

Extensión universitaria, intercambio de saberes y relaciones de la universidad con el entorno

Leonardo Silvio Vaccarezza*

La extensión universitaria, como una de las funciones claves de la universidad componiendo la tríada funcional con la enseñanza y la investigación, tiene una historia prolongada. En los orígenes del concepto en el escenario europeo, en el marco de la emergencia de la clase obrera y su reivindicación ciudadana, y en el contexto de una actividad científica todavía incipiente, encontramos a profesores universitarios orientados a elevar cultural y científicamente a los trabajadores. Con una concepción diferente y claramente más pragmática, la extensión universitaria en Estado Unidos se ordena a la prestación de servicios profesionales para necesidades locales específicas y con preeminencia en el sector rural. En Argentina, Joaquín V. González institucionaliza la extensión como política universitaria en 1905 en la Universidad Nacional de La Plata, inspirado en las experiencias espontáneas y voluntarias de profesores de los países centrales, en tanto en 1918 el movimiento reformista, en su *Manifiesto Liminar*, incorpora como postulado central “vincular la Universidad con el pueblo”, como mecanismo óptimo para la posibilidad del alumnado de sensibilizarse con los problemas del pueblo y como respuesta moral de entrega y compensación a este por el privilegio de los estudiantes de pertenecer a una minoría con acceso al mundo académico.

Por lo tanto, el significado primario de la extensión universitaria, sea como actividad espontánea de la comunidad de profesores, sea como actividad institucionalizada por la universidad, se concibió como una dación de conocimientos

concentrados en el medio académico a sectores o grupos sociales ajenos a este, como un medio de elevar, por medio del conocimiento científico, las condiciones culturales y materiales de los trabajadores. Esta orientación iluminista de la extensión universitaria supone una lógica de relación entre el medio académico y la sociedad de carácter asimétrico y lineal, expresado en el mismo término que la denomina. Si la organización académica del conocimiento tiende a definir la cuestión a nivel universal, y lo remonta como “problema socialmente relevante”, la población afectada articula sus propias necesidades como expectativas, experiencia, conocimientos elaborados en la práctica cotidiana, representaciones e imágenes elaboradas a partir de sus tradiciones y de estímulos diversos que recibe de la sociedad.

Por lo tanto, la idea de extensión universitaria, entiendo, significa esta asimetría, identificando más claramente a uno de los términos: la universidad como fuente y depositaria del saber experto. Y si bien a lo largo de un siglo y medio se produjeron cambios de concepción en el mismo, el carácter asimétrico ha continuado vigente. Por ejemplo en 1957, para la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (Santiago de Chile), “la extensión universitaria tiene por misión proyectar en forma más amplia posible [...] los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo”.

* Licenciado en Sociología, con estudio de posgrado en la Fundación Bariloche. Especializado en estudios sociales de la ciencia y la tecnología desarrollando tanto trabajos académicos como de consultoría. En particular, centró su interés en el papel de las universidades en la producción de conocimiento científico y tecnológico. Ha sido profesor titular (actualmente, consulto) en la Universidad Nacional de Quilmes siendo miembro del Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (IESCT) de la misma Universidad, el cual oportunamente dirigió.

El concepto, entonces, viene con una carga de significación que implica aceptar una escisión clara entre el espacio del saber y el de la ignorancia, el de la producción de soluciones y el de la necesidad, entre el académico y el pueblo, entre el experto y el lego. Implica, también, la connotación de una estructura social clasista y enmarcada en una clara hegemonía: de hecho, la extensión se plantea como una entrega de bienes culturales y saberes aceptados y reconocidos como superiores, necesarios y positivos por parte de los receptores. El concepto tradicional de extensión universitaria parte, entonces, de la convicción de que el saber transmitido es neutro con respecto a los receptores, que no está significado por estructuras cognitivas influidas por intereses o preferencias sociales, e implica una “relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario [...] se sobrepone al mundo exterior [...] y le señala una pauta de conducta individual en la cual se imponen modelos societales y patrones de comportamiento” (Tünnermann Bernheim, 2002: 226).

Todavía en la Segunda Conferencia de 1972 se concibe la extensión universitaria “como un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad para regresárselas luego racionalizadas”. El papel que se le asigna a aquella como intérprete y racionalizadora del proceso de liberación y transformación de la comunidad, continúa marcando su preeminencia.

Y aún más recientemente, se insiste en “reforzar sus funciones de servicio a la sociedad [...] encaminados a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia [...] principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar problemas y las cuestiones planteados” (*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, Unesco, 1998). Esto es, una apelación a la labor experta de las disciplinas científicas, sin una mención clara al cuerpo sociocultural y cognitivo de los grupos sociales hacia los cuales tienden tales servicios.

El discurso desplegado a lo largo de un siglo sobre la extensión universitaria, a pesar de sus cambios, ha mantenido la concepción relativamente asimétrica y lineal de la relación entre la universidad y la sociedad. Ello pudo ser así porque el discurso sobre la universidad estuvo dominado por una mirada institucionalista. En efecto, aun cuando la extensión universitaria expresa algún tipo de interacción social, la revisión de los textos que plantan doctrina sobre la misma o los textos de fundamentación política de las mismas universidades⁴⁷ pondría en evidencia que sólo se refieren a la función de la universidad, a la justificación (política, moral, funcional) de la misma, a la responsabilidad de la universidad en el plano de la sociedad, a los contenidos brindados por aquella para la solución de los problemas sociales. De tal manera que la idea de extensión universitaria se proyecta desde la misma universidad concibiendo los de la sociedad como enunciaciones de necesidades (pobreza, bienestar, cultura, capacitación laboral, apoyo escolar, atención de la salud) abstractas, dados por sentados como tales, ajenos a los sujetos sociales y comunidades que los experimentan, los significan y los procesan. Es necesario, por lo tanto, superar la perspectiva sólo institucionalista para intentar comprender (y no sólo postular políticamente como función de la universidad) el papel que esta desempeña en el concierto social. En este sentido, desde la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología se ha venido profundizando en un enfoque que modifica en gran medida el modelo asimétrico y lineal de la extensión valorizando nuevos conceptos y perspectivas. Es válido sostener que en las últimas décadas se ha venido registrando un cambio de paradigma en la comprensión de la relación entre la universidad y la sociedad, cambio que en gran medida ha venido a incidir en la formulación de políticas sobre esta relación.

47 Una revisión de los portales de las universidades nacionales en internet daría cuenta de la orientación institucionalista de la política universitaria en este aspecto.

Un cambio de paradigma en el análisis de la relación entre la universidad y la sociedad

Un primer cambio significativo en las concepciones de la relación universidad-sociedad en América Latina se registra con la emergencia en los años ochenta del concepto de “vinculación universidad-empresa (U-E)”, nominación a una relación que pretendió ser fecunda en los procesos de innovación tecnológica basada en el conocimiento. Por cierto, el carácter comercial de la relación, la vinculación casi exclusiva con el mundo empresarial (o gubernamental en tanto se destaca el papel empresarial del Estado) y la generalidad de la problemática atendida centrada en el incremento de la competitividad en el mercado, definieron un alejamiento del concepto que llamaríamos humanista de la extensión universitaria que había primado durante el siglo XX. De hecho, la emergencia de los conceptos y praxis de vinculación U-E en las políticas gubernamentales hacia las universidades como en las políticas institucionales de estas recortó los márgenes de la extensión universitaria arrinconando la función de esta a la atención a los problemas sociales más o menos inmediatos, en interacción preferencial con poblaciones excluidas, prescindente de todo esfuerzo de investigación y producción original de conocimientos. En tanto la vinculación U-E se la postuló como una misión de la investigación científica y tecnológica de la universidad, con creación genuina de conocimientos aplicados a requerimientos específicos, la extensión universitaria se la visualizó como una función menor, trasmisora de conocimientos consolidados y generales, a cargo de la función docente y/o de la función administrativa de la universidad. De hecho, gran parte de los programas de extensión han tenido como protagonistas a estudiantes, canalizando la vocación de servicio del alumnado y pretendiendo salvar la deuda moral de la universidad (pública, especialmente) con la sociedad, tal como lo postulaba ya la Reforma Universitaria del 18.

Pero el proceso de consolidación (tanto teórico-conceptual como organizativo y metodológico) de la vinculación U-E impactó en el significado de conocimiento aplicado propio de la

investigación universitaria. En efecto, cuando varios autores destacan esta interacción, ponen en evidencia que la relación gira en torno a la creación original de conocimientos ordenados a la solución de demandas tecnológicas específicas. Comenzando con Sabato (1975), siguiendo por Funtowicz y Ravetz (1993), Faulkner y Senker (1995), Etzkowitz y Leydesdorff (1995), Gibbons et ál. (1996), Vessuri (1995), la cuestión que se analiza y las propuestas que se elaboran en términos de política es la función de desarrollo de conocimientos para la demanda, destacando el carácter pragmático, aplicado y obviamente situado o local de dicho desarrollo. Cabe destacar que esto que podríamos caracterizar como un movimiento teórico-político-conceptual-organizativo rompe con el predominio de la investigación pura y con la figura de la universidad como el locus del conocimiento universal, básico y fundamental.

De esta manera, el desarrollo de los programas de vinculación U-E y las estructuras organizativas creadas a tal fin⁴⁸ provocaron o por lo menos acompañaron un cambio significativo de la cultura académica al legitimar entre el sector de la investigación académica la prestación de servicios de conocimientos y, especialmente, desarrollos innovativos destinados a un público ajeno al mundo académico. La legitimidad de esta función se constituyó en acceso a una orientación más compleja de los intereses de investigación universitaria y es válido sostener la configuración de una nueva cultura universitaria que implica la inclusión de problemáticas extraacadémicas en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos. Proceso este inscripto en la imposición hegemónica del pensamiento y los intereses neoliberales (enmarcado en con-

48 En Argentina cabe destacar las innovaciones normativas y organizativas como la fijación de honorarios a investigadores universitarios como recompensa a contribuciones a la innovación en empresas privadas, la creación de programas nacionales y, en algunos casos, provinciales, de vinculación U-E, la organización de oficinas de transferencia tecnológica en el ámbito de la universidad, la creación de empresas tecnológicas dependientes de las universidades, programas de *startups* universitarias, creación de oficinas de patentamiento por parte de aquellas.

ceptos como globalización, la competitividad, *accountability* universitaria, rentabilidad de la investigación) influyó en la transformación de la universidad en un agente de capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997), responsable de la provisión de sus propios recursos e inmerso en relaciones de mercado.

Nuestra hipótesis es, entonces, que los cambios producidos en las relaciones de la academia con la sociedad,⁴⁹ en el marco del nuevo modelo del mundo marcado por la globalización, la competitividad industrial, el cambio de relación entre el mercado y el Estado, desplegaron un potencial de relaciones de la universidad con las demandas de la sociedad, particularmente en el campo de la investigación científica, que ya no se legitimó fundamentalmente en el interés teórico, disciplinario y académico sino en la respuesta esperable a aquellas. Si centramos nuestro interés en el plano de la universidad como productora (y no sólo trasmisora) de conocimientos, es posible describir modélicamente el contraste entre lo que podríamos englobar bajo el concepto de orientación *reputacional*, fundamentada en el reconocimiento científico de sus unidades académicas y sus investigadores, y la orientación de “mercado” o *empresarial*, a la cual hicimos referencia.⁵⁰

Las tensiones generadas a partir de finales del siglo XX en el nivel societal (productiva, financiera, desigualdad social y pobreza, tensiones políticas, movilización social) por el fracaso de las políticas neoliberales asumidas como propias por varios países latinoamericanos —y en particular Argentina— pusieron en cuestión la viabilidad del capitalismo académico

49 Y en un marco más general, de la investigación científica y tecnológica con la sociedad, como lo ha explorado abundantemente la bibliografía especializada (Novotny et ál., 2001; Gibbons et ál., 1996; Ziman, 2000; Etcheverría, 2003).

50 Clark (1998), como observador de los cambios en la institución universitaria, analiza las características organizativas de la *universidad empresarial*, como una fase ulterior de las *universidades de investigación*, estudiadas años antes por el mismo autor, basadas en la orientación *reputacional* (reputación académica) de sus logros cognitivos.

como modelo de organización de la producción universitaria y de la política institucional y los programas de vinculación de las universidades con las empresas. Lo que había sido una firme expectativa de convertir a la universidad —especialmente, en América Latina, a la universidad pública, dado su mayor desarrollo en investigación científica y tecnológica— en un agente eficaz de los pretendidos sistemas nacionales de innovación,⁵¹ se disolvió en las abruptas caídas de la producción, el abandono de inversiones, la explosión del hambre en amplios sectores de la población, el brutal incremento de la desigualdad social. Los vientos de la crisis enmudecieron el discurso del capitalismo académico.

En Argentina, en los primeros años del nuevo siglo comenzaron a registrarse experiencias de laboratorios universitarios volcados a contribuir con soluciones a distintos aspectos de la crisis. En mayor medida que las prácticas clásicas de la extensión universitaria ordenadas a aportar a la población el esfuerzo calificado de profesionales universitarios, en el nuevo período se encuentran numerosos esfuerzos por desarrollar soluciones tecnológicas originales para poblaciones carenciadas: innovación en productos alimenticios, nuevos modelos de hábitat, modelos de gestión novedosos para unidades de la economía popular. Esta fase generó un nuevo cambio en la cultura académica, ahora no centrada en asegurar el papel de la universidad como agente de innovación competitiva y globalizada, sino en poner los recursos de conocimiento del personal académico a disposición de la población vulnerable. Es de destacar que este cambio se produce, por una parte, como respuesta de grupos de investigadores hacia requerimientos inorgánicos de parte de

51 El concepto de Sistema Nacional de Innovación dominó, durante los noventa, la política científica a nivel internacional y en el caso de Argentina, en particular. Centrado en la idea de la empresa productiva como actor principal de los procesos de innovación tecnológica, destaca las relaciones funcionales de adecuación del conjunto de instituciones sociales (educacionales, laborales, gubernamentales) a tales procesos. Ver Edquist (1997) y Lundvall, Johnson, Andersen y Dalum (2002).

la población.⁵² Por otra parte, algunas universidades o facultades desarrollaron de manera más o menos formal políticas de estímulo al personal académico para la prestación de tales servicios y organismos estatales establecieron programas específicos para el apoyo y financiamiento de estos. Aunque ellos son rasgos más inorgánicos de la política universitaria y no abarca a la totalidad del sistema de educación superior, nos encontramos ante la emergencia de un nuevo modelo: la universidad *comprometida*.⁵³ Como rasgos relevantes de este modelo señalamos: la orientación —tanto de la política institucional como de la acción de los profesores e investigadores— se fundamenta en una impronta moral del deber ser universitario frente a la crisis social, recuperando la orientación tradicional de la extensión universitaria. Pero a diferencia de esta, esta nueva relación de la universidad con la sociedad gira en torno al papel central y estratégico que juega la producción de conocimientos, muchas veces originales. A diferencia de la clásica actividad de extensión universitaria centrada en la calidad profesional para brindar soluciones a demandas sociales en base al conocimiento disciplinar transmitido por la cátedra, la nueva vinculación con la sociedad coloca a la investigación científica y tecnológica (al igual que en el anterior modelo de la vinculación universidad-empresa) como eje de la relación entre oferta y demanda de conocimientos. El locus de la relación universidad-sociedad se traslada de la cátedra al laboratorio, y esta relación se reestructura en un nuevo nivel: el intercambio de conocimiento.

52 Por ejemplo, se ha observado que la participación de jóvenes académicos en actividades voluntarias de promoción social en barrios de su propio territorio constituyó un canal para la identificación de necesidades sociales que indujeron a desarrollos tecnológicos en los laboratorios universitarios.

53 Ver Goddard y Chatterton (2003), Goddard, Coombes, Kempton y Vallance (2014), Newcastle University (2009), Pinheiro et ál. (2012).

Intercambio de conocimientos

Un cambio que vale la pena destacar en el nuevo campo de relaciones entre la universidad y la sociedad es el hecho de que en cierta medida se diluye la función ofertista de conocimientos por parte de la primera. Ofrecer conocimientos disciplinares encarnados en capacidades profesionales del personal académico (formado o en formación) constituye la regla de interacción en la noción clásica de extensión universitaria. El pasaje de la cátedra al laboratorio como locus de la interacción implica que ya no valen tanto tales capacidades disciplinares como dotes de los académicos, sino la dinámica y ventura de la producción de conocimientos. Ya en el período anterior centrado en la relación universidad-empresa la solución de problemas tecnológicos tendía a exigir procesos más o menos originales de innovación: no se trataba de una mera transferencia de tecnologías existentes sino de procesos de resolución de problemas de producción de bienes y servicios. De la misma forma, enfrentar los problemas y necesidades sociales dictados por la crisis social de los países en desarrollo no se resuelve con la aplicación de conocimientos existentes sino con procesos dinámicos donde la investigación original y respuestas novedosas juegan un papel central. Sea en la elaboración de soluciones tecnológicas para la producción de baja escala, para la superación de problemas colectivos del hábitat, el diseño de formas organizativas adecuadas a los grupos de base, economía popular, defensa del medio ambiente local, etc., las soluciones no están preconcebidas ni acumuladas en los manuales de las disciplinas profesionales. Los problemas son suficientemente específicos como para descartar soluciones estandarizadas. Por el contrario, tal especificidad requiere la articulación de diferentes fuentes de información, incluyendo la emergente de la experiencia de enfrentar tales problemas, esto es el conocimiento popular de la población afectada a los mismos. En este contexto, la función de extensión universitaria se resuelve en una *interacción cognitiva* en que los dos términos adquieren un nuevo significado: interacción claramente de doble vía y cognitiva, no como recurso de conocimientos acumulados sino como proceso de conocer.

Tendencia a la hibridación de conocimientos

Una nueva condición de la extensión universitaria sería, entonces, la interacción de conocimientos de múltiples fuentes. No se trata sólo del concurso multidisciplinario de especialistas o expertos sino también articular conocimientos que están fuera de los circuitos disciplinares y legitimados por la institución científica. En efecto, los problemas locales que demandan resolver las comunidades, grupos sociales y poblaciones presentan numerosas aristas que no se enfrentan solamente con los saberes consagrados en las disciplinas científicas. Diferentes saberes que se alimentan de la experiencia de los usuarios (experiencia de vida, de trabajo y producción, de integración, de liderazgo, de alimentación, de sanación, etc.)⁵⁴ no necesariamente se anulan ante las soluciones producidas por el saber científico y tecnológico institucionalizado, sino que más bien se articula con este, lo acota y lo orienta y le imprime notas necesarias para la aplicación del conocimiento: pertinencia, oportunidad, receptividad, son aspectos claros del saber popular en relación con la solución de problemas locales, pero también lo es la información atinente a los fenómenos tratados (intensidades, frecuencias, resoluciones intentadas, tradición, prioridades valorativas, resistencia social, etc.) que es dable incorporar al proceso colectivo de construcción del conocimiento.

El término *hibridación* de conocimientos parece expresar este proceso (Vessuri, 2004; Rabeharisoa, 2017). ¿Qué categorías de hibridación de saberes tienden a conformar un nuevo modelo de interacción entre el mundo científico-académico y la sociedad?

a. la aplicación de la tecnología (universal) requiere “conocer” las condiciones particulares de la situación y objeto de aplicación. Este es el caso clásico del ajuste de lo general a lo particular, del investigador al ingeniero. Pero lo que pasa es que cuanto más compleja es la situación a intervenir más información es ne-

cesaria, y esta información no necesariamente está asequible al ingeniero, él mismo profesionalizado en la esfera del saber universal. Funtowicz y Ravetz (1993), hace ya un par de décadas, alertaron sobre lo que denominaron la ciencia paranormal como característica de la tecnociencia contemporánea: cuanto más incertidumbre presenta una resolución de problema y cuanto más efectos se producen, más interesen se afectan y más actores resultan involucrados en la tecnociencia, menos soluciones puede brindar el conocimiento experto directamente, y más necesita de la concurrencia de otros agentes de saber: los otros agentes sociales involucrados en el tema, sea positiva como negativamente.

b. Esto último es lo que Collins y Evans (2002, 2009) denominan *experticia por experiencia*, que resulta en contribución sustantiva a la innovación. Conocimiento este que adecua o ajusta el conocimiento científico y tecnológico certificado para el logro de la solución. Es el conocimiento que habla de procesos y fenómenos experimentados en el medio local que intersectan los conocimientos universales: los efectos secundarios de tratamientos médicos, efectos de plagas poco estudiadas sobre los cultivos, comportamiento animal ante la dieta alimentaria, distorsiones no esperadas en programas informáticos. Estos conocimientos por experiencia pueden ser rayanamente empíricos o pueden ser justificados por “teorías” o “creencias” sostenidas popularmente. Cualquiera sea el caso, su articulación con el conocimiento certificado que pretende producir una solución es necesaria.

c. El conocimiento indígena o autóctono es otra dimensión del problema.⁵⁵ Se trata de un conocimiento relativamente universal sobre fenómenos no estudiados por las disciplinas científicas: lo más frecuente es el conocimiento sobre propiedades de vegetales aún no tipificadas por la ciencia certificada. Aquí la relación de conocimiento se invierte respecto a la

54 Lo que Collins y Evans (2002) denominaron “experticia por experiencia”.

55 Hess (1995). También el concepto de investigación salvaje de Callon et ál. (2003).

anterior: el conocimiento certificado se adecua al conocimiento indígena, pretendiendo conformar un objeto diferente pero derivado. Los laboratorios medicinales tienen clara esta función.

d. Por último, podemos referirnos a conocimientos o saberes (y acá en sentido amplio) basados en racionalidades diferentes a las del conocimiento positivo:

- el saber del comportamiento social que da cuenta de la factibilidad de una innovación,
- el sentido práctico de esta en el marco de diferentes opciones de inversión,
- el contraste entre las consecuencias de la innovación y los valores sostenidos por la comunidad a la cual aquella se aplica,
- el sentido de oportunidad temporal para la aplicación de la solución propuesta,
- el significado de urgencia o magnitud del problema a resolver o necesidad a satisfacer,
- la intuición o alerta respecto a las consecuencias no deseadas de la innovación o el cambio propuesto.

De esta manera, si la escena de extensión universitaria es una escena de interacción cognitiva, son múltiples las relaciones que se despliegan. El sujeto de la extensión no es ya un beneficiario receptivo del saber académico sino un sujeto activo que colabora, coproduce conocimiento, resiste, apela, resignifica aquello que le ofrece la universidad, cruza o aporta su propio conocimiento situacional (conocimiento por experiencia) al conocimiento experto, su conocimiento indígena o autóctono, y sus habilidades relacionales que le permiten amalgamar las soluciones técnicas con las expectativas sociales distribuidas en la comunidad.

Desde el lado de la academia, implica una transformación radical. El conocimiento experto queda envuelto en este mundo sociocultural. Podrá imponerse —esto es lo habitual en los procesos

tecnocientíficos— con la fuerza de su eficacia, el poder institucional, la hegemonía cultural de su origen. Pero quizá los fallos serán muchos, los casos erróneos excesivos. Al interactuar con el conocimiento popular, la pieza de conocimiento que trajeron de la academia se enreda en una trama de significados heterogéneos que, puede hacerlo más útil o no, pero gana hacia el futuro en potencial de innovación, porque los mismos beneficiarios, a partir de sus propios recursos cognitivos, transforman y dan nuevos valores al recurso experto original. El grupo académico resulta transformado: su objeto de indagación se redefine en una nueva función de utilidad; del objeto definido por la disciplina científica se deriva al objeto de transformación social concreto que manipula la población receptora. El científico académico es expulsado de la seguridad de su marco disciplinar y descubre el mundo social de su objeto de conocimiento.

Otra dimensión que configura la interacción cognitiva entre el saber experto y popular se plasma en la preeminencia de la tecnociencia en la producción social contemporánea. El poder transformador de esta, dirigida por intereses utilitarios y proclive a generar procesos de concentración de poder y riqueza, genera situaciones conflictivas en el medio social donde se impone (Echeverría, 2003). De tal manera, su imposición genera reacciones de oposición que se despliegan tanto en el mundo social como en el ambiente científico tecnológico. En tales situaciones, el conflicto se establece como ordenador de un sistema de relaciones complejas donde el campo científico y el campo popular se entrecruzan. Así, la universidad, el investigador académico, puede encontrarse en uno u otro lado del clivaje del conflicto, al igual que el público usuario, estableciéndose relaciones complejas donde el conocimiento certificado y el experiencial se entretejen en la conformación de los frentes de lucha.⁵⁶

56 Uno de los rasgos notables de los movimientos sociales involucrados en conflictos tecnocientíficos, como los ambientales, es el doble frente que se configura con expertos científicos a uno y otro lado del objeto de conflicto. Ver, por ejemplo, Arancibia (2016).

La centralidad del entorno local

Por definición, la extensión universitaria, como expresión de la ofrenda de la universidad a la sociedad, se inscribe en la relación inmediata con el entorno de la universidad. El criterio tradicional de entender la universidad como productora de conocimiento universal implica que el marco de referencia de dicha producción es universal, sentido que capta el concepto de disciplina científica, ordenador del conocimiento. La extensión universitaria como relación íntima de los académicos con el medio social quedaba, entonces, reservada a la aplicación de las pericias y habilidades derivadas de las prácticas o entrenamientos académicos en tales conocimientos universales. La más reciente concepción de la extensión universitaria como ámbito de la producción de conocimientos originales instituye, como marco de referencia de tal originalidad, no sólo los saberes disciplinares universales sino los parámetros propios de las situaciones inmediatas o locales. De esta manera, la investigación académica, ahora vinculada fuertemente (aunque no exclusivamente) por la resolución de problemas prácticos y locales, se orienta más frecuentemente hacia el entorno inmediato. Este entorno no es ya un espacio abstracto de necesidades a ser satisfechas con las capacidades profesionales de los universitarios, sino un territorio concreto donde la universidad juega su papel de actor social (Di Bello y Romero, 2018; Di Bello et ál., 2016). La universidad se ve, así, inserta en un mundo social concreto en las que las dimensiones económicas, políticas, culturales, de competencias de saberes entrelazan la dinámica territorial y condicionan el hacer de la universidad.

Ahora bien, el entorno no es una entidad estática, como un marco que engloba las acciones, sino que deberíamos entenderlo como un elemento que se constituye, se modifica, se procesa y reconstituye en la dinámica de la interacción, la interacción entre actores individuales, organizacionales o institucionales, con mayor o menor coherencia de objetivos, fines, reglas y normas de acción, recursos. O sea, el entorno para la actividad de extensión universitaria no es simplemente el espacio geográfico donde se

desenvuelven tales procesos sino la resultante de las mismas interacciones que suceden en una situación.⁵⁷ De esta manera, el entorno es una dimensión en continua construcción, aun cuando en esta construcción se entremezclen impulsos innovadores, prácticas ritualizadas, relaciones de poder, conflictos, colaboración y, también, indiferencia o desinterés de los actores en juego.

Al referirnos al entorno de las universidades públicas partimos de algunos rasgos característicos de esas instituciones. El primero de ellos es que las universidades son entidades (organizaciones) abiertas, fluidas y policéntricas. Lo de *abierto* no reviste ninguna novedad, ya que toda organización orientada a intervenir en el contexto cuenta con ventanas de interacción con este, tanto para brindar productos o resultados (enseñanza a la población, producción de nuevos conocimientos, participación en procesos de transformación del medio) como para captar insumos y recursos para sus actividades (presupuesto, recursos humanos, normas y políticas). La segunda característica —la *policentralidad*— puede entenderse en dos sentidos: por una parte, en la medida en que existan en la misma universidad núcleos relativamente autónomos, diferentes entre sí y a veces antagónicos que definen la acción, actividad, producción e interacción de sus componentes; por la otra, en tanto los componentes de la universidad (siendo estos organizacionales, colectivos o individuales) tienen autonomía para definir su propia actividad sin mayor determinación o injerencia de algún centro de decisión. De acuerdo al primer sentido podríamos hablar de universidades (organizaciones) agonísticas, en las cuales la dinámica del poder y la política tienen un papel relevante; y de acuerdo al segundo hablaríamos de universidades desintegradas o desorganizadas, con tendencia continua a la dispersión de la actividad y las decisiones en el conjunto de sus integrantes. La *fluidez* es una característica que implica a diversas funciones y actividades de la

57 Este punto es un estrato de Di Bello, Romero, Vaccarezza (2016). Ver también Di Bello (2020).

universidad. La producción de conocimientos, por ejemplo, escapa a la posibilidad de ordenarla sistemáticamente, aun cuando se formulen políticas de investigación con definición de temas prioritarios y distribución diferencial de recursos, los objetos y objetivos de investigación y, con más razón, los resultados y su difusión de aplicaciones no se ajustan casi nunca a los planes concebidos.

Por estas tres características la universidad no es una organización típicamente sujeta a planificación racional. Desde el punto de vista de la construcción de políticas organizacionales, no son adecuados los modelos basados en la racionalidad lineal. Pero aún el modelo incremental de decisión (Aguilar Villanueva, 2006) parece experimentar, en el caso de las universidades, tensiones mucho mayores que en otros ámbitos de decisión, al mismo tiempo que tales decisiones políticas no se transmiten inequívocamente a los ejecutores. Estos, dado el hecho de moverse en un ambiente abierto, fluido y policéntrico, tienden a deslizarse entre la adhesión, el rechazo, la indiferencia o la obliteración de los mandatos políticos. Aun cuando la conducción de la universidad elabore un discurso de centralidad en las decisiones y declaren un determinado carácter como definitorio de la organización (por ejemplo, apoyo prioritario a la investigación, cooperación con el medio social, mercantilización del conocimiento, pedagogía de educación continua, etc.), las diferentes unidades ejecutoras de cualquier nivel tienden a definir límites y producir desvíos a la norma definida centralmente. Si esta afirmación no se aplica a las funciones que están poco sometidas a estructuras normativas del Estado, como es el caso de la enseñanza de profesiones reguladas por el poder público, en otras funciones como las de investigación, vinculación y extensión la fuerza del discurso institucional tiende a ser significativamente reducida. Dos o tres rasgos típicos de la universidad podrían explicar esta cuestión: a) en estas organizaciones sus integrantes tienden a construir su identidad en el marco de espacios diferentes (las disciplinas científicas para los investigadores, la profesión para docentes y alumnos, los partidos políticos o movimiento sociales para unos y otros,

la adhesión a las políticas gubernamentales y a los grupos de poder estatales dominantes, etc.); b) independientemente del grado de heteronomía que se observe hacia el interior de la universidad para sus distintos componentes, históricamente la cultura académica mantiene como valor central la autonomía de los individuos y los grupos; el tradicional concepto de libertad de cátedra sigue alimentando las expectativas de los académicos (Vaccarezza, 2006); c) los beneficios para la misma organización de la producción propia son relativos, ya que a diferencia de las empresas u otras organizaciones sometidas a procesos muy competitivos, las universidades no sufren una presión intensa por la diferenciación e individuación sino que más bien tienden a una “calidad” y “performance” promedio.⁵⁸ El rasgo de fluidez y dispersión característico en distintas funciones de la universidad no contradice el hecho de que a nivel de conducción se postulen planes y programas más o menos definidos, o que desde la política pública se intente orientar el cambio de la universidad hacia trayectorias definidas. Pero estos intentos de racionalidad política de avanzar hacia una dirección explicitada están constantemente desafiados por la fluidez, la policentralidad funcional y la apertura no sistemática hacia el contexto. Por último, cabe señalar que las tres dimensiones referidas no se las considera como rasgos fijos y universales de la organización universitaria sino como dimensiones variables presentando valores diferentes en cada caso. El mayor o menor valor que una universidad presente en cada una de estas dimensiones influirá en la relación que establezca con el entorno.

Dadas estas características generales, el entorno (los entornos) de una universidad presenta características variables que las siguientes notas toman en cuenta:

58 Aunque es necesario relativizar esta afirmación con relación a las universidades de elite en el contexto internacional y particularmente a las de los países con alto desarrollo científico tecnológico, entiendo que mantiene su validez para la mayoría de las instituciones de América Latina.

1. El entorno implica una relación de interacción: se define siempre por la interacción que se establece entre unidades, sean individuos (investigadores, funcionarios, etc.), sean grupos u organizaciones (facultad, universidad, secretaría, empresa, ONG). El entorno es una construcción social coproducida por la interacción de agentes.
2. El entorno de la universidad no es uno sino múltiple ya que se configura en relación con las diferentes actividades de aquella.
3. El entorno remite a un componente, sección, órgano de la universidad o a un conjunto de estos o a la universidad en su conjunto.
4. Un mismo entorno puede serlo de más de un componente de la universidad.
5. Para un componente de la universidad, otros componentes de la misma pueden formar parte de su entorno.
6. El entorno no es una entidad sino una condición de los actores o agentes, institucionales o individuales y grupales, cuya estabilidad es variable.
7. Todo entorno define intermediarios como contenidos u objetos de la interacción (tangibles o intangibles, normativos, fácticos, emocionales, ideacionales) en procesos de concordancia, cooperación, competencia o conflicto.

Dimensiones del entorno

En el marco de la relación entre las tres características de universidad —apertura, policentralidad y fluidez-rigidez—, consideramos que sus entornos se describen sobre la base de las siguientes dimensiones. Los entornos son *estables* o *momentáneos*, si el entorno se constituye en una interacción que permanece en el tiempo o se disipa alcanzando determinados logros predeterminados; son *fijos-móviles* en el sentido que cuentan con características y componentes permanentes o cambiantes (por ejemplo, sea en la sede de interacción, en la

composición de los intervinientes o en los intermediarios, recursos y beneficios de la interacción). Los entornos varían según el *grado de institucionalización*, según que el mismo implique un intercambio de significados, conocimientos, procedimientos constituidos en normas explícitas y sancionadas o, por el contrario, constituidos de manera espontánea o informal. Otra dimensión es la *fortaleza o debilidad del entorno*, según implique o no interacciones sólidas, continuas, con alta densidad de componentes (intermediarios, acciones, significados, etc.). En la medida en que el sistema de interacción y los actores intervinientes se involucren en procesos de conflicto o de integración (normativa, valorativa, funcional, etc.), podemos hablar de entornos *integrados* o *conflictivos*. En otro orden, encontramos entornos *pasivos* o *activos*, en cuanto a la magnitud de actividad e inversión de elementos en la interacción. Pasividad condicionada por la baja comunicación o incongruencia de intereses entre el sector productivo local y la producción de conocimientos de la universidad, o por el contrario, fuerte activismo en la interacción a partir de programaciones específicas del staff universitario, de grupos de ID o de empresas o cámaras empresariales para la emergencia de interacciones dinámicas. Podemos describir entornos *totalizantes* o *fragmentarios* de la universidad, sea que abarquen al conjunto de la universidad como organización o sólo a una parte de sus componentes. Dado que un entorno puede serlo para un segmento de la universidad, cabe distinguir a aquellos que son *consistentes* o *no con las restantes funciones de la universidad* (o de los agentes académicos comprometidos).

Las distintas combinaciones de tales dimensiones en una misma universidad sugiere la complejidad de interacciones entre los distintos componentes de esta y la variabilidad de situaciones del contexto. Tales combinaciones pueden entrecruzarse con las múltiples temáticas o materias de las interacciones y en particular con los diferentes procesos societales que emanan del contexto: políticos, económico productivos, comerciales, de promoción social, fortalecimiento cultural, defensa del medio ambiente, procesos de urbanización, defensa de

los derechos humanos. Las interacciones resultantes pueden producir políticas centralizadas o acciones dispersas a lo largo de la estructura de la universidad.

Consideraciones finales

En este texto quisimos, en primer lugar, dar cuenta de la tradición en extensión universitaria en la universidad latinoamericana y en particular en Argentina, caracterizada desde sus comienzos por una relación asimétrica con la sociedad según la cual la universidad es proveedora de bienes culturales que aquella recibe pasivamente. Intentamos luego referir a una perspectiva basada principalmente en diálogo equilibrado con la sociedad entendiendo que toda vinculación supone un intercambio de saberes. En particular, destacamos el cambio significativo en la orientación de la investigación científica y tecnológica en las universidades que institucionalizó objetivos pragmáticos hacia demandas del sector económico productivo estimulando políticas de vinculación universidad-empresa, en la que la producción de conocimientos académicos ya no exploró, solamente, las prioridades cognitivas de las disciplinas científicas. Habitado el personal académico de investigación a trascender las fronteras de las disciplinas y de la universidad para encontrarse con los problemas y demandas explícitas y agitadas por la sociedad, no fue sorprendente que la profunda crisis social de América Latina y Argentina ampliara la relación de intercambio desde la esfera económica productiva a las problemáticas de vulnerabilidad social que acentuaba la crisis, descubriendo el personal de investigación de las universidades no sólo nuevos tipos de demandas sino, sobre todo, nuevas perspectivas para enfrentarlas desde la óptica de los saberes de los mismos afectados. Un rasgo relevante de esta nueva interacción entre la universidad y el medio social es el hecho de que tal interacción se conjuga en el intercambio de conocimientos, y la producción de conocimientos se logra con la conjunción y diálogo entre fuentes diversas de saber. El conocimiento popular basado en la experiencia ante situaciones locales concretas viene a ser incorporado a las

soluciones, y nuevos espacios de interacción, nuevos significados, explicaciones alternativas y soluciones más enraizadas en los protagonistas sociales comienzan a formar parte de la producción de conocimientos. Todo ello pone de manifiesto de manera más concreta y situacional que el entorno de la universidad es la sustancia de la producción de conocimientos locales y de la función de extensión universitaria. Si en la larga tradición de esta las necesidades de la sociedad se exponían como objetivo de la acción universitaria, ello se incorporaba en el discurso de la extensión como una condición abstracta ajena a las condiciones sociales de la relación entre los universitarios y los protagonistas sociales. El destaque del concepto de entorno, en cambio, viene a significar a este como resultado y marco, a la vez, de la interacción de intercambios de conocimientos, saberes, objetivos, necesidades, estrategias de solución. Afirmamos luego al entorno no como una entidad constante de la universidad sino como una condición variable, heterogénea, múltiple que juega de maneras diversas para cada universidad y para sus distintos componentes. En tal sentido, esta dinámica del entorno desafía a la función de extensión universitaria exigiendo una dinámica compleja de intercambios, con una amplia variabilidad de objetos, recursos y modalidades, y heterogeneidad en las orientaciones y prácticas de sus agentes.

Dada esta complejidad, ¿es factible pensar una política institucional de extensión universitaria en la que la universidad diseñe objetivos, metodologías y modalidades de intervención en la sociedad como una pauta generalizable al conjunto de la comunidad académica? ¿O, por el contrario, la extensión universitaria se configura fundamentalmente como prácticas inmediatas de los académicos resaltando el protagonismo de investigadores, cátedras, laboratorios, centros de estudiantes? Hace treinta años Burton Clark definió a la universidad de investigación como una organización “de base pesada” en el sentido de que sus agentes directos de producción (los investigadores, los grupos de investigación) retienen un poder específico frente al staff de la universidad: los grupos de investigación se referencian más con las disciplinas científicas

que con la organización que los emplean, guían su trabajo por las incógnitas y el prestigio disciplinario que por las directivas organizacionales. Ahora, en relación con la función de extensión no podemos pensar en una base pesada, pero sí postular que la universidad —especialmente aquellas más “cercanas” al entorno social— es una organización con paredes porosas y es el entorno social el que influye, a través de la base de sus productores (investigadores, docentes), en la dinámica de la función.

En este sentido podríamos vislumbrar una próxima revolución de la universidad que se suma a las dos previas: *la universidad apropiada por la comunidad*. Si la universidad, desde su creación, fue una institución siempre en tensión con el resto de la sociedad y en especial con el poder, de manera que este proceso le dio el rasgo de entidad “aislada”, “elitista” aunque “proveedora” de la sociedad (y la extensión universitaria fue una función acorde con esta característica), hoy tendería a estar penetrada por las demandas de la sociedad de manera mucho más taxativa, no sólo por la impronta ética de sus integrantes, sino a través de la interacción más estrecha del entorno social con los agentes académicos (docentes, investigadores, alumnos), y sus políticas más configuradas, por esta interacción, con el medio social.

Referencias bibliográficas

Aguilar Villanueva, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Colección Administración Pública. México: FCE.

Arancibia, F. (2016). Rethinking Activism and Expertise within Environmental Health Conflicts. *Sociology Compass*, 10(6), pp. 477-490.

Arbo, P. y Benneworth, P. (2007). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*. Documento de trabajo en educación OECD 9. París: OECD Publishing.

Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular*. Buenos Aires: Eudeba.

Callon, M. y Rabeharisoa, V. (2003). Research “in the wild” and the shaping of new social identities. *Technology in Society*, 25, pp. 193-204.

Clark, B.

(1996). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM Azcapotzalco - Nueva Imagen.

(1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Nueva York: Pergamon.

Collins, H. M. y Evans, R.

(2002). The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience. *Social Studies of Science*, 32(2), pp. 235-296.

(2009). *Rethinking Expertise*. Chicago: The University of Chicago Press.

Di Bello, M. y Romero, L.

(2018). Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús. *Apuntes*, (82), pp. 145-171.

(2018). Concepciones y orientaciones de acción de grupos de investigación académicos sobre sus entornos. Elementos motivacionales, políticos, disciplinares e institucionales. *Revista de la Educación Superior*, 47(186).

Di Bello, M.; Romero, L. y Vaccarezza, L. (2016). Universidad y Entornos: revisión conceptual y propuesta para su abordaje. *XI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESOCITE)*. UFPR/UFTPR. Curitiba, Paraná, Brasil. Del 25 al 28 de julio.

Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid: FCE.

Edquist, C. (1997). Systems of innovation approaches. Their emergence and characteristics. En C. Edquist (ed.), *Systems of Innovation. Technologies, Institutions and Organizations*. Londres: Pinter.

- Etzkowitz, E. (2001). The second academic revolution and the rise of entrepreneurial science. *Technology and Society Magazine*, 20(2), pp. 18-29.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix - University-Industry-Government Relations. A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. *EASST Review*, 14(1), pp. 14-19.
- Etzkowitz, H. y Webster, A. (eds.) (1998). *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*. Series Frontiers in Education. Albany: State University of New York Press.
- Faulkner, W. y Senker, J. (1995). *Knowledge Frontiers*. Oxford: Clarendon Press.
- Funtowicz, S. y Ravetz, M. (1993). *Epistemología. Ciencia con la gente*. Buenos Aires: CEAL.
- Gibbons, M. et ál. (1996). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: SAGE Publications.
- Goddard J.; Coombes, M.; Kempton, L. y Vallance, P. (2014). Universities as anchor institutions in cities in a turbulent funding environment: vulnerable institutions and vulnerable places in England. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 7(2), pp. 307-325.
- Goddard, J. y Chatterton, P. (2003). The Response of Universities to Regional Needs. En F. Boekema, E. Kuypers y R. Rutten (eds.), *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions* (pp. 19-41). Londres: Routledge.
- Hess, D.
(1995). *Science & Technology in a Multicultural World*. Nueva York: Columbia University Press.
(2016). *Undone Science. Social Movements, Mobilized Publics and Industrial Transitions*. MIT Press.
- Lundvall, B.; Johnson, B.; Andersen, E. y Dalum, B. (2002). National systems of production, innovation and competence building. *Research Policy*, 31(2), pp. 213-231.
- McCormick, S. (2007). Democratizing Science Movements: A New Framework for Mobilization and Contestation. *Social Studies of Science*, 37(4), pp. 609-623.
- Newcastle University (10 de junio de 2009). *Characterising modes of university engagement with wider society. A literature review and survey of best practice. Final Report*.
- Nowotny, H.; Scott, P. y Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and Public in an Age of Uncertainty*. Maiden, MA: Polity Press.
- Pinheiro, R.; Benneworth, P. y Jones, G. (eds.) (2012). *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. Londres: Routledge.
- Rabeharisoa, V. (2017). The Multiplicity of Knowledge and the Trembling of Institutions. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 11(2), pp. 141-147.
- Romero, L.; Buschini, J.; Vaccarezza, L. y Zabala, J. P. (2015). The university as a political agent in its relationship with the environment: Theoretical-methodological approach to the study of the formation of relationships between University and its municipal social environment. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(51), pp. 1-25. <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/54>.
- Sabato, J. (1975). *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tünnermann Bernheim, C. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior*. Managua: Editorial Universidad Politécnica de Nicaragua.
- Vaccarezza, L. (2006). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En H. Vessuri (comp.), *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. Buenos Aires: CLACSO-Unesco.

Vessuri, H. (ed.)

(1995). *La Academia va al mercado. Relaciones de científicos académicos con clientes externos*. Caracas: Fondo Editorial Fintec.

(mayo-agosto de 2004). La Hibridización del Conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del Desarrollo Sustentable. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(35), pp. 171-191.

Ziman, J. (2000). *Real Science. What it Is and What it Means*. Cambridge: Cambridge University Press.