relaciones con los espacios centrales es también un categorizador de los agentes. Los intelectuales en provincia pueden jugar a la vez en el tablero nacional y el local, o elegir jugar preferentemente en el primero, o sólo para los juegos que se proponen en el segundo, y esto modifica sus modos de validarse y posicionarse en cada espacio (Martínez, 2013). De modo similar, en los juegos universitarios de las periferias, la movilización y exhibición de relaciones nacionales o internacionales (reales o imaginarias) definen (abren u obturan) también posibilidades de palabra e incidencia de los actores. El carácter supuestamente abierto de la ciencia y la academia vuelve cada vez más exiguo el margen de las validaciones exclusivamente locales, pero siempre hay recursos para protegerse corporativamente y proteger a los propios. Esto, en los territorios de la academia, la política y la empresa. La movilización de relaciones y criterios que amplíen la territorialización, desde la introducción de organismos científicos como Conicet, CLACSO, o redes permanentes con otras universidades, permite siempre acrecentar la perspectiva y hacer pie para sostener la autonomía científica y académica respecto de los poderes locales y las prácticas inerciales. Introducir así mecanismos de evaluación que nos ponen en competencia con

los grandes centros, gestar solidaridades regionales, nacionales e internacionales y promover la circulación del centro hacia la periferia permite ofrecer a los estudiantes locales oportunidades similares a las que tendrían en los grandes centros, ampliando la masa crítica mediante alianzas desafiantes y a la vez centrípetas.

La diversidad de lógicas de acumulación de capitales que venimos de plantear y la complejidad de tramas relacionales en que se producen, se validan y se ponen en juego son fundamentales para entender en cada caso cómo funciona la autonomía en relación con la función social, así como lo que significa reconocer que tanto en la sinergia del triángulo como en la especificidad de actividades de extensión somos actores políticos en el sentido amplio del término, territorializando espacios propiamente universitarios, pero también los que consideramos externos. Construir alianzas con los organismos estatales nacionales y provinciales, con las empresas locales y las organizaciones de toda especie que estructuran la sociedad (y las luchas sociales) constituye así un delicado juego de ingeniería que no por complejo deja de ser definitorio de nuestro rol.

### **Extensión en juegos territoriales**

Es actuando las tramas descriptas, atravesados por ellas, que desarrollamos actividades que llamamos tradicionalmente de extensión. Y así cobra otro sentido, especialmente en las ciencias sociales (pero no sólo: pensemos en temas candentes como la minería, la violencia institucional, el manejo de una pandemia, el uso de agrotóxicos y los cultivos o la producción animal intensivos, que no se pueden plantear sin el recurso de varias disciplinas), ese modo de incidir en los debates públicos que tradicionalmente llamábamos “divulgación”. Instalar o informar sobre un tema para que la ciudadanía opine con mayor conocimiento de lo que está en juego, ya no es divulgar, es más bien poner en relación el conocimiento cargado de prestigio de la ciencia con los saberes de sentido común ciudadano, que ya cuenta con muchos otros recursos: la propia experiencia, los discursos de los MCS, los

debates en los círculos de amigos, familiares o el trabajo, apropiaciones anteriores de saber científico, etc. Aportar aquella mirada, las preguntas y las certezas provisorias que surgen de procedimientos sistemáticos y controlados, es una obligación ineludible de la función social de la universidad para contribuir a la formulación de políticas públicas y a la consolidación de una democracia real, en medio de los conflictos y las limitaciones provenientes de las fuerzas de los mercados en el capitalismo contemporáneo. La discusión sobre cómo definir los problemas y cuáles son los aspectos a considerar para resolverlos debería ser siempre un lugar donde los equipos de investigación, docencia y extensión tengan algo fundado para aportar. Radio, televisión y prensa propias, no tanto para promocionar a la propia institución, sino para intervenir como una voz lo más autónoma y libre posible, desde los saberes construidos en el triángulo de la extensión, la docencia y la investigación.

Por otra parte, también es en estos espacios relacionales balizados donde desarrollamos los proyectos específicos de extensión/vinculación. Aquí es donde romper con las inercias y las ingenuidades es más urgente. Trabajar con organizaciones sociales de todo tipo, vinculadas de diversos modos con organismos del Estado y con los juegos de fuerzas de los mercados, trabajar con las mismas agencias del Estado en proyectos específicos y con empresas estatales o privadas a las que nos asociamos exige una tarea constante de vigilancia epistemológica, política y ética, operaciones de reflexividad que nos remitan a entender en qué territorios estamos cada vez, quiénes somos allí y lo que allí estamos haciendo. Que nos permita también elaborar estrategias de incidencia en orden a la democratización y no al reforzamiento de poderes concentrados que dejan inermes a ciudadanos y asociaciones que no les respondan. Elegir entonces dónde, con quiénes, cuándo y cómo trabajar debería ser el producto de ponderar las tramas territoriales que somos y atravesamos.

En este sentido, es fundamental que estas actividades sean institucionalmente jerarquizadas mediante los procesos de concurso, financiamiento y evaluación. No sólo para que sume-

mos su peso en los CV al compromiso personal, a fin de que podamos dedicarles tiempo y atención, sino para que el sistema no nos permita escapar de las tareas reflexivas y para que los actores individuales e institucionales con que nos vinculamos también les den el peso que aportan las reglamentaciones y los actos de institución.

Es decir, pensada así, aun cuando haya grados importantes de socialización específica y de inmersión en los asuntos propios, constituir a la universidad en un lugar donde primen el respeto por los valores del conocimiento, la formación de las nuevas generaciones y la responsabilidad social, lejos de garantizarse con el autogobierno, exige prácticas cotidianas de transparencia real, de autoevaluación sincera, continuo diálogo democrático y abdicación de las propias cuotas de poder y privilegio en función de los valores que proclamamos. De otro modo, las universidades, como los partidos políticos o las instituciones religiosas, se convierten en espacios de hipocresía estructural, donde lo mejor de cada sujeto queda aplastado por el peso de las inercias que ocultan, naturalizándolas, las prácticas que nunca aceptaríamos si las pudiéramos ver.

En esta etapa del capitalismo cognitivo, consolidar una universidad pública, gratuita y de calidad es fundamental para generar las condiciones de un desarrollo relativamente autónomo, habilitando el ejercicio de la democracia como modo de gobierno y de vida. En este sentido, el triángulo sinérgico extensión-docencia-investigación sigue siendo el corazón de la función social que nos da razón de ser. Practicar la democracia y abrir la circulación del conocimiento parece ser un punto de partida siempre a renovar y reaprender.

### Referencias bibliográficas

Arzeno, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la geografía. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), pp. 3-11, versión en línea.

- Biegel, F. (dir.) (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. París: Raisons d'Agir.
- (2012). *Sur l'Etat. Cours au Collège de France (1989-1992)*. París: Raisons d'Agir - Seuil.
- (2019). *Curso de sociología general I. Conceptos fundamentales. Collège de France, 1981-1983*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Erreguerena, P. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 10 (13), pp. 1-13, versión en línea.
- Fresán Orozco, M. (abril de 2004) La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro*, (39), pp. 47-54.
- Henríquez Guajardo, P. (coord.) (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe - Córdoba, 2018 (Resúmenes ejecutivos)*. Córdoba: UNDESCO/IESALC - UNC.
- Kessler, E. y Heinrich, V. (2011). Los laberintos de la extensión. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 1(1), pp. 46-54, versión en línea.
- Manzano, V. (2019). La producción de la circularidad del conocimiento. Saberes, demandas y políticas de investigación. En F. Brugaletta et ál. (eds.), *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva* (pp. 72-87). La Plata: FaHCSE/UNLP - CLACSO.
- Martínez, A. T. (2013). Intelectuales de provincia, entre lo local y lo periférico. *Prismas*, (17), pp. 169-180.
- Menéndez, G. (2004). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria*. Documento para el Debate. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Negro, M. y Gómez, J. (2017). La extensión universitaria argentina desde la promoción y evaluación estatal. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), pp. 46-59, versión en línea.
- Pinedo, J. (2019). La extensión universitaria como producción de conocimiento. Modalidades de articulación extensión-docencia-investigación. En F. Brugaletta et ál. (eds.), *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva* (pp. 88-102). La Plata: FaHCSE/UNLP - CLACSO.
- Portantiero, J. C. (2005). Exposición. En Consejo de Decanos, Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, *Crisis de las ciencias sociales de la Argentina en crisis* (pp. 17-26). Buenos Aires: Prometeo.
- Ramírez, R. (2018). La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe. CRES. *Resúmenes Ejecutivos* (pp. 95-116). Córdoba: UNDESCO/IESALC - UNC.
- Rinesi, E. (17 de julio 2013). Una universidad sólo es buena si es de todos. Entrevista en diario *El Territorio*, <https://www.eltterritorio.com.ar/noticias/2013/07/17/353922-una-universidad-solo-es-buena-si-es-de-todos> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- Suasnábar, C. (2018). Legado, crítica y superación del ideario de la reforma universitaria de 1918: Julio V. Gonzalez y la radicalización del pensamiento reformista. *Historia de la Educación*. 22(54), pp. 174-189.
- Tcach, C. (2018). La reforma universitaria, caleidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en América Latina y el Caribe. En R. Guarda (coord.), *A cien años de la reforma universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana* (pp. 19-36). Córdoba: Unesco/IESALC - UNC.