



Cultura, nación y pueblo

La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)

Agustín Cano Menoni

historia
de la educación

issue

El extensionismo universitario en la UNAM ha sido parte fundamental de la historia de la UNAM. Para su estudio, la presente obra ha procurado trascender el análisis parcial y acotado de la extensión como una función institucional, para pensarla en tanto proceso político-social universitario, como un modo peculiar, históricamente construido (y disputado) de la relación entre la universidad y la sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas. Asimismo, se centra en el estudio de una de las universidades públicas, autónomas y nacionales más importantes y antiguas del continente, para sostener también su condición constitutiva de lo que se conoce como la Universidad Latinoamericana. No es posible comprender la conformación y los perfiles del extensionismo (los extensionismos) de la UNAM en la actualidad, sin atender al proceso histórico en el cual se forjaron, acoplaron, marginaron y consolidaron diferentes tradiciones extensionistas en la Universidad Nacional. Estamos ante un texto que muestra cómo, en el estudio de la extensión universitaria -la tercera función sustantiva-, nace el ethos universitario que ha caracterizado a esta institución, que cuenta ya con más de cien años de historia.

Cultura, nación y pueblo

La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Historia de la Educación

Cultura, nación y pueblo

La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)

Agustín Cano Menoni



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2019

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Cano Menoni, Agustín, autor.

Título: Cultura, nación y pueblo : la extensión universitaria en la UNAM (1910-2015) / Agustín Cano Menoni.

Otros títulos: La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015).

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019. | Serie: IISUE Historia de la educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2048020 | ISBN 978-607-30-3538-5

Temas: Extensión universitaria – México - Historia. | Universidad Nacional Autónoma de México - Historia.

Clasificación: LCC LC6255.M6.C35 2019 | DDC 378.175098—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Edición

Dolores Latapí Ortega

Edición digital (PDF)

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta

Diana López Font

Primera edición (PDF): 2020

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-30-3538-5



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

11	PRÓLOGO
15	INTRODUCCIÓN
23	I. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
23	Polisemia y complejidad de la noción de extensión universitaria
26	La producción histórica de la extensión universitaria como elemento nodal de la Universidad Latinoamericana
51	El cardenal Newman y la Merrill Act: dos genealogías, múltiples extensionismos
63	II. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM: EL SIGLO XX
63	Aproximación histórica a la extensión universitaria en la UNAM
66	Primer momento: El extensionismo fundacional (1907-1920)
98	Segundo momento: El extensionismo originario (1920-1929)
121	Tercer momento. Transiciones múltiples: la extensión en la década de los treinta
151	Cuarto momento: Institucionalización de la extensión como difusión cultural. La extensión en los “años dorados” de la relación universidad-gobierno federal (1945-1960)
167	Quinto momento: Universidad y revolución. Repolitización y resignificación pedagógica de la extensión en la emergencia del conflicto social y la crisis del consenso nacional (1960-1972)
193	Sexto momento: Despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora” de la UNAM (1972-1980)

200	Séptimo momento: La extensión en la planeación universitaria y emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa (1980-2000)
232	Recapitulación: principales características del proceso histórico de la extensión en la UNAM
243	III. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM ACTUAL (2008-2015)
243	Introducción: recorte analítico y marco temporal
244	El espectro de la extensión universitaria en la UNAM
246	La tercera función en los planes de desarrollo institucional del periodo rectoral de José Narro Robles
259	Descripción del espectro de la extensión en la UNAM mediante la “matriz MTFU”
277	Aproximación a otras expresiones: la extensión en las facultades, escuelas y programas
290	Análisis
325	IV. CONCLUSIONES
325	Concepciones y tendencias del extensionismo en la UNAM
344	Síntesis: nueve tendencias constitutivas del campo problemático de la extensión en la UNAM
349	ANEXOS
351	Anexo 1: Cronología de la extensión universitaria en la UNAM
357	Anexo 2: La extensión universitaria en los discursos de toma de posesión de los rectores de la UNAM
367	Anexo 3: La extensión universitaria en las leyes orgánicas de la UNAM
369	SIGLARIO
373	REFERENCIAS

A Eugenia y Emilio

A mis padres

A la memoria de Pablo V. Carlevaro

Entre los grandes retos de la universidad contemporánea se encuentra el de ampliar el conocimiento sobre sí misma; si bien es cierto que en décadas recientes se han multiplicado los estudios especializados y eruditos, los trabajos resultantes siempre parecen quedarse cortos ante la vastedad de temas y ángulos de análisis de las instituciones universitarias.

En el caso de la extensión universitaria nos encontramos, además, frente a un doble desafío: por un lado, la dificultad de abordar un tema que históricamente ha merecido menos atención, sobre todo en comparación con las otras dos funciones sustantivas de la universidad —la docencia y la investigación— y, por otro lado, el hecho de referirse a un concepto polisémico y que ha llegado a disputar su sentido frente a otras voces que, modificando el sentido original del compromiso universitario para hacer llegar sus beneficios a mayores sectores sociales, aluden a ideas como la difusión y la vinculación.

Éstas y muchas otras discusiones, son las que plantea el destacado trabajo de Agustín Cano, el cual constituye una sobresaliente prueba del avance de los estudios sobre la universidad y abre, por fin, una ruta de análisis para acercarse a esta singular función universitaria. Así, podría afirmarse, de manera sintética, que la obra se centra en la trayectoria de la extensión en la Universidad Nacional de México desde su fundación hasta finales del siglo xx.

Sin embargo, el texto va más allá de la extensión y se suma con méritos propios a los esfuerzos desarrollados por el grupo dedicado al estudio de la historia de la universidad —del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación— para conocer el devenir de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de una muy afortunada incursión de un estudioso de origen uruguayo, formado en su propio país, en Italia y en nuestra UNAM, y que ha decidido aportar sus mejores oficios para contribuir al conocimiento sobre la institución.

Si bien la investigación está referida al espacio nacional, su aportación es claramente universal; con ello se subraya el carácter científico del trabajo y su contribución, más allá de la dimensión local o regional, al conocimiento especializado acerca de la extensión universitaria. En tal sentido, el texto es relevante por sus aportaciones en el ámbito internacional de estudios sobre la universidad y la educación superior.

En la obra de Cano, el concepto de extensión universitaria es abordado de una manera rigurosa y es caracterizado como un atributo de la universidad latinoamericana. Es en ese contexto, que el autor refiere el complejo acontecer histórico de la extensión en la UNAM a lo largo del siglo xx —e incluso los inicios del XXI— y a través del cual explora la genealogía y desarrollo de dicha función en la Universidad Nacional.

Cano describe e informa, pero sobre todo analiza y propone nuevas miradas para referirse a la UNAM. Así, la extensión universitaria deviene en un concepto analizador que proporciona nuevas luces acerca de la institución universitaria y que permite aproximarse a sus complejos mecanismos de articulación y de influjo social a lo largo de un siglo.

La propuesta histórica y analítica de Cano, alude a un extensionismo fundacional que se enlaza con diversos hechos universitarios, latinoamericanos y europeos, de los siglos XIX y XX y que irán conformando una suerte de modelo dinámico y, por momentos, contradictorio de universidad. A su vez, la praxis y la conceptualización

de la extensión universitaria opera a modo de palimpsesto y, en su forma extrema, llega a difuminarse y a perder sus contornos.

Todo ello es contemplado y referido de manera rigurosa por Cano, quien mediante diversos mecanismos ordena y presenta su análisis. Así, en términos históricos, alude a seis momentos que se suceden durante el siglo xx para abordar desde las modalidades primigenias de extensión hasta los esquemas más novedosos de la llamada responsabilidad social universitaria. La obra ofrece también una perspectiva de gran actualidad y a la par de referir las tensiones actuales a favor de la llamada *World Class University*, el autor aborda otras modalidades universitarias que hoy hacen frente —con base en el compromiso y la responsabilidad institucional— a los modelos promovidos por el mercado; es el caso de la Universidad Constructora de Estado y de los diversos movimientos de crítica y resistencia surgidos en las instituciones universitarias.

En suma, el trabajo que aquí se presenta ratifica la fortaleza de la investigación universitaria latinoamericana y constituye una prueba irrecusable del rigor de Agustín Cano Menoni, a quien es posible augurar una larga y fructífera carrera académica.

Hugo Casanova Cardiel

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

Pierre Bourdieu (2008: 289)

Polisémica y heterogénea, la extensión es una función característica de las universidades latinoamericanas herederas del movimiento reformista de comienzos del siglo xx. Ni en la universidad colonial, ni en su heredera republicana inmediata (que adoptó el modelo napoleónico, fuertemente profesionalista), ni en las formaciones universitarias de otras regiones del planeta, la extensión ha tenido un significado social y un arraigo en el ethos institucional como el que presenta en América Latina (Tünnermann, 2000).

Sin embargo, la investigación educativa del nivel superior no le ha dedicado demasiada atención. Quizá esto se deba en parte a que, como señala Guy Neave (2001), la educación superior como objeto de estudio tuvo su origen en la emergencia de nuevos problemas que se presentaron a los sistemas universitarios, desbordados ante el crecimiento constante de sus matrículas y la demanda de acceso, e interpelados ante la importancia creciente que el conocimiento fue adquiriendo en los procesos económicos globales. De este modo, la investigación en educación superior se enfocó tempranamente en la atención a estos problemas, al tiempo que, sobre todo en los estudios de educación comparada, lo hicieron respondiendo principalmente a las prioridades de las agencias de gobierno y a la lógica de la planifi-

cación estatal (Neave, 2001). Más tarde, el acelerado crecimiento, la diversificación de los sistemas de educación superior y su creciente privatización, dieron lugar a otros problemas que reclamaron la atención de los investigadores. Así, temas como la evaluación, acreditación e internacionalización de la educación superior, junto con otros como el gobierno y organización de las universidades, o su relación con los sistemas de innovación tecnológica, han sido los preferidos por la investigación del campo (Brunner, 2016).

A su vez, como señalan Tommasino y Rodríguez (2010), la extensión fue concebida, por lo general, como una función apartada de la vida cotidiana de las universidades, es decir, de los espacios de aprendizaje de los estudiantes en aulas y laboratorios: “Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre, colocada en un lugar donde no interfería con las actividades curriculares obligatorias” (Tommasino y Rodríguez, 2010: 22). Seguramente este hecho hizo que en ocasiones la extensión adoptara un perfil accesorio, meramente difusionista, que ocultó al interés de los investigadores temas como su dimensión pedagógica o su importancia en los procesos de creación de conocimiento.

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

A lo largo del siglo xx las ideas acerca de la educación superior fueron experimentando una transición desde perspectivas centradas en la propia institución hacia otras líneas cada vez más vinculadas con los fenómenos sociales. En tal sentido, la idea de institución referida, o contenida en sí misma, fue cediendo de manera paulatina su lugar a una “idea social” que

depositaba el sentido mismo de la institución en sus responsabilidades y en sus realizaciones sociales (Casanova, 2012: 19).

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

Así, a las tradiciones extensionistas latinoamericanas consolidadas durante el siglo (la difusión cultural, la asistencia o desarrollo social, la educación popular, la investigación de los problemas nacionales, entre otras), sobre fines del siglo xx y comienzos del XXI se le sumaron otros modelos y concepciones, que se caracterizaron por incorporar un tipo de orientación y finalidad diferentes al altruismo o solidaridad (con mayores o menores niveles de politización) del extensionismo clásico. Así, surgieron modelos que concibieron a la *tercera función* como mecanismo de adaptación de los currículos universitarios a las necesidades de las empresas demandantes de conocimiento, aprovechando al mismo tiempo la oportunidad de obtener financiamiento complementario para las universidades (Clark, 1998; 2004), o bien como mecanismo para potenciar la relación de la investigación con el sector productivo, desde el modelo de la transferencia tecnológica, procurando propiciar la incorporación de las naciones a la economía global del conocimiento (Etzkowitz y Leydesdorff, 1997); así como nuevos paradigmas que incorporaron a la tercera función dentro de una concepción general de “responsabilidad social universitaria”, que procura armonizar los fines antedichos con objetivos de

sustentabilidad ambiental y social de las acciones en las que participa la universidad (UNESCO, 1998).

Este proceso está íntimamente relacionado con un fenómeno señalado por Casanova (2012), quien observa que uno de los efectos que el nuevo contexto mundial produce en la institución universitaria es el surgimiento de nuevos actores con capacidad de influir en los rumbos de la universidad y que adquieren creciente legitimidad social para hacerlo:

La universidad y las definiciones sobre la universidad han dejado de ser un asunto sólo de los universitarios y bajo el nuevo escenario no puede olvidarse la presencia de nuevos actores que demandan incidir en las decisiones institucionales. Una amplia variedad de actores políticos, empresarios, intelectuales, periodistas, grupos de poder y diversos grupos sociales son una realidad que ha de ser considerada en la universidad contemporánea. En ese sentido, tanto en la praxis como en la literatura se reconoce la multiplicación de actores internos y externos (*stakeholders*) en las definiciones de la vida universitaria (Casanova 2012: 34).

La extensión universitaria condensa y expresa esta polifonía variopinta y conflictiva, con sus tensiones, sus voces amplificadas, tanto las que pugnan por hacerse escuchar como las que no hablan, como si estuvieran ausentes. De este modo, por lo que ha sido en el pasado y, sobre todo, por lo que puede llegar a ser en el futuro, la extensión surge como un tema relevante a la hora de imaginar nuevos modos del diálogo entre universidad y sociedad, renovados modos de la formación universitaria, y otras posibilidades para la creación de conocimiento.

En este libro se aborda el tema de la extensión universitaria en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por lo general, en la UNAM se suele asociar a la extensión universitaria con la difusión cultural. ¿Por qué sucede esta equiparación? ¿Cómo fue que, entre diversas tradiciones extensionistas disponibles, algunas predominaron sobre otras? ¿Cuáles se quedaron en el camino? Para

responder estas preguntas, en este libro se realiza una aproximación histórica al tema del extensionismo universitario de la UNAM desde 1910 hasta los albores del siglo XXI. Para ello, se ha procurado trascender el análisis parcial y acotado de la extensión como una *función* institucional, para pensarla en tanto proceso político-social universitario, como un modo peculiar, históricamente construido (y disputado) de la relación entre la universidad y la sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas; además se centra en el estudio de una de las universidades públicas, autónomas y nacionales más importantes y antiguas del continente para sostener también su condición constitutiva de lo que se conoce como la Universidad Latinoamericana.

El trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo I, “La extensión universitaria”, se presenta un recorrido histórico y un análisis conceptual sobre la noción de extensión universitaria. Se da cuenta de las principales genealogías de su surgimiento en la segunda parte del siglo XIX y de los procesos que explican su particular arraigo, hasta el presente, en la Universidad Latinoamericana. Finalmente, también se propone un conjunto de referencias teóricas desde las cuales se puede sustentar una definición operativa de la extensión como objeto de estudio.

El capítulo II del libro se titula “La extensión universitaria en la UNAM: el siglo XX”. Aquí se realiza una historización del extensionismo en la Universidad Nacional, desde sus antecedentes, a comienzos del siglo XX, hasta los albores del siglo XXI. En vez de seguir una cronología de tipo historiográfica, se proponen siete momentos nodales del extensionismo en la UNAM en torno a los cuales se fueron conformando (en procesos de disputa y articulaciones hegemónicas y contrahegemónicas) las tradiciones extensionistas consolidadas (pero nunca totalmente cristalizadas, es decir, siempre en transformación) en el proceso histórico de la institución.

En el capítulo III, se desarrolla el tema “La extensión universitaria en la UNAM actual (2008-2015)”. Aquí, el análisis se enfoca en las políticas centrales de la institución, integrando ocasionalmente —a los

efectos de ilustrar una diversidad existente— algunos ejemplos de ámbitos y tipos de actividad extensionista realizados por facultades, escuelas o institutos.

El capítulo IV agrupa las principales conclusiones del trabajo. Para ello, se proponen líneas de interpretación que procuran relacionar diferentes elementos y momentos del análisis realizado en torno a la producción histórica y presente de *los extensionismos* de la UNAM.

Finalmente, en sendos anexos, se aporta material complementario y ampliatorio al análisis realizado, a los cuales se hace referencia en diferentes pasajes del texto. En particular, se presenta un cuadro de síntesis del lugar asignado a la extensión universitaria en los discursos de toma de posesión de todos los rectores de la historia de la UNAM, un cuadro comparado de las menciones a la extensión en las leyes orgánicas de la institución y una cronología de los eventos más importantes relacionados al extensionismo en la historia de la Universidad Nacional.

El libro que aquí se presenta surgió de la tesis doctoral “La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015): un análisis político pedagógico”, elaborada en el periodo 2013-2017, en el marco del programa de doctorado en Pedagogía de la UNAM. Para dicha tesis, tuve la suerte de contar con la dirección de Hugo Casanova Cardiel, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, quien fue un apoyo fundamental en mi trabajo. El jurado de tesis estuvo integrado también por Rosa Nidia Buenfil, Hugo Rodríguez, Imanol Ordorika y Raúl Domínguez quienes, en diferentes momentos, realizaron aportes sustantivos a mi investigación. También fueron importantes los aportes de las/os compañeras/os del Seminario de Educación Superior de la UNAM, del proyecto de investigación “La universidad mexicana y su relación con el entorno: modelos de la Tercera Función Sustantiva universitaria y su pertinencia regional”, y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Mi investigación fue posible gracias a una beca doctoral del programa Clacso-Conacyt. Y gracias al apoyo, desde Uruguay, de las/os compañeras/os del Programa Integral Metropolitano y de Extensión Universitaria de la Universidad

de la República. Expreso a todos ellos, así como a todas las personas entrevistadas durante mi trabajo, un sentido agradecimiento.

“Exotizar lo doméstico”, como señala el epígrafe de Bourdieu a la cabeza de esta introducción, no es una tarea sencilla para quien trabaja, como es el caso, como docente universitario vinculado a la extensión. Fue necesario deconstruir las nociones y definiciones extensionistas de tipo normativo internalizadas, y atender a los propios mecanismos de conformación de dichas nociones. El enfoque histórico y político-pedagógico elegido se tornó así un imperativo metodológico para abordar el objeto. Por otra parte, el estudio de una universidad diferente a la de mi procedencia ayudó al movimiento de extrañamiento y a la dialéctica exótico-doméstico, señalada por el sociólogo francés. Espero que el resultado sea de interés para los lectores.

I. La extensión universitaria

POLISEMIA Y COMPLEJIDAD DE LA NOCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

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

Rodolfo Mondolfo (1972a: 7)

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

Al ser parte del amplio espectro de las relaciones entre la universidad y la sociedad, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según los diferentes contextos en que tenga lugar. Veamos una descripción panorámica, más no exhaustiva, de los

diferentes tipos de actividades que las universidades llaman extensión: *a)* actividades de difusión cultural y artística realizadas dentro o fuera de los establecimientos universitarios; *b)* la puesta en marcha de medios de comunicación universitarios (radio, publicaciones periódicas, televisión); *c)* la divulgación de la ciencia y la comunicación social de resultados de investigaciones académicas por medio de diversos formatos (desde la edición de libros, folletos o audiovisuales hasta la realización de seminarios abiertos); *d)* la colaboración con otros subsistemas del sistema educativo, tanto para la organización conjunta de cursos con los subsistemas de formación técnica o tecnológica, como para la colaboración con el subsistema de formación docente o el conjunto de la formación preuniversitaria, desde una diversidad de actividades, abordajes y temáticas (sobre todo a partir de los aportes de la investigación educativa, psicológica y sociológica); *e)* los servicios comunitarios brindados por las universidades en los cuales, a su vez, los estudiantes realizan prácticas preprofesionales como parte de su formación curricular (clínicas comunitarias médicas, odontológicas o psicológicas, bufetes jurídicos, centros de extensionismo rural, entre otros servicios); *f)* el servicio social o las prácticas preprofesionales en otras entidades públicas o sociales (un hospital, una comunidad rural, una escuela); *g)* los convenios para el desarrollo de actividades de asistencia, asesoramiento técnico, venta de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento vinculadas al “sector productivo” (industrias, empresas, organismos públicos); *h)* actividades desarrolladas por organizaciones de estudiantes o grupos docentes de modo participativo, con mayor o menor apoyo de la institución universitaria, en ocasiones para colaborar en respuesta a situaciones de emergencia (inundaciones, sismos), a veces para colaborar con la lucha de organizaciones obreras u otros movimientos sociales, o bien para desarrollar proyectos de diferente tipo en un nivel social comunitario; *i)* la descentralización territorial de carreras, cursos o seminarios curriculares hacia áreas en donde no existían establecimientos universitarios; *j)* la realización de cursos de verano, conferencias o charlas sobre determinadas temáticas, realizadas por docentes o estudiantes en barrios populares o en la propia univer-

sidad pero con un carácter abierto. En ocasiones estas actividades se desarrollan en periodos de receso curricular, y cada vez con mayor frecuencia se amplifica su difusión a través del aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); *k*) la puesta en marcha de centros o proyectos de investigación sobre “grandes problemas nacionales” o “problemas de interés general”, y *l*) en ocasiones las universidades distinguen entre extensión “extramuros” (dirigida al medio social) e “intramuros” —expresión que raya en oxímoron— y que refiere a la puesta en marcha de una agenda de actividades culturales, deportivas o educativas dirigidas a la propia comunidad universitaria.

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

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

La ambigüedad y polisemia del término extensión no son defectos del concepto, sino expresión de su politicidad. Para dar cuenta de las dimensiones constitutivas de la complejidad señalada respecto de la noción de extensión universitaria, en este capítulo se abordan algunas referencias históricas de la extensión universitaria sin las cuales no se comprende su deriva significativa y conceptual.

LA PRODUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO ELEMENTO NODAL DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA¹

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

Pablo Carlevaro (1988: 411)

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

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

1 Algunas de las ideas elaboradas para este capítulo tuvieron una primera versión en Cano, 2015 y 2017.

consustancial con la dinámica de su contexto social. Al analizar el otro costado de la genealogía medieval de la universidad, el de la *universitas* cultural o *studium generale*, Eduardo Rinesi (2012) destaca también en ellas el papel social, incluso en el cultivo de disciplinas como la “‘angeología’ que estudiaba y clasificaba a los ángeles”, y a la que luego se le agregaron las leyes y la medicina (Rinesi, 2012: 6).

Por su parte, Roberto Rodríguez, al enfocarse en la universidad colonial de nuestro continente, destaca que, desde su vocación religiosa, los primeros colegios y universidades realizaron un conjunto de actividades de interacción social que, sostiene, podrían encuadrarse en un concepto genérico de extensión: “No son infrecuentes los ejemplos que miran en esta dirección, desde hospitales y talleres de servicio público administrados por universidades, hasta escuelas de primeras letras y de enseñanza religiosa para el pueblo” (Rodríguez, 2009: 3). Ejemplos que destaca Guadalupe Pérez (1979) en su estudio de la historia de la extensión en México, para ir luego más atrás en el tiempo y afirmar raíces extensionistas en la educación náhuatl del ixtlamachiliztli (Pérez, 1979: 17).

Sin embargo, la extensión universitaria propiamente dicha pertenece a la universidad moderna, y su surgimiento como tal (*the university extension movement*) se ubica en la década de los setenta del siglo XIX en las universidades inglesas de Oxford y Cambridge (Palacios, 1908; Rodríguez, 2009; Altamira, 1914; Serna, 2004). Surge por la articulación de dos procesos coexistentes en la época: la modernización de la universidad desde la influencia del modelo alemán y el impulso de los sistemas de educación popular y alfabetización general. Así, en su origen, la extensión es la incorporación de la universidad moderna a esa tarea nacional alfabetizadora.

En buena medida, la historia de la extensión universitaria es parte de una historia del siglo XX; pero no el “siglo corto” de Hobsbawm (2000), sino más bien un “siglo largo” que comienza con la segunda revolución industrial en el siglo XIX y cierra con la consolidación de la globalización capitalista de tipo neoliberal. Se podría narrar dentro de la historia de la universidad latinoamericana contemporánea, atendiendo a los modos de arribo de las tradiciones extensionistas

europeas y estadounidenses y su asimilación-resignificación dentro de los procesos sociales y culturales que se articularon en el movimiento de “Reforma Universitaria” o “Reforma de Córdoba”, como se llamó al movimiento estudiantil que floreció en América Latina en las primeras décadas del siglo xx. También se podría considerar como parte de una historia de las ideas pedagógicas del continente, ubicando a la extensión en una genealogía de la educación popular que podría iniciar con jesuitas y franciscanos, para continuar hasta Simón Rodríguez y más tarde Paulo Freire (siguiendo el recorrido de Puiggrós, 2005), o bien dentro de una historia política, atendiendo a los ciclos de lucha, los actores políticos populares y los proyectos históricos en torno a los cuales se politizó el extensionismo latinoamericano. Ciertamente, también como parte de una genealogía de los dispositivos de dominación, control social y biopoder (Foucault, 2006) dentro de los cuales se pueden analizar muchas iniciativas extensionistas de tipo asistencialista y de transferencia tecnológica.

En el fondo, la idea de extensión universitaria (en cualquiera de sus concepciones) se cimienta sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural. Por cierto, el compromiso de la universidad con la sociedad no se circunscribe a la extensión, y en cambio se realiza por medio del conjunto de su quehacer educativo, científico y cultural, y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, modelos educativos y prioridades científicas. Sin embargo, por su naturaleza, la función de extensión universitaria se vincula de un modo más directo con la idea del *compromiso social* de las universidades, en tanto el propio surgimiento del extensionismo está ligado a una idea de democratización de los contenidos y conocimientos universitarios, dirigiéndolos hacia quienes no pueden tener acceso a la universidad. Así lo vemos en el caso de la *university extension* original, como lo describe Roberto Rodríguez:

En 1878 el reverendo Arthur Johnson, académico de la universidad de Oxford, inició el programa de Lecturas de Extensión (mediante la lectura comentada de *La Historia de Inglaterra en el siglo xvii* en las

instalaciones de la King Edward's School en Birmingham. Johnson, junto con otros académicos reformistas que impulsaban la conversión liberal de Oxford y Cambridge, iniciaron el llamado movimiento extensionista que pronto alcanzó dimensiones notables. La propuesta consistía, básicamente, en ofrecer “lecturas” (lecciones) al público interesado, por cierto muy numeroso (Rodríguez, 2009: 4).

Rodríguez destaca que a pocos años de comenzar, el programa contaba ya con unos veinte mil estudiantes, en su mayoría adultos trabajadores y mujeres, con lo cual aquel extensionismo conectaría tempranamente con el emergente movimiento feminista británico (Rodríguez, 2009).

En efecto, en esta genealogía extensionista (que como veremos, no es la única), la extensión nace como un movimiento de democratización de la cultura, que por su naturaleza, interpela a la propia universidad y se articula con los movimientos sociales, en una dialéctica que redundará en la propia politización de la extensión. Tal será, como se verá más adelante, la deriva del extensionismo latinoamericano; por lo pronto, es necesario reparar en el hecho de que el nacimiento de la extensión ocurre en una coyuntura histórica de cuestionamiento a la propia universidad en lo que refiere a su *función social*. En este sentido, ya en 1908 señalaba Palacios Morini que la extensión universitaria:

como una de tantas cristalizaciones de la educación, nació cuando la enseñanza aristocrática, privilegiada, perdía sus prestigios ante las corrientes sociales, que las defensas de cierta clase y el advenimiento a la vida pública del pueblo produjeron desde el comienzo del siglo XIX. La educación empezaba a perder en las doctrinas los pujos individualistas, personales, de la Edad Media, y surgían las instituciones populares, las escuelas públicas, las conferencias para adultos, las bibliotecas de vulgarización, que realizaban sus aspiraciones ideales. No viven fuera del mundo real las universidades, y prestaron su concurso, y vertieron en la corriente cuanto estaba de su parte para la función social reflexiva de la ciencia (Palacios, 1908: 38).

Partiendo del análisis de Claudio Bonvecchio (2002) acerca de lo que describe como el nacimiento, crisis y ocaso del “mito” de la universidad, se podría identificar un contexto de cuestionamientos sistemáticos y específicos acerca del compromiso social universitario a comienzos del siglo xx, con diferentes características en Europa y América Latina.² En el contexto europeo, acontecimientos como la Segunda Revolución Industrial, la industrialización de la guerra y su inédito alcance destructivo, y el apogeo de los movimientos socialistas y comunistas (al calor del triunfo de la Revolución Rusa), motivaron la interrogación filosófica y política sobre la función social de la ciencia y la universidad. Este trabajo de interrogación fue desarrollado desde diferentes perspectivas y enfoques, desde los primeros análisis marxistas sobre el papel de la universidad en el sistema capitalista (Adler, 2002), hasta la reivindicación de un sentido ético, humanista y cultural de la universidad en contraposición de su creciente funcionalización utilitaria (Ortega y Gasset, 2007); racionalidad instrumental que sería, años después, objeto de una crítica sistemática por parte de la “teoría crítica” de Adorno, Horkheimer, Benjamin y Marcuse (Belausteguigoitia, 2012).

En América Latina, el cuestionamiento del compromiso social de la universidad contuvo elementos de estas perspectivas al calor de las resonancias de los acontecimientos europeos; reviviendo el clima de aquella época, dirá Aníbal Ponce que las noticias que llegaban desde Rusia eran como un “rumor confuso”: “La negra humareda anunciaría, en breve, la magnitud del incendio, y todos los hombres libres saludaron en ella a esa misma hoguera que, trece años atrás, había puesto una chispa de luz en los ojos moribundos de Reclús” (Ponce, 1988: 224). Pero en nuestro continente, el centro del cuestionamiento

2 Cabe aclarar que el análisis de Bonvecchio no se refiere específicamente a la cuestión del compromiso social de la universidad, sino a una suerte de genealogía política, desde una perspectiva materialista histórica, de la universidad contemporánea y las vicisitudes de su vínculo orgánico con el proyecto capitalista burgués a partir de los inicios del siglo XIX, periodo en que sitúa “el nacimiento del mito” (Bonvecchio, 2002). Ahora bien, y no obstante lo dicho, desde el enfoque señalado, su análisis también es sobre el tema que nos ocupa, sobre cómo fue concebida por diversos autores y en diversos momentos la función social de la universidad, y el papel que ésta ha jugado en diferentes periodos históricos. Por lo demás, el análisis de Bonvecchio se refiere exclusivamente a la universidad europea, sin abordar el análisis del caso latinoamericano.

a la universidad estuvo fundamentalmente ligado al contexto de consolidación de las economías capitalistas y las democracias republicanas en los Estados independientes. Los actores sociales que cuestionaron el papel social de la universidad pertenecían principalmente a sectores de las clases medias, intelectuales vinculados a las primeras organizaciones obreras, y sectores de las emergentes burguesías y pequeño burguesías criollas liberales. Su polo antagonista en el conflicto estuvo dado por los vestigios conservadores del pasado colonial —confesional de las todavía nuevas repúblicas y sus oligarquías parasitarias. Los protagonistas por excelencia fueron los movimientos estudiantiles, que en algunos contextos y momentos imprimieron al movimiento de Reforma Universitaria una perspectiva anticapitalista, como han evidenciado Bustelo y Domínguez (2017), y como muestran los escritos sobre el tema de José Carlos Mariátegui (2007), Juan Antonio Mella (1988) o Julio González Luna (1988), entre muchos otros pensadores del movimiento. Con todo, en general el debate estuvo organizado a partir de las contradicciones conservadurismo-modernización y colonia-soberanía (en los planos político y económico) y alimentado, en el plano filosófico y cultural, por el debate entre positivismo e idealismo, la influencia de “las nuevas ideas” marxistas y anarquistas, sobre el fondo de un humanismo original con influencias tan disímiles como el krausismo, el pensamiento tempranamente latinoamericanista y antiimperialista de José Martí, el socialismo humanista de José Ingenieros y el americanismo crítico del utilitarismo anglosajón de José Enrique Rodó (Ardao, 1996; Guadarrama, 2003; Zea, 2011).

En este marco, tanto el clima de época, la situación universitaria que se quería revertir, como el ideario del naciente movimiento reformista, generaban condiciones propicias para un fecundo arraigo de la extensión universitaria. José Ingenieros resume:

El nuevo ideal se manifiesta como tendencia a aumentar la función social de la cultura, que no debe considerarse como un lujo para entretener ociosos sino como un instrumento capaz de aumentar el bienestar de los hombres sobre el planeta que habitan. Mientras la enseñanza superior fue un monopolio reservado a las clases privilegiadas, se explicaba que

las universidades viviesen enclaustradas y ajenas al ritmo de los problemas vitales que mantenían en perpetua inquietud a la sociedad; las ciencias estaban reservadas a pocos especialistas. La cuestión, en nuestros días, tiende a cambiar sustancialmente; las universidades comienzan a preocuparse de los asuntos de más trascendencia social y las ciencias se conciben como instrumentos aplicables al perfeccionamiento de las diversas técnicas necesarias a la vida de los pueblos (Ingenieros, 1920: 78).

Pablo Carlevaro (1988) destaca, resumiendo el programa del movimiento reformista, la convergencia de dos tipos de reivindicaciones:

Hacia el interior de la universidad se reivindica la democratización de la vida, asociada a la participación de los estudiantes en el gobierno universitario [...] Es un valor prevalente la libertad de cátedra [...] Asimismo, se reivindica la presencia de egresados en el gobierno universitario y la superación de la calidad de la enseñanza. Hacia el exterior de la universidad se reivindica la autonomía con respecto al poder político y el compromiso de una misión social de la universidad en América Latina. La universidad no es fábrica de profesionales, sino que debe formar hombres. La universidad no debe estar al servicio de los sectores dominantes de la sociedad sino al servicio del pueblo. Las universidades deben crear cultura, estudiar los problemas nacionales, propender al progreso social y excluir la cultura mediante la extensión universitaria (Carlevaro, 1988: 411-412).

Como parte de este proceso de transformación universitaria se fue desarrollando la historia de la extensión universitaria latinoamericana, con el impulso fundamental de las organizaciones estudiantiles. La originalidad con que florecieron en nuestro continente —y la fuerza con que aquí arraigaron— las ideas de extensión universitaria emanadas inicialmente de la Universidad de Cambridge en 1872, y poco después de las universidades populares francesas, belgas y españolas, no se explican si no es por la acción protagónica del movimiento estudiantil latinoamericano. De hecho, la propia institucionalización de la extensión en las universidades, en diferentes momentos del siglo xx,

no se comprende si no es en atención a la tensión y ajuste permanente entre la movilización estudiantil, las demandas provenientes del medio social y las respuestas de la institución. Las ideas orientadoras de la extensión, en sus concepciones y en su programa, fueron forjadas casi siempre en los grupos estudiantiles antes que en las universidades. Entre los reformistas más destacados, Haya de la Torre, Julio Antonio Mella, Carlos Quijano y Julio González, además de las asociaciones estudiantiles del continente, escribieron y fundamentaron sobre la importancia de la extensión en la “nueva universidad”.

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

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

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

Rafael Altamira (1914: 128-129)

En 1897, Rafael Altamira obtuvo su cátedra en la Universidad de Oviedo y pronunció su célebre discurso “El patriotismo y la universidad”. José Abellán (2011) analizando dicho discurso señala que entre las ideas pregonadas por Altamira ocupa un lugar central el concepto de extensión universitaria. Allí la extensión aparece ligada al combate al analfabetismo, la masificación de la enseñanza a todos los sectores sociales y la importancia de popularizar la cultura. La universidad —dice Altamira en su discurso— puede colaborar con dicha tarea, “pero a condición de romper su aislamiento y de comunicarse directamente con las clases sociales que no concurren a sus cátedras [...] La forma de realizar esta comunicación es lo que se llama hoy en toda Europa la ‘extensión universitaria’” (Altamira, citado en Abellán, 2011: 6).

En efecto, a fines del siglo XIX y comienzos del XX la extensión universitaria se expandía por Europa de la mano del movimiento obrero y de la difusión de las ideas sobre la educación del pueblo, que comenzaba a demandar el concurso de las universidades. El perfil que Altamira dio al extensionismo en Oviedo, en la línea de lo que hacían —y harían— muchas “universidades populares”, fue el de la difusión cultural dirigida principalmente a los obreros. Moreno-Sáez señala que:

el Claustro de Derecho de la Universidad de Oviedo acordó el 11 de octubre de 1898 la creación de la Extensión Universitaria y el 24 de noviembre comenzó a funcionar, precisamente con una conferencia de Rafael Altamira sobre “Leyendas de la Historia de España”. Aunque desde el primer momento la Extensión tuvo dos tipos de público —la clase media y los obreros manuales, a los que más específicamente se dedicaría más tarde la llamada Universidad Popular— y a pesar de que, según Posada, se podía considerar como tal toda labor de carácter educativo y social realizada por la universidad fuera de su esfera oficial docente, lo que llamó la atención de la experiencia asturiana —que, además, coincidía con sus antecedentes ingleses— era el acercamiento a la clase obrera, la decisión de ejercer sobre ellas “una tutela educativa”, como propuso Altamira (Moreno-Sáez, 2005: 2).

En 1901, Altamira escribió que la misión principal de la extensión universitaria, en referencia a los obreros, es la elevación del espíritu: “abrirle horizontes nuevos, dignificarlo, ponerlo en condiciones para que guste y paladee los grandes goces de la inteligencia que dan a la vida mayores encantos y compensan la monótona y al cabo embrutecedora repetición de un trabajo mecánico casi invariable” (Altamira, en Moreno-Sáez, 2005: 2).

En lo que respecta a la metodología de trabajo, la extensión universitaria se desarrollaba, fundamentalmente, mediante la modalidad de conferencias, lecturas, cursos y excursiones, al tiempo que la Universidad de Oviedo llegó a editar una tirada de mil ejemplares de “prospectos de clases populares” (una presentación breve del programa de conferencias) que se distribuían por sociedades obreras (Altamira, 1914: 36). Moreno-Sáez (2005) recoge algunas reflexiones críticas realizadas por Altamira sobre cuestiones metodológicas de la extensión, contenidas en un artículo de 1905, en el cual señalaba la necesidad de no repetir los errores que la extensión había cometido en Inglaterra y Francia: “los errores del intelectualismo, la erudición y la retórica, que en obras como ésta pueden ser fatales” (Altamira, en Moreno-Sáez, 2005: 3). Para ello, señala Moreno-Sáez, el alicantino recomendaba atender debidamente las metodologías de enseñanza, y sugería que las propias sociedades obreras fueran las que propusieran los temas de los cursos (Moreno-Sáez, 2005).

En cuanto a la dimensión política de la extensión universitaria, Altamira prodigaba un humanismo conciliador, que intentaba situarse por encima de las diferencias ideológicas, políticas y sociales. Afirmaba que la extensión universitaria es:

Rigurosamente neutral, no ha hecho de sus clases populares, ni de sus conferencias, instrumento de propaganda en ningún sentido estrecho y partidario; no ha reunido al pueblo para sonsacarlo y dirigirlo a la derecha ni a la izquierda, sino que ha respetado escrupulosamente su libertad, a la que ha respondido con la libertad de exposición científica [...] Ella busca formar hombres, en la más alta acepción de la palabra, importándole poco la etiqueta que traigan puesta sus profesores y sus

alumnos en el encasillado ideal que divide a los humanos. Bajo su bandera caben todos los que reconocen el valor y la necesidad de la cultura, de la educación, del amor y la solidaridad en la vida [...] afirmar una obra positiva de civilización que no es monárquica ni republicana, socialista ni capitalista, católica ni librepensadora, sino humana, honda y libremente humana (Altamira, 1914: 133-135).

Moreno-Sáez (2005), al analizar las experiencias extensionistas europeas de principio del siglo XX, diferencia entre extensión universitaria y universidades populares, asignando a las segundas —cuando eran desarrolladas de modo autónomo por organizaciones obreras— mayor pureza de principios revolucionarios y concibiendo a la primera como un dispositivo de amortiguación social y control del movimiento obrero. Esta discusión estaría presente, con mayor o menor intensidad, durante todo el siglo XX. No obstante, este autor reconoce que la extensión oviedista era más compleja que este esquema bipolar; afirma que, a pesar de las declaraciones de Altamira y sus colaboradores sobre la “neutralidad” de la extensión universitaria, y aunque su propósito podría catalogarse como “reformista y nada revolucionario, incluso conservador en el fondo, dado que se piensa que el obrero no debe procurar cambiar la sociedad sino integrarse en ella, siempre que ésta sea más justa”, fueron muy hostiles las reacciones de los sectores conservadores y la derecha clerical de Oviedo “que tildó a la extensión universitaria de sectaria y proselitista, republicana y socialistoide, pedante e inútil, y los católicos se desmarcaron rápidamente del proyecto, todo lo cual nos tendría que llevar a matizar esos juicios” (Moreno-Sáez, 2005: 6).

El propio Altamira defendía su punto de vista en los siguientes términos:

Los que creen que la extensión no es eficaz en el sentido liberal porque es neutral y los conferenciantes no van a ella a hacer propaganda, desconocen que: 1) El ser laica y no hablar de religión es ya un acto liberal. Compárese con las conferencias de los Centros Obreros Católicos. 2) Que la cultura no vinculada a un dogma por sí es ya un disolvente.

Lleva en sí misma el espíritu crítico. 3) Que el mejor medio de educar a los obreros es precisamente el de no excitarles con propagandas y cerrarles en una solución, sino darles datos, abrirles el espíritu para que luego se dirija a donde quiera. Nos hace más falta hacer razonadores, tolerantes y espíritus abiertos que sectarios. 4) Que las universidades populares tendenciosas fracasan todas. Se convierten en propaganda y se desnaturalizan. 5) Que la obra de libertad intelectual pide una política prudente que en vez de asustar, atraiga y parezca no hacer y haga. El que más chilla y perora no es el que labra más hondo. Harto asustada está la gente contra la cultura [...] Cuando más cultivado está el espíritu mejor conoce sus necesidades y sus prerrogativas, mejor aprecia el valor de la personalidad y de las relaciones sociales, y de un modo más firme, más racional sabe luchar por el derecho. Los grandes revolucionarios de la historia han sido todos hombres de cultura y por tenerla, han visto claro lo que hasta a ellos parecía obscuro y han podido mover a las masas con el calor de sus convicciones. Acordémonos de los enciclopedistas, Lasalle y Marx (Altamira, citado en Moreno-Sáez, 2005: 9).

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

Crítica al relato de la “dieciochogénesis” extensionista

[La universidad deberá] promover y difundir la educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional, por medio de la educación de todas las clases sociales.

Resoluciones del I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, Montevideo, 1908 (citado en Quiroga, 2001: 2)

El extensionismo latinoamericano habría de fraguar en la síntesis realizada de la recepción del extensionismo oviedista y europeo en general (culturalista y obrerista), con las características de la circuns-

tancia latinoamericana y el pensamiento *arielista* en torno al cual se articulaban, y con el liberalismo hacia la izquierda, los estudiantes reformistas. Todo esto, desde un decenio antes de la revuelta estudiantil de Córdoba de 1918.

Convencionalmente, se suele referir como “movimiento reformista de Córdoba” a los importantes procesos de transformación universitaria de alcance continental ocurridos en América Latina en la primera mitad del siglo xx, en virtud de la importancia que tuvieron los acontecimientos de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, el protagonismo de su movimiento estudiantil, la trascendencia política de su célebre “Manifiesto Liminar” y el efecto multiplicador que tuvo dicho levantamiento dentro y fuera de Argentina. No obstante, en rigor, la articulación de organizaciones estudiantiles de diferentes países del continente en torno a un determinado programa de democratización de la universidad había nacido al menos diez años antes, si se tiene en cuenta el I Congreso Internacional de Estudiantes realizado en Montevideo en 1908 (Van-Aken, 1990; Moraga, 2014a; Biagini, 2006). Es cierto que, como han señalado Markarian, Jung y Wschebor (2008), no se puede atribuir al congreso de 1908 la radicalidad política que alcanzó luego el movimiento de 1918, el cual, como ha demostrado Bustelo (2018), operó un cambio cualitativo en la sociabilidad estudiantil universitaria latinoamericana, vinculándola con movimientos populares y concepciones emancipatorias. Aún así, si Deodoro Roca escribió en el “Manifiesto Liminar”: “estamos viviendo una hora americana”, no fue por anticipo visionario, sino porque la verdadera significación de Córdoba era que coronaba un decenio de “hora americana” intensamente experimentada por las redes estudiantiles, principalmente conosureñas (Chile, Argentina y Uruguay) (Biagini, 2006).

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

movimiento y en la peripetia de la Universidad Latinoamericana. Pero la extensión universitaria existía desde comienzos de siglo.

López (2012) señala, entre los antecedentes extensionistas previos a Córdoba, a la tesis doctoral de Miró Quesada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (titulada “La Nacionalización del derecho y la extensión universitaria” y publicada en Lima en 1911), así como, en el caso de Argentina, “las conferencias sobre extensión universitaria de 1907 y 1908 publicadas en 1909 por Christmann y Crespo en La Plata” (López, 2012: 21). Precisamente en la Universidad de la Plata se inician actividades de extensión ya en 1905, y en 1907 Joaquín V. González, presidente de dicha *alma mater*, inaugura las Conferencias de Extensión Universitaria destacando la importancia de

la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente [...] de tal manera que lo que [...] hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes, como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia, y otras, aquí se recogía su experiencia ya bastante completa y sistematizada y se convertía resueltamente en una función permanente (Joaquín González en Calderari, 2002) (Fernández, 2007: 186-187).

En tanto, en México, ya en 1910 se incluyó a la extensión universitaria en la ley que fundó la Universidad Nacional, y desde 1912 funcionó la Universidad Popular Mexicana, que realizaba conferencias, cursos, excursiones, etcétera, en locales propios y de asociaciones obreras. Mientras que en Uruguay, según reseña Pablo Carlevaro, la Asociación de Estudiantes de Medicina, fundada en 1915, apenas creada realizó, junto con la Asociación de Estudiantes de Agronomía, acciones *extensionistas* en la línea del tren que unía a Montevideo con la ciudad de Las Piedras: “Iban los estudiantes y hablaban con los tipos que estaban en las estaciones de ferrocarril. Antiguamente, cuando las estaciones de ferrocarril funcionaban, eran un ámbito social. Bajaban en las estaciones y hablaban con los que estaban ahí

sobre enfermedades, etcétera” (Carlevaro, 2014). Además, el ya mencionado I Congreso Americano, de 1908, realizado en Montevideo, había convocado a “cambiar la levita del doctor por el mameluco del obrero” (Van-Aken, 1990) y había incluido entre sus resoluciones el epígrafe con que inicia este apartado.

La extensión fue, para el movimiento reformista naciente, un programa de transformación universitaria y un espacio de reunión, organización y politización. Por eso, no exagera Picos (2003) cuando sintetiza que “la extensión fue más productora que producto de Córdoba”. No obstante, lo más correcto sería decir que, dialécticamente, la extensión fue tanto productora como producto del movimiento reformista, en tanto tampoco ella sería la misma luego de 1918.

Rasgos del extensionismo reformista

Existe, en efecto, algo que podríamos llamar una *extensión universitaria de matriz reformista*. La misma se compone de una multiplicidad de corrientes extensionistas que se fueron forjando al calor de las diferentes expresiones del movimiento de reforma universitaria y sus diferentes articulaciones con los procesos políticos y sociales del continente, por un lado, y con las nuevas corrientes pedagógicas, por otro.

Entre ellas, se puede distinguir una corriente de la extensión preocupada fundamentalmente por lograr una formación crítica y humanista de los estudiantes, vinculando su formación con las realidades más dolorosas de su medio social de pertenencia, complementando a su vez la enseñanza disciplinaria con contenidos de cultura general y formación política. En efecto, tanto la preocupación social y política por vincular a la universidad con la suerte general de la sociedad —en particular con los sectores excluidos de la educación superior— como la preocupación por mejorar la formación de los estudiantes universitarios, también forman parte de las motivaciones originarias de la extensión universitaria. Ángel Rama, en una conferencia pronunciada en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina

(UDUAL) en 1972, daba cuenta de esta doble motivación originaria de la extensión en los siguientes términos:

Como es sabido, estos servicios [los de extensión universitaria] son recientes en las universidades latinoamericanas; han aparecido en las últimas décadas respondiendo a un afán de corregir las visibles insuficiencias de sus institutos universitarios. Por eso su primer objetivo fue la población universitaria, concretamente los estudiantes que, a pesar de las reformas de comienzo de siglo, siguieron apresados dentro de la compartimentación de especialidades generadas por el modelo universitario positivista. Proveerlos de una visión cultural más variada y rica, compensando las estrecheces del exceso de especialización, fue el cometido central de estos servicios [...] La creación de la extensión universitaria correspondió también a otra insuficiencia, pero ésta no interna sino externa. El estrecho radio social que cubría la universidad, limitándose prácticamente al adiestramiento técnico de los jóvenes de una clase social, la burguesía, en sus estratos alto y medio, e incorporando progresivamente dentro del proceso de democratización lenta del siglo a la baja burguesía, concluyó transformándola en un organismo elitista y clasista. Se manifestaba ausente de preocupación por ese resto de la sociedad, que era su inmensa mayoría (Rama, 1972: 167).

A su vez, se puede reconocer otra tradición de la extensión cuyo énfasis estuvo puesto en dirigir la difusión de la cultura y el conocimiento universitario hacia la atención a “los grandes problemas nacionales”. Desde problemas de salud (que ameritaban campañas de prevención y educación de corte higienista), de analfabetismo (en cuya respuesta se estructuraron las míticas misiones pedagógicas en México, Uruguay y otros países), o problemas de tipo urbano, productivo, etcétera (Soler, 2015; Gamboa, 2007). Así por ejemplo, en un texto de 1928, sostenía Carlos Quijano, figura destacada del reformismo uruguayo:

Por su carencia de finalidad científica, la universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta.

No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas [...] ¿No será necesario que la Facultad de Arquitectura hiciera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de vialidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas se creara, tuvieran un Instituto de Investigaciones, como en Harvard o como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su desarrollo, etc.? Y dígame todavía, ¿no sería de desear que sobre todas esas cuestiones que a título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las universidades europeas que hemos conocido, manteniendo, sin esperar a que la iniciativa venga de afuera, una organización de conferencias, etc.? Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser ésta la fórmula de la Reforma? (Quijano, 1988: 261).

Por último, gran importancia tuvieron también las perspectivas extensionistas más preocupadas por colaborar con los procesos de transformación y emancipación social, ligando a la universidad y a los movimientos estudiantiles a las luchas de los sectores populares por medio de diferentes iniciativas. Inicialmente, la metodología era la de las conferencias en locales obreros sobre temas culturales y científicos, o legales y políticos. La siguiente noticia, publicada en el periódico *Solidaridad* de la Federación Obrera Regional Uruguaya (FORU) en junio de 1920, ilustra esta matriz extensionista:

Hermosa iniciativa de los estudiantes del Centro Ariel. Por intermedio de un delegado de este Centro estudiantil el Consejo Federal de la FORU ha sido informado del propósito, altamente humano, de un núcleo de jóvenes estudiantes, de hacer extensiva al pueblo trabajador, por todos los medios a su alcance, la cultura intelectual que se adquiere a base de los estudios universitarios que por desgracia no son asequibles hoy por hoy a las clases laboriosas. Por ello organizarán varios cursos de extensión universitaria en forma de conversaciones familiares en diversos locales obreros. Solicitado por los jóvenes estudiantes el concurso de

este Consejo Federal, a objeto de emplear en mayor grado la campaña cultural que están decididos a llevar a cabo, se ha puesto de inmediato a disposición de los compañeros del Centro Ariel, entendiendo que al obrar así, interpreta felizmente los principios de la organización obrera y tiende a realizar en parte los fines por ella perseguidos, ya que acrecentando la capacidad de los trabajadores les será más fácil a éstos conquistar su emancipación integral. En breve se anunciarán los días y locales en que se dictarán los distintos cursos sobre temas del más vivo interés para el proletariado, esperando que éste sabrá responder al llamado de sus compañeros los obreros intelectuales que vienen a compartir con ellos el pan del espíritu que es la ciencia para que ella sirva a todos los seres humanos y no se convierta en monopolio de una casta (FORU, 1920).

La nota de prensa reproduce también la carta enviada por el Centro Ariel a la FORU. En su contenido, se evidencian los rasgos de este extensionismo obrerista, algunas de sus influencias intelectuales (como José Ingenieros) y una temprana preocupación por superar la metodología de conferencias, que denota la mención que se hace a “conversaciones familiares”. La nota, dirigida al Secretariado de la FORU, dice:

Compañero: El Centro de Estudiantes “Ariel” tiene el agrado de hacerle saber que, en una de sus últimas reuniones, la Comisión Directiva ha resuelto organizar una serie de “conversaciones familiares” en diversos locales obreros de la capital que versarán sobre asuntos de ciencia, letras, artes, cuestiones de actualidad, etc. que estarán a cargo de estudiantes de las distintas facultades. Oportunamente pondremos en su conocimiento el día, tema, local, etc. en que se iniciarán aquellas conversaciones. El Centro Ariel considera que, junto a los hombres que quieren deben ir los hombres que saben el conocimiento y la orientación mental, la emoción y los pensamientos desinteresados, junto al brazo una voluntad firme y superior. Entiende que la colaboración de los hombres especializados en las disciplinas mentales debe hacerse efectiva en la obra social; que el trabajo de la inteligencia que crea, debe aliarse cordialmente al trabajo manual que realiza. Cree, con Ingenieros, que todas nuestras

aspiraciones encaminadas a asegurar la libre expansión del individuo dentro de la sociedad, se resumen en un concepto “Solidaridad” tienden a un resultado “Justicia”. Tal nuestro propósito, para cuya realización esperamos vuestra colaboración, a fin de ponernos de acuerdo sobre la mejor forma de realizarlo. Saludo a Ud. atte. Carlos Quijano (Presidente) y Walter Pérez (Secretario) (FORU, 1920).

En efecto, esta iniciativa del Centro Ariel, similar por lo demás a las que por la misma época se desarrollaban en México, Argentina, Chile y Perú —entre otros países— constituye un ejemplo del movimiento que intentaban los estudiantes reformistas, de “exclaustración popular de la cultura”. Ese mismo año se publicó la obra *La Universidad del Porvenir* de José Ingenieros, en la cual fundamentaba la necesidad de imprimir a las universidades una orientación ideológica acorde con las “necesidades y los ideales del medio social en que funciona; es forzoso reconocer que ello dependerá del grado de exclaustración que alcancen los estudios universitarios, tomando contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones, comprendiendo sus problemas vitales” (Ingenieros, 1920: 82).

Finalmente, cabe destacar, dentro del extensionismo de perfil obrerista, al mayor exponente de esta tradición: las universidades populares desarrolladas en varios países, con particular relevancia en México, Perú y Argentina a comienzos de siglo, y en Uruguay a partir de la década de los treinta.³

Para resumir los rasgos de este extensionismo reformista, las experiencias desarrolladas en este periodo inicial fueron consideradas luego por diferentes autores como “asistencialistas”, “culturalistas” o de un ocasional vanguardismo político (Bralich, 2007; Tünnermann, 2000; Serna, 2004). Jorge Bralich, por ejemplo, afirma:

La extensión universitaria ha sido encarada desde dos perspectivas: la “culturalista”, desde la cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura “superior” elaborada

3 Para el caso mexicano, véase el apartado del presente libro: “La fuerza de la voluntad: la Universidad Popular Mexicana”, p. 82.

por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta —liberadora— desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma. La primera perspectiva ha sido la más común en los orígenes del movimiento de extensión hasta bastante avanzado el siglo xx —por la década de los 50 aproximadamente— en tanto la otra perspectiva se desarrolló a partir de entonces vinculada a las concepciones de ciertas formas de trabajo y acción política (Bralich, 2007: 94).

No le faltan argumentos a esta crítica. Sin embargo, para situar la crítica en sus justos términos, es importante considerar la observación que, analizando el caso de Uruguay, realiza Pablo Carlevaro (1986) en referencia a esa etapa primigenia de la extensión. Señala Carlevaro que en esta etapa las acciones tenían una “actitud paternalista” y formas por lo general excesivamente expositivas, y aún así, contenían un ineludible significado ético. Como ejemplo señala las actividades realizadas por los estudiantes de medicina en espacios, escuelas nocturnas, sindicatos obreros, entre otras organizaciones populares e instituciones sociales y deportivas de la comunidad. “Esto fue durante no menos de cuarenta años, entre 1915 y 1955. Caritativa o paternalista, la práctica se hizo con una constancia y un desinterés inusuales” (Carlevaro, 1986: 9); avanzando en el análisis, Carlevaro traza un interesante paralelismo y sostiene que este extensionismo originario reproducía, en la relación con la comunidad, el tipo de relación dominante en la época entre profesores y estudiantes en el aula (Carlevaro, 1986).

Pero además de la constancia y el desinterés, también es posible rastrear posicionamientos críticos dentro del temprano pensamiento extensionista latinoamericano. Así, por ejemplo, el Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, al inaugurar los cursos de extensión universitaria de 1920, expresaba:

La miseria y el dolor, son, sin dudas, poderosos factores insurreccionales, pero sólo constituyen fuerzas primarias de arranque; no bastan para realizar un movimiento provechoso y duradero. En cambio, la reacción resultante de toda injusticia, lo que vale decir resultante de un conocimiento más denso del derecho, acelera la evolución, y se alza contra las iniquidades que violan la armonía social [...] La nueva generación aspira a ser cada vez menos categoría, para hacer cada vez más función, dentro del cuerpo social. No queremos imponer una verdad substantiva. No queremos conducir. Queremos que cada uno tenga capacidad para concurrir con esfuerzo consciente a preparar el resurgimiento fecundo y dinámico de la humanidad reconciliada (citado en Cúneo, 1988: 25).

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

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

No se puede comprender este segundo hito, el de la politización de la extensión en las décadas de los sesenta y los setenta, sin atender a los procesos tempranos de politización de la universidad, los intelectuales y los movimientos estudiantiles en América Latina. En efecto, como fue señalado en los apartados anteriores, desde comienzos del siglo xx, las ideas anarquistas, socialistas y comunistas nutrieron a

los movimientos obrero, campesino y estudiantil latinoamericano, y al calor de los diferentes ciclos de lucha, propiciaron diferentes tipos de proyectos y experiencias históricas, de tipo autonomista o nacional-popular, progresivos o revolucionarios, y todos sus intermedios y mixturas (Bruckmann y Dos Santos, 2008; Modonesi, 2008a). Desde dichas experiencias y movimientos, se interpeló e influyó a la educación y en particular a las universidades.

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

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

La “dislocación freireriana” de la extensión

Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera, “normalizarla”. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que en su “campo

asociativo”, el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera.

Paulo Freire (1998: 21)

Sobre la base de estos procesos, entonces, en las décadas de los sesenta y los setenta, la extensión se verá transformada en su enfoque, concepción y perspectivas, fundamentalmente por la influencia que ejerce, en el plano de la teoría pedagógica, el surgimiento y difusión de la educación popular latinoamericana, la obra de Paulo Freire. Precisamente el libro *¿Extensión o comunicación?*, publicado por primera vez en 1971, constituye una crítica profunda al modelo de la transferencia tecnológica sobre el que se basaba la extensión rural brasileña.

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

En *¿Extensión o comunicación?*, Freire desarrolla una crítica en varios ámbitos al modelo extensionista de la transferencia tecnológica en el nivel rural; modelo predominante en un contexto histórico caracterizado por un fuerte intervencionismo estadounidense, fundamentalmente por medio de la “Alianza para el Progreso”, programa político, económico y social que perseguía objetivos de expansión económica (impulso de la “Revolución Verde”) y dominación política (objetivos de contrainsurgencia en el contexto de la Guerra Fría). En su crítica, Freire señaló que el verbo “extender” supone un centro instituido como el *lugar* del conocimiento y del protagonismo monopólico de la acción (es el centro el que *se extiende*). Así, la contracara de la extensión no puede ser otra que una periferia (destino del que

se extiende), cuyo lugar por contraste es el de la ignorancia (lugar del no saber) y la pasividad (lugar de recepción pasiva del saber que le es extendido). A partir de este análisis, Freire objetivó el vínculo de los procesos extensionistas como un problema pedagógico y político. En otras palabras, tematizó, conceptualizó y politizó el vínculo pedagógico en la extensión. Formuló una crítica múltiple al extensionismo rural dominante: como desconocimiento de los saberes populares, como invasión cultural, como mesianismo tecnocrático y como reproducción de la dominación (Tommasino y Cano, 2016). Señaló de este modo que el concepto de “extensión” contenía un “equivoco gnoseológico”, ya que el mundo es conocido y transformado mediante el protagonismo de los hombres “en situación”, en el proceso de la praxis, y no a partir de una situación artificial de pasividad que reduce a los sujetos a una condición de meros receptores de tecnologías y conocimientos (Freire, 1998).

Hernando Vaca, al desarrollar la entrada “extensión/comunicación” del *Diccionario Paulo Freire* (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015), señala:

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

comunicação?, respondamos negativamente a la extensión y afirmativamente a la comunicación (221-222).

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

Esta conceptualización freireriana tendría gran influencia en los abordajes extensionistas, desde entonces. Como señala Maria Stella Santos Graciani, en el desarrollo de la entrada “extensión” en el *Diccionario Paulo Freire*, ya citado:

En la concepción freiriana, los proyectos de extensión asumen una lógica esencial a base de la vivencia del ser humano que, en sus relaciones sociales da sentido y significado a las palabras, a su contexto, en su cultura e historia, con intención de humanizar al ser humano en la acción consciente de interferir críticamente en la transformación del mundo. La extensión implica la práctica comunicativa entre los sujetos que comparten pensamiento, lenguaje y el contexto vivido [...] El conocimiento construido, que nace en la relación extensionista, surge de la construcción del acto de educar y busca la problematización de la realidad y la comprensión crítica y participativa fecundada en el mundo vivido [...] De ahí que la extensión es una práctica social, inserta en la

acción educativa, en su riqueza, en su complejidad, y por lo tanto, un fenómeno típico de la existencia humana. Por eso también, toda acción humana es histórica, pues está inmersa en su tiempo y lugar (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015: 220).

En síntesis, a partir de la obra freireriana (y de otros educadores que conformaron el movimiento de educación popular latinoamericano), y en el contexto de ascenso de las luchas sociales en América Latina, nació la corriente que ha sido definida como “extensión crítica” (Tommasino *et al.*, 2006) o “extensión popular” (Falcao, 2006), dialógica y transformadora, organizada desde la contradicción liberación-dominación, contemplativa de las mediaciones entre los procesos extensionistas y el proceso general de la hegemonía cultural, política y económica, y preocupada por el vínculo educativo en sus dimensiones ética, política, pedagógica y metodológica.

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

EL CARDENAL NEWMAN Y LA MERRIL ACT: DOS GENEALOGÍAS, MÚLTIPLES EXTENSIONISMOS

A lo largo del siglo XIX las ideas sobre la universidad fueron definiendo los rasgos de una nueva institución que tomaba una clara distancia frente a su antecesora medieval. Así, dejando atrás las marcas del escolasticismo y de la enseñanza tradicional, los modelos universitarios del siglo XX —germánico,

británico y francés— ejercieron una influencia determinante en la conformación de la universidad del siglo xx. El pensamiento universitario experimentó una notable evolución y el vínculo institucional ante el entorno, especialmente el Estado, comenzó a caracterizarse por su capacidad de adaptación y cambio.

Hugo Casanova (2016a: 56)

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

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

Para Newman, la difusión del conocimiento y la cultura era una de las misiones principales de la universidad. Como señala Casanova (2016a):

Para Newman (1986: xxxvii), la universidad debe ser el lugar de enseñanza del conocimiento universal con un objeto intelectual y no moral, ocupándose para tal efecto de la difusión del conocimiento, más que de su progreso. El fin de la universidad es la “educación liberal”, entendida como aquella en la cual el conocimiento se imparte por su propio fin, más allá de sus implicaciones profesionales y utilitarias (Newman, 1986: 77, 121-123). En tal sentido, el propósito de la educación superior implica, antes que la formación profesional para acceder al trabajo, o la dedicación a la investigación científica, el cultivo de la inteligencia por sí

misma, lo que no significa, según Newman, la simple búsqueda de “los hábitos de los *gentlemen* [...], sino de la fuerza, la firmeza, la comprensión y versatilidad del intelecto” (Newman, 1986: xlii). La educación liberal que se proponía implica, por tanto, un distanciamiento ante los valores entonces vigentes de la sociedad industrial en cuanto a la formación profesional y, por otro lado, un cuestionamiento a la excesivamente especializada en la investigación (Wittrock, 1991) (Casanova, 2016a: 52).

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

Tomando la observación de Larrosa (2003), quien señala que los discursos sobre la educación en la modernidad se han construido en lo fundamental en torno a dos articulaciones discursivas (y sus respectivas lógicas): el par ciencia-tecnología, propio de la tradición positivista, y el par teoría-práctica de la tradición crítica, es posible identificar con cierta nitidez la presencia de estas dos tradiciones entre las principales gramáticas desde las cuales se construyeron los discursos, lógicas y racionalidades en torno a la extensión universitaria, desde su origen en la Universidad Latinoamericana a comienzos del siglo xx hasta el presente.⁴ Ya se han presentado las características

4 En otro trabajo (Tommasino y Cano, 2016), en la línea de lo planteado en este capítulo, hemos distinguido entre dos modelos extensionistas: “el difusionista-transferencista” y el de la “extensión crítica”, de acuerdo con los siguientes criterios: “cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos” (Tommasino y Cano, 2016: 12).

principales de la tradición crítica, basada en el modelo de la educación popular freireriana (pero con formulaciones y experiencias anteriores a Freire), para el cual el extensionista es un “intelectual orgánico” (en la acepción gramsciana) o un “intelectual transformador” (en la del pedagogo Henry Giroux). Se reseñarán ahora, brevemente, las características de la tradición que, con Larrosa, llamaremos “positivista”. Antes de hacerlo, vale aclarar que ambas tradiciones, la positivista y la culturalista (dentro de la cual se ubicaría la tradición crítica), y sus respectivos horizontes ético-políticos (modernización-progreso-desarrollo, emancipación-liberación), con frecuencia se han formulado como opuestas. No obstante, también se articularon en algunas coyunturas del proceso histórico latinoamericano a través de la contradicción modernización-conservadurismo.

Desde la gramática positivista se constituyó toda una importante tradición de la extensión basada, en términos generales, en el modelo de la transferencia tecnológica; esquematizando, se podría señalar que para este modelo la extensión universitaria es un engrane en el circuito ciencia-innovación-aplicación.⁵ En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación (sus laboratorios y sus científicos), y el lugar de la “aplicación” es el que corresponde a la extensión y a los extensionistas, que serían algo así como “traductores” o “transmisores” de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad.

La tradición positivista-transferencista ha tenido un desarrollo mayor en determinadas áreas de conocimiento, ligadas a las ingenierías, las ciencias y en particular las ciencias agrarias. Tommasino

5 Si bien el modelo de la transferencia tecnológica está asociado al área de conocimiento científico-tecnológico, y en particular al papel de la extensión universitaria en la modernización productiva (generalmente desde el modelo del “triángulo de Sábato”), no menos importante es su expresión en otras áreas. De este modo, aquí se agrupa en la misma denominación también la importante tradición asistencial de la extensión universitaria. En esta vertiente, lo que se transfieren son “tecnologías del yo” (en el sentido estudiado por Foucault, 1990), normas de higiene y conducta, junto a la eventual resolución técnica de determinado problema de salud. Por tal motivo, a los efectos de este análisis, se agrupan estas diferentes corrientes de la extensión, algunas ligadas a la modernización productiva, otras a la asistencia y promoción de la salud, en un mismo modelo basado en la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia lo social, con el fin de lograr cambios en los comportamientos, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social, respecto a un cierto tipo de actividad (productiva, social, sanitaria, alimentaria, etc.).

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

Basado en las ideas de Rostow acerca del desarrollo económico,⁶ el extensionismo positivista-transferencista originario concebía que la superación de las condiciones críticas de la sociedad rural (pobreza, problemas de salud, de acceso a la educación, de vivienda, etc.) dependía de la capacidad de los “sectores atrasados” para adoptar nuevas ideas. Es decir, para pasar a ser actores innovadores capaces de adoptar las tecnologías de insumo que modifican sus sistemas de producción.⁷ Al decir de Rogers y Shoemaker:

A largo plazo, pudiéramos desear que los cambios principales fueran espontáneos y no dirigidos. Cuando la gente vaya adquiriendo más experiencia técnica y sutileza en el diagnóstico de sus necesidades, el cambio selectivo ocurrirá con más rapidez y se efectuará de modo más eficiente. En lo futuro, suponemos que el agente, innecesario ya para diagnosticar necesidades y promover innovaciones que las satisfagan, podrá atender requerimientos de innovaciones de sus clientes. Hoy, los

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

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

esfuerzos se centran en el cambio dirigido; en lo futuro, se dará importancia a facilitar los cambios inmanente y selectivo, si los promotores de cambio logran mejorar la capacidad y aptitud de sus clientes para analizar necesidades (Rogers y Shoemaker, 1974: 10-11).

Están delineadas aquí las responsabilidades principales del extensionista como “promotor de innovaciones” productoras del desarrollo (y dinamizadoras de la industria estadounidense).

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

A su vez, no obstante, es necesario considerar otro aspecto, que le da una vuelta de tuerca a la genealogía de la tradición extensionista que aquí se analiza: la tradición extensionista estadounidense, surgida en un periodo más o menos contemporáneo al extensionismo europeo. El extensionismo estadounidense se organizó tempranamente como dispositivo universitario de contribución a la modernización y mejora de los procesos tecnológicos y productivos agrícolas, a partir de estrategias situadas cercanas a los colonos y productores rurales. Es decir que el extensionismo rural de mediados del siglo xx (que articuló la teoría económica de Rostow y el modelo de la Revolución Verde, y se expandió por el Tercer Mundo como parte de la estrategia internacional económica y política contrainsurgente estadounidense)

forma parte a su vez de esta genealogía de un extensionismo, iniciada a mediados del siglo XIX.

Roberto Rodríguez destaca, dentro de este extensionismo estadounidense temprano, la “idea de Wisconsin” generada a partir de la Merrill Act de 1862, que abrió la “posibilidad de que los colegios y universidades recibieran tierras a cambio de adscribir los propósitos de agricultura y el acta de mecánica (propósitos de modernización agrícola y expansión industrial)” (Rodríguez, 2009: 4). En el marco del “Land grant movement”, Estados Unidos generó facilidades de este tipo para las universidades en diferentes estados. Rodríguez (2009) señala que, no obstante la *university extension* propiamente dicha comenzó en Estados Unidos en 1907, teniendo entonces un perfil de agentes rurales y educación por correspondencia y a distancia, la “idea de Wisconsin” constituye sin dudas un antecedente extensionista, y ciertamente es un antecedente de la tradición que en materia de vinculación social universitaria habría de desarrollarse con más fuerza en Estados Unidos, desde el modelo de Wisconsin, pasando por el de Columbia, hasta el modelo de “la triple hélice” en las últimas décadas del siglo XX.

Al analizar la historia de la extensión universitaria en América Latina, la presencia de esta tradición extensionista estadounidense es menos perceptible, o está de algún modo latente a principios del siglo XX, fruto de la preponderancia que a todas luces tuvo el extensionismo reformista de origen europeo y su resignificación ideológica latinoamericana; sin embargo, su presencia se puede rastrear también desde comienzos de siglo.⁸ Desde mediados del siglo XX y en adelante, con la consolidación del pensamiento desarrollista, el extensionismo rural de la Revolución Verde, la transformación de la universidad estadounidense en la posguerra en el sentido de su corporativización y vínculo orgánico con la industria, la globalización económica y la emergencia de paradigmas como la “sociedad de conocimiento” y el modelo universitario de “la triple hélice”, la tradición positivista-

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

transferencista cobrará fuerza y se expresará en diferentes formulaciones teórico-metodológicas.

Síntesis: la extensión universitaria latinoamericana como palimpsesto en permanente elaboración

Así las cosas, resulta ilustrativa la imagen propuesta por Roberto Rodríguez cuando, repasando la historia del extensionismo universitario, se refiere a la extensión como un palimpsesto, es decir, un “manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente” (RAE, 2016), desarrollando la metáfora, señala Rodríguez que la extensión:

En su devenir histórico, se cruza con propósitos de filantropía, catequización, promoción del estado de bienestar, transmisión ideológica, y otros, hasta proponer, en tiempos del neoliberalismo, objetivos de complemento financiero, así como de relegitimación del valor social de la institución universitaria [...] En cada etapa de su desarrollo, las formas y estructuras de extensión recogen huellas del pasado, al mismo tiempo que buscan actualizar su misión con base en una lectura contemporánea, hasta coyuntural, de las prioridades que establece el proyecto universitario en turno (Rodríguez, 2009: 2).

En efecto, y recapitulando: el extensionismo latinoamericano tiene como influencia principal la vertiente extensionista proveniente de Europa (la *university extension* inglesa; las universidades populares francesas, belgas, españolas; el extensionismo de la Universidad de Oviedo, etc.). Dicha influencia europea, lejos de ser simplemente reproducida, fue asimilada, recreada, resignificada y politizada por el movimiento de reforma universitaria desde comienzos del siglo xx. Tempranamente, la extensión fue concebida en una doble dimensión: como democratización de la cultura y la enseñanza universitaria hacia los sectores que no accedían a la universidad, y como medio o modo educativo, dirigido a transformar la propia formación de los estu-

diantes universitarios, en un sentido de integración teoría-práctica, formación integral, educación humanista, y politización crítica tanto como sensibilización solidaria respecto a las problemáticas sociales. Este proceso se vio profundizado por la emergencia de la crítica freireiana que proyectó al extensionismo (concebido como comunicación dialógica) como “alternativa pedagógica” (Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994) capaz de interpelar la direccionalidad político-académica dominante de los procesos universitarios, sus modelos pedagógicos, sus concepciones de sujeto, sus supuestos epistemológicos.

Simultáneamente, otra tradición extensionista, proveniente de las universidades estadounidenses, desarrolló un modelo de tipo positivista-transferencista, organizado como colaboración universidad-producción, y transferencia tecnológica desde la universidad a la industria. Este modelo, aunque suele quedar afuera de las historizaciones, estuvo presente desde comienzos de siglo, con mayor o menor intensidad según la coyuntura, para volverse tendencialmente dominante a partir de mediados del siglo xx.

El movimiento estudiantil reformista, por su parte, fue un movimiento político y cultural que desarrolló una crítica múltiple al papel social de la universidad. En su costado izquierdo, el movimiento de reforma pugñó por la alianza entre trabajadores y estudiantes y un papel activo de los universitarios en “las luchas del proletariado” (Moraga, 2007; Van-Aken, 1990), pero en su dirección prevaleciente, el movimiento constituyó una vanguardia en la modernización y democratización republicana de las universidades y sociedades latinoamericanas. Quizá por esto, al analizar el proceso de reforma universitaria de América Latina en el siglo xx, Sandra Carli afirma que el mismo postuló un concepto de universidad que fue, sobre todo, un “concepto de futuro”: “que proyectó un horizonte de expectativas durante todo el siglo xx ligado con la formación de élites dirigentes, la producción de conocimiento científico, el desarrollo de las profesiones y el ascenso social a través de la educación” (2012: 24). De este modo, el cuestionamiento sobre el compromiso social de la universidad ocurrido en las primeras décadas del siglo xx, además de dar cuenta del agotamiento de la hegemonía del modelo universitario

colonial-confesional-conservador, instituyó un nuevo “concepto de universidad” (en los términos de Carli), y junto con él, también nuevos sentidos de la función y el compromiso social universitario, los cuales estuvieron operativos durante casi todo el siglo xx.

Aún así, el compromiso social de la universidad instituido por el movimiento reformista del siglo xx estuvo hegemonícamente conformado por sentidos ligados a la democratización de la formación profesional, la garantía de ascenso social para las clases medias y trabajadoras que accedieran a la universidad, la contribución a la modernización política y económica de los países con base en ideas de “progreso” o “desarrollo”, y el cultivo de la investigación científica sobre los grandes problemas nacionales.

Ambas tradiciones extensionistas se articularon de diferentes modos con este proyecto histórico. Por ello, estas diferentes tradiciones, con sus diversas expresiones (más que dos) lógicas, sentidos y énfasis particulares, alimentaron a la extensión que la Universidad Latinoamericana fue forjando a lo largo del siglo xx. De este modo, con frecuencia las experiencias y políticas extensionistas específicas contienen elementos sedimentados que dan cuenta del entrecruzamiento y acople entre estas diferentes perspectivas y sus preocupaciones principales.⁹ Así, la extensión adquirió en ocasiones un perfil más ligado a la difusión cultural, a veces consistió en campañas de salud o alfabetización, otras estuvo supeditada a un encuadre curricular de prácticas estudiantiles preprofesionales, en ocasiones adoptó la modalidad de la transferencia tecnológica en proyectos productivos, a veces consistió en acciones de formación sindical o apoyo a luchas sociales.

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

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

II. La extensión universitaria en la UNAM: el siglo XX

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM

Una de las grandes aportaciones de las humanidades a lo largo de las últimas décadas fue desmontar, con todo cuidado, texto tras texto, autor tras autor, la idea de que los fundamentos mismos del orden social moderno habrían podido establecerse sin la compañía de un cuestionamiento permanente, del espectro de su propia negación.

Uri Eisenzweig (2004: 11)

Por lo general, en la UNAM, se suele asociar a la extensión universitaria con la difusión cultural. ¿Por qué sucede esta equiparación? ¿Cómo fue que, entre diversas tradiciones extensionistas disponibles, algunas predominaron sobre otras? ¿Cuáles quedaron por el camino? No es posible comprender la conformación y perfiles del extensionismo (los extensionismos) de la UNAM en la actualidad, sin atender al proceso histórico en el cual se forjaron, acoplaron, marginaron y consolidaron diferentes tradiciones extensionistas en la Universidad Nacional. Por ello, en este segundo capítulo del libro se aborda el proceso histórico de la extensión universitaria en la UNAM a lo largo del siglo XX.

Proponemos distinguir siete grandes momentos en el proceso histórico de la extensión universitaria en la UNAM. Se definen como

momentos nodales del proceso histórico del extensionismo en la Universidad Nacional, es decir, coyunturas en las que, por la articulación compleja de diferentes elementos y circunstancias, se experimentaron variaciones relevantes en los modos de concebir, significar y realizar la extensión universitaria. Los momentos nodales son aquellos en los que sucede (acontece) lo que Eduardo Remedi (2006) define como “acontecimientos generadores”, los cuales:

se caracterizan por oscilaciones rápidas, nerviosas que se traducen en eventos que pueden durar de un par de meses a algunos años. Es el tiempo del relato precipitado, dramático, nervioso, de corto aliento que admira o pone a temblar a quien lo vive. Estos acontecimientos cuestionan las estructuras instituidas, y según los casos, se convierten en generadores de cambios, en procesos instituyentes o son reabsorbidos por la dinámica institucional, convirtiéndose en “acontecimientos congelados”, sedimentados en las estructuras (Remedi, 2006: 19).

La propuesta de dichos momentos surge del análisis de los acontecimientos propios del campo problemático de la extensión en diferentes etapas de la historia de la Universidad Nacional, partiendo, según el caso, de las periodizaciones propuestas (o asumidas) por Casanova (2016b), Rodríguez (2013), Marsiske (2001b), Mendoza (2001), Ordorika (2006), Gallegos (2014), Silva-Herzog (1974) y Fuentes (1983). A su vez, se analizaron también las relaciones de los procesos extensionistas dentro de cada etapa histórica de la universidad, con los principales proyectos educativos que emergieron o sobresalieron en diferentes coyunturas. En este sentido, Latapí (1998) distingue cinco grandes “proyectos educativos sobrepuestos” que en el proceso histórico mexicano fueron conformando la “amalgama” de la educación nacional. El proyecto de José Vasconcelos, iniciado en 1921, al que Latapí considera junto a las experiencias posrevolucionarias de educación rural. El proyecto “socialista”, que va de 1934 a 1946. El proyecto “tecnológico orientado a la industrialización” (que surge solapado y articulado al socialista). El proyecto de “unidad nacional” (ubicado por Latapí entre 1943 y 1958). Y el proyecto “moderniza-

dor”, que inicia en la década de los setenta, y es el proyecto dominante hasta la actualidad (Latapí, 1998: 22-34).¹⁰ Como fue dicho, estos proyectos no constituyen etapas (aunque tengan ciertamente coyunturas específicas de surgimiento), sino que se traslapan, permean, combinan y reconfiguran, y aún los derrotados imprimen rasgos que permanecen como sedimentos, sentidos, ideales, a veces ausencias presentes, posibles de irrumpir en el presente al modo benjaminiano de la historia como “rememoración” (Benjamin, 2008).

Ciertamente, la modelización de Latapí refiere a la educación escolar y no a la universitaria. Sin embargo, tener estos grandes proyectos como referencia —junto a las discusiones específicamente universitarias— ayuda a situar el horizonte y el fondo de las discusiones pedagógicas de cada coyuntura. Por lo demás, hay coyunturas histórico-sociales (como el periodo mexicano que va, al menos, de 1920 a 1929) en que la discusión en torno a la educación universitaria y la educación básica se vuelven una misma discusión, al modo en que, por la misma época, reclamaba José Carlos Mariátegui en Perú.¹¹

De este modo, tomando como punto de partida las periodizaciones realizadas por la investigación histórica sobre la UNAM, y teniendo como referencia los cinco grandes proyectos educativos distinguidos por Latapí, en este capítulo se realiza un recorrido focalizado en el campo problemático de la extensión. Se propone distinguir los siguientes siete momentos nodales del proceso histórico de la extensión en la UNAM: 1) el momento del extensionismo fundacional (1907-1920); 2) un segundo momento del extensionismo originario (1920-1929); 3) un momento de transiciones múltiples (1929-1945); 4) el momento de institucionalización de la extensión como difusión cultural (1945-1960); 5) un momento de politización revolucionaria y resignificación pedagógica de la extensión (1960-1972); 6) un momento de despoltización y “modernización conservadora” (Kent, 1990)

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

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

de 1972 en adelante, y 7) un último momento de resignificación de la extensión por vía del modelo de la vinculación en las últimas dos décadas del siglo xx. Los periodos en que se ubica a cada momento son tentativos, y en general coinciden con las principales etapas que las investigaciones más destacadas han distinguido en la historia de la UNAM. Pero, ciertamente, las tradiciones extensionistas que en cada momento van surgiendo, a la vez que se nutren y articulan con las tradiciones previas, perduran como influencias o sedimentos en las ulteriores.

Finalmente, a fin de contar con un instrumento de síntesis, y a la vez como complemento analítico de esta obra, se incluyen tres elaboraciones realizadas como parte del trabajo de investigación:

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

PRIMER MOMENTO: EL EXTENSIONISMO FUNDACIONAL (1907-1920)

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

Pedro Henríquez Ureña (2000: 146)

Los fundadores

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

Leopoldo Zea (2011: 29)

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

En efecto, en cierta medida, se podría afirmar que la UNAM en un sentido tuvo extensión universitaria aun antes de su fundación como Universidad Nacional en 1910. Con tal afirmación se busca llamar la atención sobre un fenómeno relevante: la existencia, antes de la fundación de la universidad, de una trama intelectual mexicana de una fuerte sensibilidad extensionista, esto es, una preocupación por la difusión y democratización de las ciencias y las artes. A esta trama pertenecieron las generaciones intelectuales que participaron en el proyecto fundacional de la universidad primero, y en su efectiva puesta en marcha después. Pero antes de ello —y durante el proceso—, idearon y ensayaron diferentes iniciativas de tipo extensionista, que a su modo prefiguran el extensionismo propiamente dicho ulterior y algunas de las características que éste asumió.

Garduño (2011) informa que al menos desde el siglo XIX se empezó a plantear la preocupación por forjar, desde las instituciones educativas y culturales, una identidad que le diera mayor cohesión a la nación desde el concepto de la mexicanidad. “Es así que desde

la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (1868) se planteó la importancia del papel de la difusión cultural universitaria realizando conferencias y actividades de divulgación (Ejea, 2008)” (Garduño, 2011: 30). La situación de fondo en que se realizaban estas actividades estaba dada por un infradesarrollo de las estructuras educativas del país, que más allá de la prédica y los esfuerzos de algunos intelectuales (como Gabino Barreda y Justo Sierra), y más allá de algunas iniciativas puntuales, estaba muy distante de poner en marcha una política de masificación popular de la educación (Torres, 2009; Zea, 2011). En efecto, como señala de María y Campos (1983), sobre todo desde iniciativas de instrucción no formal se desarrollaron, durante la segunda mitad del siglo XIX, numerosas acciones de difusión de la cultura. De María y Campos señala que las diversas generaciones liberales “se preocupaban claramente por facilitar el acceso a la cultura a todos los sectores sociales; pero los resultados, difíciles de evaluar, fueron relativamente modestos y circunscritos casi siempre a la cultura impresa o a las veladas literarias y musicales” (1983: 11). Por su parte, respecto a estas actividades protoextensionistas del siglo XIX, Jaime Baldenegro (1983) señala que con las reformas liberales de la vida independiente:

La escuela comenzó a ligarse a la práctica, pero sin que la institución como tal se planteara una acción social directa sino a través de sus egresados; es decir, las carreras impartidas a nivel superior (química, ingeniería, minas, medicina, etc.) tenían que ver con la actividad nacional y ya no sólo con la “culturización” individual, sin embargo, la educación no rebasaba el aula y las universidades no realizaban de manera sistemática acciones sociales, salvo algunas veladas literarias y publicaciones para un público reducido; la investigación científica tampoco era tarea universitaria y corría a cargo de los institutos y academias. En suma, la universidad continuó sirviendo a los intereses de las clases dominantes sin cuestionarse la vida nacional (Baldenegro, 1983: 26).

En cualquier caso, de todos modos es interesante dejar sentado estos antecedentes difusionistas o “prácticos” en “el viejo régimen”,

para dar cuenta de una problemática de fondo —el atraso en el desarrollo de un sistema de educación popular— que estará en el centro del surgimiento del extensionismo en México.

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

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

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

Los temas abordados, y los pensadores difundidos, eran aquellos que se encontraban excluidos por la doctrina positivista oficial:

En una sociedad reposada, donde la paz porfiriana parecía extenderse a todos los ámbitos de la vida social, la Sociedad de Conferencias representó una sacudida, al menos desde dos perspectivas: primero, por rescatar del olvido a los rebeldes, es decir, pensadores o artistas políticamente incorrectos —Carrière, Nietzsche, Poe— quienes habían desafiado al *establishment* cultural desde distintas posturas, tanto estéticas como ideológicas; y además porque no sólo analizaba el pasado, sino que proponía alternativas de futuro (Torres, 2009: 29).

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

El mismo grupo que había fundado la Sociedad de Conferencias, creó en 1909 el “Ateneo de la Juventud”.¹² Esta generación, la del Ateneo, junto a la generación de 1915 (conocida como la de los “siete sabios”), protagonizaron una de las etapas más fecundas de la vida intelectual de México y el continente.¹³ Torres Aguilar (2009) ubica

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

13 Vale mencionar que la importancia fundacional otorgada a la generación ateneísta en la genealogía que aquí resumimos, tiene que ver con indagar los antecedentes del extensionismo universitario, y no los del proceso revolucionario mexicano. Respecto a esto segundo, por ejemplo, Claudio

a esta generación dentro del movimiento de la Revolución Mexicana. De acuerdo con la propuesta de Moreno Sánchez, quien considera que son cuatro las revoluciones que conforman lo que se conoce como la Revolución Mexicana (una revolución política, otra agraria, otra obrera y una intelectual), la generación del Ateneo se ubica como actor principal de la revolución intelectual (Torres, 2009).¹⁴ En esta interpretación, la revolución intelectual tuvo una autonomía relativa, y al vincularse ciertamente con los otros procesos, tuvo también un derrotero singular antes, durante y después de la revolución. Esta revolución intelectual se conformó en buena medida en contra del positivismo como “doctrina oficial”, y de acuerdo con una lógica de articulación de demandas de diferentes campos —en el sentido de la construcción de la disputa hegemónica propuesta por Laclau y Mouffe (2011)—, dicha impugnación al positivismo significaba también una oposición a la dictadura porfirista. Así por ejemplo, Pedro Henríquez Ureña afirmaba:

Sentíamos la opresión intelectual, junto con la opresión política y económica de que ya se daba cuenta gran parte del país. Veíamos que la filosofía oficial era demasiado sistemática, demasiado definitiva para no equivocarse. Entonces nos lanzamos a leer a todos los filósofos a quienes el positivismo condenaba como inútiles, desde Platón, que fue nuestro mayor maestro, hasta Kant y Schopenhauer. Tomamos en serio (¡oh blasfemia!) a Nietzsche. Descubrimos a Bergson, a Boutroux, a James, a Croce [...] Atacamos y desacreditamos las tendencias de todo arte pompier: nuestros compañeros que iban a Europa no fueron ya a inspirarse en la falsa tradición de las academias, sino a contemplar directamente las grandes creaciones y a observar el libre juego de las

Lomnitz (2016) destaca la importancia de “la generación de 1892”, señalando la relevancia histórica del movimiento estudiantil antirreeleccionista de aquel año, así como la labor del periódico *Regeneración*, editado, entre otros, por los hermanos Flores Magón, y señala su condición de precursores de muchos de los componentes que se articularían posteriormente en el levantamiento contra Díaz (Lomnitz, 2016: 111-146).

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

tendencias novísimas; al volver, estaban en aptitud de descubrir todo lo que daban de sí la tierra nativa y su glorioso pasado artístico (2000: 147).

Por su parte, Vicente Lombardo Toledano, integrante de la Generación de 1915 (y uno de los “siete sabios”) dijo:

La generación de 1910, después de un largo y lastimoso mutismo de la clase intelectual de México, refutó públicamente la base ideológica de la dictadura. Contra el darwinismo social opuso el concepto de libre albedrío: contra el fetichismo de la ciencia, la investigación de los primeros principios, contra la conformidad burguesa de la supervivencia de los aptos, la jubilosa inconformidad cristiana de la vida integrada por ricos y miserables, por cultos e incultos, por soberbios y rebeldes (Lombardo Toledano, en Torres, 2009: 25).

Finalmente, Zea sostiene que al positivismo, más que en el nivel de sus proposiciones filosóficas, se lo combatía desde la realidad social que se consideraba era su expresión. Dice Zea que el positivismo significaba en realidad la doctrina de la que un grupo de “mediocres se servía para guardar sus intereses. Más bien que tratarse de una doctrina filosófica, se trataba de una doctrina política, no era tanto a la doctrina que importaba combatir, sino al grupo político que se escudaba en ella” (2011: 30-31).

Diversos autores han caracterizado a la generación del Ateneo dentro del marco analítico común de las generaciones que conformaron, por la misma época, el movimiento de Reforma Universitaria en América Latina (Matute, 1999; Torres, 2009). Es decir, como parte de clases medias emergentes, ilustradas y organizadas desde la demanda de educación superior, influidas por las llamadas “nuevas ideas” de los diversos socialismos y liberalismos radicales, e impugnadoras de los resabios colonialistas, autoritarios y europeizantes que dominaban gobiernos y universidades (Tünnermann, 2008). En efecto, si bien el vínculo entre el movimiento de Reforma Universitaria y los sucesos singulares de la circunstancia mexicana que cursaba su

revolución ha sido objeto de debate,¹⁵ existen características comunes entre ateneístas y reformistas: la reivindicación de un pensamiento autóctono (latinoamericano) en oposición tanto a las tendencias aristocráticas europeizantes como al pragmatismo estadounidense; la reivindicación de un “espiritualismo” que buscara una síntesis superior con los avances de la ciencia en oposición al reduccionismo del científicismo positivista (y en todo ello la influencia del pensador uruguayo José Enrique Rodó); así como, dentro de esta impugación intelectual general, una impugación específica a la universidad.

En efecto, en su obra *La inteligencia latinoamericana*, Arturo Ardao recupera a varios integrantes de la generación del Ateneo, otorgando en particular al dominicano Pedro Henríquez Ureña un papel principal en la conformación de lo que podríamos llamar una posición latinoamericana del pensamiento; en una deriva que, en oposición al mero reflejo de las doctrinas y formas europeas o estadounidenses, indagaba en las propias ideas y circunstancias americanas-iberoamericanas-latinoamericanas (Ardao, 1996). No se trataba de una negación de lo universal, sino de una reafirmación de las propias raíces para desde allí indagar lo universal.

Latinoamérica se asume, más reflexivamente cada vez, en la peripecia de su historia, su cultura y su gente marginadas. Y es autoclarificándose de ese modo, desde sus vitales circunstancias a sus intransferibles situaciones, objetivas y subjetivas, que se reconoce protagonista de la universalidad humana a igual título que cualquier otra región del planeta; volcada, por lo mismo, a encarar con independencia también igual, los más universales, por humanos, objetos filosóficos [...] De la filosofía en Latinoamérica en tanto que filosofía latinoamericana, y de ésta en tanto que filosofía (Ardao, 1996: 111-112).

Fruto de este movimiento intelectual, puede explicarse que la UNAM, por iniciativa posterior de Vasconcelos, tenga en su escudo el mapa de América Latina. Y esta reafirmación “espiritual” —usando un término caro a los ateneístas— sería también política, en tanto se

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

articularía (se articulaba, desde Martí) con el pensamiento anticolonialista en el plano político y económico durante todo el siglo xx. En esta matriz intelectual, habrían de arraigar las diferentes etapas posteriores de politización del extensionismo y de la educación. Pero aún debía correr mucha agua debajo del puente para ello. Pero antes sucederían diversos acontecimientos.

Serna (2004) ubica a la Sociedad de Conferencias como un antecedente de la extensión universitaria y afirma que con sus actividades “de manera didáctica intentaba llevar al pueblo los temas de vanguardia” (2004: 27). Sin embargo, no está claro que, en aquellos momentos, tal fuera el fin de dicha sociedad. Parece más una lectura realizada a partir de los sucesos posteriores que del contexto específico de 1907. Es decir, en efecto, la Sociedad de Conferencias fue clave en la organización de una generación que, por medio de dichas conferencias, avanzó como referente intelectual en el campo cultural mexicano, y luego con la fundación del Ateneo dio un salto cualitativo en lo organizativo. Una generación que de ese modo se instituyó como portavoz político de una impugnación intelectual al positivismo que fue al mismo tiempo una impugnación política al porfiriato; que fue desarrollando un pensamiento propio, en el que habrían de tener, ciertamente, una influencia decisiva los múltiples acontecimientos que conformaron la Revolución Mexicana. En este derrotero, la generación del Ateneo, junto a la de 1915, habría de constituirse en la generación forjadora del extensionismo universitario mexicano, primero al introducir el extensionismo en el proyecto Sierra-Chávez de fundación de la Universidad Nacional en 1910, luego al crear la Universidad Popular Mexicana en 1912 (y sostenerla durante un decenio) y por fin en el periodo universitario que abarca los rectorados de Vasconcelos a Pruneda. Pero no era esa la situación en 1907, ni parece estar contenido, necesariamente, en la Sociedad de Conferencias, el desenlace posterior. En cambio, en aquel contexto, la Sociedad de Conferencias parece haber sido una iniciativa dirigida a activar un debate público (político-intelectual) en una sociedad aletargada, desarrollada por una generación que no encontraba lugar en las instituciones culturales y políticas existentes

y que requería dar un nuevo paso organizativo luego de haberse encontrado por primera vez en la revista *Savia Moderna*. En efecto, las conferencias eran públicas y abiertas, pero ni sus temas, ni el lugar en que se desarrollaban, indican que las mismas priorizaran realizar mediaciones didácticas para una difusión popular. Esto no le resta importancia a la Sociedad de Conferencias. Todo lo contrario, como señala Hernández, constituyó un acontecimiento revulsivo de la pax porfirista, y un hecho clave en la conformación del Ateneo, ese “asilo de una nueva era del pensamiento en México” (2000: 14). Pero en 1907, la preocupación central de los futuros ateneístas era la de conformarse a sí mismos como sujeto político, más que desarrollar, todavía, algo así como el extensionismo cultural.

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

En el transcurso de su periplo americano, iniciado en el Río de la Plata, Altamira había difundido el extensionismo oviedista; también lo hizo en México. Ledezma, analizando esta primera visita de Altamira a través de la prensa de la época, recuerda que llegaba, entre otras credenciales, con la de “ser considerado precursor de la Extensión Universitaria en España, que, recordemos, estaba encaminada a que las clases más desfavorecidas recibieran un tipo de enseñanza cultural” (2011: 115). Ledezma informa que, al igual que lo hacía en

su viaje americano, Altamira se presentó en calidad de delegado de la Universidad de Oviedo. Dedicó su disertación al tema “Objeto de mi viaje”, dentro del cual, entre otros, expresó “su deseo urgente de entrar a los planteles educativos mexicanos para exponer lo que pensaba la Universidad de Oviedo y para compartir la experiencia que tenían respecto a la ‘formación del espíritu de un pueblo’, gracias a la Extensión Universitaria” (2011: 112). La visita de Altamira, invitado por el gobierno de Porfirio Díaz, agitó el clima intelectual mexicano. Ledezma documenta, a partir del duro ataque que los medios católicos dirigieron al visitante, la polémica que generaron sus conferencias. Concluye que dichos ataques buscaban, ante todo, “desprestigiar a una figura importante de aquella institución española que se había desmarcado de la educación oficial católica y que estaba haciendo una gran labor de renovación educativa, social y cultural, es decir, la Institución Libre de Enseñanza” (2011: 115).

La prédica extensionista de Altamira, tal como había sucedido en los países del Cono Sur, fue semilla en la tierra fértil que por entonces labraban los ateneístas. En efecto, el Ateneo de la Juventud organizó “una gran velada en honor a Altamira”, realizada el 26 de enero de dicho año en la Escuela Preparatoria, con la presencia de Justo Sierra, la oratoria de presentación a cargo de Antonio Caso y posterior banquete en el restaurante Sylvain (Caso *et al.*, 2000: 361-362). A su vez, la visita de Altamira tuvo el mérito de la oportunidad, ya que sucedió en momentos en que Sierra y Chávez preparaban el proyecto de creación de la Universidad Nacional. De este modo, podemos encontrar aquí parte importante de la explicación sobre la presencia de un artículo dedicado a la extensión universitaria en la *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México* de 1910. Así lo fundamenta Torres Aguilar, citando las declaraciones de un miembro del novel Consejo Universitario, Miguel F. Martínez quien, en diciembre de 1910, declaró a la prensa que “estaba tomando como base el plan dado a conocer como ‘Altamira’, es decir el objetivo de ‘popularizar la enseñanza superior hasta donde sea posible’. Así, de los obreros que tenemos ya apartados del analfabetismo podríamos hacer personas cultas, proporcionándoles conocimientos científicos,

históricos y literarios” (Torres, 2009: 120-121). También lo confirma el propio Henríquez Ureña, quien señala que la extensión estaba entre los objetivos con que nació la Universidad Nacional de México, y agrega: “El ejemplo y la palabra viva de don Rafael Altamira, cuyo viaje se realizó meses antes de la fundación del nuevo plantel, suscitaron en los círculos oficiales grande entusiasmo por la extensión” (Henríquez-Ureña, 1987).

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

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

Justo Sierra, *Discurso fundacional de la Universidad Nacional* (Gallegos, 2014: 59)

Más allá de la oportuna visita de Altamira, es necesario considerar la importancia de un protoextensionismo temprano en México, para explicar el hecho de que en el proyecto de ley de creación de la Universidad Nacional, redactado por Justo Sierra y Ezequiel Chávez, apareciera una mención explícita a la extensión universitaria. Mientras que en la mayoría de las grandes universidades públicas latinoamericanas la inclusión de la extensión en las leyes orgánicas universitarias ocurrió sobre mediados de siglo xx por influjo del movimiento reformista, en el caso de la Universidad Nacional esto ocurrió ya en su ley constitutiva de 1910. En dicha ley queda establecido que compete al Consejo Universitario “Organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Universidad Nacional, 1910: 3). Esta competencia legal no llegaría por entonces a realizarse¹⁶ a causa de la inestabilidad institucional

16 Torres Aguilar recoge que “Entre 1911 y 1912 se elaboró al menos un proyecto de extensión, que sin embargo nunca fue puesto en marcha; en cambio, fueron reemplazados los miembros de una

(interna y externa) en la que nacía la universidad. De hecho, el inciso en que se menciona a la extensión sería derogado por Carranza en 1914, junto con todos los que integraban el artículo 8 de la ley fundacional (Rodríguez, 2013). Sin embargo, la sola inclusión de la extensión como uno de los cometidos de la nueva institución en su ley constitutiva resulta ciertamente una novedad y un hecho indicativo de la relevancia que había alcanzado la vocación extensionista entre los ateneístas.

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

Como señala Rodríguez: “Pese a la precariedad de sus condiciones iniciales, desde el mismo momento de su creación se apuntaba un nuevo ideario, un proyecto de largo plazo” (2013: 14). El discurso inaugural de Justo Sierra así lo indica. Sus palabras contienen todo el espesor de un discurso propiamente fundacional y buscan asentar los cimientos del proyecto de futuro. Luego de dedicar un buen espacio a desgranar las características que marcaron la crisis y el fin de la universidad colonial, afirmaba:

No puede, pues, la Universidad que hoy nace, tener nada de común con la otra; ambas han fluido del deseo de los representantes del Estado de encargar a hombres de alta ciencia, de la misión de utilizar los recursos nacionales en la educación y la investigación científicas, porque ellos constituyen el órgano más adecuado a estas funciones, porque el Estado ni conoce funciones más importantes, ni se cree el mejor capacitado para

comisión del Consejo Universitario cuya labor consistía en dirigir “la labor práctica de divulgación cultural” (2009: 32).

realizarlas. Los fundadores de la Universidad de antaño decían: “la verdad está definida, enseñadla”; nosotros decimos a los universitarios de hoy: “la verdad se va definiendo, buscadla”. Aquellos decían: “sois un grupo selecto encargado de imponer un ideal religioso y político resumido en estas palabras: Dios y el Rey”. Nosotros decimos: “sois un grupo en perpetua selección dentro de la substancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad” (Justo Sierra, en Gallegos, 2014: 65).

Es decir que, aunque en el discurso Sierra se desentienda de la herencia, en realidad —y por eso mismo— la herencia tiene un peso principal en la nueva universidad. En efecto, ésta nace para no ser como aquélla. Una porción importante del discurso de Sierra está dedicada a predicar esta diferencia. Toda fundación es una declaración identitaria y toda identidad es una diferencia. La fundación de la Universidad Nacional es una enunciación de lo que la nueva institución no deberá ser:

La Universidad, me diréis, la Universidad no puede ser una educadora en el sentido integral de la palabra; la Universidad es una simple productora de ciencia, es una intelectualizadora; sólo sirve para formar cerebrales. ¡Y sería, podría añadirse entonces, sería una desgracia que los grupos mexicanos ya iniciados en la cultura humana, escalonándose en gigantesca pirámide, con la ambición de poder contemplar mejor los astros y poder ser contemplados por un pueblo entero, como hicieron nuestros padres toltecas, rematase en la creación de un adoratorio en torno del cual se formase una casta de ciencia, cada vez más alejada de su función terrestre, cada vez más alejada del suelo que la sustenta, cada vez más indiferente a las pulsaciones de la realidad social, turbia, heterogénea, consciente apenas, de donde toma su savia y en cuya cima más alta se encienda su mentalidad como una lámpara irradiando en la soledad del espacio...! Esto sería una desgracia” (Sierra, en Gallegos, 2014: 54).

En cambio, Sierra propone otra imagen, ésta sí, la imagen deseada:

Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber” (Sierra, en Gallegos, 2014: 55).

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

Por lo demás, la mención que hace Justo Sierra en su discurso fundacional a la Universidad de California (una de las tres invitadas a apadrinar a la naciente institución) nos invita a lanzar una especulación. En su discurso, Sierra se refiere a la Universidad de California como “nuestra amiga más antigua”, y la describe como ejemplo del:

tipo de estas instituciones tales como en América se conciben, abiertas de par en par a las corrientes nuevas, buscadoras de todas las enseñanzas, de cualquiera procedencia que sean, con tal que dejen su simiente en el suelo patrio y que, bajo la altísima dirección intelectual y moral de su

presidente, puede tomar como lema el apotegma de William James: “La experiencia inmediata de la vida resuelve los problemas que desconciertan más a la inteligencia pura” (Justo Sierra, en Gallegos, 2014: 71-72).

La Universidad de California contaba ya por entonces con una intensa actividad de vinculación social, dentro de la cual estaba también la tradición paradigmática del extensionismo estadounidense, volcado a la modernización de las técnicas y procesos de producción agrícola de colonos y agricultores de sus entornos sociales. Este hecho, así como el sentido de la cita a James con que Sierra saluda al padrino californiano, permite cobijar la duda de si su proyecto no tendría, también, un lugar para esta vertiente extensionista. En efecto, si en el proyecto de fundación de la Universidad Nacional se acoplaron elementos de continuidad de lo viejo positivista con elementos de lo nuevo ateneísta, podemos suponer que, además del difusionismo cultural ateneísta, también estuvieran presentes elementos del extensionismo estadounidense, como parte de las concepciones de Sierra sobre la “sajonización del alma latina” y el “desarrollo del espíritu práctico” (Zea, 2011: 334-337).

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

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

La Biblioteca Nacional de México se estableció por un decreto de 1833, pero no se concretó sino hasta 1867, a partir de un nuevo decreto de Benito Juárez (UNAM, 2017a). Es muy significativo que en 1914, apenas cuatro años después de creada la Universidad Nacional, y en un contexto signado por las convulsiones sociales y los conflictos armados permanentes, la Biblioteca Nacional de México

pasara a formar parte de la novel institución universitaria. Este hecho da cuenta de un rasgo fundacional de gran importancia en la constitución del ethos de la UNAM, y en particular, del ethos extensionista que se estaba forjando: la importancia de la Universidad Nacional en el resguardo y difusión de la cultura, y en particular, de la cultura letrada, los libros y textos.

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

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

Alfonso Reyes, “Conferencia en la UPM”, 28 de enero de 1913 (citado por Torres, 2009: 124)

¿Es pertinente asociar la actividad de las universidades populares, y en particular la mexicana, con la extensión universitaria? Por una parte, si se toma a la extensión en sentido estricto, tal asociación no tendría pertinencia en tanto, por razones obvias, la extensión de las universidades es una función de las instituciones universitarias y mal se la puede asociar a iniciativas de universidades alternativas, diferentes a las instituciones oficiales. Sin embargo, es más lo que se pierde que lo que se gana con esta restricción del punto de vista. En efecto, en el surgimiento histórico de la extensión universitaria, su desarrollo y el de las universidades populares se combinan, solapan e influyen mutuamente. Así lo documenta Palacios para el caso europeo, por ejemplo, en su famoso libro *Las universidades populares*, publicado

en 1908 (es decir, propiamente una crónica del tiempo presente). Allí describe el modo en que las actividades de extensión universitaria, surgidas en Cambridge en 1872, fueron reinterpretadas en otros países europeos por experiencias que se conformaron como universidades populares, que a su vez devinieron en procesos de transformación de las universidades oficiales, y en todo el trayecto, los protagonistas eran los mismos profesores, los mismos estudiantes y las mismas organizaciones obreras (Palacios, 1908). Similar proceso se puede verificar en el caso mexicano, por lo que mal podemos comprender el proceso de surgimiento e institucionalización de la extensión si no atendemos también a los sucesos de toda la trama intelectual y política en que se fue construyendo la Universidad Nacional, cuyas demarcaciones de adentro y afuera eran, en aquellas circunstancias, móviles y difusas.

Torres Aguilar (2009) describe a grandes rasgos la siguiente deriva: los ateneístas crean diversas iniciativas precursoras del extensionismo, luego participan, junto a Sierra, en el proceso de fundación de la Universidad Nacional introduciendo un proyecto de extensión universitaria que no encuentra condiciones institucionales inmediatas de desarrollo, lo que lleva a la generación dorada a tener que dirimir si dedicarían sus esfuerzos a vencer los obstáculos internos que impedían concretar el proyecto extensionista, o si en cambio buscarían realizarlo por fuera de la institución. “Decidieron emprender el último de estos caminos: el más difícil, el más complejo, tal vez el menos vistoso, y sin duda el que exigía mayor trabajo. Así, la fundación de la Universidad Popular tuvo el propósito de suplir la tarea de la extensión universitaria que por diversos motivos la Universidad Nacional no había podido desarrollar” (Torres, 2009: 32). En la misma línea, Rodríguez considera a la Universidad Popular como “el proyecto ateneísta de extensión por excelencia” (2013: 21). Por lo demás, un vistazo por las actas de la asamblea fundacional de la Universidad Popular Mexicana (UPM) confirma su condición extensionista:

El socio don Pedro Henríquez Ureña manifestó que siempre había creído conveniente que el Ateneo emprendiese una labor de difusión de cul-

tura más extensa que la realizada hasta ahora, y que precisamente esa noche llevaba intención de proponer, al dar cuenta de la revisión de los estatutos del Ateneo que le había sido encomendada, se emprendiera una labor de extensión universitaria, toda vez que la proyectada por la Universidad Nacional, desde años atrás, no había llegado a iniciarse siquiera (Caso *et al.*, 2000: 381).

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

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

Según consigna Baldenegro, entre las funciones de la UPM estaban:

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

Señala Baldenegro que la concepción de la UP era la de extender la cultura universitaria a los sectores excluidos de ella “con una óptica de erudición individual enaltecedora del espíritu y desdeñosa a los problemas circundantes. De cualquier forma, los impulsores del Ateneo y de la UP iniciaron las actividades extramuros de la Universidad mexicana” (1983: 26).

En cuanto al tipo de actividades que realizaba la UPM, su rector Pruneda informaba que éstas consistieron sobre todo en conferencias de información cultural, “de carácter cívico, de índole higiénica y de otros estilos, pero siempre relacionados con los intereses de los obreros, a quienes se ilustró sobre diversos problemas de organización y de higiene industrial, antes que se aprobara la Constitución de 1917” (Pruneda, citado por Pérez, 1979: 53). También se desarrollaban audiciones musicales “conmemoraciones cívicas y patrióticas” (Pérez, 1979: 53). Además se editaba el *Boletín de la UPM* y se publicaban y distribuían resúmenes de las conferencias (Pérez, 1979).

En cuanto a la composición ideológica de la UPM, ésta, como es esperable, contenía la misma matriz heterogénea del Ateneo fundador. José Vasconcelos había declarado una “doble dirección del movimiento ideológico del Ateneo. Racionalista, idealista con Caso, antiintelectualista, voluntarista y espiritualizante en mi ánimo” (2000:

125). Torres Aguilar (2009), en su voluminoso estudio sobre la UPM, destaca, además, los siguientes componentes principales: una idea de “escuela ciudadana”, con características familiares al escolanovismo (en Reyes); una influencia de las universidades populares europeas “a beneficio de la clase obrera” (en Urbina); una concepción educativa ligada a la idea cristiana de caridad y entrega desinteresada (en Caso); junto con esto una idea del quehacer educativo como acto de “amor” (en Henríquez Ureña y Pruneda); una influencia arieliana (Rodó) en concebir a la educación como algo más que la mera instrucción, y en cambio como el arte de transformar “la personalidad” o “el espíritu” (en todos); preocupaciones de orden práctico, en particular ligadas al higienismo (en Pani y Pruneda); una orientación de sensibilidad social hacia las clases desposeídas (en todos); una fe en la educación y un entusiasmo puesto en la enseñanza (en todos); un componente decisivo de voluntarismo (en todos); una naturalización de que su quehacer educativo con obreros era parte de un deber moral y no un elemento para sobresalir o para la autopromoción (en todos) (Torres, 2009: 123-137).

A su vez, Torres Aguilar destaca que la UPM procuraba mantener una posición de neutralidad política, aun en contextos de represión contra el movimiento obrero. Por ejemplo, señala que la represión y clausura de la Casa del Obrero Mundial por parte del gobierno de Carranza en 1916, no encontraron “eco en la Universidad Popular. Los profesores de la institución se dedicaban a educar y, fieles a los estatutos, se cuidaban de tocar temas políticos o religiosos, tal vez porque asuntos como la salud pública eran todavía más apremiantes” (2009: 381-382). O quizá también, agregó, porque el higienismo junto al culturalismo conformaban una ideología educativa orientada a la solución pragmática-moral-voluntarista de los males sociales por vía de la educación.

La UPM permaneció en funcionamiento por casi una década, sosteniéndose por la determinación y dedicación voluntaria de su rector Pruneda y sus colaboradores y profesores, que en todo momento fueron gratuitas. Además del local de la UPM, cuyo arrendamiento se costeara con aportes solidarios de “benefactores”, la universidad

trabajó en diferentes locales, sobre todo de sociedades mutualistas, obreras, de pequeños comerciantes o estudiantiles (Pérez, 1979). Pruneda afirmaba que había noches en que el único lugar que ofrecía actividades culturales en la Ciudad de México era la Universidad Popular Mexicana (Pérez, 1979).

Educación popular y extensión universitaria

Todos los problemas de México se reducen a uno: educar.

(Antonio Caso, entrevista en *El Demócrata*,
31 de mayo de 1917; citado por
Torres Aguilar, 2009: 129)

Una de las características más notorias del extensionismo primigenio que analizamos es su íntima ligazón con la problemática educativa mexicana. Esta característica —que habría de ser, como veremos, el componente principal del extensionismo de la UNAM al menos durante toda la década de los veinte— parte del hecho insoslayable de la problemática educativa mexicana y su considerable atraso respecto a otras naciones en lo que refiere a la alfabetización del pueblo. En este contexto, la influencia del extensionismo europeo, que había incorporado a las universidades al movimiento de educación popular iniciado a mediados del siglo XIX, encontró tierra fértil en el pensamiento y la determinación de los ateneístas. En palabras de Pedro Henríquez Ureña, no era que en México la teoría de la educación popular fuera desconocida, que no lo era: “pero la educación popular durante cien años, existió en México principalmente como teoría; en la práctica, la asistencia escolar estaba limitada a las minorías cuyos recursos económicos les permitían no trabajar desde la infancia” (2000: 145-146). Es necesario, entonces, comprender los orígenes de la extensión universitaria mexicana dentro del movimiento más amplio de la educación popular y sus diferentes significaciones.

Por lo mismo, se hace necesario precisar qué entendemos por “educación popular”, término que habría de constituirse, más ade-

lante, en un referente nodal del extensionismo crítico. ¿Qué es la educación del pueblo? Nos apoyaremos en Giorgio Agambem para dilucidar la noción *pueblo*, y en Manuel De Puelles para hacer lo propio respecto a la relación histórica entre “pueblo” y “educación”. Ambos, hablando de cuestiones diferentes, adoptan el mismo punto de partida: la Revolución Francesa.

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

Por su parte, Manuel de Puelles (2002) recuerda que en el contexto de la Revolución Francesa, la primera Constitución liberal de 1791 secularizó el servicio educativo pero lo organizó en dos tramos diferenciados, manteniendo el principio de estratificación social propio de la sociedad estamental previa, pero ahora bajo el modo de la sociedad de clases. En cambio, la nueva Constitución jacobina de 1793, junto con la consagración de los derechos sociales, eliminó el sistema dual y estableció un sistema educativo público único, siendo éste “el antecedente moderno del derecho a la educación, fuertemente arraigado en el principio de igualdad” (de Puelles, 2002: 25). Desde entonces, este conflicto ha atravesado la historia educativa-política de las sociedades occidentales. Se trata, como señala de Puelles, del problema político de la igualdad.

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

siglo xx mexicano, y habrían de articularse, tensionarse e hibridarse a lo largo de la historia del extensionismo al correr del siglo.

Finalmente, como fue dicho, en las circunstancias de la prerrevolución y la Revolución, cada discurso educativo se articulaba con otras demandas en la disputa hegemónica. Así, por ejemplo, si el positivismo, como doctrina oficial del porfiriato funcional a los intereses de la burguesía mexicana, había brindado una justificación doctrinaria al desprecio social hacia los indios, al despojo de sus tierras y a la represión de sus protestas (Zea, 2011: 294-299), el antipositivismo de las corrientes intelectuales de la Revolución Mexicana las llevará al encuentro del indio, en el marco de una valorización intelectual-política de lo autóctono, y de una revolución que tuvo un fuerte componente indígena y agrarista. Así, la educación sería, también, fuertemente rural, y años después basaría en ello una de sus principales epopeyas. En el seno de dicha epopeya nació la extensión universitaria propiamente dicha, es decir, realizada desde la Universidad Nacional, a partir del rectorado de José Vasconcelos.

Educación popular y revolución: la Casa del Obrero Mundial

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

Fundada al calor de la Revolución Mexicana, entre 1911 y 1912, la Casa del Obrero Mundial constituyó un epicentro organizativo, propagandístico y educativo del anarcosindicalismo mexicano y del pensamiento libertario en general. Como plataforma organizativa, fue una referencia del movimiento obrero mexicano durante los años de la revolución; como espacio cultural, instaló una “biblioteca popular” y congregó a un numeroso público en conferencias y “reuniones

abiertas”, y como espacio educativo, allí se cultivaron, difundieron y ensayaron, sobre todo, las ideas de la educación racionalista, influidas, en lo fundamental, por la obra (así como la experiencia) *La escuela moderna*, del pedagogo catalán Francisco Ferrer i Guardia, fusilado por el Consejo de Guerra de España en octubre de 1909, en un hecho que provocó una ola de protestas a nivel mundial. De este modo, se promovía la educación racional, científica y humanística, mediante la coeducación, y de las primeras letras, las ciencias naturales, las “ideas sociales”, la enseñanza de oficios y los cuidados higiénicos. También se realizaban excursiones al campo y se promovía la enseñanza del esperanto como “lengua auxiliar internacional” (Acri y Cáceres, 2011: 377 y ss).

Acri y Cáceres informan que la Casa del Obrero Mundial congregó prontamente a tantos obreros que amplió su programa de actividades y cursos, que incluían temas como: modelado, higiene personal, arquitectura, química, aritmética, taquigrafía, geometría, cosmografía, física, inglés, español, música, composición literaria, oratoria, historia y un conjunto de oficios. Además, se realizaba formación ideológica en cursos llamados: “conferencias obreras para obreros”, “unión instructiva para la mujer obrera”, “ciencia, luz, verdad” e “igualdad, libertad y amor” (Acri y Cáceres, 2011: 380). En 1913, se añadieron cursos vespertinos de filosofía, economía y sindicalismo, lo cual hizo de la Casa del Obrero Mundial una suerte de universidad popular, en la que incluso se inauguró, en octubre de 1915, una escuela racionalista (Acri y Cáceres, 2011). “La escuela fue gratuita y contó con 7 maestros para desplegar una enseñanza libre, racional, e inculcar a los trabajadores que asistieran a la misma los valores e ideales del socialismo libertario” (Acri y Cáceres, 2011: 380-381). Consignan estos autores que el 1 de mayo de 1913 la Casa del Obrero Mundial organizó un mitin en la Ciudad de México que convocó a unas treinta mil personas, que fue reprimido por el presidente Victoriano Huerta, fueron apresados muchos de los dirigentes y clausurada la casa por un tiempo.

No obstante este conflicto, y muchos otros que vendrían en adelante, Acri y Cáceres concluyen que: “las experiencias educativas

libertarias, en México, fueron parte de los proyectos educativos, a nivel estadual, juntamente con el desarrollo de algunas otras vinculadas con los trabajadores y sus organizaciones sociales, sindicales o revolucionarias, antes y después de la Revolución de 1910” (2011: 411). Se trata pues, de otra pieza en el mosaico ideológico y pedagógico en el que se fue construyendo el extensionismo mexicano.

Síntesis: bases ontológicas, filosóficas y políticas del extensionismo fundacional

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

Morelos Torres Aguilar (2009: 137)

Como señala Roberto Rodríguez, fundamentalmente en los primeros tres decenios de existencia de la Universidad Nacional, en que se debatió fuertemente su misión, su orientación educativa y científica y su papel en el desarrollo de la nación, “la institución concentró los debates fundamentales que darían lugar al modelo de universidad pública del país en el siglo xx” (2013: 15). Curiosamente, Fuentes Molinar (1983) llama a ese periodo la “prehistoria” de la UNAM (en referencia a que el periodo abierto con la Ley Orgánica de 1945 es el que corresponde propiamente a la “universidad contemporánea”). Sin embargo, al menos para el caso que nos ocupa, entiendo que el periodo que va de la fundación de la Universidad Nacional en 1910 hasta la creación de la Dirección General de Difusión Cultural, en 1947,

concentra buena parte de las discusiones fundantes del extensionismo de la UNAM a lo largo del siglo XX, y forman parte entonces, con toda propiedad, de la historia del extensionismo de la UNAM actual.

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

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

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

históricos, identificando “asertos históricos”¹⁷ a partir de los cuales establecen redes de relaciones.

Su estudio resulta provechoso para ubicar algunas de las redes de relaciones entre significantes constitutivos del campo problemático de la extensión universitaria en este periodo fundacional. Del conjunto de “asertos históricos” que identifican y analizan, hay tres que, entiendo, ayudan a situar los asideros ontológicos y epistemológicos en los que se fue forjando el extensionismo de la UNAM:

Apoyo al desarrollo de la tecnología y a cuestiones relacionadas con la actividad práctica. Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas del apoyo a la tecnología y a la actividad práctica se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario. De acuerdo con los registros, en el siglo XVIII los vocablos ilustración, tecnología y práctico se vincularon con las siguientes expresiones: investigación, minería, progreso y técnica. Asimismo, a las correspondientes (jardín) botánico, características físicas, mundo y modelos europeos, entre otros (Paulín, Horta y Siade 2012: 47).

Aportación de medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas, así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad. Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de aportar instrumentos (medios) para investigar, extender y difundir (conocimiento y cultura) se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario. [...] De acuerdo con los registros históricos, a partir de 1881 aparecieron las siguientes expresiones: Altos Estudios, institución de cultura, (proporcionar) medios (para la investigación en humanidades, ciencias exactas, ciencias sociales), enriquecer conocimientos humanos. En 1918 se usaron

17 “Los asertos históricos del mundo universitario son proposiciones que expresan contenidos culturales sobre objetos/estados del mundo. Asimismo, dichos contenidos, que se han construido con los datos de la experiencia, remiten a ideas o referencias verdidas en testimonios y documentos. Estas referencias —que se supone han sido controladas por el historiador, el cronista y el investigador—, nos permiten introducirnos, no al fenómeno u objeto nombrados —o designados mediante expresiones verbales—, sino a sus contenidos culturales cuyos significados, sentidos y, por tanto, valoraciones cobran vigencia dentro del contexto que los enmarca” (Paulín, Horta y Siade, 2012: 46).

las expresiones “contacto con el pueblo”, vinculadas con la noción de extensión universitaria (2012: 47) [...] [y] “Elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social a efecto de satisfacer las necesidades espirituales, de movilidad social y de interés nacional”. Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas propuestas nacionalistas se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario. A finales del siglo XIX y principios del XX, las ideas vinculadas con propuestas nacionalistas fueron cobrando forma en las siguientes expresiones: amor de la patria, salud del pueblo, evolución educativa y social, necesidades espirituales e investigación científica desinteresada (inclinada sobre elementos mexicanos), entre otras voces (2012: 47-48).

Es posible ver, en la trama discursiva que deconstruyen Paulín, Horta y Siade, (2012), las bases de diferentes articulaciones significativas del extensionismo de la UNAM en sus orígenes: la matriz humanística-culturalista, la matriz científica-práctica, la matriz nacionalista y la matriz popular.

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

Finalmente, junto a estas influencias filosóficas y pedagógicas, el pensamiento educativo-extensionista de la generación fundadora no

se comprende sin considerar la poderosa fragua que fue la Revolución Mexicana. Al respecto, Lomnitz aporta una peculiar imagen que ayuda a ilustrar la trama completa:

Si la Revolución Mexicana fuera una bebida alcohólica, sería un oporto: en otras palabras, una mezcla de algo fermentado con algo destilado. La causa de la fermentación era la dura situación de la vida agraria mexicana, en los pueblos, en las familias y en los campesinos. El destilado que le daba al fermento campesino el medio en que fundirse a través de la ideología y ocasiones de levantarse en masa era preparado por personas generalmente alfabetizadas [...] Desde el punto de vista cultural, los grupos móviles y alfabetizados se destilaban a partir de la mezcla de diferentes “ismos”, en competencia unos con otros o complementarios: liberalismo, catolicismo modernizador, nacionalismo, protestantismo, espiritismo, jacobinismo, socialismo y comunismo anarquista (2016: 375).

Esta mezcla, en proporciones variables, continuaría destilando —no sin conflictos— las orientaciones políticas de la extensión universitaria. Simplificando el campo de disputa en dos posiciones, los dos polos que comenzarían a disputar por la orientación del extensionismo, en los años venideros, pueden sintetizarse en: una posición vinculada mayormente al pensamiento de Altamira, de un obrerismo culturalista-conciliador (donde se articularían las concepciones liberales, cristianas, krausistas), y las posiciones propiamente más socialistas, que concebían a la extensión dentro de alguna concepción de lucha de clases. Pero estos antagonismos se desatarían más adelante. En el periodo que hemos analizado, todas estas posiciones —aun cuando en mayor o menor medida fueran evidentes sus diferencias— se articulaban en la oposición al porfiriato (hasta su caída) a través de algunas de las vertientes de la Revolución Mexicana, y en dar al extensionismo una orientación popular (más o menos caritativa, culturalista, agrarista u obrerista).

A partir de todas estas circunstancias, el extensionismo fundacional adquirió los siguientes rasgos principales: *a*) una fe en la potencia emancipadora y civilizadora de la educación; *b*) una vocación de-

mocratizadora de la cultura y la ciencia desde un perfil culturalista-iluminista; *c*) influencia de los principales rasgos de la extensión universitaria europea y ovidista; *d*) la búsqueda de lo autóctono, desde la conciencia de pasar de copiar lo europeo a asumir la problemática nacional (“mexicanizar la ciencia”); *e*) influencia de las tendencias de la educación libre, la enseñanza racionalista, la escuela activa y una fuerte conciencia sobre el problema del analfabetismo y la importancia de la educación popular; *f*) influencia del higienismo como paradigma de la salud pública de la época;¹⁸ *g*) orientación tanto obrerista como agrarista, con mayor o menor politización socialista o bien nacionalista revolucionaria; *h*) una dinámica de articulación-solapamiento entre experiencias extensionistas autónomas e intentos de su institucionalización en el Estado, propia de una coyuntura revolucionaria y de una fase fundacional; *i*) un componente voluntarista muy fuerte, tanto doctrinario (vinculado a tradiciones de pensamiento cristiano) como práctico (una férrea determinación y compromiso personal); *j*) los componentes de la vertiente utilitaria economicista del extensionismo estadounidense, que por ahora quedarían latentes, o con una expresión minoritaria respecto a los otros rasgos.

Por último, vale hacer notar que, contrariamente a lo que sostienen muchos autores que indican a la revuelta de Córdoba de 1918 como el momento de nacimiento de la extensión universitaria, también en el caso mexicano se comprueba que la extensión es un fenómeno que antecedió en un decenio a Córdoba. En el caso que analizamos, cuando sucedió la revuelta de Córdoba la Universidad Popular Mexicana ya tenía seis años de actuación, la primer visita de Altamira había ocurrido nueve años atrás, y la Ley fundacional de la Universidad Nacional, que contemplaba a la extensión, tenía ocho años de vida. Lo mismo

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

sucedió al menos en Chile, Montevideo y La Plata. Es decir, la extensión universitaria fue más productora que producto de Córdoba, en tanto fue uno de los componentes principales de articulación programática y organizativa de los movimientos estudiantiles del continente, sobre cuya base se producirían las movilizaciones que tuvieron ciertamente, en Córdoba en 1918, un momento nodal, por su radicalidad, trascendencia internacional y consecuencias ulteriores de importancia decisiva.

Hasta aquí hemos procurado sintetizar las principales articulaciones discursivas y las circunstancias históricas que constituyeron la trama que produjo el campo problemático de la extensión universitaria en su periodo fundacional. La etapa propiamente de extensión universitaria (en el sentido de acciones desarrolladas por y desde la Universidad Nacional) comenzaría con el rectorado de José Vasconcelos.¹⁹ Pero nada de ello sería comprensible sin considerar lo que hasta aquí hemos procurado sintetizar.

SEGUNDO MOMENTO: EL EXTENSIONISMO ORIGINARIO (1920-1929)

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

Pedro Henríquez Ureña (2000: 145)

Rodríguez (2013) señala que, una vez triunfante la Revolución Mexicana, la universidad encontró cauces de acuerdo con los gobiernos que

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

se sucedieron de Carranza, pasando por de la Huerta hasta Obregón. Javier Garciadiego (1996) ha demostrado como, antes de Carranza, las relaciones entre la universidad y los gobiernos posteriores al porfirismo no habían estado precisamente exentas de conflictos. Pero, como sea, a partir del acercamiento que empieza a producirse en el periodo carrancista, la orientación general de la universidad de salir de la “Torre de Marfil” y asumir la problemática nacional, ya enunciada en el discurso de Sierra —e impulsada con vigor por los ateneístas— fue asumiendo contenidos específicos y cauces concretos, en articulación con los debates políticos y proyectos históricos que se pusieron en juego en la etapa de institucionalización posrevolucionaria del país. Para ello, fue fundamental la capacidad del proyecto vasconcelista de concertar las fuerzas latentes y reinterpretar los contenidos democratizantes del ideario extensionista y universitario que se venía forjando desde comienzos de siglo.

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

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

Puede no atinar la Universidad ni en su doctrina social ni en el punto de vista filosófico; todo se lo hará perdonar, sin embargo, si a la rutina de la enseñanza profesional añade

buenos servicios de extensión del saber medio y una sincera colaboración en el estudio de los problemas que afectan a la vida de la colectividad en que se opera.

José Vasconcelos (2009a: 177)

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

Su discurso de asunción como rector de la Universidad Nacional en 1920 constituye una aguda crítica al estado de cosas en esa casa de estudios, y un encendido llamado a la subversión de dicha situación mediante la movilización intelectual y moral del profesorado y el estudiantado. Desde el principio Vasconcelos fijó la orientación fundamental que imprimiría a su gestión: “La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia [...] En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedirle a la Universidad que trabaje por

el pueblo” (Vasconcelos, 2009b: 141). Y su discurso se cierra con la famosa convocatoria a conformar:

el ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores. Y no descansemos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos,²⁰ que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional (Vasconcelos, 2009b: 143).

La convocatoria tendría inmediata respuesta, y se abriría de este modo una de las etapas más fructíferas de la historia extensionista de la UNAM. Dos son las iniciativas que caracterizaron a la extensión universitaria en este periodo: la campaña de alfabetización (que incluyó las célebres “misiones culturales”) y el fuerte impulso a las conferencias dirigidas a los sectores que no accedían a la educación media y superior, particularmente a los obreros.

Renate Marsiske considera que la acción de mayor impacto social que Vasconcelos impulsó en el breve periodo (15 meses) de su rectoría fue la puesta en marcha, desde la universidad, “de una campaña de alfabetización que abarcaría a todo el país y tendría los matices de una cruzada laica a favor del pueblo de México” (2001a: 130). Latapí (1998) afirma que dicha cruzada logró alfabetizar a más de cien mil adultos. Fell (1989) señala dos momentos de la campaña alfabetizadora: un primer momento caracterizado por un gran voluntarismo, de apelación al compromiso individual y social con la tarea y la relativa desorganización de los esfuerzos; y un segundo momento que, sin dejar de apelar a la participación de voluntarios, procurará una mayor institucionalización y profesionalización de las acciones (Fell, 1989). La campaña de alfabetización combinó entonces diferentes iniciativas institucionales (en particular los “maestros ambulantes”, las

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

misiones culturales y los centros de alfabetización), recurriendo a la participación de voluntarios (los “ejércitos infantiles”, la apelación al rol “especial” de “la mujer” y la convocatoria a los universitarios). La extensión universitaria estuvo atravesada, en todo este periodo, por esta convocatoria a la participación y compromiso de voluntarios en la campaña de regeneración nacional.

La participación de estudiantes universitarios en la campaña alfabetizadora se dio, principalmente, por vía de la figura del “profesor honorario estudiante” (Fell, 1989). Fell destaca que entre los estudiantes la campaña tuvo una buena recepción, en especial en las escuelas técnicas. Además, en la Escuela Nacional Preparatoria “surgió la Sociedad Vasco de Quiroga y, en el marco de algunas grandes escuelas, la Asociación Pro-Patria, ambas consagradas a la alfabetización y a la propaganda a favor de la Campaña contra el Analfabetismo” (Fell, 1989: 44). Por su parte, Marsiske (2006a) señala la importancia organizadora que tuvo la extensión universitaria para el movimiento estudiantil mexicano de la década de los veinte, como actividad que reunió a los estudiantes, generó redes de nivel nacional y tonificó el músculo organizativo, lo cual hizo posible que algunos años después se pudiera conformar propiamente un movimiento estudiantil capaz de conquistar la primera ley autonómica para la universidad:

Las actividades de extensión universitaria de los estudiantes de la Universidad Nacional —primero en las campañas de alfabetización organizadas por José Vasconcelos desde la Rectoría de la Universidad y después, entre 1924 y 1928, en las actividades de servicio social y de extensión por el rector Alfonso Pruneda— llevaron a la formación de organizaciones estudiantiles con un fin determinado y de redes informales entre los estudiantes en los que se basaría la organización de la huelga estudiantil de 1929, aparte de su organización gremial bien desarrollada (Marsiske, 2006a: 146).

En efecto, basado en los antecedentes de los ateneístas, e influidos por la creciente importancia que ocupaba la extensión al asimilarse y resignificarse con el movimiento reformista latinoamericano, la ex-

tensión ocupaba un lugar de primera importancia en el movimiento estudiantil mexicano. En este marco, la concepción extensionista mexicana comenzaba a construirse en una trama discursiva que incluía las primeras ideas sobre la educación socialista, la orientación obrerista y el nacionalismo revolucionario. Ello lo evidencia el lugar que ocupó el extensionismo en las resoluciones del Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en la Ciudad de México en diciembre de 1921 y en el Congreso Nacional de Estudiantes Mexicanos celebrado en paralelo en Puebla.

Biagini observa que el Congreso Internacional de Estudiantes realizado en el “país faro de la Revolución Mexicana” reflejó un “compromiso más extendido donde se refrendó la obligación de establecer universidades populares para capacitar tecnológica y políticamente a los sectores excluidos y asesorar los conflictos obreros” (2006: 92). Moraga (2014a) destaca que la orientación política general del congreso se condensa en el siguiente pasaje de la declaración final: “la juventud universitaria declara que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y en el político” (2014a: 22). La extensión universitaria formaba parte de las resoluciones finales y era considerada como: “una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester” (Moraga, 2014a: 24). A su vez, el congreso también declaró “la ‘obligación’ de establecer universidades populares ‘libres de todo espíritu dogmático y partidista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de justicia social’” (Moraga, 2014a: 26).

En sintonía con el Congreso Internacional, en la reunión estudiantil nacional desarrollada en paralelo, Moraga informa que la asamblea se expresó favorablemente a que los estudiantes se ocuparan de los temas políticos y sociales del país, y se postuló que “el origen de los conflictos sociales estaba en la desigualdad económica. Se aprobó la creación de escuelas nocturnas para obreros ‘atendidas por la clase estudiantil, así como la formación de sindicatos socialistas, coope-

rativas y centros recreativos populares” (2014a: 28). Esta deriva socialista u obrerista de politización estudiantil de la extensión se articulaba con otros rasgos característicos del extensionismo misionero del periodo. Un vistazo a la conformación que tenían los equipos misioneros aporta información sobre el contenido de la obra social y pedagógica redentora del movimiento vasconcelista. El equipo que tuvo a cargo la primera misión, realizada en Zacualtipan (Hidalgo), estuvo integrado por:

Jefe: Ing. Roberto Medellín. Profesores de educación rural: Rafael Ramírez Castañeda; de jabonería y perfumería: Isaías Bárcenas; de curtiduría: Rafael Rangel; de agricultura: Fernando Albiati; de canciones populares y orfeones: Alfredo Tamayo; de educación física y encargado de las prácticas de vacuna: Dr. Arnulfo Bravo. Acompañaba a este grupo Juan Reyes Badillo, delegado de la Secretaría de Educación Pública, en el Estado de Hidalgo (informe citado por Gamboa, 2007: 3).

Sin duda, el equipo expresa en parte el perfil del extensionismo de la época (culturalista, higienista, modernizador), junto a los rasgos propios del pensamiento de Vasconcelos, quien daba una gran importancia a aspectos como la cultura autóctona y la educación física.²¹

Además de las misiones y las iniciativas de alfabetización, destaca en este periodo la actividad del Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria, creado en 1921 junto a la Escuela de Verano, que dirigiría Henríquez Ureña. Claude Fell señala que el Departamento de Extensión tendría:

una finalidad análoga a la de la Campaña contra el Analfabetismo, con la diferencia de que su acción va dirigida a personas que hayan completado

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

sus estudios de primaria. Sus objetivos son más “instructivos” que “educativos”; es decir, que el departamento pretende ofrecer conocimientos esencialmente técnicos y prácticos en distintas áreas: matemáticas, física, ciencias naturales, biología, industrias mecánicas y químicas, oficios manuales (carpintería, herrería, perfumes, curtiduría, etc.). En una segunda etapa —en realidad ambos tipos de actividad coinciden—, la enseñanza será más “educativa” y abarcará las ciencias sociales y materias como el derecho, lo que redundará en beneficio de los obreros, ya que podrán conocer sus deberes, sus derechos de ciudadanos y sus derechos políticos. Esta enseñanza se imparte casi exclusivamente en medios urbanos, ya que en otro nivel la Casa del Pueblo es la que se encarga de la instrucción cívica de los campesinos. En las ciudades se enfatizan las ventajas que tiene la formación de asociaciones obreras: sin que tal objetivo sea claramente enunciado, se intenta preparar a los trabajadores en ciudades donde se inicia un fabuloso proceso de crecimiento (1989: 300-301).

Los frutos del decisivo impulso intelectual y organizativo de Vasconcelos a la extensión universitaria no demoraron en aparecer. Fell (1989) consigna que entre julio y noviembre de 1922, tan solo en las escuelas nocturnas del Distrito Federal, se dan unas 2 850 conferencias. Hasta entonces las conferencias seguían siendo la principal metodología, pero ya comenzaban a evidenciarse críticas a este modelo. En cuanto a los temas que se abordaban, eran de una gran heterogeneidad. Algunas versaban sobre “una ‘vida ejemplar’: Tolstoi, Miguel Ángel, Beethoven, Sócrates, Rodó, Morelos, Pestalozzi” (Fell, 1989: 302). Fell señala que las 72 conferencias a cargo de universitarios son generalmente de “un nivel mucho más elevado que las que se dan en las escuelas nocturnas”; pero aun así todas incluyen la “divulgación científica (biológica y médica, básicamente), jurídica, social (legislación obrera, organización del trabajo, función del ahorro, etc.) o histórica” (Fell, 1989: 302). En lo que refiere al público de las conferencias, Fell informa que, además de las escuelas nocturnas, éstas se impartían también en: “medios obreros (Tlalpan), en la fábrica de calzado Excélsior de Tacubaya [llegando también] a los empleados del municipio de Tacuba, a los obreros de la asociación Mártires de

Río Blanco, al personal y los pupilos del Hospicio de Niños” (1989: 302). Fell también informa que entre 1923 y 1924, por causa de reducciones presupuestales, “y también debido al carácter demasiado ‘comprometido’, según el ministerio, de algunas conferencias, se restringe la acción del Departamento de Extensión Universitaria y se destina básicamente a la organización de cursos de invierno especialmente dirigidos a los maestros” (1989: 302).

Junto con el importante avance de la extensión conferencista, se fueron haciendo evidentes también varios de los problemas de esta metodología. Fell (1989) comenta un informe de Daniel Cosío Villegas, responsable del Departamento de Extensión en 1922, en el que enumera algunas de las dificultades que encontraba en torno a las conferencias en las escuelas nocturnas. En dicho informe, Cosío Villegas identifica un conjunto de problemas a los que atribuye el “poco éxito” que estaban teniendo las conferencias. Entre ellos, señala: la “heterogeneidad del público” (que incluía tanto niños como adultos, analfabetos y personas con primaria terminada); la “uniformidad de los programas” (que no partían de los intereses o necesidades de los asistentes y variaban mucho entre escuelas); la “insuficiencia de los programas” (que no incluían algunas asignaturas consideradas importantes, como la economía política); la “pedantería de los conferencistas” (“que aleja o aburre al público”); la excesiva duración de las conferencias (tanto más para un público conformado muchas veces por obreros cansados por la jornada laboral) y la enorme carestía de materiales escolares (Fell, 1989: 301). Ante estas dificultades, Vasconcelos y sus colaboradores comprendieron que no eran las conferencias “el medio de difusión cultural más apropiado, y que sería preferible multiplicar los centros culturales, donde la alfabetización y la instrucción se realizaban sistemáticamente con un público relativamente homogéneo y fuertemente motivado, cuyo progreso intelectual se podía controlar periódicamente” (Fell, 1989: 303).

Por la importancia que tuvo y los esfuerzos que movilizó, es más conocido el perfil alfabetizador y culturalista de la extensión universitaria vasconcelista; también por las características de las múltiples influencias que articuló en la formulación de su pensamiento

pedagógico. Entre ellas, Moraga (2016) destaca el “espiritualismo” rodoniano (tempranamente asumido desde los tiempos del Ateneo de la Juventud y su crítica del positivismo y el pragmatismo anglosajón), el cristianismo (de donde proviene su idea de “regeneración moral” e integración del indio a las escuelas comunes, propias de los misioneros católicos) y la atención a las primeras acciones posrevolucionarias del ministerio de educación ruso. A estas influencias, Moraga agrega y jerarquiza otras dos que unieron a Vasconcelos y Gabriela Mistral: el ruso Tolstoi y el bengalí Tagore (Moraga, 2016).

Menos comentada es otra cara del pensamiento extensionista de Vasconcelos: la de la modernización de los procesos productivos e industriales y la “actualización” técnica de obreros y campesinos; ambas dimensiones de la concepción vasconcelista deben ser consideradas como una unidad. En *De Robinson a Odiseo*, sostiene: “Al erigirse en reguladora de la enseñanza media, nuestra Universidad asume el papel directivo de la opinión ilustrada de la nación. Los problemas llegan a ella no sólo para ser investigados, sino también para ser resueltos” (Vasconcelos, 2009a: 169). Es decir, que no renegaba de una dimensión utilitaria-concreta del extensionismo, ya no era sólo un medio de emancipación cultural y espiritual de las masas. En su discurso de toma de posesión del cargo de rector había declarado:

Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa. No soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales (Vasconcelos, 2009b: 142-143).

En la unidad de la mano y el cerebro, la capacidad productora y la potencia pensante, podría encontrarse una buena síntesis del pensamiento extensionista (o misionero) vasconcelista, preocupado por formular un pensamiento unitario e integrador del espíritu, la

voluntad y la materia, e influido —en varias de sus iniciativas— por las ideas del Comisario de Instrucción ruso Anatoli Lunacharski (Moraga, 2016).²²

En este sentido práctico, Vasconcelos veía con simpatía la labor extensionista de las universidades estadounidenses. Criticaba, por cierto, la concepción positivista, científicista y parceladora de las áreas del saber del pragmatismo anglosajón. Escribía:

De la universidad estadounidense evitaremos la dispersión, que le impide alcanzar un concepto filosófico cabal del conocimiento. La misma filosofía se vuelve en ella experimentalismo y suma de casos homogéneos, sin trabazón ideológica y estética. Estos defectos no le impiden convertirse en auxiliar de las industrias ni divulgar enseñanzas útiles. La eficacia de su acción práctica pone a la universidad yanqui en contacto con el pueblo, que a su vez, en recompensa, le otorga simpatía y dinero. En cambio, entre nosotros se diría que el apartamiento egoísta o pedante es la regla de los que saben (Vasconcelos, 2009a: 176).

Añadía:

Recuerdo los institutos de extensión que dirige la Universidad de Chicago. Acuden a ellos por la noche obreros de las fábricas para consultar los problemas del día, para adiestrarse en el dibujo o en la forja, todo lo cual representa un aumento del salario, un acortamiento de la jornada, una ventaja positiva. Recuerdo la Universidad de California. Antes que por sus historiadores, que son meritísimos; antes que por sus sabios, se ha hecho sentir por el célebre Burbank, consejero de los agricultores, inventor, según se asegura, de frutas e injertos notables; sabio y obrero

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

que se encierra en el laboratorio, pero también visita los campos, endereza los tallos, disfruta la satisfacción del aumento y la prosperidad de cultivos que no son suyos (Vasconcelos, 2009a: 178).

Mostrando toda la moderación del entusiasmo que le producía la Revolución Rusa, agrega:

Los cursos breves, agregados a los secundarios de la Universidad Californiana en cría de animales domésticos, horticultura y jardinería, conservación de frutas y embalajes, etcétera, han hecho más por la prosperidad repartida de la región que todas las leyes bolcheviques posibles [...] La Universidad de México inició alguna vez, por medio de sus Facultades técnicas, parecida penetración entre las masas deseosas de libertarse por el trabajo inteligente (Vasconcelos, 2009a: 179).

En efecto, el pensamiento extensionista —podríamos simplificar y decir el pensamiento educativo— de Vasconcelos tenía una fuerte orientación democratizante y popular, dirigida en particular hacia obreros y campesinos. Así por ejemplo, en su “Carta abierta a los obreros del Estado de Jalisco”, escribía:

Esta Universidad se propone atender los intereses del proletariado, facilitándole la educación práctica que mejore sus jornales y levante el nivel de todos; y desea apartarse de los viejos métodos que creaban profesionistas aliados únicamente al poderoso y sin más afán que el medro personal. En materias artísticas, esta misma Universidad ya no quiere fomentar artes que sirvan para recrear los gustos de unos cuantos ociosos, sino artes que levanten el nivel espiritual de todos los hombres (Vasconcelos, 2009c: 155-156).

Dicha orientación popular respondía sobre todo a una concepción democrático-ilustrada, científico-modernizadora y cristiano-misericordiosa, antes que a una concepción de tipo socialista. La emancipación del obrero y del campesino era antes intelectual que social (“libertarse por el trabajo inteligente”), y se realizaría primero

por el aprendizaje del alfabeto, la adopción de técnicas productivas más modernas, y la incorporación de hábitos de trabajo, que por la transformación de la estructura clasista de la sociedad; criticando la contradicción “cultura-incultura” que había caracterizado al extensionismo conferencista, afirmaba:

Por extensión universitaria solía entenderse antes una cierta propaganda, por conferencias y conciertos, de los aspectos desinteresados de la cultura en los medios atrasados de la población urbana y del campo. Y resultaba un poco irónico hablarle al obrero hambriento de las excelcitudes del arte de un Beethoven o de un Miguel Ángel. Pasado el estupor de auditorio y maestro, nadie volvía a recordar el encuentro un poco ridículo de la más alta sabiduría con la más desolada miseria. Se desconocía que únicamente la caridad puede resolver estos conflictos y no según el contraste cultura-incultura, sino conforme a la vieja antinomia cristiana: miseria y misericordia (Vasconcelos, 2009a: 177).

A su vez, Ejea y Garduño destacan que la impronta vasconcelista hizo que la política de extensión de la cultura tuviera también como finalidad “descubrir, conocer, valorar y preservar las manifestaciones autóctonas e interrelacionarlas con la cultura universal y universitaria” (2014: 8). En efecto, el pensamiento de Vasconcelos de reinterpretación de la cultura universal desde las ideas autóctonas (llevando lo autóctono a una dimensión latinoamericana), estuvo en la base de su política educativa y extensionista. En su texto de fundamento del nuevo escudo de la Universidad Nacional escribía: “a la Universidad Nacional le corresponde definir los caracteres de la cultura mexicana” (Vasconcelos, 2009d: 144). En “De Robinson a Odiseo” señalaba: “Una universidad cuyos métodos son copia de los extranjeros es avanzada de conquista o instrumento de disolución. Por eso ha de buscar el universitario los caracteres de índole nacional a fin de darles la configuración eficaz” (Vasconcelos, 2009a: 174).

En síntesis, desde un pensamiento latinoamericanista y autóctono (a partir del cual se articulaba una idea de unidad universal del conocimiento científico y humanístico, contraria a la parcelación

positivista de las disciplinas científicas), y en torno a un objetivo democrático-popular, el extensionismo de Vasconcelos reprodujo en un inicio la metodología de las conferencias, aunque fue en dicho periodo que surgieron también las críticas a dicho modelo. Con la colaboración de educadores de la talla de Gabriela Mistral, acudiendo a las ideas pedagógicas de pensadores universales desde misioneros cristianos, a Rodó, Lunacharski, Tolstoi, Tagore, entre otros (Fell, 1989; Moraga, 2014b, 2016), y —sobre todo— por las enseñanzas de la propia experiencia alfabetizadora que estaban protagonizando, aportó aprendizajes y transformaciones en los abordajes pedagógicos y metodológicos. Con todo, el perfil general contenía elementos iluministas,²³ culturalistas e higienistas, articulados con una valoración de lo criollo, lo indígena y lo autóctono.

Pero más allá de los contenidos específicos de la concepción vasconcelista, destaca en este periodo la construcción del extensionismo como relato trascendental capaz de movilizar a los estudiantes y otros sujetos sociales en pos de un objetivo social, educativo y popular.²⁴ Es decir, la configuración del extensionismo desde una mística, que por tratarse de un momento fundacional, podríamos decir que se trata de una mística fundacional del extensionismo en la UNAM: “vengo

23 En su citado discurso de asunción como rector dirá: “no vengo a encerrarme en [la universidad] sino a procurar que todos sus tesoros se derramen” (Vasconcelos, 2009b: 140).

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

a decirnos: El país ansía educarse; decidnos vosotros cuál es la mejor manera de educarlo. No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la nación” (Vasconcelos, 2009b: 141). Los elementos épicos y voluntaristas característicos del momento fundacional del extensionismo en la Universidad Nacional perdurarán en el tiempo y reaparecerán ocasionalmente, al menos durante el siglo xx.

Fuentes Molinar, en su balance del periodo que analizamos, relativiza el alcance de la epopeya vasconcelista en relación a su capacidad de involucrar a la universidad:

el propósito que anunciara Vasconcelos, incorporar a los universitarios a las tareas del nuevo Estado y a la “civilización” de la revolución, nunca se materializó con plenitud en el plano institucional. No fue así, entre otras razones, porque las pretensiones iluministas de dirección de los líderes intelectuales de la universidad no tenían cabida ni en el esquema de poder, ni en la orientación jacobina y populista que se construyó y desarrolló bajo el impulso del grupo sonoreense. El destino del propio Vasconcelos ejemplifica al extremo esa incorporación inviable (1983: 13).

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

Como afirma Moraga: “Lejos de ser un espacio donde el secretario de Educación impuso sus ideas, el sistema que creó se transformó en un ‘campo de batalla ideológico’ entre distintos proyectos educativos” (Moraga, 2016: 1254). Resume este autor, con base en el trabajo de Bruno-Jofré y Martínez, la coexistencia de cuatro grandes corrientes pedagógicas en la SEP en la década de los veinte:

1) la “populista-desarrollista” (cuyo exponente es Moisés Sáenz); 2) la “socialista” (con Narciso Bassols a la cabeza); 3) la “anarquista-racionalista” (con exponentes como José de la Luz Mena, quien llegó a ser muy influyente en el proyecto de educación socialista), y 4) la corriente de Vasconcelos, a la que Bruno Jofré y Martínez, citado por Moraga, llama espiritualista (2016: 1351). De este modo, la más ajustada comprensión del proyecto vasconcelista requiere atender a sus condiciones de producción (política, discursiva, histórica) en relación con las demás corrientes pedagógicas y proyectos históricos en juego. Y el “campo de batalla educativo” se imbricaba con, o bien expresaba, el “campo de batalla político”. Al acentuarse las diferencias entre el secretario y el subsecretario Moisés Sáenz (partidario de dar a las políticas educativas una nueva orientación más cercana al pragmatismo y los postulados de John Dewey), Vasconcelos terminó por renunciar a la jefatura de la SEP.²⁵

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

El rector extensionista: Alfonso Pruneda (1924-1928)

Consideramos que la función social del estudiante consiste en asimilar y difundir la cultura, lo primero como un antecedente

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

necesario para poder ser más tarde útil a la sociedad, en una forma constructiva y sana, lo segundo para devolver al pueblo alguna parte de los beneficios que de él recibe al sostener las escuelas, con mengua a veces de otros servicios importantes y urgentes, poniendo así al estudiante en la posibilidad de una forma menos dura de ganarse la vida.

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

Tal como señala Marsiske (2006a), a la Universidad Nacional se le hizo difícil hallar su lugar en el proyecto educativo del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), elaborado por Moisés Sáenz y centrado en la escuela rural y la educación popular. En este periodo, el rector Alfonso Pruneda impulsó transformaciones administrativas, académicas y una fuerte propuesta de extensión universitaria. Por esta vía, Pruneda “trató de adaptar la institución a los requerimientos del Estado y de hacer frente a una disminución en el presupuesto y a un enorme incremento de la matrícula de estudiantes” (Marsiske, 2006a: 148). Debemos recordar que Pruneda, de extracción católica militante, había sido también el infatigable rector de la Universidad Popular Mexicana y un referente clave del extensionismo ateneísta fundacional. En su actuación como rector de la Universidad Nacional, mantuvo esa impronta y orientación en sus esfuerzos.

El impulso que recibió la extensión por parte del rectorado de Pruneda es reconocido por cuanto autor se ocupe de este periodo. Pérez (1979) llega incluso a afirmar que fue aquí que sucedió, propiamente, la “creación de la Extensión Universitaria” (1979: 10). No fue así, como hemos visto en las páginas anteriores, pero ciertamente Pruneda, basándose en el fecundo proceso iniciado por Vasconcelos, en su propia experiencia en la UPM, y en el clima de movilización estudiantil y social existente, dio a la extensión un importante impulso tanto a nivel de su institucionalización en la Universidad Nacional, como en lo que refiere a las actividades y experiencias que se desarrollaron en su gestión como rector. Ciertamente, también, su programa extensionista se articulaba bien —y respondía— a las aspiraciones del ejecutivo de Calles y las orientaciones de Sáenz al

frente de la SEP. Así lo afirma Marsiske, quien destaca que el periodo rectoral de Pruneda se caracterizó por una reforma universitaria afín al proyecto educativo del callismo: “el cambio de planes de estudio y la reglamentación adecuada de las actividades académicas, fue el fiel reflejo de la influencia del proyecto educativo del Estado en la Universidad: se debía hacer todo lo posible por acercarla al pueblo” (Marsiske, 2006a: 149).

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

Consigna Marsiske que en 1925 la Universidad Nacional convocó a un concurso estudiantil con el tema: “¿Cómo los estudiantes universitarios pueden y deben contribuir, no sólo en el terreno de la extensión cultural, sino también en el del activo servicio social, al acercamiento de la Universidad al Pueblo?” (2006a: 152). Marsiske destaca la cantidad de trabajos recibidos; en ellos, “la tónica común era que la Universidad había cambiado, había dejado de ser un claustro científico para acercarse al pueblo. En esta universidad renovada el estudiante tendría que asumir un papel más justo con responsabilidades frente a las clases populares” (2006a: 152). Entre las propuestas de los estudiantes destacan:

- 1) Formación de comités de acercamiento de la Universidad al pueblo dentro de cada escuela para organización de conferencias.
- 2) Impartición de clases en los barrios populares organizadas por la Universidad con participación de estudiantes y profesores.
- 3) Formación de un comité de publicidad integrado por representantes de todas las escuelas secundarias y profesionales para la publicación de nuevas disposiciones legales, descubrimientos recientes, etc. Esta publicación se destinaría a informar

al pueblo. 4) Establecimiento de bufetes populares en cada demarcación, atendidos por estudiantes de Jurisprudencia. 5) Organización de dispensarios médicos en los barrios pobres. 6) Formación de comités patrióticos de estudiantes que se encargarían de conservar el culto de los héroes y el amor a la patria (Marsiske, 2006a: 152-153).

En tanto, en 1926 se realizó la Tercera Convención del Congreso Nacional de Jóvenes. En el Congreso, los estudiantes expresaron que:

sería la juventud universitaria la que haría “imposible la regresión a los tiempos idos, dando un sentido y una orientación definitivas a la obra de la revolución” (palabras de Ángel Carbajal). Esta participación de los estudiantes en las tareas de la sociedad mexicana nueva se refería a: 1) La lucha intensa contra el analfabetismo; 2) La formación de universidades populares y obreras; 3) La difusión del arte nacional, de la geografía e historia del país; 4) La enseñanza de los problemas económicos, políticos y sociales de México a las masas populares; 5) La formación de grupos de investigación social para la incorporación de los indígenas a la sociedad moderna. Para resolver los problemas económicos del país el Congreso Nacional de Jóvenes propuso lo siguiente: 1) Impulsar la industria nacional; 2) Crear escuelas comerciales, industriales y agrícolas para capacitar a técnicos intermedios; 3) Construir viviendas económicas para trabajadores; 4) Estudiar las doctrinas socialistas en busca de resoluciones del problema económico. La retórica estudiantil estaba impregnada de las ideas de la época que consideraba a la educación como un remedio infalible para el mejoramiento del nivel de vida del pueblo y su incorporación a la sociedad moderna. El papel de los estudiantes incluiría su participación en el servicio social de todo tipo, en la difusión de la cultura y sobre todo en la enseñanza de sus conocimientos (Marsiske, 2006a: 162-163).

Al comparar las propuestas de los estudiantes realizadas en el concurso de 1925 y la convención de 1926 con el informe de actividades extensionistas que Guadalupe Pérez (1979) consigna para el periodo rectoral de Pruneda, podemos verificar hasta qué punto

el estudiantado contribuyó a renovar y diversificar el programa (principalmente) difusionista-conferencista característico de la generación ateneísta. Informa Pérez (1979) que entre 1924 y 1928 la actividad extensionista de la Universidad Nacional consistió en:

- a) Brigadas universitarias. A los excursionistas se les preparó y pidió que, además de sus cantos y el donaire de su alegría, llevaran a los sitios de sus paseos y excursiones, pláticas populares “sobre diversos asuntos educativos, particularmente: cívicos” y para ello se les adiestró.
- b) Mejoramiento sanitario. Alumnos y maestros de la Facultad de Ingeniería integraron los equipos que trabajaron por el mejoramiento sanitario de la ciudad. A ellos se debe, entre otros trabajos: el levantamiento topográfico de la Colonia de la Bolsa, la planificación y nivelación de la calzada de la Piedad, del Canal del Desfogue y del Canal de la Derivación; además de los levantamientos topográficos de los servicios municipales que habrían de complementar el plano de la ciudad. La planificación de la vasta área de la Magdalena Mixhuca fue también obra de extensión universitaria. El parque de Balbuena, los servicios de la estación del ferrocarril interoceánico, los cuarteles de San Lázaro, los talleres de aeronáutica civil, el gran canal y la colonia Moctezuma, cuentan entre sus realizaciones de mejoramiento sanitario.
- c) Consultas técnicas. Alumnos y maestros de la Facultad de Química y Farmacia “proporcionaban referencias sobre diversas industrias” y se “divulgaban materiales de beneficio práctico para el industrial y para el obrero”, en atención al proceso de industrialización del país. A su vez se promovía la investigación sobre “industrias explotables” en México.
- d) Higiene personal y pública. El rector Pruneda, médico, planeó campañas permanentes con estos objetivos, en las cuales hizo participar a todos los estudiantes, pero cuya responsabilidad recayó sobre todo en maestros y alumnos de la Facultad de Medicina. Para realizarla se aprovechó con certera visión la asistencia masiva a centros de reunión.
- e) Instrucción cívica. En clubes, escuelas de niños, centros obreros, sindicatos y centros de extensión universitaria se realizaban “charlas dirigidas al entendimiento del proceso nacional, las responsabilidades individuales y colectivas, los derechos”.

- f) Docencia extraescolar en museos. Dirigida al conocimiento de la historia nacional y la divulgación científica.
- g) Conferencias. La experiencia conjunta del rector y de la propia actividad universitaria marcaron como temas preferentes los de sociología, economía política, psicología, literatura tanto castellana como universal y nacional, además de los de higiene e historia.
- h) Debates y conversaciones. Se organizaron debates para analizar la situación socioeconómica de los Estados de la República.
- i) Cooperación social. Cooperación con otras instituciones culturales, artísticas y científicas del país, “auxiliándolas y facilitándole los medios”.
- j) Relación social. Relaciones estrechas y permanentes con la Casa del Estudiante Indígena, el Colegio Militar y los Centros de Corrección Social.
- k) Fomento Cultural.
- l) Difusión. Se realizaban reproducciones mimeografiadas de las conferencias y se “distribuían por la red amistosa establecida con las instituciones educativas y las organizaciones culturales” (Pérez, 1979: 67 y ss., *passim*).

Finalmente, el 27 de febrero de 1928 se inauguró un bufete gratuito de la Escuela de Jurisprudencia, iniciando así una actividad extensionista-educativa que continúa hasta el presente. El bufete, otra de las propuestas emanadas del concurso estudiantil, fue llevado adelante por estudiantes y maestros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales con apoyo de la rectoría. Allí se daba respuesta a consultas tanto de derecho civil como penal, y se patrocinaban casos que lo requirieran. Los estudiantes “aconsejaban y defendían gratuitamente sin más requisito que solicitarlo. Solidarios en acción de permanente ayuda, instruían sobre derechos y responsabilidades ciudadanos y asistían a los centros de corrección social” (Pérez, 1979: 66-67).

Por cierto que, además de la inequívoca influencia de Pruneda y de las propuestas realizadas por los estudiantes, las iniciativas estaban en concordancia, en general, con el proyecto que se impulsaba desde el poder ejecutivo. Destaca en este periodo una gran diversificación de estrategias e instrumentos, propia de una universidad que parecía

encontrarse definida y volcada toda ella hacia la colaboración con la sociedad.

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

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

En tanto, Rodríguez (2013) señala que la SEP fortaleció la campaña de alfabetización y las misiones culturales de Vasconcelos. Es más: “Calles y los presidentes del maximato se empeñaron en dar prioridad a la enseñanza básica, la instrucción popular y la capacitación de obreros y campesinos. Pero con un enfoque distinto al defendido por Vasconcelos y, sobre todo, sin él al frente” (Rodríguez, 2013: 23). En efecto, como señalan algunos autores, más allá de las nuevas orientaciones, en los niveles del proyecto y del programa, durante este periodo las tareas educativas del país se continuarían organizando con base en el proyecto formulado e iniciado por Vasconcelos, quien se encontraba

ahora dedicado a la oposición política al régimen de Calles y reunía con él buena parte de las simpatías estudiantiles.

Sostiene Marsiske (2006a) que:

La década de 1920 fue la de los años de búsqueda de un proyecto educativo revolucionario y su aplicación en todos los rincones del país y en todos los niveles. Dentro de estos proyectos, primero el de José Vasconcelos y después el de Moisés Sáenz, diferentes entre ellos pero los dos con un especial énfasis en la educación básica rural y urbana, era difícil para la Universidad Nacional encontrar un lugar y convencer a los nuevos gobiernos de la importancia de sus funciones. Era el sentir de la época considerar a la educación como una panacea que resolvería en poco tiempo todos los problemas del subdesarrollo en México (148-149).

Por su parte, las tensiones entre el poder ejecutivo y el movimiento estudiantil comenzarían a expresarse en uno de los ciclos de luchas estudiantiles más notorios de la historia de la Universidad Nacional. Rodríguez (2013) señala que en 1929, como respuesta a cambios inconsultos en los reglamentos de exámenes, tuvo lugar una huelga estudiantil al calor de la cual se fueron forjando y precisando las demandas de los estudiantes, en particular el reclamo de participación en el gobierno universitario, ampliando su representación en el Consejo Universitario. Los estudiantes también pedían “la reincorporación de las secundarias a la preparatoria y que el rector fuera designado por el presidente con base en una terna enviada por el Consejo Universitario al efecto. La lista de peticiones no incluía la demanda de autonomía universitaria” (Rodríguez, 2013: 23), sin embargo, las luchas terminarían por alcanzar la autonomía, en consonancia con las luchas autonómicas y democratizantes de la institución universitaria que se venían desarrollando en el continente por los movimientos estudiantiles de la Reforma. En 1929, el conflicto estudiantil culminaría con la aprobación de la primer ley autonómica de la Universidad Nacional, que consagraba una autonomía universitaria relativa bajo un tutelaje riguroso del poder ejecutivo.

En concordancia con el perfil institucional que había adoptado la Universidad en la década que culminaba, la Ley Orgánica de 1929 contiene una clara orientación hacia la extensión. Así, por ejemplo, entre los “considerando”, menciona:

4°. Que es necesario capacitar a la Universidad Nacional de México, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir los fines de impartir una educación superior, de contribuir al progreso de México en la conservación y desarrollo de la cultura mexicana participando en el estudio de los problemas que afectan a nuestro país, así como el de acercarse al pueblo por el cumplimiento eficaz de sus funciones generales y mediante la obra de extensión educativa (UNAM, 1929: 1).

Mientras que en la definición de los fines de la institución se establece:

ARTÍCULO 1°. La Universidad Nacional de México tiene por fines impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano. Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo (UNAM, 1929: 3-4).

TERCER MOMENTO. TRANSICIONES MÚLTIPLES: LA EXTENSIÓN EN LA DÉCADA DE LOS TREINTA

Educación socialista se significa como práctica social en la medida en que se vincula con una red más amplia de prácticas sociales del periodo, que forma parte de ellas: del movimiento obrero que conducía hacia la construcción del socialismo; de la agricultura ejidal que preparaba en el trabajo y la propiedad

colectiva para la socialización de los medios de producción; de la formación del PRM que preparaba al pueblo de México para una democracia de los trabajadores (ergo, socialista); de la red institucional del clero que luchaba contra el comunismo ateo y hereje [...] Es pues esta realidad discursivamente construida, significada y nombrada colectivamente como socialista, donde se inscribe el discurso/realidad de la educación socialista y desde la cual, la reforma educativa puede ser leída y explicada.

Rosa Nidia Buenfil (1994: 325-326)

Con el inicio de la nueva década se comenzó a perfilar cada vez con más fuerza, por parte del poder ejecutivo, el proyecto de educación socialista. Latapí destaca que este proyecto tiene antecedentes que se remontan a principios de siglo, ligados a la escuela racionalista, con influencia de ideas pedagógicas libertarias y marxistas, y un vínculo estrecho con el proyecto económico y agrario en curso, el cual “promovía la colectivización de los medios de producción y acentuaba el papel rector del Estado en la economía” (1998: 27). A su vez, destaca que, en sus contenidos y orientaciones, la educación socialista tuvo siempre un importante grado de indefinición y ambigüedad, en tanto sus artífices:

subrayaron el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad; incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios; y en el orden pedagógico promovieron el predominio de la razón y las explicaciones científicas para combatir los dogmas y fanatismos; también destacaron la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad. Nunca explicaron cómo conciliar la implantación de una educación socialista en un país de estructura capitalista (Latapí, 1998: 27-28).

No obstante, siguiendo la línea de Buenfil (1994), para los efectos del análisis que aquí realizamos, resulta de un interés secundario el hecho de si la orientación general política y económica del cardenismo

era efectivamente socialista o de un capitalismo de Estado nacional-popular socializante. Interesa aquí que, en cualquier caso, la orientación educativa se dirigió decididamente hacia lo que se expresaba como proyecto de “educación socialista”, el cual se definía dinámicamente en articulación y oposición respecto a otros discursos y proyectos, como evidencia el epígrafe con el que abrimos este capítulo.

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

La relevancia adjudicada a la extensión en el quehacer universitario durante la década de los veinte continuó con el rector García Téllez, primer rector luego de la ley de 1929, y en funciones hasta 1932 (en tres periodos rectorales inmediatos por circunstancias propias de la transición legal). En su segundo discurso de toma de posesión, se refirió a la necesidad de:

que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial o el comerciante plantean constantemente, haciendo de cada estudiante un hombre útil para la sociedad (García Téllez, en Gallegos, 2014: 116).

Y mostrando un alineamiento sin fisuras con el presidente, expresó que la nueva universidad nacía “bajo los auspicios generosos del ciudadano presidente de la República que quiso completar su obra de renovación, conquistando los cerebros más preparados, los corazones más justicieros y las voluntades más disciplinadas, para ponerlas al servicio del pueblo que representa y de la causa emancipadora que enarbola” (García Téllez, en Gallegos, 2014: 116-117). En la misma línea, en su tercer discurso de toma de posesión, fundamentó su orientación de “convertir la naciente Universidad en intenso foco de socialización de la cultura superior, en el vigoroso cerebro de la Revolución, y en el supremo factor de integración de nuestra nacionalidad” (García Téllez, en Gallegos, 2014: 119).

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

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

El Reglamento de Extensión Universitaria aprobado durante el rectorado de García Téllez, en 1930, constituye una pieza sumamente

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

Una primera observación, que a primera vista podría parecer obvia, es que el reglamento inicia con una sustancial exposición de motivos, que contrasta con el perfil administrativo de los posteriores reglamentos referidos a la extensión (que en general se limitan a reorganizar entidades y funciones). Este perfil da cuenta del lugar que ocupaba la extensión en esta coyuntura histórica. En dicha exposición de motivos, el reglamento define:

entendemos por Extensión Universitaria la tarea de ofrecer a quienes no estén en condiciones de asistir a las aulas y a los laboratorios de la Universidad, las enseñanzas que constituyen el objeto de estos centros de estudio. Definida, así, la tercera de las funciones que asigna a la Universidad su estatuto, es fácil comprender que la divulgación del alfabeto o de la enseñanza elemental, no es labor que quede comprendida de ningún modo en la Extensión Universitaria. Esta debe referirse a los resultados de la investigación científica y a la enseñanza superior propiamente dicha. Como consecuencia de lo anterior, se infiere también que sin más limitación que las posibilidades de la Universidad, deben divulgarse todas las enseñanzas universitarias y que este beneficio debe hacerse extensivo a todas las personas que lo soliciten (UNAM, 1930: 1).

Parece que el Reglamento pretende situar claramente la especificidad del quehacer universitario, ligando la extensión a la investigación y la enseñanza superior, y distanciándola categóricamente de las

campañas alfabetizadoras, que tanta importancia habían tenido en la política educacional vasconcelista (y seguían teniendo todavía). Aquí hay un claro alejamiento del concurso que se había reclamado a los universitarios en dichas campañas, y un intento de resituar el compromiso universitario en una especificidad universitaria, a partir de concebir a la extensión como función transversal a la investigación y la enseñanza superior, y como una función que sólo existe en la medida en que exista dicha transversalidad. Desde esta base, el Reglamento reconoce el trabajo “trascendental” que realizaban los grupos estudiantiles, aclarando que no se consideran ya como extensión, pero de todos modos se buscará apoyarlos.²⁶

La crítica a la tradición extensionista vasconcelista parece deslizarse también cuando se alude al “método” de la extensión:

En cuanto al método que debe emplearse para la enseñanza oral, es conveniente no olvidar que la experiencia demuestra que cuando los conocimientos se imparten en forma fragmentaria como ocurre en el sistema de conferencias, el servicio que por este medio se hace a quienes están interesados en mejorar su cultura o en adquirirla, es un servicio deleznable. El sistema que sugerimos es, por tanto, el de las enseñanzas sistematizadas, cualquiera que sea la índole de éstas (UNAM, 1930: 2).

La utilización del adjetivo “deleznable” para referirse al “servicio” que brindaban las conferencias parece dar cuenta de una polémica encendida en el contexto de redacción de este reglamento.

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

26 “De un modo espontáneo, digno de estímulo y de ayuda, algunos centenares de estudiantes de nuestra Universidad se han organizado para realizar una labor cívica trascendental que oriente y conduzca a los ignorantes y a los explotados a través de la vida. Esta obra que no puede considerarse de acuerdo con la definición de la Extensión Universitaria, como una labor oficial de la Universidad, es, sin embargo, una obra universitaria, puesto que quienes la cumplen forman parte de la Universidad y la cultura que distribuyen por todo el país es fruto de sus aulas. Disfrutando de autonomía, debe dársele todos los medios económicos y morales para su constante desarrollo. Así lo proponemos” (UNAM, 1930: 2-3).

Hay, sin embargo, un grupo o una clase social que está más necesitada que las otras del beneficio de las enseñanzas universitarias, porque el mismo régimen de vida al que está sujeto le impide asistir a la escuela: la clase asalariada. Por esta circunstancia, por lo numerosa que es, así como por la significación que tiene en el destino social, debe merecer de la Universidad la preferencia en la extensión de su servicio educativo (UNAM, 1930: 2).

En esta definición hay, por cierto, una relación de continuidad con el extensionismo fundacional (que en su modelo Oviedo era ya obrerista), pero hay también un elemento novedoso: la “clase asalariada” no sólo debe tener “la preferencia” como destinataria de la extensión por su condición de grupo desfavorecido, sino por su “significación en el destino social”. Es decir, hay una opción de tipo estratégico en la vinculación con una clase a la que se le asigna un rol histórico; esto da cuenta de la ligazón de la universidad, al menos de este Reglamento, con el proyecto de educación socialista. También señala un elemento nodal en la propia historia de las concepciones sobre la extensión, dando cuenta de una alteración en la concepción del obrerismo oviedista-ateneísta (culturista, caritativo,²⁷ voluntarista), hacia un obrerismo más politizado acorde con las doctrinas socialistas, que identifica en una clase un sujeto con un rol estratégico en un proyecto histórico.

Otra característica novedosa de la que da cuenta el reglamento es el de la extensión asociada a la descentralización territorial de la universidad hacia el interior de la República:

Otro grupo social importante, especialmente para la Universidad, es el de los estudiantes y profesionales de los estados con quienes hasta hoy nuestra más significada Casa de Estudios no ha tenido relación ninguna, a pesar de su nombre de nacional. Es necesario, por este motivo, así como por el hecho de que la Universidad puede prestarles servicios

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

indudables a esas personas, que la Extensión Universitaria no se limite a los habitantes del Distrito Federal, sino que llegue a todos los centros importantes de la población de la república. Así lo proponemos, dándole a este servicio una función compleja que comprende desde las exposiciones y exhibiciones de orden artístico y de carácter plástico, hasta la celebración de concursos científicos, históricos, filosóficos y literarios, que despertarán seguramente en la provincia la afición por el estudio de los problemas más interesantes de la cultura (UNAM, 1930: 2).

En esta tradición se podrán enmarcar posteriores iniciativas, como la Universidad Abierta y a Distancia.

Otras dos características del reglamento son: *a)* la concepción de la política de publicaciones como parte de la extensión²⁸ (tradicción que en gran medida continúa hasta el presente, al menos en algunas facultades); y la extensión como modo de enriquecer el debate social-público, el “pensamiento libre” y abierto a “toda doctrina”, en un fragmento que muestra los resguardos ideológicos que los sectores liberales buscaban imprimir al reglamento:

Por último, creemos que la Universidad Nacional Autónoma, haciendo uso —el mejor posible de todos, por cierto— de su autonomía, y para prestigio de nuestro país, que ostenta una tradición brillante de luchas por la libertad del pensamiento, debe establecer una sala de conferencia y de discusiones libres, dentro de la cual se disfrute de libertad plena para exponer, sin limitación, cualquier juicio o cualquier doctrina, y que acoja a todos los que tengan algo que expresar públicamente, como un refugio que goce de seguridad y preste inmunidad a quienes lo utilicen, por la fuerza moral y la respetabilidad que tiene la Universidad misma (UNAM, 1930: 2).

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

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

La jerarquización de la formación obrera queda delimitada en el artículo 2:

La enseñanza general y especial dedicada a todo género de asalariados y obreros se impartirá en escuelas destinadas a dichos fines cuyo número y cuyas características se irán fijando de acuerdo con las posibilidades de la Universidad, aprovechando para el efecto los talleres, laboratorios y demás recursos materiales, culturales y de personal con que ahora cuenta y los que en lo sucesivo establezca, ya sea con sus propios recursos o con la ayuda particular u oficial; dichas instituciones pueden llegar a ser propiamente escuelas fabriles o gremiales, pero sin perder de vista las finalidades de la Extensión Universitaria. Se fundará un centro de enseñanza de las disciplinas sociales y de las directamente ligadas a éstas, en la ciudad de México que se denominará “Escuela Superior Obrera”, dependiente de la Universidad Nacional Autónoma (UNAM, 1930: 3-4).

La institucionalidad que adquiere la extensión a partir de este reglamento queda determinada por los artículos 6 y 7:

ARTÍCULO 6°. Se crea la Comisión de Extensión Universitaria que se integrará por tres miembros del Consejo Universitario; uno de ellos es estudiante, y que presidirá el Rector. La Comisión tendrá como misión la de orientar y vigilar la función de la Extensión Universitaria. Proveerá a ésta de los reglamentos, planes de estudios y programas de que tratan los anteriores puntos resolutivos, y cuidará, en general, del éxito de la obra para la cual se instituye;

ARTÍCULO 7°. Para el despacho administrativo de la función de la Extensión Universitaria, se crean tres oficinas con el presupuesto que propondrá al Consejo la Comisión a que se refiere el punto anterior, y que se denominarán, respectivamente: Sección Escolar, Sección de Publicaciones y Sección de Propaganda de la Cultura Universitaria. De esta última sección dependerá la Sala de Conferencias y Discusiones Libres (UNAM, 1930: 4).

Esta organización institucional otorga prioridad a tres grandes líneas extensionistas: 1) la extensión como formación (en este caso, “sistemática”, y orientada a los sectores obreros, por un lado, y como descentralización universitaria al interior de la República, por otro); 2) las publicaciones (en la época, el principal medio de divulgación de la ciencia y el pensamiento universitario); y 3) la difusión de la cultura (no sólo como difusión, sino como espacio de reflexión y debate).

El Reglamento de 1930 es importante por sí mismo, pues, como hemos visto, la extensión era en este momento histórico el epicentro de las relaciones entre universidad y gobierno, y el terreno de las principales disputas políticas y pedagógicas de la época. En este marco, más que una posición defensiva de la universidad respecto al gobierno, como el estado del arte suele atribuir a este periodo, el reglamento expresa una situación de mayor complejidad, en la que la universidad parece adecuarse al proyecto educativo socialista en ciernes a la vez que adopta ciertos resguardos ligados a la libertad

de cátedra y la apertura a “todas las doctrinas”. De todos modos, el perfil general del reglamento es inequívocamente socialista en sus orientaciones pero además, contiene elementos novedosos en lo que refiere a la genealogía de las concepciones extensionistas de la UNAM, que dan cuenta de continuidades, rupturas y resignificaciones respecto a los elementos del extensionismo ateneísta originario.

Diversificación, institucionalización, conflicto: la extensión en la década de los treinta

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

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

- a) En 1930 el rector García Téllez inauguró en la zona de Tacubaya el Consultorio Gratuito de la Universidad Nacional con un director, tres practicantes y una enfermera. Se proporcionaba servicio, además, en la Clínica Médica Dental de la Universidad, sin ningún requisito y gratuitamente.
- b) Servicios a obreros [Pérez cita a García Téllez]: indicación especial hace el Reglamento de Extensión Universitaria sobre la necesidad de introducir la cultura de nuestras aulas en la clase asalariada, atendiendo a su importante número y a la significación que tiene en el destino social.

- c) Defensa judicial. En defensa de los derechos de los trabajadores, obreros y campesinos se estableció la procuraduría de pueblos y funcionaba además la “Unión de Estudiantes Pro-obrero y campesino”.
- d) Seminario de Ciencias Sociales. Por vez primera acudieron a la Universidad los trabajadores, los obreros, a participar en el Seminario de Ciencias Sociales preparado para ellos y al cual respondieron con entusiasmo sin precedente. Derivándose de las inquietudes expresadas, conferencias en que los maestros, universitarios todos, expusieron los temas solicitados.
- e) Educación física. Proyectadas con un amplio radio de acción a los grupos juveniles de trabajadores y obreros y, sin embargo, en sus inicios, atendió sólo a la población estudiantil.
- f) Atención al campo. La labor educativa con los campesinos desde 1931 se realizaba de manera indirecta por intermedio de los maestros rurales a quienes la Universidad dedicaba cursos especiales de perfeccionamiento.
- g) El intercambio universitario, del que destacaba la Escuela de Verano fundada por Vasconcelos. [En uno de los encuentros, los asistentes nacionales e internacionales] Establecieron asimismo que los cursos de verano se dedicasen al conocimiento y difusión de las culturas locales; se promoviera la organización de misiones universitarias; de centros de difusión cultural, así como campañas para la alfabetización. Con verdadero fervor social, acordaron proclamar la lucha por la supresión del trabajo de los menores, contra la esclavitud de los indios en los países de Iberoamérica y formular un voto de adhesión y simpatía a los trabajadores y estudiantes de “toda España” por su lucha contra la dictadura.
- h) Revista de la Universidad.
- i) Ciclos de Conferencias. El Paraninfo Universitario era sede obligada y gratuita sin más limitaciones que su cupo para oír a los mejores conferencistas, tanto nacionales como extranjeros. Al Anfiteatro Bolívar se canalizaban los actos de auditorios más numerosos. Entre otros conferencistas y músicos, estuvieron: Salvador de Madariaga, José Ma. Salavarría, el guitarrista Regino Sainz de la Maza, Fidelino de Figueiredo, Siegfried Askinassie, Julio Álvarez del Vayo, Aldous Huxley, Luis Recasens Siches y Jacques Soustelle (Pérez, 1979: 78-81, *passim*).

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

Particular mención merece la creación del Centro de Acción Social de Estudiantes Universitarios (CASEU) durante el rectorado de García Téllez. Los estudiantes del CASEU atendían las “escuelas para obreros” General Emiliano Zapata, General Anaya, Antonio Caso y Los Pinitos, las cuales estaban localizadas en diferentes lugares del Distrito Federal. En ellas, los estudiantes realizaban sobre todo ciclos de conferencias, concursos, campañas culturales, festivales y recitales (Pérez, 1979: 77).

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

Esta disposición de fuerzas en la disputa atravesó al movimiento estudiantil en su interior, y luego de un triunfo de los partidarios de la educación socialista en el Congreso Universitario de 1933, que

desató la reacción de los opositores, terminaría por imponerse una línea contraria al proyecto cardenista, donde se articulaban fuerzas diversas cuyo extremo era fuertemente reaccionario. Fuentes Molinar es menos entusiasta:

Es en los términos de este distanciamiento entre el proyecto estatal y las universidades como hay que explicarse el proceso de la autonomía de la Universidad de México entre 1929 y 1933. Si bien es cierto que en las luchas estudiantiles de entonces se mezclaron orientaciones diversas, la posición hegemónica corresponde al antiestatismo de derecha, arropado en la reivindicación de la democracia liberal, que se encarna en el vasconcelismo (Fuentes, 1983: 15).

Por su parte, Buenfil observa una interesante “condensación” operada entre “los elementos ideológicos relativos al carácter autónomo de la UNAM, la libertad de cátedra, las libertades civiles en general (como la de educar a los hijos) y elementos ideológicos relativos a la religiosidad ‘amenazada’ por la propuesta de educación socialista” (1994: 169), y cita una crónica del diario *La Prensa* de 1934, que brinda claro ejemplo de la composición del bloque predominante:

Y en este contexto se confundían los estudiantes con el clero y con los “padres de familia”. Por ejemplo, en un acto de protesta que se celebró en la Ciudad de México, el 12 de octubre de 1934, mientras estudiantes gritaban contra la socialización de la enseñanza, las mujeres vitoreaban a Cristo Rey (‘Cristo Rey’ era el grito de los Cristeros en 1929)” (Buenfil, 1994: 169).

El extensionismo que había sido ya desde 1920 el campo en que se expresaban las relaciones y tensiones entre universidad y ejecutivo, también en esta coyuntura sería un terreno de disputa.

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

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

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

Entre los antecedentes, destaca el IX Congreso Nacional Estudiantil, celebrado en Toluca en 1932, y del cual emergió la resolución de convocar al Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. En la “Bandera de principios de la juventud mexicana”, manifiesto aprobado por el IX Congreso Nacional de Estudiantes, los estudiantes proclamaban:

Consideramos que el empirismo político en que hemos vivido debe sustituirse por la política basada en el estudio serio, constante y completo de la realidad nacional. En tal sentido, la acción estudiantil frente a los

problemas sociales debe llenar dos aspectos: teórico y práctico. El primero consiste en un estudio sólido de los problemas sociales, sin olvidar jamás que la complejidad de la materia nos obliga a no descansar en los datos adquiridos, sino a verificarlos continuamente y a completarlos con el estudio cada vez más hondo de las necesidades y condiciones de las diversas regiones del país. La práctica consiste en luchar por la difusión y aplicación de los resultados de ese estudio a la resolución de los problemas nacionales.

A su vez, en los puntos IV y V de la “Bandera de principios”, los estudiantes se pronunciaban a favor de la intervención del Estado contra la propiedad privada, en el marco de una adhesión en general al proyecto socialista (o nacional-popular) en curso:

IV. Consideramos que los derechos de subsistencia de los hombres están muy por encima de los derechos de propiedad y que el trabajo es un valor humano y no un valor comercial, sujeto a la voluntad y a los intereses de los poderosos [...]

V. El Estado tiene la obligación de intervenir en las relaciones económicas de los coasociados en defensa de los oprimidos, y tiene el derecho y el deber de establecer aquellas modalidades de propiedad que precavan las conmociones sociales y se adapten al bien común (CNE, 1968: 310-311).

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

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

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

Para el caso que nos ocupa, en esta polémica se pueden vislumbrar dos grandes posiciones que hacen a concepciones extensionistas: en las ideas de Caso, un tipo de extensionismo de tipo culturalista, centrado en la difusión de la cultura como oferta de la pluralidad liberal de expresiones y posiciones artísticas, filosóficas y políticas; en el caso de Lombardo, una orientación del extensionismo como esfuerzo universitario por contribuir a la modernización técnica y productiva de México, y a la vez preparar —concientizando— a los trabajadores mexicanos para tomar el control del proceso productivo nacional concebido como camino al socialismo. De hecho, Lombardo Toledano había integrado la Comisión de Extensión Universitaria emanada del Reglamento de Extensión de 1930, la cual, entre otras tareas, tenía la de crear la “escuela superior obrera”, que no llegó a realizarse (Pérez, 1979: 87). Luego de la ruptura, Lombardo llevaría adelante esta idea con la creación de la Universidad Obrera de México, ya fuera de la Universidad Nacional.

* * *

La asunción de Medellín Ostos como rector de la Universidad Nacional en 1932 constituyó un nuevo intento del gobierno por encauzar la universidad hacia el proyecto estatal. En su discurso de asunción, quien años después sería director del Instituto Politécnico Nacional (institución creada por el cardenismo para responder a las demandas educativas y técnicas a las que no respondía la Universidad Nacional), expresó:

La única manera que tiene la Universidad de acercarse al pueblo es la de impartir una cultura amplia y profunda que, por el solo hecho de serlo, dará a los universitarios una actitud comprensiva de los problemas sociales y solidaria de las necesidades y aspiraciones de las grandes masas de la población. Así, toda posibilidad de aristocracia intelectual desaparece como consecuencia de una cultura médica, social, constructiva, etc. Es indudable que la Universidad debe vivir con la inquietud de afuera, que la provocan siempre necesidades insatisfechas de las masas; es indiscutible que entre mayor sea esa inquietud, más grande será la responsabilidad de los hombres y mujeres graduados en nuestras aulas. Si pudiera sintetizar en una sola frase este aspecto de la obra universitaria, diría yo que consistiría en darle a la cultura la categoría de signo de responsabilidad social de los que la posean y el uso de un sencillo instrumento de trabajo, al servicio del país (Medellín Ostos, en Gallegos, 2014: 123).

Respecto a la extensión universitaria, reconoció que:

en todos los países va siendo ya una tarea que todos los centros universitarios deben llenar, nosotros lo hemos realizado en la mejor forma que ha sido posible, teniendo en cuenta los recursos de que disponemos, es menester intensificar esta tarea para abrir las puertas a todos, para que los conocimientos que por medio de ella se impartan, aprovechen al mayor número de personas (Medellín Ostos, en Gallegos, 2014: 124).²⁹

29 Sin embargo, es posible advertir un cambio en los énfasis en el discurso de Medellín Ostos respecto a sus antecesores. Aquí la extensión ya no ocupa un lugar principal. En cambio, aparece un reclamo de limitar el quehacer universitario de acuerdo con un criterio tradicional: "Vamos a hacer de la Universidad lo que toda institución de esta naturaleza es en el mundo: una casa de estudios

En su breve periodo como rector, Medellín Ostos se las arregló para generar acciones extensionistas que perdurarían en el tiempo. Pérez (1979) le atribuye haber comenzado a concretar el programa de servicio social en el área de la medicina a través de las “prácticas escolares” (que habrían de generalizarse más adelante). Para ello, se instalaron:

seis consultorios médicos gratuitos y clínicas con servicio dental anexo, en los barrios más pobres y de más densa población de la ciudad de México, poniendo al frente de ella a médicos capaces y de experiencia a fin de proporcionar servicio médico eficaz a obreros y campesinos, así como para abrir posibilidades de práctica a los alumnos del último año de las Escuelas de Medicina y Odontología (Pérez, 1979: 86).

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

El artículo 1º de la nueva ley definía:

La Universidad Autónoma de México es una corporación dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (UNAM, 1933: 1).

y un centro de investigaciones. Es preciso que de una vez por todas no se exija a la Universidad más de lo que esta misma puede dar: esto es, hombres cultos y técnicos competentes, conscientes de su responsabilidad individual y social; estudio de problemas nacionales en sus laboratorios y orientación de sus actividades hacia una mejor inteligencia de la vida nacional y universal y una mejor adaptación del individuo a la vida colectiva, que en definitiva estatuye la ley” (Medellín Ostos, en Gallegos, 2014: 122).

Los cambios respecto al mismo artículo en la ley de 1929 son indicativos de la nueva orientación, del énfasis en “servir al pueblo” se pasa a la advertencia “con la mayor amplitud posible” (véase el Anexo 3).

La redacción del artículo primero de la Ley de 1933 se mantendría íntegra en la Ley Orgánica de 1945, y hasta el presente. Paulín, Horta y Siade (2012) analizan el contenido de este artículo sobre los fines de la institución y concluyen:

Al respecto, una de las ambigüedades más interesantes encontradas en esta revisión léxica es la oposición entre los significantes *formación* y *utilidad*, que se muestran en el artículo 1 de la Ley Orgánica de la UNAM, cuyos contenidos culturales evocan corrientes de pensamiento que plantean, por una parte, el problema del conocimiento vinculado con el concepto de verdad y, por otra, específicamente el pragmatismo que reemplaza el concepto de verdad por el de utilidad. De ahí que es necesario considerar esta modificación del concepto verdad pues manifiesta una variación de mentalidad en el pensamiento de quienes construyeron y desarrollaron la corriente pragmatista, pero también entre aquellos seguidores que la adoptan por imitación. Este nuevo contenido (utilidad) no sólo deforma el sentido de verdad como concordancia entre el pensamiento y el objeto; sino que abre las posibilidades representativas a las coartadas de la mentalidad empresarial para encubrir sus prácticas cosificantes y deshumanizadas (Paulín, Horta y Siade, 2012: 50).

Es quizá una osadía establecer una relación tan lineal entre la redacción del artículo en 1933 y los fenómenos propios de la universidad de fines de siglo, que ya analizaremos. Por lo pronto, en el contexto en que nace la nueva ley, la orientación pragmatista, más que a una mentalidad empresarial, estaba vinculada fundamentalmente al proyecto socialista que nacionalizaba la explotación de recursos naturales y procuraba modernizar los procesos productivos agrícolas e industriales, así como requería formación técnica que sostuviera dichos procesos mientras que la racionalidad no-utilitaria estaba más ligada al discurso liberal de la libertad de cátedra y la universidad

profesionalista. Finalmente, la dualidad de lógicas y racionalidades que advierten Paulín, Horta y Siade es un hecho que se puede rastrear desde la ley de Sierra, tal como hemos procurado mostrar en páginas anteriores. Lo interesante, entonces, es observar de qué modo se expresan y significan, y en relación a qué discursos se articulan u oponen estas dos racionalidades en cada coyuntura histórica. Para 1933, la racionalidad pragmatista se articulaba principalmente con el discurso de la educación socialista (la cual termina creando una universidad politécnica), mientras que la racionalidad no utilitaria adoptaba una expresión defensiva cuando no reaccionaria (Fuentes, 1983). Así, la universidad —ahora Autónoma y ya no Nacional— vivirá una década de confrontación y problemas financieros como producto de su enfrentamiento con el poder ejecutivo. De todos modos, en materia extensionista, las actividades continuaron adelante.

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

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

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

En efecto, como señala Roberto Rodríguez (2013), las relaciones entre la universidad y el gobierno federal comenzaron a mejorar en la segunda etapa de la presidencia de Lázaro Cárdenas. En dicha etapa:

la Universidad apoyó el proyecto gubernamental de establecer el servicio social como requisito obligatorio para la obtención del título profesional, respaldó la expropiación petrolera y brindó facilidades para incorporar académicos del exilio español. En materia de investigación vinculada a las prioridades y proyectos del Estado, el Estatuto de 1936 determinó tareas de los institutos de investigación apegadas a una agenda social. Dentro de la Universidad se retomó con brío la función de extensión, aunque esta vez ligada a la política pública en torno al servicio social obligatorio. Del mismo modo, se establecieron los primeros proyectos de investigación enfocados explícitamente al diagnóstico y solución de los “grandes problemas nacionales”. En tal renglón sobresale el proyecto multidisciplinario sobre el Valle del Mezquital (1936-1938), en que participaron de manera conjunta los institutos de Biología, Geología, Investigaciones Físico Matemáticas, Investigaciones Sociales, Investigaciones Estéticas e Investigaciones Lingüísticas (Rodríguez, 2013: 33).

Este acercamiento se vería favorecido con la asunción como rector de Luis Chico Goerne, quien sostenía que la universidad debía formar “Un nuevo tipo de profesionista que jamás pudiera graduarse sin haber convivido y servido a su pueblo” (Chico Goerne citado por Pérez, 1979: 24). Y quien, comentando las vivencias de las comisiones que actuaron en el Valle del Mezquital en Hidalgo y en la Mixteca Oaxaqueña, expresó:

Quando la Universidad entregó a las tierras inclementes del otomí los más altos valores de sus institutos de investigación científica, cuando fundió a sus sabios, sus investigadores, a sus catedráticos y a sus estudiantes con la vida desgarrada de aquellos hombres, vestidos de harapos, que trotan por los caminos, cargados de leña y de vicio, quemados por la llama ardiente del sol y seguidos por mujeres descalzas que han hecho del nudo de sus rebozos una miserable cuna para sus hijos, que nada pesa sobre las espaldas porque todo pesa sobre el corazón; cuando la cultura dejaba los sillones cómodos de academias y ateneos para entregarse en plenitud al hambre y al dolor de su pueblo; cuando el geólogo; el biólogo y el químico iban conquistando, palmo a palmo, aquella naturaleza en

tinieblas para ofrecerla después integral y luminosa a la obra salvadora, cuando la Universidad, en suma, reanudaba en México la conquista de sus tierras y de sus aguas, de su flora y de su fauna, de sus hombres y de su arte, sin otra fuerza que la de su noble desinterés, su voz, entonces sí auténticamente nuestra, no sonaba como el eco de ninguna otra voz venida de lo extraño (Chico Goerne citado por Pérez, 1979: 94-95).

En este contexto de acercamiento, la extensión jugaría, quizá por última vez en el siglo, un papel fundamental como escenario principal de las relaciones entre universidad y gobierno federal. Sería, efectivamente, a través de la extensión, que la universidad recuperaría mejores niveles de relación, legitimidad y apoyo por parte del gobierno federal. En ello, como señala Rodríguez, el servicio social fue la estrategia principal y una ambiciosa modalidad capaz de movilizar grandes contingentes de universitarios a todo el país. En el inicio, el servicio social se basó en los estudiantes de medicina próximos al egreso. Señalan Mazón *et al.*:

El 22 de julio de 1937, el Presidente de la República Gral. Lázaro Cárdenas y el Rector de la UNAM Lic. Luis Chico Goerne, celebraron un convenio por el cual se implantó en todas las facultades y escuelas universitarias el servicio social obligatorio para obtener el título universitario; se estableció que el servicio social se prestaría en colaboración con el Gobierno de la República por medio de sus dependencias, y en su imposibilidad a través de las organizaciones que la Universidad señalara (2016: 4-5).

La connotación política de esta iniciativa, en el marco del distanciamiento existente entre universidad y gobierno, queda clara en esta cita del doctor Treviño, testigo de los acontecimientos:

con plena dignidad logra, el maestro Baz, que se restablezcan las relaciones del Estado con la Universidad. Así pudo rescatarla de la situación de rechazo oficial que se le hizo víctima, por no haber permitido la Institución la postura dogmática socializante que se trataba de imponerle. Planteó

ante el Presidente Cárdenas el absurdo gubernamental que para el país significaba tener a la Universidad Nacional en sus peores tiempos de abandono oficial y carestía material. También pudo convencer al Presidente de la República, de que lo más conveniente para México [...] sería emplear desde luego [...] los servicios de los pasantes de medicina. Así, Gustavo Baz instituyó el Servicio Social Nacional Médico Universitario, que tanto beneficio ha dado al país (Norberto Treviño Zapata, citado por Mazón *et al.*, 2016: 4).

Mística de la Revolución Mexicana y los extensionistas

Buenfil define a la “mística de la Revolución Mexicana” como:

espacio donde se significará el discurso cardenista, surge como un intento de reestablecer un orden simbólico estallado, proponiendo un imaginario colectivo como compensación que llene el vacío resultante de la fragmentación del sistema previo. Se presenta como la anticipación del nuevo orden simbólico que fijará (de manera precaria) los lugares y posiciones, asignará identidades sociales estructurando así el campo de lo social (1994: 22).

En dicha estructuración del campo político a través de la asignación de identidades, en la medida que se agudizó el debate entre proyecto socialista y libertad de cátedra, los universitarios fueron quedando fuera del relato de la mística educativa cardenista, e incluso como contrarios a ella. La mística educativa que había sido extensionista durante la epopeya vasconcelista y durante el rectorado de Pruneda, se trasladó hacia los maestros rurales y los normalistas, quienes fueron los protagonistas en este periodo.

Así las cosas, no es de extrañar que, en el momento de concretar un acercamiento entre universidad y gobierno cardenista, gracias al servicio social, se procurara desde la universidad situar la acción de los médicos también en un registro que ligara la actividad de los pasantes médicos con el relato de la mística educativa cardenista, aquí

ya como mística “patriótica”. Así se puede observar en las palabras de despedida que el doctor Gustavo Baz, director de la Facultad de Medicina, dirigió a los primeros pasantes:

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

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

Como observa Rodríguez, en el ocaso de la década de los treinta, la edificación de las bases institucionales para la investigación universitaria coincidió con la llegada a México del numeroso exilio español, a causa de la Guerra Civil de 1936-1939. La llegada de los refugiados “marcó huella en múltiples áreas profesionales, entre ellas medicina, derecho, ingeniería, química y farmacia; como también en todos los campos disciplinarios de las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades que se cultivaban en el país” (2013: 33). También señala que:

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

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

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

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

Vicente Lombardo Toledano, “Discurso de inauguración de la Universidad Obrera de México”, 8 de febrero de 1936 (Lombardo, 2011: 9)

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

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

En el contexto de mayor enfrentamiento entre las concepciones autonomista-liberales de la Universidad Nacional (ahora Autónoma) y las concepciones nacional-populares o socialistas del gobierno cardenista, se fundó, el 8 de febrero de 1936, la Universidad Obrera de México (UOM). Esta nueva institución vendría a cumplir, junto con otras fundadas por el cardenismo (con el Instituto Politécnico Nacional a la cabeza), la misión que la Universidad Nacional (considerada “vieja”, atada a ideas “de un régimen ya superado”, y por ende incapaz de cumplir la tarea de la hora) no podía cumplir. Esto es, en el caso de la UOM, la de aportar para generar en los sectores proletarios una conciencia de clase, en primer lugar, y en segundo lugar una preparación intelectual para hacerse cargo de la dirección de los procesos políticos, económicos e institucionales en curso.

Entre los creadores de la institución, la concepción era que el proceso histórico avanzaba a un ritmo, y en una dirección, que volvía disfuncional (cuando no retardataria) a la universidad liberal profesionalista. Era entonces necesario crear instituciones acordes a las necesidades de la hora. De este modo, y a partir del antecedente de la Asociación Pro Cultura Nacional creada en 1933, se creó en 1936 la UOM con Vicente Lombardo Toledano como principal animador (UOM, 2017). La nueva institución nacía así a partir del esfuerzo con-

certado de organizaciones obreras tanto como con el patrocinio del gobierno cardenista. En el acto de fundación, además de Lombardo, se encontraban también figuras como el exrector de la Universidad Nacional García Téllez (UOM, 2017). El discurso de Lombardo Tolodano en la inauguración de la institución brinda cabal idea de lo que buscaba la UOM y las razones de su surgimiento.

Su discurso, sustentado en un riguroso materialismo histórico, denota una visión ciertamente teleológica de la historia, adecuada a ciertos marxismos oficiales ya en boga en la época. Bajo esta concepción, el viejo régimen (capitalista, liberal) se concebía como en inevitable e inminente caída por fuerza de “las leyes de la historia”. En este marco, correspondía a los intelectuales e instituciones educativas colaborar a forjar la conciencia en el pueblo para acelerar dicho proceso histórico inevitable, y preparar mejor ideológica y técnicamente al proletariado para la dirección del nuevo orden, que le pertenecería. En aquella coyuntura, este proceso se presentaba en forma de contradicciones, propias de una etapa de transición. Así lo expresaba Lombardo cuando señalaba que:

De esta serie de contradicciones entre lo que fue ayer verdad, derecho, normas intocables, y lo que acontece hoy, no demuestra sino que un nuevo mundo se levanta y se enfrenta al mundo del pasado en una lucha que tiene todos los aspectos posibles de una gran tragedia histórica, desde la violencia, desde la actitud aparentemente desorbitada de grupos más o menos breves, hasta la de grandes muchedumbres, para llegar a la pugna puramente ideológica en el campo de la tribuna periodística, en el terreno de la cátedra en la Universidad, en el terreno de la enseñanza más humilde, dedicada a las capas más ignorantes de la población (Lombardo, 2011: 9).

En ese terreno (en esa “pugna”) debía librar su accionar la nueva universidad. Para ello, una primera tarea consistía en “formar una cultura proletaria”. Esta nueva cultura surgiría más de la ruptura que de la continuidad con lo anterior, y en dicha transición-ruptura, se inscribía la finalidad de la UOM:

Este es nuestro propósito; esta es nuestra finalidad: revisar las verdades aceptadas como tales hasta ayer; demostrar que nada valen, que no se asientan sobre bases firmes; que las ideas son caducas porque el régimen que las engendró es un régimen que tiende al ocaso, y levantar sobre estas verdades que no tienen ya poder de exaltación, nuevos conceptos del bien, de la verdad, del derecho, para que así encendamos una pequeña llama de ilusión en los corazones que todavía no tienen esta fuerza propulsora de las grandes acciones humanas, y para que los que tienen ya encendida la lámpara de la fe en el porvenir del proletariado, puedan animarla todavía más y prestarle su entusiasmo a los compañeros indiferentes (Lombardo, 2011: 9).

Esta “nueva cultura proletaria” debía, necesariamente, surgir de los propios proletarios. La UOM se concebía entonces como “hogar proletario” para el encuentro y el estudio. Lombardo lo expresaba con una imagen propia de la Era de las Luces:

Esta es, pues, una lámpara que hoy se enciende; esta casa de estudios, un hogar proletario, una casa en donde vamos a convivir todos, obreros manuales e intelectuales, para cambiar nuestras ideas para mejorar las de todos, para marchar perfectamente de acuerdo, porque tengo la convicción de que los años no han corrido en vano, no han transcurrido en una forma estéril, y que la Universidad Obrera de México no es más que un paso que se anticipa unos cuantos días a la unidad definitiva del movimiento proletario. Más aún: que esta casa de estudios se abre anticipándose sólo a la unidad de toda la familia revolucionaria verdadera de nuestro país (Lombardo, 2011: 10).

Una universidad al servicio de la revolución, creando cultura proletaria desde la unidad de los “verdaderos revolucionarios”. Este era el perfil y orientación de la UOM, cuyo lema habría de ser: “Por un México mejor que el actual”. Lombardo culminaba su discurso inaugural señalando las características de la labor que la UOM tenía por delante:

Realizamos una labor, pues, potente, nacionalista, no patrioter, no snobista, no formal: de fondo, revolucionaria de verdad, porque tratamos de darle Patria a quienes no la tienen todavía, y hacer que la enseña nacional, la bandera tricolor, pueda hermanarse definitivamente en el esfuerzo y en el anhelo, a la bandera roja del proletariado (Lombardo, 2011: 11).

Síntesis: transiciones múltiples y cambio de época

En síntesis, en la década de los treinta es necesario distinguir al menos tres momentos. Uno, hasta 1933, en que en un clima de encendidas confrontaciones, y mientras el estudiantado concentraba sus esfuerzos en las luchas autonómicas y se dividía en torno al debate entre educación socialista y libertad de cátedra, la extensión, lejos de debilitarse en el nuevo escenario, continuó con un fuerte impulso de la mano de García Téllez. El Reglamento de Extensión Universitaria constituye un hito de este momento, y una muestra de los intentos por articular ambas tendencias desde la dirección prevaleciente de la educación socialista. Finalmente, ambas tendencias seguirían derroteros irreconciliables, lo que llevó a un segundo momento, el de la Universidad Autónoma pero ya no Nacional. En esta etapa, progresivamente fue perdiendo peso la acción voluntaria protagonizada por estudiantes (característica de la década de los veinte) y comenzaron a primar los esquemas e instrumentos institucionales. En dicho proceso cobró gran importancia, en la etapa final del gobierno de Cárdenas, la institucionalización del servicio social que, surgido por iniciativa universitaria y centrado en el servicio social médico, se transformó en ley nacional, inaugurando una trayectoria fundamental del extensionismo mexicano, e inaugurando así, un tercer momento en la década, caracterizado por este acercamiento entre universidad y gobierno. El inicio de programas de servicio social, la instalación de la Radio, el arranque de programas de investigación sobre “los grandes problemas nacionales” y la creación de reparticiones con mayores niveles de especialización en la función, dan cuenta de los rasgos principales del extensionismo en el momento de las transiciones múltiples. Al cabo,

la extensión en este periodo se encontró atravesada por la discusión entre autonomía y subordinación a los proyectos gubernamentales. Este conflicto perduraría en el tiempo, y con mayor o menor intensidad ocasional, es constitutivo de la propia extensión y del propio quehacer universitario.

CUARTO MOMENTO: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN COMO DIFUSIÓN CULTURAL. LA EXTENSIÓN EN LOS “AÑOS DORADOS” DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-GOBIERNO FEDERAL (1945-1960)

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

Olac Fuentes Molinar (1983)

A mediados de la década de los cuarenta comenzarían a darse los sucesos que marcarían un cambio de época, pautado por la superación de las hostilidades entre la universidad y el gobierno, en un proceso que, nuevamente luego de importantes conflictos, llevaría a la sanción de una nueva ley orgánica: la Ley de 1945, vigente hasta la actualidad. Al respecto, apunta Roberto Rodríguez:

El proceso conducente a la norma de 1944-1945 ha sido interpretado, por varios autores, como un momento de inflexión en la historia de la

Universidad de México. Por un lado implicó una declinación fundamental de las fuerzas derechistas en la institución, y por otro estableció el punto de partida de la estrategia de modernización de la institución para acercarla al proyecto de política económica y social del régimen (véanse, entre otros, Valadés, 1987; Guevara Niebla, 1990; Melgar Adalid, 1992; Ordorika, 2006; Ordorika, en prensa) (Rodríguez, 2013: 37).

Fuentes Molinar (1983) caracteriza al periodo que va de 1945 a la década de los sesenta como un periodo en que la deriva económica y política del país fue generando las bases de una nueva articulación positiva entre universidad y gobierno del Estado. Describe que la expansión industrial basada en la política de sustitución de importaciones, sumada al impulso de la banca y los servicios, y al desarrollo operado también a nivel del Estado (diversificación y expansión de la salud pública, la obra pública, las instituciones crediticias públicas, entre otras), generó la apertura de nuevos campos de ocupación y aumentó la demanda de puestos técnicos y de dirección administrativa (Fuentes, 1983).

Por su parte, Ordorika afirma que en este periodo el gobierno dejó de lado la mayoría de sus “proyectos populistas”, lo que favoreció que los grupos conservadores de la universidad cerraran filas con el Estado. En este marco: “la relación entre la Universidad y el Estado estuvo mediada por concepciones del capital humano. La inversión estatal en educación superior para la formación de profesionales independientes se concibió como benéfica para los intereses públicos” (Ordorika, 1997: 64). En efecto, como señala Fuentes Molinar:

La capacidad para producir cuadros dirigentes es parte de la organicidad global que adquiere la ideología predominante en la universidad en relación con el discurso de la burocracia política. El idealismo poco riguroso y dado a la retórica con el que se estudia a la sociedad, al Estado y al Derecho, se ajusta con naturalidad a un discurso construido sobre los temas de la unidad nacional, el Estado por encima de las clases y gestor de su equilibrio y armonía, el progreso como destino colectivo y la educación como instrumento infalible del desarrollo. La universidad

y los universitarios asumen un papel central en la transmisión y la continua recreación de esta ideología (1983: 21).

En el centro mismo de la transición de época, se pueden observar los factores que marcarían la nueva etapa de relación universidad-gobierno, basados en dos grandes elementos: *a)* la consolidación de una identidad universitaria de la libertad de cátedra entendida como despolitización (rasgo que con tanto celo se había acuñado durante el periodo que duró la Universidad Autónoma de México), y *b)* un sentido general de servicio al país, como mandato fundacional que adquiere diferentes significaciones en diferentes coyunturas. Así, Alfonso Caso Andrade, el rector de la transición, en su discurso de asunción del cargo en 1944 expresaba:

La Universidad es, y debe ser, exclusivamente, una institución técnica, una institución que procure servir a México preparando adecuadamente a aquellos hombres que México necesita con más urgencia: al profesionista y al investigador científico. México tiene hambre de técnicos; está esperando de los hombres bien preparados una transformación adecuada, científica. Nuestra población vive en condiciones de miseria y de abandono que son ya seculares, y somos nosotros los universitarios, los técnicos, los obligados a transformar esas condiciones de vida para lograr una explotación más racional de nuestros recursos, una mayor riqueza individual y colectiva, mayor higiene, mayor cultura (Caso, en Gallegos, 2014: 174).

El discurso de Caso es una buena muestra de lo que se consagraría como la ideología universitaria dominante, basada en los principios de “autonomía” y “libertad de cátedra” interpretados en clave conservadora-defensiva y despolitizada, y con un alto grado de ambigüedad (Ordorika, 2006). Ordorika define a esta articulación discursiva como “el discurso del poder”. Destaca que la emergencia de un nuevo grupo dominante en 1945 se basó en “una interpretación selectiva de la historia de la Universidad; insertándose en esos valores tradicionales, una nueva interpretación ideológica de las relaciones

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

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

En 1947, se creó la Dirección General de Difusión Cultural, con el cometido de integrar y organizar institucionalmente un conjun-

to de actividades que en los últimos años se habían diversificado y multiplicado. La nueva Dirección “tuvo a su cargo en sus orígenes las siguientes actividades: servicio de bibliotecas, donación de publicaciones y servicios editoriales. Asimismo concentraba las tareas de extensión universitaria a través de los servicios de Difusión Popular de la Cultura, la Escuela de Verano y los Cursos en el Extranjero” (Martínez y Rivera, 1979: 19). El primer director de la recién creada dirección sería el propio Alfonso Pruneda, que volvía de este modo a realizar un aporte relevante en la historia del extensionismo mexicano.

Apenas asumió la dirección, Pruneda propuso un proyecto para crear un “servicio de educación popular”, que fue aprobado en julio del mismo 1947. El servicio buscaba poner en marcha un sistema integrado dirigido a lograr que “las clases populares se ilustrasen sin seguir cursos sistemáticos, aprovechando los medios modernos de comunicación” (Pruneda, citado por Pérez, 1979: 122). Pérez reproduce el proyecto de Pruneda, al que considera un “texto clave” de la historia del extensionismo de la UNAM. No lo es en cuanto a contenidos conceptuales o filosóficos, sino en tanto documento programático dirigido a concebir y formular una propuesta organizativa de una diversidad de funciones en torno a una política extensionista integrada y claramente formulada. En sus aspectos fundamentales, el documento definía:

El Servicio de Educación Popular tiene por objeto extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social; realiza esta obra dentro del sector de la población interesado en la divulgación cultural universitaria, sirviendo con ello a los intereses nacionales, americanos y de la humanidad (documento de propuesta del Servicio de Educación Popular, citado por Pérez, 1979: 122).

Para llevar adelante sus tareas, el servicio preveía organizar *a*) conferencias (“sobre “temas cívicos, artísticos y murales; temas científicos y asuntos de interés actual”); *b*) exposiciones (“de índole científica, artística, cívica y específica”; *c*) exhibiciones cinematográficas,

a veces con una conferencia ulterior; *d*) “Excursiones culturales”; *e*) Publicaciones de distribución gratuita; *f*) Festivales, y *g*) “Conmemoraciones” (documento de propuesta del Servicio de Educación Popular, citado por Pérez, 1979: 122-123).

Pérez detalla que el rector Zubirán dio mayor alcance a la propuesta de Pruneda a través de la creación de la Dirección General de Actividades Académicas y Difusión de la Cultura. A ella otorgó una trilogía de funciones que buscaban englobar prácticamente todas las actividades universitarias que no fueran docencia e investigación (Pérez, 1979). Estas actividades se agrupaban en tres grandes grupos: 1) la “integración y organización de la difusión cultural” (en particular el servicio editorial, las bibliotecas, la estación Radio Universidad y la orquesta sinfónica), más las labores de los servicios de Difusión Popular de la Cultura, la Escuela de Verano y los Cursos en el Extranjero (incluyendo la atención y gestión de las visitas de extranjeros e intercambios internacionales); 2) La gestión de “premios, estímulos y recompensas” dirigidos a los universitarios, así como la edición del anuario de la universidad y el patrocinio de exposiciones, y 3) la editorial universitaria (Pérez, 1979: 127). La institucionalización de la extensión comenzaba a tener otra característica que perduraría: la integración, bajo la denominación genérica de extensión o difusión, de un conjunto de actividades sumamente heterogéneas, en general definidas por no ser propiamente ni enseñanza ni investigación.

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

los años previos, el apoyo al nuevo modelo económico y su promesa de movilidad social.

Luis Villoro (1965) describe que durante el periodo histórico que analizamos ocurrió una época de “fulgor” de la historia de las ideas mexicanas, basadas en un “maridaje” entre la filosofía y la historia, que llevó adelante la búsqueda de lo autóctono que venía de la generación ateneísta, junto a componentes del nacionalismo revolucionario, desarrollando un programa de investigación que fue posible con la consolidación de ciertas instituciones culturales en el país. Señala Villoro:

Estas mismas tendencias presidieron la fulguración, durante una década (de 1945 a 1955 aproximadamente), de la llamada “filosofía de lo mexicano”, intento de crear una filosofía original a partir del análisis del modo de ser del mexicano. Las características de lo mexicano podían revelarse —se pensaba— en dos clases de hechos: el comportamiento y forma de expresión mexicanos actuales o las actitudes con que conformaron su realidad histórica. En ambos casos, el campo de las creaciones culturales suministraba una región privilegiada de investigación: la historia de la cultura mexicana y, especialmente, de sus formas de pensamiento; era un estudio indispensable para ese programa filosófico (1965: 162).

A estas tendencias, Villoro suma también el indigenismo y el nacionalismo político como parte del programa histórico de las humanidades mexicanas en el periodo, y agrega:

La integración de la nacionalidad, la justificación de un programa de desarrollo en la independencia, las metas de un nuevo liberalismo social exigían fundarse teóricamente en la evolución de las ideas políticas a partir de la Independencia. Sólo entonces podían verse el nuevo orden social y el programa de la Revolución como cumplimiento histórico de un largo proceso que le otorga sentido. Esta necesidad ejerció un estímulo considerable en la investigación e interpretación de las ideologías políticas y educativas del siglo XIX; estímulo a su vez de carácter ideológico, imposible de separar de las motivaciones filosóficas antes

apuntadas. Todas estas tendencias culturales son manifestaciones de un propósito unitario, más o menos consciente: integrar en el pensamiento una cultura en evolución que sirva de polo espiritual a la integración de la sociedad en una nación. La historia de las ideas es un instrumento intelectual de ese propósito (1965: 163).

Villoro señala que la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM fue uno de los dos grandes espacios, junto a El Colegio de México, donde se llevó adelante un programa de investigación en dicho sentido.

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

Con todo, Monsiváis (1990) identifica, hasta la década de los cincuenta, una “batalla pasiva” entre la propuesta cultural de la UNAM y los requerimientos del régimen gubernamental. En su análisis del periodo critica, por una parte, el carácter accesorio u ornamental de la cultura en la formación de los universitarios, al tiempo que, por otra parte, destaca la importancia de la labor humanista que jugó la institución en ese momento. Sobre el periodo que analizamos, escribía Monsiváis:

Extensión Universitaria se encarga de la *Revista de la Universidad* (que mezcla textos literarios y notas sobre arte con divulgaciones históricas y reflexiones filosóficas), de la programación casi exclusivamente musical de Radio Universidad (unas cuantas horas de lunes a viernes), de las conferencias de Gente Prominente, de algunos conciertos y obras de teatro. La cultura (se actúa sin decirlo) es un añadido gracioso, que en algo paga la deuda de la UNAM con la Nación, y en algo mejora la

vida (o las conversaciones de sobremesa) de los profesionistas que son y serán. Y sin embargo, tal esfuerzo, entonces no muy advertido, resultará indispensable. Cultura es, durante un largo periodo, el acervo humanista y artístico de Occidente, que anima a cientos y conforta a miles, y en la UNAM, por tres décadas, se libra una batalla pasiva contra el nacionalismo cultural que adopta e impulsa, aún sin proponérselo demasiado, el régimen de la Revolución Mexicana, y contra el marxismo “vulgar”. A la frase de Alfonso Reyes (“Pido el latín para las izquierdas, porque no veo la ventaja de dejar caer conquistas ya alcanzadas”) la explica en parte un propósito conciliador: si la UNAM es, por convenio, un nicho ecológico de la formación indispensable, que la UNAM, institución al fin y al cabo laica, aporte las claves de la cultura clásica. Con discreción inaudible en el momento, Reyes le señala al régimen lo que es para él su gran falla: la ausencia de una dimensión humanista. Pero la prédica es en vano y no hay espacio para la conciliación (Hoy, don Alfonso pediría también el latín y el español para las derechas, que gustosamente los canjearon por el inglés sectorial de posgrado) (1990: 19).

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

En 1949, se celebró el Primer Congreso Latinoamericano de Universidades, que perduraría en la memoria como un hecho clave de la integración universitaria latinoamericana, ya que en dicho congreso se fundó la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). En dicho congreso, se aprobó la Carta de las Universidades Latinoamericanas, redactada por el guatemalteco José Rolz Bennett. Según Tünnermann, dicho texto “constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento Reformista” (2000: 4). Señala Tünnermann que:

En dicha carta se declaran como objetivos y finalidades de la Universidad Latinoamericana los de apoyar “el derecho de todos los hombres

a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios”; “contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura”; “mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo una entidad que acumula cultura y transmite saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital” (Rolz Bennett, citado por Tünnermann, 2000: 4).

Se puede advertir en el texto de la Carta de las Universidades Latinoamericanas los principales rasgos del extensionismo reformista en sus vertientes principales: la difusión democratizante de las artes y los “progresos científicos”, y el estudio de los “grandes problemas nacionales”. Esto se vio reflejado también en el trabajo del congreso, sus comisiones y resoluciones. La extensión aparece así mencionada en tres de un total de seis comisiones, ocupando a su vez una comisión específica.

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

A su vez, la cuarta comisión se ocupó específicamente del tema “Acción social y extensión cultural de las universidades”. Rolz Bennet consigna que se trabajó con base en cinco ponencias sobre el tema, sobre las cuales se acordaron cuatro grandes resoluciones del Congreso:

- 1) Solicitar a las universidades que de ella carecen, la organización de departamentos de educación física y deportes, sosteniendo el derecho de todos los estudiantes universitarios a hacer uso de estos servicios.
- 2) Recomendar a la Unión Latinoamericana de Universidades el establecimiento de competencias deportivas universitarias latinoamericanas con el propósito de estrechar los lazos de amistad entre el estudiantado de nuestras universidades y de crear las condiciones que permitan el más efectivo entendimiento americanista.
- 3) Organizar la extensión universitaria por medio de Juntas Superiores de Extensión Universitaria, cuyo contenido de realización debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos.
- 4) El apoyo a todas aquellas universidades que carezcan de una Ciudad Universitaria para que gestionen de los gobiernos respectivos la creación de las mismas como uno de los medios más eficaces para que puedan desarrollar su labor docente, de investigación, de difusión y fomento de la cultura en coordinación completa de actividades (Rolz-Bennett, 1950: 16-17).

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

En síntesis, en este Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas fundador de la UDUAL, la extensión universitaria ocupó un lugar muy relevante, como lo evidencia la revisión de la “Carta de las Universidades Latinoamericanas”, así como el lugar que ocupó el tema en las seis comisiones de la reunión. Al sintetizar las principales características atribuidas a la extensión en el congreso de 1949, se puede advertir, como fue dicho, la presencia de los principales rasgos del extensionismo reformista (difusión de la cultura, estudio de los grandes problemas nacionales y “orientación social” de la universidad). Además, se puede advertir también la presencia de otros rasgos y énfasis: la concepción de la extensión como complemento de la formación de los propios estudiantes universitarios (en este caso, en el énfasis en las actividades deportivas); la extensión como instrumento

de integración continental a partir de los intercambios estudiantiles; la preocupación por la institucionalización de la extensión, y la extensión como enseñanza popular de “otros ramos que no sean de tipo universitario tradicional”.

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

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

Entre las resoluciones de la conferencia, se indicaba:

Que la extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera:

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

social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales.

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

En la conferencia se expresó también una preocupación por la cuestión metodológica de la extensión y la necesidad de participación de más estudiantes:

1. Considerando la creciente necesidad de una metodología científica al servicio de las diversas modalidades de la extensión universitaria, se recomienda:
 - a) Se realicen, además de los periódicos congresos de extensión universitaria y difusión cultural, reuniones de seminarios de trabajo, a fin de estudiar la metodología de la extensión universitaria y de la difusión cultural [...]
2. Considerando que los trabajos de la extensión universitaria ponen a los universitarios que la realizan en un más íntimo contacto con el medio social o regional, se recomienda:
 - Promover una intervención activa de los estudiantes y de sus respectivas organizaciones y agrupaciones en estas tareas. Asimismo, invitar a que participen en ellas los graduados y profesores (citado por Licea, 1982: 198-199).

La conferencia, a su vez, promovió medidas para avanzar en la institucionalización de la extensión proponiendo la creación de un Departamento de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en la UDUAL, y otros correlativos en cada universidad, promoviendo por esta vía una mayor integración continental. Dicha integración tenía características sobre todo funcionales (facilitar los intercambios entre

estudiantes, académicos y de los contenidos culturales), más que objetivos políticos latinoamericanistas. Esto se aprecia, por ejemplo, en una de las resoluciones de pedirle a la OEA colaboración y facilidades para obtener sus materiales bibliográficos y poder distribuirlos entre las universidades. Diferentes “recomendaciones” de la conferencia dan cuenta de este esfuerzo por favorecer la integración universitaria continental. A su vez, muchas de las medidas propuestas por la conferencia tienen que ver con idear un sistema de becas e intercambio estudiantil y docente, lo que da cuenta de un fuerte interés por la movilidad universitaria. También se propuso la creación de una “cooperativa universitaria latinoamericana de grabaciones culturales, películas, diapositivas, etcétera” que pudiera servir al intercambio de conferencias y contenidos producidos por cada entidad.

Por otra parte, la conferencia enfatizó la necesidad de mejorar el financiamiento que tanto las universidades como los Estados asignaban a la extensión y la difusión de la cultura, proponiendo entre otras medidas que en cada universidad se estableciera un porcentaje destinado exclusivamente a las actividades de extensión, y “que los países latinoamericanos sancionen leyes mediante las cuales se constituyen fondos especiales para Extensión Universitaria y Difusión Cultural”. Ante estas medidas, el acta de la conferencia deja constancia de que “los representantes de México y El Salvador hacen presente que en sus países no es posible por dificultades constitucionales” (citado por Licea, 1982: 204).

En síntesis, la I Conferencia de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de la UDUAL da cuenta del importante desarrollo que había tenido la extensión en el continente, así como de avanzados niveles de institucionalización de la función, lo cual abriría nuevos desafíos y debates. Entre ellos, destaca la vocación por la internacionalización, cuya importancia en la conferencia indica que las Escuelas de Verano, becas y otras modalidades de movilidad académica eran consideradas parte de los quehaceres extensionistas. A su vez, comienzan a aparecer también las preocupaciones por el financiamiento de una función que había crecido y se había diversificado, y por ende requería de mayores apoyos. En cuanto a los referentes históricos del extensio-

nismo (“servicio”, “estudiar los problemas nacionales”, “acercar la universidad al pueblo”), es posible advertir que en la definición de la extensión aparece un nuevo significante: “desarrollo social”, en consonancia con los paradigmas desarrollistas de la época. Finalmente, la conferencia de la UDUAL no tenía, aún, la politización que alcanzaría años más adelante, en su segunda edición.

Síntesis: rasgos de la extensión en el momento de su institucionalización como difusión cultural

La consolidación de una identidad universitaria ligada a los rasgos liberales de la libertad de cátedra, el apoliticismo y la autonomía-defensiva, apuntalados como saldo de los conflictos de la década de los treinta, y el nuevo contrato de articulación universidad-gobierno, centrado en la formación de profesionales y en la emisión de certificados, afianzaron dos procesos que vivió el extensionismo en este periodo: su institucionalización como difusión cultural y su despolitización.

Aquí se plantea que en lo externo, este pacto tácito permitió responder a las demandas del gobierno federal y su proyecto educativo “de unidad nacional” (Latapí, 1998). Mientras que en lo interno, la institucionalización de la difusión cultural como tradición que subsume a las demás actividades de extensión, además de responder a la racionalidad liberal dominante y articularse con tradiciones extensionistas fuertemente arraigadas en la propia institución, resultaba también funcional al acuerdo ideológico de los grupos que Ordorika (2006) caracteriza como el “bloque dominante” emergente de la UNAM posterior a la Ley de 1945: las tendencias de “científicos elitistas” y “científicos populistas”, con sus articulaciones con sectores católicos y liberales progresistas, respectivamente (Ordorika, 2006).

El proceso de institucionalización implicó también una mayor profesionalización de las acciones, cada vez menos basadas en el movimiento voluntario. Sin embargo, esta profesionalización no implicó la formulación y desarrollo de un proyecto cultural, sino que más bien la política cultural de la UNAM transcurrió bajo el modo de lo que

Monsiváis (1990) llama un “espontaneísmo dirigido”, por medio del cual la difusión cultural de la UNAM cumplió con el papel señalado. Por su parte, la participación extensionista masiva fue, progresivamente, organizándose mediante el sistema de servicio social, que en general siguió un desarrollo propio y paralelo. La institucionalización, a su vez, además de ocurrir bajo la forma predominante de la difusión cultural, implicó también la consolidación de un imaginario que habría de perdurar: considerar a la extensión como aquella “bolsa” donde cabe toda actividad universitaria que no fuera propiamente enseñanza o investigación.

Por otra parte, como señala de María y Campos, entrando en la década de los cincuenta las temáticas y problemas que llamarían la atención de la universidad estarían en torno a la construcción de Ciudad Universitaria y la mudanza de varias entidades desde el centro de la ciudad al Pedregal, todo lo cual significó un cambio “que en poco tiempo vino a aislar un tanto a la comunidad universitaria de su contacto natural con el entorno popular y a demorar algunas acciones de extensión universitaria” (1983: 17). Señala de María y Campos que, por tal motivo, en adelante la política de extensión se basaría en buscar desarrollar nuevas estructuras fuera del campus.

Mientras tanto, la expansión de la matrícula comenzaba a constituirse como el factor de mayor relevancia en la nueva situación universitaria. Como señala Marsiske, entre 1945 y 1953 (los primeros ocho años posteriores a la nueva Ley Orgánica), el crecimiento de la matrícula fue lento y gradual. Pero habría de dispararse superando las previsiones del momento: de algo más de 23 000 alumnos en 1945, creció 49 por ciento entre 1950 y 1955, y siguió creciendo en los años siguientes. “En 1960 ingresaron casi 59 000 alumnos, con lo que el problema de sobrepoblación empezó a aparecer incontrolable” (Marsiske, 2006b: 21-22). Este hecho, junto con la crisis económica del modelo desarrollista, abriría una nueva etapa en la historia de la UNAM, y también de la extensión universitaria.

**QUINTO MOMENTO: UNIVERSIDAD Y REVOLUCIÓN.
REPOLITIZACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EXTENSIÓN
EN LA EMERGENCIA DEL CONFLICTO SOCIAL Y LA CRISIS
DEL CONSENSO NACIONAL (1960-1972)**

Que nadie pretenda llamarse a engaño. No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante; refuta y transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural, científica. No se engañen las clases dominantes: ¡Somos una Revolución! Esta es nuestra bandera.

Comité de Lucha de la Facultad de Filosofía y Letras,
Ciudad Universitaria, 26 de agosto de 1968
(Revueltas, 2008a: 151)

Tal como indica Fuentes Molinar (1983), la armonía entre la universidad y el proyecto estatal “se rompe” en la década de los sesenta, iniciando una fase que define como “de crisis”, que, si bien se expresaba en el conjunto de las funciones universitarias, se trataba, sobre todo, de una crisis ideológica, provocada fundamentalmente por la emergencia del movimiento estudiantil que rompió con el consenso desarrollista (Fuentes, 1983). En esta coyuntura ubicamos un momento de repolitización revolucionaria de la extensión, cuyo marco histórico corresponde a la década de los sesenta y llega hasta el final del proyecto de reforma universitaria de González Casanova, en 1972. Por cierto, muchas de las experiencias extensionistas surgidas en este momento continuaron durante toda la década de los setenta e incluso hasta la década de los ochenta. Sin embargo, optamos por situar el fin de este momento en la prematura finalización del rectorado de González Casanova, atendiendo a que ello implicó un viraje en la política institucional de la UNAM hacia otros derroteros filosóficos, pedagógicos y político-académicos que inauguraron el momento siguiente.

En la década de los sesenta, como señala Fuentes Molinar:

la imagen idílica del progreso en la unidad había sufrido una fractura irremediable; en sectores importantes de la universidad, la hegemonía ideológica se estaba desgastando. Con las tensiones sociales de esos años, coinciden tres influencias ideológico-políticas: la reactivación de la izquierda, la extensión doctrinaria del marxismo y la Revolución Cubana. Es entonces cuando importantes corrientes de la izquierda abandonan la tesis central de “por la Revolución Mexicana al socialismo”, fundada en una insostenible confianza en la potencialidad revolucionaria de la burguesía nacional y del Estado; de ello son evidencia el cambio de orientación del PCM [Partido Comunista Mexicano], el surgimiento de los grupos espartaquistas y la radicalización activista de núcleos surgidos del lombardismo. La búsqueda de una línea propia en la izquierda es acompañada de una renaciente popularidad del marxismo (1983: 19).

El triunfo de la Revolución Cubana, y las luchas anticoloniales en África y Asia, influyeron fuertemente en una generación que, en todo el continente, protagonizó un ciclo de lucha de gran alcance y radicalidad, y que abarcó desde la lucha armada hasta la militancia cristiana de base, y una heterogeneidad de vertientes ideológicas de izquierdas. Esta coyuntura tuvo un efecto muy profundo, y en múltiples niveles, sobre las concepciones y prácticas de extensión universitaria. Gómez y Figueroa dan cuenta de este proceso:

De manera generalizada se produjo una vinculación masiva de estamentos universitarios a sectores populares, basada en un concepto de la extensión como acción asistencialista [...] Jóvenes profesores y estudiantes se vincularon al trabajo barrial y muchos militaban en grupos de izquierda. Eran los tiempos de una universidad que podría llamarse “universidad populista”, pues grupos numerosos de estudiantes buscaron interpretar los intereses populares. No pocos se fueron a vivir a los barrios, y las organizaciones de izquierda de los más variados matices incidían en la vida universitaria, en los debates y en las movilizaciones (2011: 132).

Esta coyuntura abrió un nuevo ciclo de politización de la extensión universitaria, provocado fundamentalmente por el movimiento

estudiantil. La politización articuló nuevamente un discurso que integraba a la extensión con una idea de revolución, pero ya no impulsada “desde arriba” (como en el extensionismo originario, articulado desde el gobierno revolucionario para la gesta de la educación popular, o durante el cardenismo, como reclamo de concurso extensionista en la educación socialista), sino “desde abajo” (por obra de organizaciones estudiantiles, en experiencias militantes con poco o nulo nivel de institucionalización). La extensión se pensaba y ensayaba en este contexto como parte de una interpelación general a la universidad, que desbordó al consenso liberal que se había consolidado como ideología universitaria desde mediados de siglo (y como “discurso del poder”, en el sentido descrito por Ordorika, 2006). De este modo, desde el punto de vista ideológico, surgieron nuevas interpretaciones sobre la institución universitaria, y con ello, sobre la labor de extensión.

Praxis educativa y praxis revolucionaria: la extensión en la idea de “universidad-pueblo”

La extensión universitaria es definida como la forma de vinculación entre teoría y práctica. Esta vinculación debe observarse en todos los niveles académicos y como elemento integrador de la enseñanza. Su actividad debe ser promover la cultura de masas; su sentido politizarla “con una orientación revolucionaria y su radio de acción el pueblo trabajador de vivienda y de reunión (Rivera)”.

Alfredo Tecla (1978: 135)

Un trabajo representativo de este momento ideológico³⁰ es el de Alfredo Tecla Jiménez, *Universidad, burguesía y proletariado* (1978). El libro realiza un análisis marxista de la universidad como institución del Estado y su función en la estructura clasista de la sociedad. Adoptando las ideas del comunista uruguayo Rodney Arismendi, Tecla destaca la

30 Con la expresión “momento ideológico” no estoy sugiriendo una idea de “caducidad” de las interpretaciones marxistas como la de Tecla, lo cual no es objeto de este trabajo, sino que simplemente refiero al contexto histórico y el clima de época al que pertenece la obra.

condición compleja y contradictoria de la universidad: por una parte es una institución al servicio de la clase dominante y reproduce su ideología, y al mismo tiempo, dada su condición de institución científica e investigadora, contiene un potencial crítico al orden instituido, y transformador de las fuerzas productivas y las relaciones de producción (Tecla, 1978). Nos interesa aquí en particular la formulación que Tecla realiza de “la corriente universidad-pueblo”, pues se trata de un análisis de las corrientes ideológicas y los movimientos políticos activos en las universidades mexicanas en la década de los setenta. Si bien surge de un análisis de coyuntura, la noción de “universidad-pueblo” contiene un perfil normativo, de “tipo-ideal”, con el cual el autor responde tanto a las concepciones liberales como a las “ultra-izquierdistas” que consideraban a la universidad como una fábrica capitalista cualquiera (tal es el caso del grupo conocido como “los enfermos” que actuó fundamentalmente en Sinaloa). La concepción de “universidad-pueblo”, entonces, nos ayudará a comprender otro de los sentidos que adoptó el extensionismo universitario en esta coyuntura, ligado a una crítica sistémica a la universidad y una formulación política y pedagógica para la politización revolucionaria de la militancia universitaria.

Tecla señala que:

la corriente universidad-pueblo está representada en los puestos más avanzados del movimiento estudiantil-universitario; nace y se desarrolla al calor de la lucha por rescatar a las universidades de la influencia de los grupos reaccionarios y conservadores que apuntan hacia los modelos tecnocráticos y hacia la sujeción ideológica de las universidades con el propósito de convertirlas en instituciones orgánicas ligadas a sus estrechos intereses de clase (1978: 123).

Agrupada en esta “corriente” al movimiento que en Puebla se define con el término “universidad democrática y popular”, en Sinaloa al de “universidad científica-popular”, en Guerrero “universidad-pueblo”, en Chapingo “universidad crítica” y en la UNAM, forma parte de esta corriente el SPAUNAM con su formulación de “universidad democrática,

crítica-científica” (Tecla, 1978: 123). Además, Tecla ubica también en esta corriente a la Escuela de Economía de la UNAM y la experiencia de democratización de su gobierno interno.

En lo que refiere a la extensión, ésta se concibe, en términos generales, como parte del quehacer universitario en las “tareas democráticas” del movimiento popular en general: “La tesis universidad-pueblo no puede expresar sus fines sin derribar los muros que mantienen separados a los estudiantes de las masas trabajadoras” (Tecla, 1978: 135). Sin embargo, este movimiento no debe llevar a una mimetización o confusión de roles. El autor advierte que no es responsabilidad de la universidad protagonizar la transformación social, aunque sí debe contribuir a tal fin a través del desarrollo de sus funciones científicas, culturales y educacionales ligadas a los problemas nacionales. Esta idea es enfatizada en diferentes momentos por parte de Tecla, que advierte sobre el riesgo del “paternalismo pequeñoburgués” en la vinculación de la universidad con su medio (1978: 142). En efecto, la mimetización de los educadores con los sectores populares con los que trabajaban constituía un problema frecuente en el *extensionismo crítico* de la segunda mitad de siglo (véanse, por ejemplo Freire, 1993, y Tommasino *et al.*, 2006).

En este sentido, se la diferencia de la mera difusión cultural, y se le asignan sentidos más específicos ligados a la idea de integración de teoría y práctica:

La corriente universidad-pueblo no interpreta mecánicamente la práctica a que hace referencia, como una práctica política; [esta práctica] incluye fundamentalmente la praxis educativa y la praxis científica, sin excluir, claro está, la praxis política, sino más bien conteniéndola, pero expresándola a otro nivel y en otras formas (Tecla, 1978: 135).

El autor señala que para la “corriente universidad-pueblo” la enseñanza siempre debe buscar contrarrestar la ideología dominante, y en ese sentido ser “desalienante”, y señala que:

Para que la universidad deje de ser un elemento divorciado de la realidad social, debe establecer canales adecuados de comunicación y de acción. El medio fundamental es el servicio social. “La práctica debe entenderse como parte esencial de la formación universitaria, como factor de elevación de los niveles académicos” (Rivera), y por ende, tanto la investigación como la enseñanza deben estar integradas al “servicio social”. Mientras que los instrumentos extensionistas mencionados para llevar adelante este extensionismo integrador son: “bufetes jurídicos, departamentos de biblioteca, librerías, departamento de música, de teatro, etcétera. Sus formas de trabajo, además de la exposición, la representación teatral, la proyección cinematográfica, el cartel, la asesoría legal y la difusión escrita, serán el impulso de brigadas interdisciplinarias de servicio social y la construcción de campamentos de servicio social” (Rivera) (Tecla, 1978: 136).

Es interesante observar que los instrumentos extensionistas, el tipo de actividad (bufete jurídico, actividades artísticas, exposiciones, etc.), son, en términos generales, los preexistentes. De lo que se trata en esta coyuntura, más que de la puesta en marcha de nuevos tipos de actividad, es de una integración de los instrumentos existentes en una nueva perspectiva que los resignifica de acuerdo con una noción de totalidad, un discurso de transformación social radical, y nuevas referencias pedagógicas. De este modo, aparece la crítica al mero difusionismo, que es sustituido por una concepción extensionista que integra a la investigación y la enseñanza, y que se significa siguiendo un discurso de “educación científica”, “desalienante” y “liberadora”. Junto a estos sentidos, Tecla menciona, además, que en la “corriente universidad-pueblo”, la extensión universitaria persigue también “impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas, de tal manera que posibilite una acción revolucionaria para la transformación de las relaciones sociales existentes” (Tecla, 1978: 138).

Entre la “modernización refleja” y la “aceleración evolutiva”: la extensión universitaria durante la Guerra Fría y la Alianza para el Progreso

Como fue señalado, en la coyuntura que analizamos la extensión universitaria se vería interpelada y redefinida, en todo el continente, al calor de las luchas sociales y políticas, constituyéndose ella misma en campo de disputa ideológica y política. Como ha señalado Robert Austin (2006), los enfoques más frecuentes sobre el imperialismo estadounidense se han centrado en temas como las intervenciones militares y la explotación económica, mientras que “las intervenciones culturales y educativas que acompañaron esa explotación —ensayadas vía la política del Buen Vecino durante la década de los treinta y sucesoras similares— se han quedado opacadas, presentándonos una imagen incompleta, cuando no imprecisa, del fenómeno imperialista estadounidense” (2006: 66-67).

En efecto, para el caso que nos ocupa, gran parte de la historia de la extensión universitaria puede analizarse en tanto terreno de disputa hegemónica cultural y educacional. Quizá uno de los ejemplos más claros al respecto lo ofrezca la extensión rural, cuyo desarrollo se dio (y se da) no sólo al interior de las universidades, sino también por acción de otras entidades estatales, frecuentemente en articulación con agencias internacionales de distinto tipo. Como ha evidenciado Gabriel Picos (2014) en su genealogía de la extensión rural en Uruguay, en este campo se condensaron (y condensan) una serie de intereses antagónicos, que expresan conflictos entre concepciones y modelos de desarrollo (por ejemplo, a partir de la década de los cincuenta entre la teoría del desarrollo y la teoría de la dependencia formulada por Rui Mauro Marini, entre otros sociólogos latinoamericanos) en procesos conflictivos de significado geopolítico en el contexto de la Guerra Fría, en el marco de la cual Estados Unidos impulsó la Alianza para el Progreso.

Con el lanzamiento de la Alianza para el Progreso en 1961, Estados Unidos apuntaló su incidencia cultural y educativa en América Latina, impulsando una fuerte política de cooptación intelectual y universi-

taria, valiéndose sobre todo de aquellas IES estadounidenses en las que la USIS, la CIA y USIA tenían presencia (Austin, 2006). El alcance de la influencia de las agencias económicas estadounidenses multinacionales, por medio de diversos programas de “asesoramiento” o “cooperación”, ha sido puesta de manifiesto por Daniel Levy (2005) en un libro sugestivamente titulado *To export progress* (cuya ilustración de tapa contiene una caja de correo postal con la leyenda “[destino] Chile: exportación de material educativo”). En dicho libro (una suerte de catálogo involuntario del imperialismo cultural estadounidense), Levy repasa exhaustivamente la “cooperación” universitaria de fundaciones, empresas y gobierno estadounidenses en América Latina durante la segunda mitad del siglo xx. En la introducción de su obra, Levy sostiene que durante la segunda mitad del siglo xx tuvo lugar “el más ambicioso y organizado esfuerzo no militar [*sic*] de la historia moderna por exportar progreso, proporcionando recursos, ideas y experiencia a los países menos desarrollados, que les permitiera dar un salto adelante” (traducción nuestra de Levy, 2005: 1). Vaya pueriles intenciones las de la cooperación internacional estadounidense durante la Guerra Fría; resultados: las dictaduras militares sudamericanas patrocinadas por la CIA y la instalación del neoliberalismo como doctrina económica y racionalidad política hegemónica en la región. Más allá de esto, interesa subrayar que, como ha señalado Austin (2006), desde fines del siglo xix Estados Unidos ha asumido a América Latina y el Caribe como su “patio trasero” (la expresión es más reciente, y fue utilizada por John Kerry ante el Congreso de su país en 2013).

En este marco, se debe prestar atención al extensionismo impulsado por la Alianza para el Progreso, al que *contesta* Freire en su obra *¿Extensión o comunicación?* (1998). Este *extensionismo de Guerra Fría* consistía en un modelo de transferencia tecnológica al servicio de la Revolución Verde, y simultáneamente de control político contrainsurgente. Es a este extensionismo al que Rudolph Atcon (funcionario de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional —USAID, por sus siglas en inglés—) se refiere cuando

en su informe de 1963 recomienda “la ampliación de toda especie de actividades de extensión cultural y científica” (Atcon, 1963: 34).

A su vez, para completar el cuadro de la respuesta al extensionismo transferencista, es necesario considerar las formulaciones de reforma universitaria producidas a partir de la influencia de la teoría de la dependencia, entre otros, por Darcy Ribeiro. Ribeiro plantea una lectura de la reforma universitaria a partir de historizar el papel de las universidades latinoamericanas desde la perspectiva del conflicto centro-periferia. Sostiene que los sectores dirigentes que surgieron de las luchas independentistas perpetuaron las relaciones de subordinación respecto de la metrópolis, ahora bajo formas neocoloniales de dependencia.

En otras palabras, en lugar de proponerse un proyecto de reordenación social profunda que encausaría un movimiento de aceleración evolutiva tendiente a integrar a América Latina autónomamente en la civilización industrial, promueven un movimiento de actualización histórica. Éste, al dar cabida a cierto grado de modernización tecnológica del sistema productivo y al destruir los obstáculos institucionales y culturales a la expansión de la economía exportadora, vuelve a las sociedades latinoamericanas todavía más eficaces para el ejercicio de su antiguo papel de proveedores de géneros tropicales y de minerías para el mercado mundial. El costo inicial de esta modernización refleja fue imponer a los pueblos latinoamericanos el viejo estatuto de proletariado externo de economías céntricas. Pero para las clases dominantes que la rigieron fue altamente lucrativo (Ribeiro, 1972: 208).

Sobre esta base, analizando la coyuntura de comienzos de la década de los setenta, Ribeiro advierte la existencia de un nuevo ciclo de transformaciones orientado a controlar las “fuerzas transformadoras” desatadas por la revolución tecnológica y aprovecharlas para la expansión del capitalismo monopolista (Ribeiro, 1972). Señala que en América Latina subsiste una estructura de dominación que, si no se la suprime, hará que la revolución tecnológica favorezca a las clases dominantes y no redunde más que en una

nueva actualización histórica en el curso de la cual nos haremos una vez más consumidores subalternos y dependientes de una nueva tecnología tal como fueron nuestros abuelos en relación a la tecnología de la Revolución Industrial: los ferrocarriles, telégrafos, maquinaria, electricidad, etc. (Ribeiro, 1972: 208).

Esto provocará, también, una profundización del carácter dependiente de las economías latinoamericanas, y una subordinación de sus pueblos al carácter de “proletariados externos, es decir, pueblos-naciones de segunda clase, subdesarrollados, que no existen para sí sino para contribuir a la prosperidad de los nuevos focos de poder de la civilización emergente” (Ribeiro, 1972: 208-209).

Para contrarrestar este nuevo ciclo de “modernización refleja”, reproductora del subdesarrollo, Darcy Ribeiro plantea la necesidad de promover un proceso de “aceleración evolutiva” capaz de alterar la dinámica neocolonial. En dicho proceso (social, político, económico y cultural), la universidad debe transformarse a sí misma para contribuir a la transformación social. Sobre esta base formula Ribeiro su proyecto de “Universidad Nueva”, en el que la extensión universitaria tendrá un lugar fundamental, en tanto instrumento de contra-politización revolucionaria:

¿Puede una universidad insertada en el sistema global y dependiente de él operar como una fuerza impulsora de la insurgencia? Es innegable que no lo puede hacer si la universidad se define románticamente como el motor de la revolución social; o si se orienta sectariamente para la oposición a cualquier proyecto de reestructuración de la universidad por temor a caer en connivencia con los agentes de la recolonización. Puede, sin embargo, contribuir ponderablemente a la revolución necesaria si se capacita en sus limitaciones y si asume el liderazgo de la renovación universitaria, orientándola en el sentido de ganar a la mayoría de los estudiantes y los profesores más lúcidos para su proyecto políticamente intencionalizado [*sic*] de reestructuración. El requisito fundamental para alcanzar esta meta es difundir la comprensión de que la universidad es una institución política conservadora, de que por su funcionamiento espontáneo

y sobre todo por su modernización inducida por intereses privatistas, ella tiende a hacerse aún más connivente con el actual sistema en sus contenidos antinacionales y antipopulares. Frente a esta realidad, lo que se requiere es responder a la politización reaccionaria de la universidad con una contra-politización revolucionaria. Es decir, intencionalizar toda acción dentro de la universidad en el sentido de hacerla actuar como un centro de concientización de sus estudiantes y profesores que gane a los mejores de ellos para las luchas de sus pueblos contra las amenazas de perpetuación del subdesarrollo. Existen muchos modos de contribuir a esta concientización. Uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles. Esta concientización es también un requisito previo indispensable para que cualquier actividad de extensión cultural pueda alcanzar un mínimo de eficacia (Ribeiro, 1972: 216-217).

En consonancia con estos cometidos, la extensión formará parte orgánica de la propuesta de “pedagogía revolucionaria” de Ribeiro para la “Universidad Nueva”:

Para definir la pedagogía revolucionaria de la universidad nueva, es indispensable tener en mente que son muchas las fuerzas y las formas de aprendizaje que ella deberá sistematizar y generalizar. Es decir, tener en cuenta que: 1. Se aprende estudiando [...] participando en los debates, leyendo libros de texto y otros materiales didácticos. 2. Se aprende investigando temas y problemas [...] 3. Se aprende enseñando [...] 4. Se aprende aplicando creativamente lo que se sabe a la solución de problemas concretos [...] 5. Se aprende trabajando [...] 6. Se aprende, principal-

mente, viviendo y participando en la vida de la comunidad a la que se pertenece, sea pasivamente —por el ejercicio de roles sociales prescritos que deben ajustarse a las expectativas de los demás— sea activamente, por el cuestionamiento de las formas de existencia y la antevisión de las perspectivas de progreso que conllevaría su superación. De estas pedagogías varias, la universidad sólo explota habitualmente la más elemental de ellas, que es la escolástica. Así, deja al azar la iniciativa espontánea de los estudiantes y profesores, o de las situaciones extrauniversitarias de vivencia, las más ricas de ellas, con lo que contribuye a que prevalezca en la enseñanza universitaria el estilo retórico, la didáctica memorista, el burocratismo y el academicismo (Ribeiro, 2006: 72-74).

La extensión en el movimiento de autogobierno de la Facultad de Arquitectura

En el movimiento de “autogobierno” de la Facultad de Arquitectura, la extensión universitaria adquirió la nominación de “vinculación popular” y ocupó un lugar de condensación de diferentes niveles de disputa impulsados por dicho movimiento: *a*) la disputa política (la extensión era el modo de vincular a la universidad con los sectores populares); *b*) la disputa pedagógica (la extensión se concebía como medio para la enseñanza activa y la integración teoría-práctica, antagonizando con los modos “autoritarios” o “bancarios” de la enseñanza tradicional); *c*) como disputa disciplinaria (la extensión como medio para vincular la investigación arquitectónica a las necesidades sociales), y *d*) como disputa profesional (a través de la extensión se ejercía una crítica al modelo del profesional liberal y una apertura a otros modelos y concepciones del ejercicio de un rol de profesional “comprometido”).

En efecto, Oseas Martínez³¹ destaca “cinco principios” en torno a los cuales se organizó el movimiento de autogobierno en Arquitectura:

31 Oseas Martínez fue integrante del movimiento de autogobierno de la Facultad de Arquitectura y actualmente se desempeña como Coordinador del Área de Extensión Universitaria en dicha facultad. Todas las citas corresponden a su testimonio en la entrevista realizada para la investigación que dio origen a esta obra.

1. La “totalización del conocimiento”: romper con la fragmentación de los saberes tal como se estructuraban en la enseñanza universitaria tradicional.
2. La enseñanza “dialogal”, en el sentido del “diálogo crítico” postulado por Paulo Freire.
3. El “conocimiento de la realidad”. Mediante la “vinculación popular” se buscaba entrar en relación con los problemas sociales, y dicha relación era concebida como el medio por el cual se procuraba enseñar mejor los contenidos curriculares al mismo tiempo que se establecía una colaboración con los sectores populares de la sociedad.
4. La autogestión: “preparación de los estudiantes para el ejercicio del poder”.
5. La praxis: la integración de teoría y práctica.

En este marco, la acción extensionista debe comprenderse como parte de una concepción global del ser universitario, vinculada orgánicamente a la transformación revolucionaria de la sociedad. Más que “extensión”, hay una reconfiguración de las demarcaciones de frontera afuera-adentro. Entre universidad y sociedad hay un continuo sobre el que opera la acción universitaria revolucionaria, subvirtiendo el orden dominante tanto adentro como afuera de la universidad.

En su famoso texto de 1968 “¿Qué es la autogestión académica?”, José Revueltas define esta concepción como el pasaje de la universidad de “ejercer la crítica” a constituirse en la “voz autocrítica” de la sociedad de la que forma parte, y agrega los siguientes elementos, que son en buena medida el sustento ideológico de la “vinculación popular” *modelo autogobierno*:

Para el concepto de autogestión, el conocer es transformar. No se trata tan sólo de adquirir una concepción determinada del mundo, sino que tal concepción, al mismo tiempo, actúe como desplazamiento revolucionario de lo caduco, lo ya no vigente, lo obsoleto que se resiste a desaparecer. La autogestión plantea un conocimiento militante, en todo caso inconforme con los valores establecidos. La autogestión socializa y politiza

al máximo de su capacidad a la educación superior. La socializa en tanto que la compromete con todos los problemas vitales de la sociedad en que vive y la politiza en tanto que tal compromiso obliga de inmediato a la acción pública (Revueltas, 2008b: 152-153).

Precisión conceptual y politización de la extensión: la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL

Lo que caracteriza la América Latina de hoy en el plano de la cultura es el súbito descubrimiento de que todo es cuestionable, de que las viejas explicaciones eran justificaciones, de que hay que repensarlo todo. Esta lucidez, de repente lograda, no es probablemente una conquista de nuestra racionalidad, sino una proyección sobre la conciencia latinoamericana de alteraciones estructurales que le abren nuevos umbrales de percepción. Sólo así se puede entender porqué tantos, al mismo tiempo, sin cualquier comunicación de unos con los otros, formulen, a lo largo y ancho de América Latina, los mismos juicios y elaboren los mismos conceptos. Es como si cosechásemos frutos de los nuevos tiempos que nosotros no cultivamos, pero que caen en nuestras manos, a nuestro pesar más bien que por nuestro esfuerzo.

Darcy Ribeiro (1972: 206)

Uno de los momentos nodales de la historia extensionista latinoamericana es sin dudas la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, organizada por la UDUAL y realizada en México “bajo los auspicios” de la UNAM, entre el 20 y el 26 de febrero de 1972.³² En dicho evento, la discusión sobre la

32 La conferencia tuvo lugar en el Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social (México, D. F.). En total asistieron 192 participantes provenientes de 41 universidades de 16 países latinoamericanos y caribeños. Entre los delegados y conferencistas se contaban: Arturo Ardao, Joao Cruz Costa, Luis Estrada, Francisco Miró Quezada, Emir Rodríguez Monegal, José Antonio Portuondo, María del Carmen Patrón, Ángel Rama, Darcy Ribeiro, Bellie Rodríguez, Augusto Salazar Bondy, Carlos Solórzano, Marta Traba, Carlos Tünnermann, Abelardo Villegas, Gregorio Weinberg, Domingo Piga y Leopoldo Zea, entre muchos otros. Leopoldo Zea (entonces director de Difusión Cultural

extensión fue parte de una reflexión más amplia sobre la coyuntura social, política y económica del continente. La conferencia se organizó en tres grandes bloques temáticos: 1) “Evaluación de la difusión cultural y extensión universitaria en América Latina”; 2) “Objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria”, y 3) “Creación de un sistema de integración cultural en la América Latina”. En tanto que hubo ocho mesas redondas sobre los temas: “1) cine, 2) radio y televisión, 3) teatro, 4) música y danza, 5) artes plásticas, museos y salas de exposiciones, 6) ciencias y humanidades, 7) labor editorial: publicaciones, revistas, libros y grabaciones, y 8) otras formas de difusión cultural” (UDUAL, 1972: 4-5).

El peso importante de la difusión cultural, como actividad específica dentro de la extensión, se hace evidente al repasar la nómina de participantes y los temas de las mesas redondas y conferencias. La necesidad de distinguir conceptualmente a la difusión de la extensión se planteó con insistencia por parte de varios distinguidos conferencistas, y fue recogido en las resoluciones finales. Finalmente el tratamiento, en ambos casos, de difusión y extensión, estuvo caracterizado por una fuerte impronta latinoamericanista y anticolonialista.

Un ejemplo del apremio de los asistentes a la conferencia por distinguir conceptualmente a la extensión de la difusión cultural lo encontramos en la intervención de Arturo Ardao, delegado de la Universidad de la República de Uruguay, quien propuso durante una sesión plenaria, cuando se discutía sobre el concepto de extensión, la siguiente moción que luego sería recogida en las resoluciones finales:

La difusión cultural es un concepto genérico dentro de la extensión universitaria complementaria de la docencia y la investigación. Pienso en dos tipos de acción universitaria que caerían en extensión universitaria y no en difusión cultural, y que propongo: 1. La extensión universitaria en América Latina, concebida en general como una misión de exclaustación social de la cultura, complementaria de las misiones de docencia e

de la UNAM) fue el presidente de la conferencia, Arturo Ardao fue el secretario y Jorge Llanes el relator general. El rector de la UNAM, Pablo González Casanova, anfitrión del evento, se dirigió a los asistentes en la ceremonia de clausura de la conferencia (UDUAL, 1972).

investigación que incumben a la Universidad, comprende tres grandes aspectos especiales: a) Definición y afirmación de los valores humanistas en el plano de la inteligencia crítica, cualquiera sea el tipo o el sistema de cultura o de sociedad a que la Universidad Latinoamericana pertenezca. b) Difusión de la cultura en el medio social, en función de los valores arriba expresados en reciprocidad comunicativa y receptiva mutuamente liberadoras de la Universidad con dicho medio social. c) Acción social teórica y práctica, al servicio espiritual y material de la comunidad, sea de cada país, sea del continente y considerado en conjunto cooperando en sus procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas. 2. La docencia y la investigación que se cumplen en el ámbito del claustro —consideradas en sí mismas— deben tener permanentemente a la vista, todos los aspectos arriba indicados de la extensión universitaria (UDUAL, 1972: 435).

En la misma línea de disquisición conceptual-terminológica sobre la extensión y la difusión se expresó otro uruguayo, Ángel Rama, quien participó como conferencista invitado. En su conferencia, titulada “Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario”, realizó agudas observaciones, algunas de las cuales vale la pena citar *in extenso*:

Los institutos dedicados a la culturalización del medio se han designado de diversas maneras, siendo las más frecuentes “Difusión o Extensión Universitaria”. Estos términos recogen con rigor un concepto elitista de la cultura, según el cual ella es propiedad de un grupo social educado, cuando no de una clase, que es su depositario y transmisor, ya sea a los descendientes de ese mismo círculo cerrado, ya sea al conjunto que está afuera y al cual llega como un gracioso donativo a veces teñido de eticidad [...] Resultaría más adecuado plantearse una coparticipación cultural con los sectores que están desguarnecidos de información o necesitados de datos para sus operaciones creativas. A cambio de esos materiales de que cuenta la estructura universitaria, se intentaría una construcción en común de productos culturales, un aprovechamiento de las invenciones de que demuestra ser capaz incesantemente la sociedad

[...] Como alguna vez recordó Alfonso Reyes, el centurión romano tuvo más visión que Quintiliano respecto al futuro de la lengua, acertando con la modulación creativa, en buena parte porque no se sentía sujeto a ninguna regla académica ni a ningún principio de autoridad cultista.

Desde otro abordaje del problema se pueden recoger los consejos de una pedagogía moderna acerca de cuán lenta y poco eficaz es la educación pasiva donde el alumno recibe un material que muchas veces está alejado de sus preocupaciones circunstanciales, y en oposición a las ventajas de una pedagogía activa donde el estudiante participa, expone y analiza sus auténticos intereses, reclama la información que vitalmente necesita y propone él mismo enfoques, cuestionamientos, soluciones [...] Por razones de tipo pedagógico —pues— y por las más importantes de una revisión de los valores y sistemas culturales de la sociedad, no puede seguir aplicándose el viejo método didascálico, de la relación profesor-alumno. Para encarar la difusión extrauniversitaria, se necesitará implementar un modo original, moderno, de crear el interés de los grupos sociales y llamarlos a una tarea de creación cultural conjunta (Rama, en UDUAL, 1972: 166-178).

Varias de las ideas contenidas en la intervención de Rama hoy constituyen orientaciones vigentes para la extensión universitaria, al tiempo que permanecen igualmente actuales muchos de los problemas que comenta. El fundamento pedagógico de la extensión universitaria, la preocupación por el diálogo de saberes y la coparticipación, así como la opción por priorizar a determinados sectores de la población en las políticas de extensión, son algunos de los temas planteados, junto a una sustanciosa crítica al concepto difusionista de la extensión, en términos similares a los desarrollados por Paulo Freire en su obra *¿Extensión o comunicación?*, publicada sólo un año antes de la conferencia de Rama y de gran influencia en la extensión universitaria.

La necesidad de distinguir conceptualmente a la extensión entre el variopinto conjunto de actividades que las universidades realizan en relación con su medio social, así como la intencionalidad transformadora de la extensión como política de las universidades en relación con los procesos sociales del continente, fueron dos de

los temas planteados reiteradamente en la conferencia de la UDUAL de 1972. Leopoldo Zea, director de Difusión Cultural de la UNAM y presidente de la conferencia, en el prólogo de presentación de las memorias del evento, expresa:

[En la conferencia] se mostró la insuficiencia del término “difusión” para expresar el sentido profundo que la valoración de la cultura y de las instituciones que forman a los hombres que la realizan, exige América Latina de esta actividad. “Extensión universitaria” fue preferible para expresar la interacción de la universidad con los demás componentes del cuerpo social, por la cual la universidad asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y transformación de la sociedad, extensión universitaria que contribuirá, en la medida en que los universitarios, los hombres concretos, asuman y cumplan su compromiso en el lugar que estén y la circunstancia en que se desenvuelvan. En este sentido, “ganar la calle” es, para los universitarios conscientes, más que una mera frase, es una responsabilidad, es un compromiso de militancia, de participación activa en las tareas de emancipación de los individuos y de los pueblos, emancipación que debe iniciarse en la investigación creadora, en la revisión crítica de nuestras propias instituciones y de nuestras propias conciencias (Zea, en UDUAL, 1972: X-XI).

En la cita de Zea se puede observar también otro rasgo de la época y del momento que analizamos: la condensación de significantes como “militancia” y “compromiso” en una misma serie con “responsabilidad histórica de los universitarios”. La transformación de “las propias conciencias” era parte indisoluble de la transformación de las instituciones universitarias. El rol de la extensión, inseparable también de todo el quehacer de las universidades, era también llevar adelante esa múltiple transformación: de las conciencias de los universitarios, de la transformación de las universidades, de la emancipación social.

La riqueza de las conferencias y debates se vio bien reflejada en las resoluciones finales de la conferencia, las cuales constituyen una

pieza fundamental de la literatura extensionista latinoamericana. Las resoluciones y recomendaciones se organizaron en dos grandes bloques. En el primero, se señaló el “Marco de referencia en que se desarrolla la Extensión Universitaria”, distinguiendo cinco grandes “tipos de respuestas” que las universidades dan a la sociedad a través de la extensión, y caracterizando ideológica y políticamente cada uno de estos cinco tipos:

La América Latina sufre un proceso social no homogéneo en el cual es posible caracterizar distintas formas para sistematizar la situación de los países que la integran.

Ahora bien, se ha considerado que las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina.

Para delinear el marco se han considerado dos parámetros: *a)* Situación de la sociedad. *b)* Actitud que guarda la Universidad respecto de la sociedad.

Es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las Universidades a la sociedad y, por tanto, de la extensión. Así tenemos:

1. En una sociedad tradicional, la universidad que acepta el sistema colabora en su consolidación; en esta situación, la extensión y la difusión no constituyen factores intervinientes de cambio transformador; por el contrario, afianzan el sistema.
2. En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenen los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etc.). Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha.
3. Ante un proceso social acelerado y revolucionario, la universidad que constituye una oposición a dicho proceso producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionaria.

4. En una sociedad en transformación revolucionaria, la universidad que participa positivamente en él desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema; y consecuentemente colabora al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.
5. Un caso más sería el de la “universidad integrada a la sociedad”, en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad (UDUAL, 1972: 478-479).

Formulado este marco de acción, la conferencia propuso una definición sobre la extensión, y una serie de orientaciones políticas y pedagógicas para su desarrollo en América Latina. Definió:

Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional. La extensión tiene como objetivos fundamentales: 1. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad. 2. Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina. 3. Promover como integradora de la docencia y la investigación la revisión crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social. 4. Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para

lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos.

Orientaciones: La extensión universitaria deberá: 1. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades. 2. Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes. 3. Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no sólo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano (UDUAL, 1972: 478-483).

Además de una fuerte politización del vínculo universidad-sociedad, la conferencia recogía los principales componentes que habían caracterizado a la historia extensionista latinoamericana en su tradición crítica: su compromiso con los sectores populares y su concepción pedagógica como parte del proceso educativo, ahora formulados con una visión de totalidad, una perspectiva histórica y una vocación latinoamericanista integradora, aspectos todos influidos por la teoría de la dependencia y los debates sociales y políticos de la coyuntura. En síntesis, la conferencia expresó la necesidad de distinguir conceptualmente a la extensión de otras actividades existentes en el vasto campo de la vinculación social de la universidad, la idea de la complementación en el desarrollo de las funciones universitarias, la concepción dialógica del vínculo universidad-sociedad, el reconocimiento de la importancia de la extensión para la formación crítica y humanista de los universitarios, y la intencionalidad política de “cooperar con los procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas”.

Vistos a la distancia, la fuerte politización de la extensión, y los contenidos y sentidos con los cuales se la significó en la II Conferencia de la UDUAL, contrastan con los procesos que habrían de comenzar a partir de la década siguiente. Si se mira en retrospectiva, los procesos

ocurridos, la deriva recuerda a aquella provocación de Baudrillard, a propósito de que “la lucha de clases existe a partir del momento en que Marx la nombra. Pero muy probablemente no exista, en su mayor intensidad, sino hasta antes de ser nombrada. Luego sólo decrece” (Baudrillard, 2009: 13). La dinámica de politización y contrapolitización descrita por Darcy Ribeiro en la conferencia, sería neutralizada años después por una dinámica de despolitización conservadora.

La extensión universitaria en la propuesta de reforma de González Casanova (1970-1972)

[Es necesario vincular] en las universidades públicas el conocimiento tecno-científico y humanístico a la “comunidad de las víctimas”.

Pablo González Casanova (2001: 17)

En su breve periodo como rector de la UNAM, Pablo González Casanova formuló e impulsó un proyecto de reforma universitaria de gran originalidad y perdurables efectos en la institución, incluso hasta el día de hoy (Casanova, 2013). Hugo Casanova (2013) señala que la diversificación institucional de la década de los setenta comenzó con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Sistema de Universidad Abierta y el programa de descentralización; los tres pilares del proyecto reformista de González Casanova: “Este programa daría lugar al establecimiento de una de las más innovadoras creaciones de la universidad, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, mismas que con el paso de los años alcanzarían el rango de facultades multidisciplinarias” (2013: 60).

Según analiza Ramírez (1998), el proyecto de “nueva universidad” de González Casanova promovía la integralidad de las funciones sustantivas, la interdisciplina, una formación integral humanista y técnico-científica, la fuerte articulación de la investigación con la enseñanza universitaria, al tiempo que la orientación general de su

propuesta de cambio estaba dirigida fuertemente a una apertura de la universidad al medio social.

Una de estas iniciativas fue la de “Universidad Abierta”, misma que el propio González Casanova presentó en su discurso de clausura de la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL (1972):

El H. Consejo Universitario [de la UNAM] aprobó ayer una nueva forma de enseñanza que se denominó “Universidad Abierta”. Este sistema constituye un cambio muy profundo en el planteamiento de la difusión cultural [...] En general, cuando hemos hecho labor de difusión cultural, hemos tratado de dar los resultados de la creación artística, o los datos y las conclusiones de la investigación científica, ya en ciencias humanas o históricas, ya en ciencias naturales. Pocas veces nos hemos esforzado por transmitir los criterios para juzgar una obra de arte, un proceso histórico, o una situación política; pocas veces hemos hecho un esfuerzo a nivel de difusión cultural, para dar justamente a los que no son universitarios, el pensamiento sistemático que caracteriza la cultura superior [...] El modelo por que optamos es muy significativo pues logra algo que quedó en mero ideal desde la Reforma de Córdoba. Logra establecer un sistema de organización, una administración, que permite excluir a la universidad. Nos saca un poco de aquella retórica en la que nos hemos visto envueltos, no sólo por la estructura social de nuestros países, sino también por la imposibilidad dentro de esa estructura de luchar efectivamente por salir de los claustros universitarios (González Casanova, en UDUAL, 1972: 464-465).

Arturo Albores: del extensionismo universitario al movimiento campesino

La historia de América Latina es generosa en ejemplos de universitarios, maestros, intelectuales o sacerdotes que, por la fuerza del compromiso con una idea, devienen en guerrilleros o militantes políticos o

sociales de base, haciendo de la suerte de los desposeídos su propia suerte. Muchos de ellos han provenido de la extensión universitaria.

En el caso de la UNAM, destaca la historia del estudiante de arquitectura Arturo Albores. Perteneciente al movimiento de “autogobierno”, en 1974 viajó a Chiapas como parte de su actividad de extensión universitaria junto con su esposa Marisela González, también estudiante perteneciente al movimiento.

Neil Harvey (2003) recuerda que ambos

habían llevado a cabo estudios en Los Altos de Chiapas desde 1974, como parte de un programa de extensión para apoyar proyectos habitacionales costeables y autoadministrables en las comunidades indígenas. Albores también participó en el Congreso Indígena y se volvió un activo promotor de cursos sobre historia, derecho y economía mexicana. Al principio trabajó en las comunidades de Zinacantán, Huixtán y Chenalhó. A través de su trabajo conoció a los líderes de otras comunidades de Los Altos y de la Selva Lacandona [...] Hacia finales de 1975 Albores se mudó a Villa Las Rosas para promover clases de alfabetización. Sin embargo, muy pronto empezó a participar en la lucha que los campesinos locales libraban para nombrar a su propio candidato a la presidencia municipal, en 1976. También tomó un puesto como maestro en la escuela agrícola y trabajó para unir a los estudiantes y para que respaldasen las luchas de los campesinos (121-122).

En la reseña que Harvey hace de la vida de Albores, se puede ver la trayectoria que siguieron tantos estudiantes latinoamericanos de aquella época: de la participación estudiantil a la extensión universitaria, y de la extensión universitaria a asumir como propias las luchas, demandas y hasta la propia vida de los sectores populares.

En 1981 fue apresado junto a Oseas Martínez y permaneció en prisión hasta diciembre de 1982. Amnistía Internacional declaró que ambos eran “presos políticos”. Durante el tiempo que estuvo en prisión protagonizó dos huelgas de hambre. Oseas Martínez recuerda que Albores “rindió su examen profesional y se tituló dentro de la cárcel de Cerro Hueco” (Martínez, 2015). Un hecho cargado de simbolismo

para quien había comenzado su periplo político en la universidad, y su relación con ella continuó en agosto de 1983: Albores y González participaron del 4° Congreso de Arquitectura-Autogobierno, realizado en la UNAM, presentando la ponencia “La vinculación popular y el encuentro con la realidad” (Harvey, 2003).

En 1987, apareció como uno de los cofundadores de la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ), cuando desde hacía años ya era un dirigente de primera importancia del movimiento. Fue asesinado en Tuxtla Gutiérrez el 6 de marzo de 1989, en la puerta de la librería que había puesto en marcha; la OCEZ atribuyó el asesinato al gobierno del estado y a sicarios de los terratenientes.

Síntesis de las principales características de la extensión en el momento de su politización y resignificación pedagógica

Durante el momento que aquí analizamos, la extensión universitaria se constituyó al calor del ascenso de los ciclos de luchas en el continente y en el mundo; del surgimiento de un movimiento estudiantil con enorme capacidad de movilización y disputa, y abrevó, a su vez, en múltiples fuentes teóricas y políticas (en América Latina, sobre todo, la teoría de la dependencia, la pedagogía de la educación popular, la teología de la liberación, y las diferentes filosofías políticas marxistas, anarquistas y nacional-populares que nutrieron los movimientos populares del continente). En este marco, surgieron las formulaciones de la “extensión crítica”, “extensión popular” o “vinculación popular”, según las definiciones y contextos.

Dichas formulaciones operaron en el extensionismo universitario un doble proceso de politización y de resignificación pedagógica. Por *politización* nos referimos a la comprensión y significación de la extensión dentro de las disputas ideológicas y políticas propias de la coyuntura y los ciclos de lucha de las décadas de los sesenta y los setenta en América Latina y el mundo. Es decir, para el caso de la extensión, su concepción y definición de acuerdo con *gramáticas fuertes* de lo educativo para el cambio social, la superación del capi-

talismo y la dependencia, la emancipación de las clases y los pueblos. Allí donde el momento anterior había despolitizado a la universidad por vía del lenguaje tecnocrático del desarrollo, la neutralidad de las ciencias y el capital humano, ahora este momento se definía por la repolitización de la universidad en los sentidos antedichos.

Por *resignificación pedagógica* nos referimos a la superación del carácter accesorio u ornamental de algunas derivas de la extensión como difusión cultural, para pasar a concebir a la extensión como parte orgánica de un proceso pedagógico entendido como concientización política, emancipación intelectual y transformación subjetiva en el mismo proceso de la transformación social. La extensión atravesó integralmente un proceso que, superando la disociación entre teoría y práctica, procuraba articular distintos planos: el de la transformación universitaria, para contribuir a la transformación social, todo lo cual tiene su correlato (pedagógico) en el plano de la creación del “hombre nuevo”, según la formulación de la época.³³ Tal como señala Ordorika:

Pocas veces la UNAM había estado tan cerca de las clases trabajadoras y de los marginados de la ciudad, como cuando los arquitectos del autogobierno decidieron aprender su profesión realizando proyectos de vivienda popular, o cuando los estudiantes de medicina establecieron clínicas médicas gratuitas en los barrios pobres, o cuando los ceceacheros y otros estudiantes activistas apoyaron huelgas de trabajadores y les ofrecieron consejos para su organización, e incluso asesoría legal. Gran parte de dicha movilización se concentró en programas radicales de extensión universitaria. Otra vertiente del activismo universitario, tanto o más relevante que la anterior, estaba vinculada con la discusión sobre la reforma universitaria y con la transformación de los contenidos y las nuevas orientaciones de la educación superior. La universidad tradicional, encerrada en sí misma y reacia a enfrentar los desafíos y las demandas del exterior, estaba escandalizada (Ordorika, 2006: 235).

33 Véase, por ejemplo, “El socialismo y el hombre nuevo en Cuba”, escrito por Ernesto Che Guevara para el *Semanario Marcha* de Uruguay, en 1965.

El ciclo de luchas de la década de los sesenta tuvo un trágico desenlace por vía de una represión generalizada, cuya expresión más terrible fue la matanza de Tlatelolco en 1968. Como sostiene Modonesi:

El 2 de octubre constituye un parteaguas de la historia mexicana y una columna portante de la memoria colectiva. A nivel histórico, marca el fin de una época, con el derrumbe de la hegemonía posrevolucionaria —autoritaria pero progresista, clientelar pero integradora, patrimonialista pero redistributiva— y la apertura de otra, caracterizada por el recurso descarado y sistemático a la imposición sin mediaciones, desde la represión de los setenta, pasando por el fraude de 1988 hasta la contrarreforma neoliberal (2008b: 147).

SEXTO MOMENTO: DESPOLITIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN POR VÍA DE LA “MODERNIZACIÓN CONSERVADORA” DE LA UNAM (1972-1980)

Los sectores de mayor actividad económica —públicos y privados— son los determinantes en el desplazamiento de los estudiantes y profesionales universitarios, por lo que resulta lógico su interés en la reestructuración de la universidad. Las instituciones de educación superior tienen por delante la tarea de plantear sus objetivos y de redefinir procedimientos en función de los derroteros variables del desarrollo y de las metas que se alcancen [...] Aunque lo hemos afirmado con anterioridad, vale la pena reiterarlo: la Universidad Nacional Autónoma de México tiene la responsabilidad de lograr que la investigación científica y tecnológica sirva de eficaz instrumento al desarrollo nacional.

Rector Guillermo Soberón
(citado por Casanova, 2016c: 53)

A la politización de la extensión de las décadas de los sesenta y comienzos de los setenta le siguió un momento de respuesta “restauradora” (Ordorika, 2006) más dialéctica que pendular. Nuevamente, no se trata de un momento conformado por procesos lineales u homogéneos. Si algo caracteriza a la década de los setenta es su condición

contingente, de disputa abierta entre modelos y sentidos asociados a la universidad, y en particular, a las concepciones de su relación con el medio. No obstante, señalamos al rectorado de Guillermo Soberón como un nuevo momento, porque marcó un quiebre en la deriva institucional de la UNAM (Casanova, 2016c).

Diversos autores han caracterizado de diferentes modos los procesos de transformación en la educación superior mexicana, y en particular de la UNAM, en el periodo abierto en la década de los setenta. Según sean las diferentes perspectivas teóricas o los ejes de análisis, las periodizaciones pueden variar; de todos modos, existe un acuerdo relativo en que a partir de la década de los setenta, y luego de la profunda y múltiple crisis cuya más terrible expresión fue la masacre de Tlatelolco en 1968, la educación superior mexicana inició un proceso irreversible y profundo de “modernización” (Latapí, 1998; Fuentes, 1983; Gil Antón, 2012; Ordorika, 2006; Kent, 1990).

Este proceso de modernización ocurrió con todas las características de lo que Darcy Ribeiro llamaba una “modernización refleja”. Como señala Casanova:

A partir de la posguerra la educación superior estadounidense consolida su presencia internacional y logra extenderse como un modelo fundado en la articulación de una serie de factores entre los que destacan: *a)* la atención masiva a la demanda social y un consecuente proceso de expansión, *b)* el proceso de diversificación en todos sus niveles, *c)* la estructura departamental de su organización, *d)* la existencia de mecanismos externos de supervisión, *e)* el estímulo diferenciado a las funciones de investigación, *f)* el impulso a la competencia entre las diversas instituciones y *g)* el predominio del mercado en la orientación del conjunto universitario y sus instituciones (2004: 200).

Casanova, refiriendo a Gumport, subraya que en este contexto ocurre “un desplazamiento de la idea legitimadora de educación superior como una institución social hacia otra idea que la define como un complejo aparato industrial” (2004: 205). En este marco, irá ganando terreno la concepción que tiende a subordinar a la ins-

titución universitaria, y sus funciones, a una dinámica de competencia mercantil y una lógica de pertenencia orgánica al mundo de la industria y las corporaciones empresariales. Estos rasgos habrían de tener, como veremos, una fuerte influencia en la resignificación de la extensión universitaria.

La extensión universitaria durante el rectorado de Guillermo Soberón

La cuestión fundamental en el futuro inmediato de nuestra Alma Mater es definir el tipo de universidad que los universitarios y la sociedad desean: una institución académica que enseñe, investigue y difunda la cultura eficientemente y con libertad plena y que por esto mismo pueda ser crítica y con proyección social, o bien una institución militante y de facción utilizada como ariete político.

Guillermo Soberón (citado por Casanova, 2016c: 61)

En el primer periodo rectoral de Guillermo Soberón, en el que, según observa Casanova (2016c), la prioridad estuvo puesta en un férreo control de las expresiones disidentes al interior de la UNAM, la política extensionista se concentró —nuevamente— en la difusión cultural. Esta estrategia le permitió dejar de lado las expresiones más politizadas de la extensión que habían surgido en las décadas de los sesenta y comienzos de los setenta, y a la vez basarse en una tradición extensionista muy arraigada en la historia de la UNAM, apoyándose en el importante nivel de institucionalización que la difusión cultural había tenido desde “la época dorada”.

En este marco —y de la mano de una disponibilidad de mayores recursos económicos— se abrió una etapa de importantes concreciones en el área de la difusión cultural. En efecto, las apuestas del rectorado en materia de difusión cultural fueron muy importantes, tanto en lo que refiere a la ampliación de la infraestructura cultural de la UNAM como al cúmulo de actividades realizadas. A nivel de infraestructura, se cuentan entre las concreciones de su periodo el Museo Universitario

del Chopo y el antiguo Palacio de Minería, además de la modernización de los equipos de Radio Universidad (Casanova, 2016c). Sin embargo lo que destaca, por su importancia, es la construcción de la Sala Nezahualcóyotl, como parte del proyecto del Centro Cultural Universitario, que se concretaría en su segundo periodo rectoral. Casanova (2016c) sintetiza las actividades de tipo cultural reportadas en los informes institucionales del periodo:

Entre ellas se incluyen la transmisión de más de tres mil programas y emisiones radiofónicas, de más de dos mil quinientas audiciones musicales, de casi trescientas exposiciones y de cerca de cinco mil funciones de cine. Asimismo, se editaron más de setecientos títulos de publicaciones y cincuenta discos; se produjeron seis películas de largometraje y más de treinta cortometrajes. En televisión fueron transmitidas más de dos mil emisiones sobre los más diversos temas. De igual manera, se impartieron más de trescientos cursos libres y se realizaron más de dos mil conferencias, mesas redondas y seminarios (Casanova, 2016c: 65).

En su segundo periodo, en cambio, la política extensionista experimentaría un cambio en diferentes niveles. Por una parte, como fue dicho, en este periodo se concretó el Centro Cultural Universitario, conformado por un complejo de infraestructura cultural y artística, en el que destaca la sala de conciertos Nezahualcóyotl. El Centro Cultural Universitario no ha dejado de desarrollarse desde su creación, hasta constituirse en uno de los epicentros culturales más importantes de México.

No obstante, al analizar este periodo de la política cultural de la UNAM, planteaba Monsiváis (1990):

Entre 1970 y hoy, la difusión cultural en México se extiende y logra una infraestructura excepcional en América Latina. Y en la UNAM la vasta nómina, cada vez más insuficiente, se distribuye entre la Orquesta Sinfónica, la Casa del Lago, el Palacio de Minería, el Museo de Arquitectura, Radio UNAM, el Centro Cultural Universitario, la Galería Aristos, Voz Viva de México y de América Latina, la televisión univer-

sitaria, los teatros, los grupos de danza, la Imprenta Universitaria y el fomento editorial... Y allí sucede lo mismo que, en versión más cuantiosa y confusa, en el aparato cultural del gobierno: crece el presupuesto, se va desvaneciendo el proyecto; se evapora el proyecto, se multiplica la burocracia (se requiere la intervención de muchos para quitarle cualquier sentido de conjunto a tantas actividades). Gastar el dinero se convierte en el programa explícito de cada administración, y los esfuerzos surgen aislados, sin relación con otros, porque ya son en lo básico capítulos de la nómina. Los requerimientos del público se desdibujan y el capítulo de salarios es la parte vencedora. Se diluye la “mística” y no se vigoriza la idea de servicios culturales (Monsiváis, 1990: 25).

Por otra parte, desde el rectorado se impulsaría un discurso dirigido a complementar el fuerte peso de la difusión cultural, reconociendo la diversidad interna del campo extensionista y procurando una formulación más acorde con dicha diversidad. Esto se expresaría en la creación del Subsistema de Extensión Universitaria.

Según consignan Martínez y Rivera (1979), para 1978 la Coordinación de Extensión Universitaria estaba conformada por: la Dirección General de Difusión Cultural, la Dirección General de Extensión Académica, el Centro de Iniciación Musical, el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Radio UNAM, la Filmoteca de la UNAM y la Distribuidora de Libros de la UNAM. La conformación interna del subsistema de extensión, además de la diversificación, da cuenta también de otro fenómeno: la extensión como espacio institucional donde ubicar todo lo que no sea ni investigación ni docencia. En efecto, en la introducción del primer tomo de la obra que citamos, editada en conmemoración del aniversario de la autonomía de la UNAM, se incluye la siguiente definición: “La Extensión Universitaria, nuestro objetivo, más fácil de definir por exclusión, se enfoca hacia la transmisión y difusión no escolar de la cultura; por ello nos referimos a las cátedras sólo ocasionalmente” (Pérez, 1979: 9). Aquí aparece ya dejada de lado la definición emanada de la II Conferencia de la UDUAL de 1972, tan solo unos pocos años antes, que había precisado

el concepto, distinguiéndolo de la difusión, y estableciendo referencias conceptuales y políticas para su comprensión y desarrollo. En cambio, se afianza la definición *por la negativa*, de la extensión como algo que no es investigación ni enseñanza, y que por ende es algo no académico, que ocurre por fuera de “las cátedras”.

Destituido entonces el sentido crítico de las orientaciones de la UDUAL de 1972, y despolitizada la extensión con énfasis en un intenso desarrollo de la difusión cultural durante el primer periodo rectoral de Soberón, en su segundo periodo la extensión tuvo un impulso más abarcador. Al respecto, advierte Casanova: “El cambio no se reducía a un tratamiento nominativo, se trataba de una idea más comprensiva e integral del tema” (2016c: 67). En el Informe de 1977, referido por Casanova, se expresaba:

La extensión universitaria que en sus más amplios términos comprende la difusión cultural debe ser concebida como una de las funciones primordiales de la institución. La extensión universitaria significa la extrapolación del trabajo universitario a la sociedad misma, de suerte que sus acciones podrán incrementar la calidad de la vida, reforzar los procesos de formación cultural, fortalecer el desarrollo nacional independiente y promover la justicia y la equidad por lo que se hace evidente que la universidad deberá esforzarse por estar en situación de recoger mejor las necesidades sociales [...] Por tanto, la extensión universitaria, conceptuada como un servicio a la comunidad, incluyó las siguientes acciones: 1) La extensión de la docencia fuera de los sistemas curriculares y formales de enseñanza de las escuelas y facultades; 2) La extensión de la investigación fuera de la universidad; 3) La difusión de la cultura; 4) La prestación de servicios; 5) El servicio social del pasante y estudiantes (UNAM, *Informe 1977*, citado por Casanova, 2016c: 61).

En 1977, se crea la Coordinación de Extensión Universitaria (con el objetivo de “sistematizar las actividades de extensión cultural” realizadas por la Dirección de Difusión Cultural, creada en 1947). Esta coordinación, a su vez, sería subsumida luego a la Coordinación de Difusión Cultural, creada en 1986. Además, “la función de

extensión académica también abarcaba los servicios desempeñados por estudiantes de medicina, odontología, enfermería y psicología e incluía los servicios de centros agropecuarios ubicados en diversos puntos del país” (Casanova, 2016c: 68).

A su vez, se creó la Dirección General de Extensión Académica que, según consigna Casanova (2016c), tenía por encargo hacer llegar los beneficios de la docencia universitaria a sectores más amplios de la sociedad y que buscaría tener “efectos compensatorios y equilibradores sobre la desigualdad social, de modo especial sobre la desigualdad de oportunidades educativas” (UNAM, *Informe 1980*, citado por Casanova, 2016c: 67).

Por su parte, de la mano del fuerte impulso que se dio a la investigación, y en respuesta a los recursos que en este periodo la universidad recibió del erario público, otra tradición extensionista que se impulsó fuertemente fue la de los “estudios de los grandes problemas nacionales”. Sumado a ello, se crea en 1978-1980 el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia.

Es necesario apuntar, a su vez, los efectos duraderos que la reorganización institucional producida por la reforma de Soberón —que dividió a la UNAM en subsistemas fragmentados con predominio de la investigación— produjo en el conjunto del trabajo académico, y en particular en la extensión. La dinámica de disociación de la extensión respecto de las demás funciones, y la jerarquización de la investigación (concebida como separada de la extensión), volvió a colocar a la extensión en un lugar accesorio, y favoreció un tipo de especialización (con sus funcionarios y reparticiones) a partir de entonces, concebida, en general, como *no académica*. Como señala Ordorika (2006) respecto a esta reorganización institucional: “La misma subdivisión muestra claramente que la universidad era considerada más un problema político y administrativo que un proyecto cultural” (Ordorika, 2006: 223).

No obstante, esta reorganización sentaría las bases para los procesos que se verificarían en las décadas posteriores. Ciertamente, la fragmentación de las funciones con preponderancia de la investigación, la retórica eficientista y la hegemonía tendencial de la idea de

la neutralidad de las ciencias, así como la posición decididamente proclive a responder a las demandas del gobierno,³⁴ fueron factores que prefiguraron y sentaron las bases para los procesos propios del momento siguiente.

SÉPTIMO MOMENTO: LA EXTENSIÓN EN LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA Y EMERGENCIA DEL PARADIGMA DE LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (1980-2000)

Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose mutuamente, y se tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento a la labor que la universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales.

Francisco Barnés, discurso de asunción como rector
de la UNAM, 1997 (en Gallegos, 2014: 276)

Con el inicio de la década de los ochenta la universidad, junto con el resto del país, entró en una difícil etapa. La crisis económica trajo aparejado un conjunto de políticas de ajuste estructural impuestas por el Fondo Monetario Internacional, y junto con ellas, la emergen-

34 Según consigna Casanova (2016c): "Apenas en febrero de 1973, el tono y el mensaje que lanzaba el rector a los poderes político y económico eran de una franca conciliación y compromiso institucional: "Los sectores de mayor actividad económica —públicos y privados— son los determinantes en el desplazamiento de los estudiantes y profesionales universitarios, por lo que resulta lógico su interés en la reestructuración de la universidad. Las instituciones de educación superior tienen por delante la tarea de plantear sus objetivos y de redefinir procedimientos en función de los derroteros variables del desarrollo y de las metas que se alcancen [...] Aunque lo hemos afirmado con anterioridad, vale la pena reiterarlo: la Universidad Nacional Autónoma de México tiene la responsabilidad de lograr que la investigación científica y tecnológica sirva de eficaz instrumento al desarrollo nacional" (Soberón, citado por Casanova, 2016c: 53).

cia y rápida difusión del discurso y el programa del neoliberalismo en todos los planos de la vida social. Para la universidad, esto significó un periodo de penurias financieras. Como señala Ordorika: “La bonanza económica que conoció la universidad durante los dos rectorados del Dr. Guillermo Soberón se esfumó después de 1981. A partir de entonces, la UNAM entró de lleno a la etapa moderna de la privatización y la mercantilización” (2006: 323). En este contexto se daría la política extensionista de la UNAM durante esta década, en procesos que habrían de configurar un *cambio de época* en materia de extensión universitaria a partir de tres elementos principales: a) la consolidación de la difusión cultural como tradición extensionista institucionalizada a nivel central; b) ingreso de la extensión a la planeación universitaria (y viceversa), y c) emergencia del modelo de la *vinculación* como nuevo discurso, racionalidad y programa que habría de resignificar y reconfigurar sentidos, contenidos y fines de la relación universidad-sociedad en la UNAM desde la década de los ochenta hasta el presente.

En efecto, se darían en la UNAM procesos que Ejea y Garduño (2014) observan al analizar las características generales de la extensión universitaria mexicana en este periodo, y que dichos autores caracterizan como “el periodo de la vinculación”. Así, en la relaciones universidad-sociedad se comenzó a priorizar la atención a las necesidades de las empresas (Ejea y Garduño, 2014).

En este marco, la extensión pasa a ser concebida y narrada desde el lenguaje de la “nueva gestión pública”, paradigma rápidamente instalado en las universidades por vía de la *modernización neoliberal a través de la gestión* (Ibarra, 2013; Saldaña, 2008; Casanova y López, 2013). Así, la gramática de los planes, los informes, la visión y misión, las metas y objetivos, la planeación estratégica, la evaluación y medición de resultados, vino a sustituir progresivamente la racionalidad y el lenguaje político-académico.

También se establecieron metas de financiamiento, que como suele pasar en este tipo de planes, rara vez pasan de declaraciones de intención. Así, por ejemplo, en 1981, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior elaboró el “Plan Nacional de

Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991”, en el que se plantea, dentro del apartado “Aspecto cualitativo”, para todas las instituciones del sistema de educación superior mexicano, una meta de inversión para 1990 de un mínimo de 10 por ciento de los presupuestos globales en materia de difusión cultural y extensión de servicios (SEP/ANUIES, 1981).

En el caso de la UNAM, la década comenzó con novedades para la extensión. En 1981, Joaquín Sánchez Macgrégor y Carlos Gómez Figueroa publican *Filosofía y sistema de la extensión universitaria (modelo UNAM)* (Sánchez y Gómez, 1981), un diagnóstico de la extensión en la UNAM y una propuesta sistémica de reorganización. Como parte del diagnóstico, comienzan señalando el peso preponderante que ha adquirido la difusión de la cultura en el extensionismo de la Universidad Nacional: “Aquí es la difusión cultural la modalidad básica, inclusive desde el punto de vista presupuestario” (Sánchez y Gómez, 1981: 5). Criticando esta propuesta, y en general, el paradigma sistémico desde el cual fue realizada, Serna Alcántara (2004) rechaza lo que considera una finalidad última de control. Plantea este autor que los partidarios de esta teoría conciben a la sociedad como un sistema y a sus diferentes componentes (políticos, económicos, culturales y educativos) como subsistemas, de lo que deriva la importancia otorgada a la “planeación de sistemas”, que garantizaría la obtención rápida y eficaz de metas y objetivos. Al analizar en particular el modelo sistémico formulado por Sánchez y Gómez (1981) para la política extensionista de la UNAM, señala este autor que, no obstante el nuevo paradigma:

los objetivos planteados en su propuesta continuaron inscritos en la línea del Modelo de Divulgación. No encontramos documentos indicativos de que su propuesta haya sido plenamente implantada en la UNAM. El Modelo de Extensión como Subsistema tiene en los imponderables el origen de su fracaso. Las decisiones políticas tomadas sin ningún consenso y los cambios de autoridades institucionales constituyen su talón de Aquiles. En toda burocracia, incluida la universitaria, la planeación tiende a convertirse en un fin en sí misma, midiendo su eficiencia con base

en datos cuantitativos. Consideramos que este Modelo de Extensión, lo que intenta es racionalizar las labores de Divulgación pero conservando el paradigma de ésta: llevar conocimientos y cultura a quienes no los tienen. Así, las conferencias, obras de teatro, exposiciones y ferias de libros, se contabilizan y su número determina la eficiencia de los servicios de Extensión. Todo debe programarse y plantearse cuantitativamente en papel (Serna Alcántara, 2004: 92-93).

En 1982, asumió como presidente de México Miguel de la Madrid, al tiempo que el país ingresaba en una profunda crisis económica. La salida de la crisis (“rescate”, en el lenguaje eufemístico de los bancos internacionales) conllevó el compromiso gubernamental de asumir la agenda neoliberal. Gil Antón (2012) plantea que, en este contexto, tuvo lugar una “profunda mutación” en la cualidad del vínculo Estado-sociedad. En particular, la “inversión” en “capacidades humanas” pasó a concebirse como un gasto, redituable o no, según pudiera ser medido, y dependiendo de su tasa de retorno. Agrega: “Ya se anunciaba con la crisis el que sería luego el reino de los indicadores, el imperio de los guarismos y un cambio en la lógica de los programas de atención al desarrollo social” (Gil Antón, 2012: 270). Esto tendría, como veremos, profundas consecuencias en los modos de concebir la extensión que pasará a ser entendida, en poco tiempo, como un medio para la obtención de recursos financieros adicionales al magro financiamiento estatal.

En 1981, asume como rector de la UNAM el doctor Octavio Rivero. En los años de su gestión, la existencia de foros y documentos dedicados a la extensión dan cuenta de que se trataba de un área de prioridad en su plan de gestión. La visión de Rivero respecto a la extensión se aprecia en el documento elaborado por Labrandero y Santander (1983); allí se realiza un diagnóstico de la situación de la extensión al comienzo de la década de los ochenta, según la visión del rectorado: “la continua insuficiencia en la conceptualización de extensión es reflejo de la insatisfactoria situación que la actividad guarda en el sistema nacional de educación superior de México” (Labrandero y Santander, 1983: 5). En tal sentido, señalan que el

diagnóstico que sobre la función de extensión hizo el Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991 evidenciaba tres elementos principales: 1) insuficiencia en los recursos asignados; 2) excesivo peso de los eventos artísticos, y 3) poca definición en las políticas institucionales (Labrandero y Santander, 1983). A su vez, señalaban estos autores que, a partir de 1977, el subsistema de extensión de la UNAM tenía dos grandes componentes: la difusión cultural y la extensión académica. La “extensión académica” la definen como “la proyección de la docencia y la investigación más allá de su espacio, forma y contenido originales”. Sus formas y expresiones podían ser diversas, según sus objetivos estuvieran orientados a: “favorecer la educación integral y extracurricular de la comunidad universitaria; brindar servicios educativos a la población en general; vincular en forma específica el quehacer académico con la planeación y la solución de los grandes problemas nacionales, etc.” (Labrandero y Santander, 1983: 6). Finalmente, mencionan que las acciones que desarrollaba el subsistema de Extensión Universitaria podían ser actividades “intramuros” o “extramuros”. En este marco, los autores plantean que los “desafíos para la década de los ochenta” deben ir por el lado de:

consolidar las transformaciones de las estructuras universitarias. Esto debe ser acorde a los cambios sociales que experimenta nuestra sociedad. En este sentido, la presente administración ha puesto énfasis en “la adecuación que la capacite para responder a los requerimientos de una sociedad que tiende a la modernización, en ámbito universal de tecnología compleja y de ciencia vertiginosa en sus avances, y en un mundo inmerso en problemas sociales, económicos y políticos” (Dr. Rivero). Al respecto destaca la vinculación de la investigación, a través de los Programas Universitarios (de Alimentos, Investigación Clínica, Energía, Cómputo y Justo Sierra) y de la Dirección General de Desarrollo Tecnológico con las prioridades nacionales (Labrandero y Santander, 1983: 7).

Al tiempo que, en relación con la extensión, sostienen que:

el punto de partida es considerar que dicha función “evolucionó en las últimas décadas ajustándose cada vez más a los aspectos artísticos y humanísticos y en menor grado a los académicos” (*Informe del Rector*, 1981). En respuesta a ello el propio rector enfatizó que es “el área de la extensión académica en donde ahora deberemos centrar muchos de nuestros esfuerzos”. En la práctica ello se traduce en la definición de estrategias y proyectos acordes a los objetivos, fijados en abril de 1981, a la Dirección General de Extensión Académica: -Organizar la participación de la universidad en proyectos relacionados con la extensión académica y en favor de la comunidad nacional; -Coordinar, promover y apoyar a través de nuevas expresiones y de los medios masivos de comunicación, las actividades docentes y de investigación que llevan a cabo las diversas dependencias académicas de la universidad y que sean susceptibles de llevarse a quienes no tienen acceso a la educación superior; -Contribuir a la educación integral de los universitarios y en particular de la comunidad estudiantil mediante programas y acciones abiertas de carácter académico y multidisciplinario; -Organizar, con el concurso de diversas dependencias académicas de la universidad, cursos y programas que se traduzcan en servicios asistenciales y educativos; -Instrumentar en la universidad la vinculación e integración de la docencia y la investigación con la extensión; -Mantener relaciones y promover colaboraciones con los organismos públicos que persigan iguales propósitos o que puedan contribuir directamente a vincular a la universidad con los problemas nacionales (Labrandero y Santander, 1983: 8).

En 1983, se realizó también el I Coloquio de Extensión Académica de la UNAM. Allí, Alfonso de María y Campos, coordinador de Extensión Universitaria de la UNAM, definió la extensión en cinco puntos: 1) La extensión “es tan académica como la docencia y la investigación. Sin embargo tanto en su estructura formal como en la actitud hacia ella y sus contenidos persiste una falta de definición producto de la relativa juventud de su organización actual”. 2) “[...] Debe estar estrechamente vinculada a las otras dos funciones sustantivas

[...] De la misma manera la extensión universitaria es por un lado prácticamente inexistente desvinculada de docencia e investigación y por el otro, éstas pierden dimensión y oportunidad sin la función de extensión”. 3) “[...] Todo quehacer universitario supone cultura como contenido y lo académico como continente. La relación entre estos dos conceptos: cultura y academia contribuyen a definir nuestro concepto de extensión universitaria”. 4) Es “un recurso de la universidad contemporánea para no caer en el enclaustramiento de la universidad tradicional [...] es a través de la extensión universitaria que nuestro sistema universitario actual tiene posibilidad no sólo de impactar a su entorno social sino también de retroalimentarse permanentemente de él”, y 5) “La extensión universitaria es compleja e interdisciplinaria por naturaleza y exige por lo tanto de un mayor número de instrumentos de coordinación para ser eficaz” (UNAM, 1983: 19-20). La extensión aparecía ya capturada por el discurso de la eficiencia y la eficacia, al tiempo que sus problemas se resolverían de acuerdo con la *ilusión tecnocrática* dominante: con “un mayor número de instrumentos de coordinación”. La burocracia, los procedimientos y los controles, antes que el proyecto político-académico y pedagógico.

Otro hecho destacado de la década de los ochenta es la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1985. Como señala Gil Antón (2012), poco se puede entender de las políticas de educación superior que se sucedieron a partir de los noventa, sin atender a este evento, motivado como estrategia de retención de investigadores formados en México que, se veía con preocupación, emigraban con gran facilidad al extranjero. La propuesta (realizada por un grupo de científicos mexicanos) plantea un sistema de estímulos como ingresos adicionales al salario de base (y por fuera de éste), según la productividad probada en investigación (Gil Antón, 2012).

Los efectos de la reestructuración de la carrera académica que se abriría a partir de la creación del SNI sobre la extensión serán muy profundos; a ello se dedica un capítulo específico en este libro.

Otro hecho ineludible al analizar la década de los ochenta es el sismo de 1985. Según lo consigna Ordorika (2006), “en septiembre de 1985 miles de universitarios se volcaron a realizar tareas de res-

cate y solidaridad después de los sismos. La administración intentó limitar al máximo la participación de la universidad; intento que fue desbordado por cientos de brigadas de todas las escuelas y facultades” (Ordorika, 2006: 326). No obstante la institucionalización de la función, la *mística extensionista* se demostraba latente en la comunidad universitaria, así como los músculos organizativos para responder a una situación tan dramática.

En marzo de 1986, bajo el rectorado del doctor Jorge Carpizo, se creó la Coordinación de Difusión Cultural fusionando lo que hasta entonces habían sido la Coordinación de Extensión Universitaria y la Dirección General de Difusión Cultural. Con esta reorganización funcional ocurrió también una *adecuación* nominativa a la realidad: la difusión cultural pasa nuevamente a ser la expresión que abarca al conjunto de la tercera función. El pensamiento de Carpizo en torno a la extensión, a su vez, tenía un fuerte énfasis difusionista:

La difusión cultural está dedicada a la formación de los universitarios para enriquecerlos espiritualmente, de modo principal a través de las artes antiguas y modernas y la divulgación de la ciencia. Mediante la difusión cultural, además, la universidad da a conocer a diferentes grupos de población, las más diferentes formas de la cultura (Carpizo, 1988: 405).

Pone como ejemplos de actividades extensionistas a Radio UNAM, la Casa del Lago, el Museo Universitario del Chopo, el Palacio de Minería y la Casa Universitaria del Libro. Y haciendo énfasis en la importancia de la *difusión* para la formación integral de los estudiantes y para la socialización de la cultura y la ciencia, añade: “La universidad por la vía de la difusión cultural, seguirá colaborando en la configuración y consolidación de la identidad nacional” (Carpizo, 1988: 406).

El rectorado de Carpizo terminaría luego de un gran desgaste fruto del antagonismo del movimiento estudiantil de 1986 que minó las condiciones de viabilidad política de su reelección (Ordorika, 2006). El ciclo de luchas estudiantiles y la huelga de 1986 protagonizada por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) habrían de abrir un

nuevo momento de debate público sobre la universidad, de amplio alcance social (Ordorika, 2006). En los contenidos de sus demandas y su plataforma programática, el CEU se centró, fundamentalmente, en el rechazo a los aumentos de cuotas y colegiaturas, la defensa del “pase automático” (de las propias escuelas preparatorias y CCH de la UNAM) y las demandas de democratización de los mecanismos de decisión y gobierno de la UNAM (Ordorika, 2006: 328-333). Desde estas reivindicaciones, se articuló un discurso de antagonismo con el programa neoliberal en ciernes. Como señala Ordorika, “el contenido de estas luchas estuvo fundamentalmente asociado a la defensa de la universidad pública gratuita frente a las políticas de privatización y mercantilización, promovidas por el gobierno federal y adoptadas por diversas administraciones universitarias” (2006: 332). La extensión universitaria no estuvo dentro de las reivindicaciones principales del CEU, ni ocupó un lugar relevante en el Congreso Universitario realizado, finalmente, en 1989. No obstante, según lo señalado por Imanol Ordorika, uno de sus protagonistas, esto se debió —sobre todo— a que el CEU se planteaba una concepción de democratización de toda la institución, integralmente, y no a través de una “función social” que no trastocara a la investigación y la docencia (Ordorika, 2016).

Como resumen de lo acontecido en la década, se observa que la tradición difusionista aparece ya fuertemente consolidada, siendo ya “difusión cultural” el significante equivalente a “tercera función” en la UNAM, al menos en lo que refiere a su organización central. Junto a la consolidación de esta tradición, habría de emerger, también en esta década, otro tipo de actividad que progresivamente ocuparía mayor relevancia, de la mano del impulso reformista neoliberal en el país y la universidad: la vinculación. El movimiento estudiantil que logró rearticularse, abrir un nuevo ciclo de lucha y enfrentar la reforma neoliberal de la universidad, no incorporó a la extensión en su formulación programática, que estuvo centrada en la defensa de la gratuidad, el acceso, y la democratización de las estructuras y mecanismos de decisión de la institución.

Mientras tanto, las relaciones de la universidad con las empresas empezaron a ser el objetivo mayormente promovido, y crecientemente

legitimado académicamente. En las nuevas condiciones materiales, se trataba también de una necesidad financiera para las universidades. Serna Alcántara (2007) afirma que “por primera vez en la historia universitaria en México, se obtuvieron beneficios económicos por los servicios prestados” por las universidades, y agrega:

Elegir a la vinculación universidad-empresa como modelo de extensión, representa cambiar radicalmente el paradigma que le dio origen al inicio del siglo, fruto de los diversos movimientos sociales y estudiantiles. Anteponer los beneficios económicos de los nexos con las empresas, sobre el servicio a gran parte de la población que ha perdido su escaso patrimonio y se debate en la desesperanza, la miseria y la violencia, convierte a la universidad en cómplice de un sistema deshumanizado y salvaje. La función de la universidad como formadora de jóvenes quizá poco aclimatados al ambiente empresarial pero con ideales y conciencia transformadora está dando paso a una incubadora de *yuppies* o ejecutivos altamente eficientes y ferozmente pragmáticos. ¿Cuál es la universidad que preferimos? ¿Cuál es el concepto de extensión acorde a lo que creemos? (Serna, 2007: 4).

En 1977, Guillermo Soberón había dicho:

En la división social del trabajo a la universidad toca enseñar. El ejercicio de la política, la organización de la empresa, la práctica de los cultos o la administración de la justicia, por ejemplo, son otras tantas tareas que no incumben a la universidad; corresponden a ámbitos de competencia distintos del universitario (Soberón, citado por Casanova, 2016c: 69).

Pues bien, una década después, de la mano del paradigma de la vinculación, y por impulso de la modernización conservadora iniciada con Soberón, la universidad se disponía de lleno a colaborar con “la organización de la empresa”, ya no sólo proveyendo cuadros y transfiriendo tecnología, sino también generando sus propios programas de incubación de empresas.

Relegitimación neoliberal de la extensión: la vinculación universidad-empresa como nuevo paradigma extensionista

Se suele pensar que el proyecto universitario neoliberal niega la función de extensión y busca más bien su eliminación por considerarla *politicada y anacrónica*. Puede que así sea si nos limitamos a la consideración de las tradiciones *críticas* del extensionismo. Sin embargo, esta línea de razonamiento impide observar un hecho incontestable: el programa neoconservador de contrarreforma universitaria sí tiene un proyecto *extensionista*, entendiendo por tal a una concepción y un modelo de relación universidad-sociedad como función transversal a la investigación y la enseñanza. En efecto, el proceso de subsunción universitaria al capital en el sentido del “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999) ha abarcado tanto los fines y funciones de las universidades, como sus modos de financiamiento y administración, formatos escolares, contenidos curriculares y modelos pedagógicos. Ha implicado también una progresiva sustitución de las tradiciones reformistas de la extensión por una creciente prioridad hacia las políticas de *vinculación*.

Al analizar el caso de la UNAM, Campos y Sánchez (2005) señalan que si bien no existe una definición única sobre “la función de vinculación en las universidades”, la misma ha oscilado entre una visión “economicista” (que concibe la vinculación como modo de financiamiento de las IES) y la “productivista” (que la concibe en relación al sector productivo). Pero más que oscilación, pareciera haber convergencia en ambos objetivos, al menos según la fundamentación de Sánchez y Caballero:

La colaboración entre la industria y las instituciones de educación superior puede generar beneficios mutuos. Por una parte, las empresas tienen la oportunidad de mejorar la tecnología de sus productos o de sus procesos y, por la otra, las instituciones académicas pueden obtener fondos adicionales para el sostenimiento de sus actividades (2003: 17).

Fundamentada en la teoría schumpeteriana, la vinculación como modelo de la relación universidad-sociedad es un engranaje del modelo de la “triple hélice” (formulado por Etzkowitz y Leydesdorff a fines de la década de los noventa). En dicho modelo, la universidad es una de las “hélices” que junto a la “industria” y el “gobierno” debe dinamizar el proceso de innovación tecnológica orientada a la producción y el crecimiento económico.³⁵ En este esquema, la “vinculación” es la función por la cual las universidades responden a las demandas de conocimiento e innovación que le plantea el “sector productivo”. Sánchez y Caballero lo expresan sin ambages:

Actualmente la empresa es objeto de una radical reforma, particularmente la reorganización del trabajo es objeto de mutaciones (taylorismo, organización rígida del trabajo, etcétera). La nueva empresa trata de crear fórmulas diferentes de organización, innovadoras y flexibles. Pero eso sólo será posible si las empresas encuentran los nuevos cuadros profesionales directivos y operacionales; al sector educativo le corresponde la formación de esos nuevos cuadros (2003: 17).

En este sentido, la vinculación brinda la “parte práctica” al proyecto pedagógico neoconservador, y resulta indisoluble de la reforma curricular en el sentido de la formación por competencias, o de la estructuración de la carrera por estímulos como organizador de la formación de los estudiantes o criterio de ascenso en la carrera docente. Con variantes según los países, en general la vinculación universitaria implica los siguientes tipos de actividades: transferencia tecnológica (mediante venta de productos, asesoramientos o servicios), bolsa de trabajo (para la colocación de estudiantes avanzados y graduados en las empresas), programas de formación y apoyo a emprendedores y programas de incubación de empresas. Así es en el caso de la UNAM en la actualidad, como veremos oportunamente.

35 Para una crítica a la viabilidad de este modelo en los países periféricos, así como de sus efectos negativos en las tradiciones universitarias autóctonas, véanse Altbach (2001), Marginson y Ordorika (2010) y Dagnino (2015).

La emergencia del modelo de la vinculación en la UNAM fue a comienzos de la década de los ochenta y desde entonces ha tenido un desarrollo ininterrumpido. En el análisis realizado a los discursos de toma de posesión de los rectores de la UNAM (véase Apéndice 2), comprobamos que la noción de vinculación, como tal, aparece por primera vez en el discurso de asunción del doctor Rivero en 1981. En dicha ocasión, Rivero expresó su propósito de

convencer a los estudiantes universitarios de que significan la parte más importante de nuestra institución será tarea primordial. Pretendo que sean capaces de comprender la oportunidad que les brinda el país; el privilegio que tienen de instruirse y educarse en una de las mejores universidades del continente y que, en correspondencia a esa oportunidad y a ese privilegio, deben procurar hacer su máximo esfuerzo por prepararse como universitarios en bien de ellos mismos, de nuestra institución y del país (Rivero, en Gallegos, 2014: 235).

Destacó el papel de la UNAM en la producción de

los recursos humanos comprometidos en vincular sus capacidades técnico científicas con las necesidades del país y de nuestros compatriotas, mediante su trabajo, sus acciones, su capacidad de generar empleos y la elevación de los niveles de productividad, estaremos en la aptitud de influir en el desarrollo económico, social y cultural de México (Rivero, en Gallegos, 2014: 235).

Aquí aparece, por primera vez, la significación de los estudiantes como “recursos humanos” y una fundamentación de su *papel social* ligado a “vinculación de las capacidades tecno-científicas con las necesidades del país” como modo de generar empleos y elevar la productividad. Se reitera la apelación histórica a la situación de privilegio que significa ser universitario (ahora ya bajo la retórica “rankinera” de “una de las mejores universidades del mundo”), privilegio que genera una deuda, sólo que para saldarla, aparece la vinculación

a competir con el servicio social. Por su parte, Campos y Sánchez indican que

Con el modelo de vinculación que prevalece en la UNAM, se buscó desde 1983 con la creación de la Dirección General de Desarrollo Tecnológico, “promover dentro y fuera de la universidad la conexión entre científicos y técnicos académicos de la UNAM y de los sectores productivos” (Casas y de Gortari, 1997: 164). Esta dirección fue sustituida en 1984 por el Centro de Innovación Tecnológica (CIT), que tenía por objeto tender un puente más estructurado y organizado entre la universidad y el sector productivo. Después del CIT han seguido otras iniciativas como las Redes de Núcleos de Innovación Tecnológica, cuyo fin es que las actividades de transferencia se realicen por conducto de los propios investigadores, y en los casos que así lo ameriten se creen pequeñas unidades de transferencia de tecnología al interior de cada dependencia. Además de esto, la UNAM había creado otras instancias como el Parque Tecnológico de Morelos, entre el Instituto de Investigaciones Eléctricas y la Asociación de Industriales de Morelos, como un espacio donde las empresas de base tecnológica encontrarían un ambiente propicio para el desarrollo de sus actividades. En 1992 se creó el Sistema Incubador de Empresas Científicas y Tecnológicas con el propósito de impulsar y crear emprendedores (2005: 8).

En ese mismo año, 1983, se realizó el ya referido I Coloquio de Extensión Académica, organizado por la Dirección General de Extensión Académica de la UNAM. Un detalle significativo se descubre al observar la nómina de las tres universidades extranjeras invitadas a exponer su experiencia extensionista, donde brillan por su ausencia las universidades latinoamericanas. En cambio, participaron como conferencistas invitados el doctor Michael Shinagel (quien habló de “La creciente importancia académica de la extensión universitaria en la Universidad de Harvard”), el doctor Thomas Hatfield (“El desarrollo de la extensión universitaria en la Universidad de Texas, Austin”) y el doctor Nicolás Ortega (“La extensión académica en las instituciones de educación superior en España”). Este hecho de algún

modo da cuenta de cuáles eran los ejemplos de políticas extensionistas que en dicha coyuntura la UNAM estaba observando con atención: aquéllos más cercanos al modelo de la “triple hélice”. He aquí un viraje histórico, en que cobra mayor relevancia la genealogía del extensionismo estadounidense (presente o latente desde el inicio), en contraste con el predominio del extensionismo latinoamericano que había estado presente a lo largo del siglo XX (y que habría de perdurar circunscrito a su expresión como difusión cultural).

Un año después, la vinculación ya ocupaba un lugar cuya relevancia hacía posible que se la considerara como una “cuarta función universitaria”. Según señalan Campos y Sánchez historiando el proceso ocurrido en el caso de la UNAM:

Fue desde el Informe de labores de 1984 de la UNAM cuando se planteó la posibilidad de entender la vinculación como una nueva función y no como parte de la extensión universitaria. A partir de entonces, este concepto pareció adquirir más amplitud. Ahora se le considera un eje estructurador de la planeación académica, esto es, que las funciones de docencia e investigación universitarias encuentran mecanismos y formas de articulación de manera más estrecha y efectiva con la sociedad y la economía, salvando el carácter asistencial que hasta antes prevalecía (2005: 10).

Los autores no dan cuenta de qué modo la vinculación estaría “salvando” el “carácter asistencial que antes prevalecía”. Pero resulta llamativo que se atribuya “más amplitud” a una función que tendía a reducir las relaciones de la universidad con su entorno y se inclina a la atención de las demandas del mercado.

Tampoco parece haber mayor amplitud en lo que refiere a los interlocutores sociales de la vinculación. Si bien en los documentos sobre el tema se la tiende a presentar como vinculación con “la sociedad” o con el “sector productivo”, en los hechos *la vinculación se vincula* con la demanda solvente: empresas y cámaras del comercio o la industria y agentes gubernamentales dedicados a la dinamización de dichos sectores. Un ejemplo de esta “relación equivalencial” (Laclau

y Mouffe, 2011) entre el significante “sociedad” y el significado “empresas” nos lo brinda esta cita de Sánchez y Caballero:

Se ha afirmado que la productividad y la competitividad han empezado a ser preocupación de los sectores privado y público. En tal medida, las IES, respetando su autonomía —pero con un firme compromiso con *la sociedad*— necesitan desarrollar una amplia política de vinculación con dichos sectores, ya que una de sus misiones es proporcionar los cuadros profesionales altamente especializados y los conocimientos tecnológicos y científicos que demanda *la sociedad* (2003: 11).³⁶

Si la sociedad son las empresas, éstas casi nunca son sus trabajadores. La vinculación con las empresas es casi siempre vinculación con sus accionistas y cargos gerenciales. Así se constata, por ejemplo, en la integración de los organismos consultivos que las universidades crean para escuchar las demandas del “sector productivo” (González, 2010).

La ANUIES en la promoción del modelo de la vinculación universidad-empresa

Finalmente, cabe señalar que el avance de la vinculación como modelo extensionista trasciende a la UNAM y se constata en varias universidades. En México, su impulso se ha articulado desde la ANUIES.

Hasta avanzada la década de los noventa, difusión cultural y extensión de los servicios constituían el universo extensionista para la ANUIES (Ruiz y Moreno, 2010). Fue con el cambio de siglo que se incorporó a la vinculación, y el hasta entonces programa de “Difusión cultural y extensión de los servicios” de la ANUIES, pasó a llamarse “Programa nacional de extensión de los servicios, vinculación y difusión cultural” (la extensión quedaría definida por esos tres componentes: difusión, servicios y vinculación).

En 2008, a partir de un diagnóstico realizado por la ANUIES, se creó la Fundación Educación Superior-Empresa, inspirada en el

36 Las cursivas son nuestras.

modelo español de Fundación Universidad-Empresa (Fese, 2016). Según una noticia publicada en 2009 en el portal web de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), esta fundación se creó por iniciativa de la Confederación Patronal de la República Mexicana, la Confederación Nacional de Cámaras Industriales, el gobierno federal y la ANUIES (OEI, 2009). Según esa misma noticia, en su origen la fundación tenía seis “programas estratégicos”: “1) Fortalecimiento de la formación profesional; 2) Inserción laboral de los egresados; 3) Investigación; 4) Fomento a la actitud emprendedora; 5) Desarrollo e Innovación, y 6) Se establecerá un Sistema Nacional de Información para la vinculación IES-Empresa y Comunicación” (OEI, 2009: 10).

En 2013, la ANUIES suprimió su oficina de extensión y mantuvo la de vinculación. Molina *et al.* comentan al respecto:

A pesar de que la Dirección de Fomento a la Extensión y Vinculación de la asociación ha sido la voz cantante del sector que ha logrado proponer estructuras para la organización del trabajo del sector, el pasado noviembre se anunció la desaparición de la oficina, pues sus funciones se consideran poco relevantes y del sector, la única oficina que subsiste es la Dirección de Vinculación, comprendida como la relación con la iniciativa privada. Lo cual, demuestra la alineación de las políticas educativas nacionales [que] responden al modelo neoliberal, que va en detrimento de la comprensión de la extensión universitaria como un concepto integral y como promotor del desarrollo social (2014: 639).

Es decir, que en la trayectoria histórica de la tercera función universitaria en la ANUIES, aparece primero la extensión ligada a la planeación, luego se le agrega la vinculación universidad-empresa y finalmente se suprime la extensión, quedando sólo la vinculación.

A su vez, en lo que hace a la expresión de esta tendencia en el plano continental, hay un estudio comparado de las políticas de extensión en cinco universidades públicas latinoamericanas (una de las cuales es la UNAM); Gómez y Figueroa afirman que, junto a los cambios en las IES:

el concepto de extensión también ha cambiado, y lo ha hecho con la misma velocidad con que se antepone desafíos de adaptación a las instituciones [...] En la actualidad, los discursos hacen eco de conceptos de rentabilidad, competitividad, eficiencia e impacto, incorporados desde contextos mercantiles y financieros. Pareciera entonces que asistimos a un cambio en la cosmovisión, en el que las dinámicas y el lenguaje de las empresas se adoptan como horizonte de sentido sin mayor cuestionamiento, y en la que se transforman los discursos y las relaciones: los ciudadanos pasan a ser clientes, incluso en el contexto de la educación (2011: 138).

La década de los noventa: la vinculación como adaptación a la dinámica de la globalización económica

La última década del siglo se caracterizaría por una profundización del proyecto de modernización neoliberal de la educación. Es interesante la observación de Pablo Latapí (1998) a propósito de que en este contexto de globalización capitalista, lo que dicho autor había definido como “proyecto educativo técnico” se resignifica según los sentidos y prioridades del “proyecto modernizador”. Entre dichas prioridades, destaca Latapí:

La formación de “recursos humanos” en este escenario: la baja escolaridad de la fuerza de trabajo; el desajuste de los programas de capacitación en una situación de creciente desempleo y auge de la economía informal; la falta de capacitación de las empresas micro, pequeñas y medianas; la rigidez de los programas existentes; la ausencia de estándares de calidad en la capacitación ofrecida; la inadecuación de los certificados escolares respecto a las habilidades requeridas en el mercado de trabajo, y la falta de participación del sector productivo en el diseño y aplicación de los planes de educación y capacitación (1998: 31-32).

En los años 1993-1994, en que se discute y finalmente se aprueba el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la extensión vivirá un

proceso de discusiones y debates. Así ocurre, por ejemplo, al interior de la ANUIES. En esas circunstancias, Ruiz escribe un artículo titulado “Implicaciones del TLC en nuestra identidad cultural y la extensión universitaria” (Ruiz, 1993). La difusión cultural, erigida históricamente en torno al mandato de contribuir a forjar un nacionalismo cultural, se siente amenazada en este contexto. En el fin de siglo, hay una suerte de retorno a la contradicción cultura autóctona-colonialismo cultural, ahora de la mano de la globalización y el TLC como amenaza de *homogeneización* cultural. Plantea Ruiz:

Algunos aspectos débiles de la situación que prevalecen actualmente en el trabajo cultural, serán determinantes para definir las políticas que han de enfrentar las implicaciones culturales del TLC, por lo que necesariamente habrá que reforzarlas, se señalan brevemente algunas de estas deficiencias: *a)* La carencia de planes, programas y acciones a nivel nacional y regional, que ordenen la preservación, investigación, rescate, conservación, promoción, difusión y divulgación de las culturas populares y etnias. *b)* La falta de políticas culturales congruentes con las características y realidades del país; su diversidad geográfica, lingüística y poblacional; su sistema político y su desarrollo histórico, entre otros. *c)* La transculturación acrítica e indiscriminada, derivada de una relación económica con el exterior, dependiente y asimétrica, que provoca un trastocamiento nacional de nuestros valores. *d)* La inexistencia de una política cultural participativa y plural. *e)* La inexistencia de una legislación federal y estatal, acorde a las necesidades del país. *f)* La descoordinación y desvinculación, casi generalizada, entre los estados y los municipios, en lo relativo a la planeación y realización de acciones culturales. *g)* La excesiva y permanente centralización, a todos los niveles del quehacer cultural. *h)* La insuficiente infraestructura básica, para el desarrollo y práctica de la actividad cultural, y su desequilibrada distribución en el territorio nacional. *i)* La insuficiente e inadecuada aplicación de recursos al trabajo cultural. *j)* La ineficaz utilización de los medios promocionales de los contenidos y formas de las actividades culturales. *k)* El uso y manejo de los medios masivos de información, principalmente la televisión, con criterios y objetivos preponderantemente mercantilistas.

l) La falta de legislación actualizada en materia de información y comunicación, que permite entre otras cosas la penetración cultural externa y la manipulación de los mensajes. *m)* La duplicación, espontaneísmo, comercialización y utilización del trabajo cultural, con fines sectarios, partidistas y otros más que son ajenos a la finalidad formativa de las manifestaciones culturales (1993: 23).

Sumado a ello expresa la preocupación de que, si el principio mercantilista y competitivo, que en adelante regirá todos los órdenes del quehacer nacional, llegara a regular a la actividad de extensión universitaria, “los resultados serían inevitablemente definidos bajo un perfil elitista, sectario y antidemocrático; beneficiándose con la extensión de la cultura y los servicios universitarios solamente aquellos que puedan cubrir cuotas de alta rentabilidad” (Ruiz, 1993: 25).

En paralelo con la puesta en marcha del TLC, el primero de enero de 1994, irrumpió el levantamiento neozapatista en Chiapas. Esto generó, de inmediato, expresiones de solidaridad de brigadas universitarias. Expresa Ordorika:

El levantamiento zapatista del primero de enero de 1994 sacudió al país entero y, por ende, a la universidad. En enero y febrero de ese año, miles de estudiantes participaron en manifestaciones para frenar la guerra y la represión militar, y más tarde se organizaron para brindar solidaridad y cobertura política al EZLN y al movimiento indígena en Chiapas. Un buen número de universitarios participaron en los cordones de paz de San Cristóbal de las Casas y posteriormente en San Andrés Larráinzar; los estudiantes tomaron parte activamente en caravanas que se desplazaron a la zona del conflicto, la más importante de las cuales se llamó “Caravana Ricardo Pozas”, y también impulsaron y participaron en la Convención de Aguascalientes. La “Caravana Ricardo Pozas” organizó conciertos masivos de solidaridad en el campus. Estas actividades provocaron permanentes enfrentamientos con la administración universitaria. Por primera vez en mucho tiempo, la rectoría sancionó y expulsó a estudiantes en relación con actividades políticas en territorio de la universidad (2006: 342).

Mientras tanto, el paradigma de la vinculación universidad-sector productivo cobró fuerza, legitimidad y apoyo por parte de sus impulsores a nivel gubernamental y universitario.

A nivel de los actores de gobierno, en la década de los noventa la vinculación empezó a tener un lugar relevante en los planes sexenales. Durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo, se instalaron los “consejos sociales de vinculación”, como instrumento para que el sector universitario pudiera conectarse en mayor grado con las demandas del sector productivo. Esta iniciativa partía del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 presentado por Zedillo. En el mismo, en el capítulo referido a la educación superior se estableció:

Se promoverá la vinculación sistemática entre la planta productiva y la comunidad educativa. Este Plan propone dar un impulso sin precedentes a la formación para el trabajo, conforme a los lineamientos enunciados en el capítulo de desarrollo económico, con el fin de fomentar la productividad y la expansión de oportunidades de mayores ingresos [...] Se perfeccionarán los instrumentos de apoyo a la excelencia académica, a la modernización institucional y a la vinculación con los sectores productivos (Zedillo, 1995: 76-77).

En concordancia con el Plan Nacional, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 del gobierno de Zedillo establecía:

Se buscará una mayor vinculación de las instituciones educativas con sus entornos socioeconómicos, mediante los programas y acciones que se propongan una participación más activa y consistente para alcanzar un desarrollo integral y sustentable de las comunidades menos beneficiadas. De igual forma, se buscará una mejor y más sistemática vinculación de las instituciones educativas con el sector moderno de la producción [...] Se alentará la vinculación entre las funciones de docencia, investigación y difusión con la finalidad de proporcionar aprendizajes basados en la creatividad, la innovación y la capacidad del estudiante para aprender por sí mismo (SEP, 1995: 13).

Mientras en el capítulo “Líneas de acción” se agrega:

Se promoverá la operación de consejos sociales de vinculación o mecanismos equivalentes de manera que el punto de vista de las diversas agrupaciones e instituciones sociales pueda incorporarse en programas de orientación profesional, reforma de planes y programas de estudio y en beneficio de una mayor pertinencia de la investigación y desarrollo tecnológico. Se propiciará que las instituciones de educación superior cuenten con normas y criterios que definan las prioridades y estrategias de la extensión y difusión cultural (SEP, 1995: 17).

Se puede observar aquí, con claridad, el movimiento por el cual el mercado aparece como el principal orientador de lo que se considera *la pertinencia* del quehacer universitario, y hacia allí se deberían dirigir las prioridades y agendas de las instituciones.

La orientación general del gobierno de Zedillo se puede observar también en el planteo del rector Barnés. En su discurso de asunción como rector de la UNAM, aparece mencionada por primera vez en un discurso rectoral, la diversificación de la difusión por la vinculación, y la importancia de esta última para captar recursos adicionales. Decía Barnés:

Se promoverá que la investigación que se realiza en la UNAM tenga un claro impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel y, en la medida de lo posible, aporte soluciones novedosas y creativas a los diversos y complejos problemas que afectan a nuestra sociedad. Para ello, se impulsarán nuevos esquemas de vinculación entre docencia e investigación y entre esta última y los diferentes sectores de la sociedad que se puedan beneficiar de sus resultados (Barnés, en Gallegos, 2014: 275).

Agregaba:

Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose mutuamente, y se

tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento a la labor que la universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales (Barnés, en Gallegos, 2014: 276).

A su vez, también en concordancia con la orientación del gobierno de Zedillo, Barnés crearía los Consejos de Vinculación que reunirían a representantes de cámaras empresariales e industriales con representantes de la UNAM.

La década de los noventa terminaría con una huelga estudiantil originada por una iniciativa del rector Barnés para modificar el reglamento de pagos de la UNAM, conflicto que mantuvo a la institución cerrada por casi un año.

La *entrepreneurial university*: la vinculación universidad-empresa como parte del nuevo discurso dominante sobre la universidad

En la década de los noventa, el paradigma de la vinculación universidad-sector productivo se vio fortalecido e impulsado tanto a nivel gubernamental, como de la propia UNAM. Esto se dio, como demuestra González (2010), en un contexto en el que determinados organismos internacionales vinculados a la globalización económica emitieron documentos y recomendaciones para la transformación de la educación superior mexicana. González analiza las recomendaciones realizadas a México por parte de la International Council of Educational Development (ICED), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Encuentra convergencias entre las propuestas de estas cuatro entidades, a las que caracteriza como el programa neoliberal de reforma de la educación superior a fines

del siglo xx (González, 2010). Entre las recomendaciones realizadas por estos organismos, se encuentra que las universidades deben “diversificar” sus fuentes de financiamiento mediante la venta de servicios a empresas.

Esta concepción ideológica respecto a la universidad, presentada usualmente bajo la forma aséptica de los diagnósticos tecnocráticos y las respuestas razonables, tuvo también su correlato en destacados teóricos de la educación superior, quienes, en mayor o menor grado, se sumaron al discurso único economicista y posibilista de la mercantilización educativa como camino a la pertinencia y la “autosustentabilidad”. Es el caso de Burton Clark (1998; 2004), y su propuesta de la *entrepreneurial university*, que contó con el auspicio de la OCDE y la Comunidad Europea (EC/OECD, 2012).

La *entrepreneurial university* de Clark asume con criterio pragmático a la globalización económica como un hecho dado y propone proyectar la universidad al mercado como criterio de pertinencia y como estrategia de diversificación del financiamiento. A su modo, la propuesta de Clark parte del extendido diagnóstico de la crisis por disfuncionalidad de la universidad moderna, y plantea resolver dicha crisis con base en: *a)* revitalizar la promesa de empleabilidad de sus egresados a partir de regular su oferta formativa a los requerimientos de dinámicas económicas localizadas y su perfil de egreso al ideal de emprendedor dúctil y competitivo; *b)* ser “autosustentable” económicamente a partir del cobro de matrícula, cuotas y derechos de exámenes, así como por la venta de servicios a empresas; *c)* responder a los desafíos de “la sociedad del conocimiento” y al “desarrollo local” a través de la incorporación de capacidades empresariales a los medios sociales y productivos en los que se inserta por medio de la transferencia tecnológica y la incubación o formación de empresas, y *d)* modificar su organización administrativa de acuerdo con el paradigma de “la nueva gestión pública”. Debe observarse que *entrepreneurial universities* puede ser traducido tanto como “universidades emprendedoras”, como por “universidades empresariales”.

En la misma línea de Clark, el otrora desarrollista José Joaquín Brunner, plantea:

Al entrar al siglo XXI, ¿cuál es entonces el desafío que la región debe enfrentar? Dicho en breve: avanzar aceleradamente por el camino del crecimiento para asegurar la cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y la cultura global. [...] las universidades miran hacia adentro más que hacia afuera, se aíslan de los contextos de aplicación y utilización, rehúyen la valoración de sus actividades por los mercados y prefieren depender de los escasos y muchas veces oscilantes recursos del Estado antes que diversificar sus propias fuentes de financiamiento (2007: 221, 224-225).

El paradigma del crecimiento económico como *vía per se* al *desarrollo*, y la resignificación pro mercado de la vinculación universitaria como criterio de pertinencia y como *vía* de financiamiento, aparecen, con el cambio de siglo, como parte del sentido común del pensamiento sobre la universidad.

Finalmente, vale aclarar que los procesos y elaboraciones internacionales, aun cuando la gestión de la globalización económica ponga en marcha organismos y estrategias para su reproducción, no se relacionan de modo unidireccional y mecánico con las políticas nacionales. Suceden, en cambio, como fue oportunamente señalado, los “fenómenos contrarios de internacionalización y elaboración estructural específicos de las naciones” (Schriewer, 1997: 38-39). En ese registro se deben analizar los procesos ocurridos en la UNAM.

La Responsabilidad Social Universitaria: un relato universitario global que incorpora y resignifica a la extensión

Sobre fines del siglo XX habría de emerger un nuevo relato universitario global (en un doble sentido, porque su producción ocurre en la dinámica de la globalización económica y educativa, y porque se trata de un relato sobre la universidad en su *totalidad*), con fuertes implicaciones para la extensión: la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Alcántara (2015) evidencia el origen empresarial de la noción de RSU, situándolo a comienzos de la década de los noventa. Olarte y Ríos coinciden en el origen, y señalan que

en el ámbito educativo, este concepto encuentra su referente en la función social que se le atribuye a las IES, frente a su compromiso social como pilar del desarrollo y la transformación del orden económico y social de las comunidades que interactúan en el territorio empresa-sociedad-Estado, lo cual implica ocuparse también de su dimensión ética, abonando capacidades a sus educandos como ciudadanos responsables (UNESCO, 1998) (2015: 20).

En la misma línea, Vallaeys (2007) define a la “responsabilidad social” como una estrategia de “gerencia ética e inteligente” de los impactos que genera una organización, promoviendo el “diálogo” y la “participación” social hacia objetivos de “desarrollo humano sostenible”.

Por su parte, Silvye Didou aporta información sobre el origen de la RSU, ligado al tema de la sostenibilidad:

En la Conferencia de Talloires, Francia, organizada en octubre de 1990 con el apoyo de la Fundación Rockefeller, de la Fundación MacArthur, de la US Environmental Protection Agency, bajo el patrocinio del Tufts European Center, los veintidós presidentes de universidades invitadas (para América Latina: de Brasil, Costa Rica y México) advirtieron a sus colegas que las “instituciones de educación superior serían líderes mundiales en el desarrollo, creación, apoyo y mantenimiento de la sustentabilidad”. Les convinieron a tomar las provisiones para llevar a cabo un programa en doce puntos, entre los que apuntaron consolidar la investigación multidisciplinaria, reformar la carrera académica para robustecer indagaciones sobre sostenibilidad, integrar la materia de sostenibilidad en todas las carreras, abrir centros especializados en su estudio, refiriéndose a los entornos de inserción, formar grupos promotores en cada institución y constituir redes internacionales. Un poco más de dos decenios después, en marzo de 2012, la Declaración de Río+20, en

Brasil, refrendó que el concepto de RSU había sido revisado y ampliado: sus suscriptores acordaron incorporar como compromisos adicionales elevar la sostenibilidad de los *campi* y apoyar los esfuerzos para la sostenibilidad de la comunidad a la que pertenecían las IES (2015: 74-75).

Más tarde, la RSU tendría un momento de impulso clave al ser incorporada por la UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998. Antes, en el famoso informe de Michael Gibbons (1998), “Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI” (informe financiado por el Banco Mundial, como parte de sus aportes a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO en 1998), se había realizado un análisis de la globalización económica y los desafíos de competitividad que planteaba los cambios en la dinámica y constitución empresariales y del conocimiento (en particular el conocimiento “pertinente”). El informe destacaba la necesidad de fomentar “una cultura de responsabilización”, como criterio para una relación entre universidad, sociedad y mercados basada en la “confianza” y la “sostenibilidad”. Es posible que en este informe se encuentre una de las bases conceptuales más importantes de lo que sería la RSU. En 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, esta orientación quedaría manifiesta.

Es necesario destacar que la RSU implica una visión de conjunto de la universidad que trasciende a la función de extensión (Alcántara, 2015; Vallaey, 2007), pero la incluye, como señalan Olarte y Ríos, entre los componentes de la propia RSU:

La función social de la universidad, conceptualizada en razón de la extensión universitaria, eje misional a través del cual se interactúa con el entorno para dar respuesta a las demandas de índole social y cultural que le dan sentido a su deber ser: formar integralmente a los individuos y a la comunidad por medio de proyectos de transferencia de conocimiento y de valores éticos que el individuo aprende y desarrolla mediante el servicio (2015: 29).

Al analizar el discurso de la RSU y compararlo con las diferentes expresiones del extensionismo crítico latinoamericano, se hace evidente un efecto ideológico de despolitización de la extensión: el mundo ya no es significado por sus relaciones de dominación y explotación, ni colonialismo, colonialismo interno o sociedad de clases. En su lugar, la RSU opera (consagra) un mundo *blando* sin contradicciones ni conflictos (apenas *excesos del desarrollo* que se deben corregir) promoviendo la “participación” y las relaciones de “consumo responsable” para la mejor “interrelación” de las “comunidades” con las empresas y el cuidado del ambiente (esto último, claro está, por parte de las comunidades).

Tal cosmovisión y tales objetivos requieren estrategias y dispositivos metodológicos afines, y la RSU los tiene. Olarte y Ríos (2015) distinguen cuatro enfoques de RSU: humanista, pedagógico, ético y sociocurricular. En el enfoque humanista destacan la “contribución a causas humanitarias (hacer filantropía, voluntariado)” vinculando a los estudiantes en “prácticas cocurriculares, de trabajo comunitario” y procurando “estimular procesos de recompensas a docentes”. El enfoque “pedagógico” de la RSU recomienda la “enseñanza en filantropía” y la “formación de los estudiantes hacia la compensación para con la sociedad e institución (filantropía de caridad, donación)”. En el enfoque ético cobra relevancia, entre otros aspectos, el “enfoque integral ético para el desarrollo humano sustentable (liderazgo y autogobierno)”. Por último, en el enfoque sociocurricular, se recomienda la “reforma curricular con inclusión de temas de carácter social; ecología industrial”, la “transformación de los currículos para el desarrollo de competencias relacionadas con la diversidad, visión global, emprendimiento, cívica, sostenibilidad” (junto a otras sugerencias como “promover el uso de bicicleta”) (Olarte y Ríos, 2015: 31-33).

Veamos un ejemplo radical de esta concepción *extensionista*, simplemente para observar un caso en el que “el tipo ideal” prácticamente coincide con el caso concreto. En efecto, el caso de la política extensionista de la Universidad de las Américas de Puebla (UDLA), en México, constituye una de las expresiones más acabadas de esta concepción. En la introducción de un libro donde se presenta el Centro

de Desarrollo Regional (CDR) de dicha universidad, Olga Lazcano y Gustavo Barrientos sintetizan:

las líneas estratégicas de acción son el desarrollo social, la capacitación continua, la promoción de la salud, el desarrollo urbanístico, la preservación del medio ambiente ecológico, buscando esquemas empresariales, acceso a la información y transferencia de tecnología [...] En términos del nuevo debate académico de esquemas de extensión y vinculación universitaria, lo que proponemos es consolidar grupos autogestivos que promuevan “redes asociativas” y solidarias que verdaderamente tejan la trama social del desarrollo sustentable y del combate a la pobreza. La autogestión así entendida incorpora el desarrollo de nuevas formas de relación público-privado, involucrando la vinculación y extensión universitaria centrada en una esfera microsociedad que implica una responsabilidad de acción social e impacto económico (2006: 11).

Sin dudas ambiciosos cometidos los del CDR, que sin embargo Lazcano y Barrientos no demoran en relativizar con sinceridad implacable:

Con frecuencia se piensa que la globalización es un proceso de aplastamiento mecánico progresivo de las periferias débiles por las centralidades fuertes. La acción que se lleva a cabo por parte del CDR no pretende llevar a las comunidades a convertirse en parte de la centralidad, a ser parte del “primer mundo”, lo que se pretende es suavizar los efectos de la globalización cuando ejerce presiones sobre grupos o comunidades que se encuentran en las áreas de interés de los grupos hegemónicos [...]

Se trata pues de encontrar resquicios en las fuerzas globalizadoras para generar una contracorriente que permita que las capacidades tradicionales de los agentes sociales en esas condiciones encuentren nichos de mercado que les permitan una subsistencia digna y una incorporación menos traumática y quizá hasta “exitosa” a un mundo que de otra manera puede ser despiadadamente hostil (2006: 12-13).

Aparece aquí con toda claridad el contenido ideológico que Stolowicz (2014) analiza como la vía asistencialista de la transformación neoconservadora de la sociedad: la universidad al servicio de “suavizar” y hacer “menos traumático” los efectos de la globalización económica realmente existente. Por lo demás, es importante considerar que la UDLA está en una zona (Cholula) cuyos habitantes se encuentran promoviendo un conflicto en resistencia a los megaproyectos y enclaves capitalistas que avanzan en la zona expropiando tierras cultivables y destruyendo zonas patrimoniales (es decir, no otra cosa que “las fuerzas” del “mundo” siendo “despiadadamente hostiles”).

Ciertamente, no se puede extrapolar lo que sucede en instituciones como la UDLA al análisis de las universidades públicas. Pero acudimos a dicho ejemplo para observar la ideología de la RSU de tipo empresarial en su contexto natural y en sus expresiones más prístinas. En una investigación sobre las políticas extensionistas de las universidades privadas mexicanas, Bianca Garduño (2011) concluyó que éstas fueron desarrollando la “tercera función” principalmente por efecto de procesos de “isomorfismo organizacional” (imitando a las IES públicas exitosas) y como medio para lograr legitimación social. Ahora bien, al analizar la literatura en boga sobre la RSU y la vinculación, parece claro que los imitadores de modelos (o algunos de ellos) se han ido convirtiendo en productores de modelos que luego se irradian a las universidades públicas. En cualquier caso, el ejemplo permite dar cuenta de una tendencia histórica: la racionalización tecnocientífica de los mecanismos de gobierno y de poder y sus implicaciones para la extensión universitaria. Como sostiene González Casanova:

La privatización de las universidades y la reducción de los estudiantes a objetos ignorantes de la historia, de la política y de las ciencias vinculadas al humanismo, no sólo obedecerá al proyecto de convertir a las empresas privadas y mercantiles en actores principales de la producción, los servicios y la vida. También obedecerá a un mundo en que “el complejo militar-industrial” y corporativo, con sus asociados y subalternos, regulará la represión y la negociación para una gobernabilidad en que los pueblos sujetos muestren ser “responsables” y “razonables” o con

“opciones racionales” que los lleven a aceptar como suyos los objetivos de “los que mandan” (2001: 12).

La RSU ha tenido un intenso impulso sobre todo desde comienzos del siglo XXI y progresivamente ha ido penetrando en el discurso social universitario del continente. Gómez y Figueroa (2011), en estudio ya citado, observan que

la pregunta por la RSU ha cobrado fuerza en las universidades estudiadas. En México, por ejemplo, fue incorporada como una de las principales preocupaciones de las universidades de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) durante las dos últimas décadas. En Chile, con la Red Universidad Construye País, de la cual forma parte la Universidad de Chile, se busca principalmente “expandir” la RSU, entendida como la “capacidad que tiene la universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión” (2011: 139).

Señalan estos autores que la redefinición de la extensión desde el paradigma de la RSU hace que “el discurso que acompaña las prácticas y dinámicas universitarias es hoy mucho más pragmático. En este contexto se formulan políticas y se impulsan tareas orientadas por estrategias de las empresas o del mercado, sin crítica por parte de las universidades” (Gómez y Figueroa, 2011: 138-139).

En este mismo sentido, en su estudio sobre la función social de la universidad en México, concluye Villaseñor:

Las políticas de educación superior han comenzado a transformar a nuestras instituciones mexicanas, y a nosotros como actores de ellas, también nos comienzan a adaptar a sus mandatos; pero sobre todo, nos queda claro que le están cambiando la orientación de la función social que éstas juegan en nuestro país. Con un discurso globalizador y de “avanzada”, las están convirtiendo en instrumentos de un sistema de poder sumamente excluyente e injusto. Por lo tanto, nuestra educa-

ción superior, en los hechos, ya no está teniendo una función social que repercuta positivamente para la mayoría de los habitantes de este país; más aún, se está convirtiendo en un instrumento que puede coadyuvar a una mayor inequidad social (2003: 313).

El proceso de despolitización de la extensión ha tenido diferentes momentos y formulaciones tentativas. Se intensificó con el cambio en la coyuntura social y política del continente, la creciente hegemonía cultural del neoliberalismo y el posneoliberalismo capitalista (Stolowicz, 2014), y en particular, por el proceso de “construcción cultural” del “mito de la neutralidad política e ideológica de las IES” (Ordorika, 2001). Stolowicz (2014) ha documentado diferentes procesos de control político por vía del asistencialismo, señalando la importancia de la “vocación social” del neoliberalismo y el “posneoliberalismo” en tanto acción “lubricante” para la “transformación conservadora de la sociedad” (Stolowicz, 2014: 18-19). En este esquema, se hacía también necesario el concurso de la “acción social” de las universidades, para lo cual era indispensable desmontar los componentes críticos y politizadores de la tradición extensionista latinoamericana, sustituyéndolos por otro paradigma acorde con el programa neoconservador. Para ello, en coherencia con los demás componentes de la contrarreforma universitaria, también aquí se acudió a los modelos empresariales. La “responsabilidad social empresarial” brindó las bases conceptuales a un nuevo paradigma de “responsabilidad social universitaria” (RSU), despolitizado y voluntarista, multicultural y ecológico, diseñado para captar, contener y resignificar la voluntad participativa de los estudiantes universitarios, redirigiéndola hacia acciones de “voluntariado”.

Finalmente, es necesario realizar una precisión de importancia. Ciertamente, bajo la denominación de RSU se realiza, tanto en la UNAM como en otras universidades, un conjunto muy heterogéneo de acciones, muchas de ellas de indudable interés académico y social. Muchas de ellas, también, de orientación crítica y transformadora. Puede incluso plantearse la posibilidad de que la RSU se pueda constituir también como campo de disputa por su sentido y orientación.

Lo que aquí hemos procurado analizar es el paradigma de la RSU en su procedencia, ideología y política. Analizado así, como modelo que tiende a hegemonizar la racionalidad universitaria contemporánea, sostenemos que dicho paradigma —que trasciende e incluye a la extensión universitaria— constituye el complemento social-filantrópico del modelo de vinculación universidad-empresa.

RECAPITULACIÓN: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO HISTÓRICO DE LA EXTENSIÓN EN LA UNAM

Lo que se da en y por la historia no es secuencia determinada de lo determinado, sino emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial.

(Castoriadis, 2007: 297)

En el análisis realizado se han distinguido siete grandes momentos que tanto por sus características pedagógicas y políticas, como por sus modos de articulación con los procesos universitarios, culturales y políticos de su contexto histórico social, constituyen elementos nodales del proceso histórico del extensionismo en la UNAM. Dichos momentos son:

1. Un momento de *extensionismo fundacional*, cuyo periodo de referencia se podría ubicar entre 1907, con la aparición de la Sociedad de Conferencias, y 1920 con la asunción de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional. Este extensionismo puede ser considerado fundacional por su presencia en la ley que crea la Universidad Nacional (ocho años antes de *Córdoba*), y por la importancia de las experiencias de tipo extensionista realizadas fundamentalmente por el Ateneo de la Juventud y la Universidad Popular Mexicana. El actor principal de este periodo es, sin dudas, el grupo de los ateneístas (y las generaciones que los conforman). Ya fueron detallados en el capítulo respectivo los rasgos principales de este extensionismo ateneísta fundacional, influido fuertemente por el modelo de ex-

tensión universitaria de la Universidad de Oviedo, y fraguado en la dinámica de las disputas intelectuales y políticas que protagonizaron los ateneístas en oposición al positivismo (y sus funcionarios) y a la dictadura porfirista. Dichos rasgos se podrían sintetizar en: una *fe* en la potencia emancipadora y civilizadora de la educación desde un perfil culturalista; la búsqueda de lo autóctono y una vocación por asumir la problemática nacional (“mexicanizar la ciencia”); una fuerte conciencia sobre la problemática educativa en México y la importancia de la educación popular; la influencia del higienismo como paradigma de la salud pública de la época; una orientación obrerista o en su caso agrarista, con diferentes significaciones entre el liberalismo, los socialismos, y la posición nacionalista revolucionaria; una dinámica de articulación-solapamiento entre experiencias extensionistas autónomas e intentos de su institucionalización por parte del Estado propia de una coyuntura revolucionaria y de una fase fundacional; un componente voluntarista muy fuerte, tanto doctrinario como práctico; y finalmente una presencia minoritaria, pero observable, de rasgos de la vertiente utilitaria economicista del extensionismo estadounidense.

2. Un segundo momento, que es el del *extensionismo originario*, donde comienzan propiamente las actividades de extensión realizadas desde la Universidad Nacional. Este periodo se abre con el rectorado de José Vasconcelos en 1920 y va hasta la Ley Orgánica de 1929. Junto a Vasconcelos, destaca en este periodo el rectorado de Alfonso Pruneda, una de las figuras señeras del extensionismo mexicano. Los actores principales del extensionismo en este periodo son, también, los ateneístas, junto a un emergente movimiento estudiantil universitario. Aun con los fuertes debates ideológicos y pedagógicos que se dieron, hay rasgos comunes que hacen de la década de los veinte un momento singular en el extensionismo de la UNAM. Dichos rasgos, resumiendo, son: la continuación de las características principales del extensionismo ateneísta en lo que hace al perfil de muchas de las actividades realizadas, junto a la emergencia de una revisión crítica de la metodología de las conferencias; un enorme salto cualitativo en los fines, intensidad y desarrollo de las actividades ocasionado por

las dimensiones y alcances de la política alfabetizadora y educativa iniciada con Vasconcelos; una concepción de la extensión como uno de los instrumentos para la tarea alfabetizadora del Estado; una intensa participación estudiantil y social, unificada por un relato con fuertes contenidos de una mística y un sentido de pertenencia a una epopeya colectiva de orden superior; en un primer momento, tanto la construcción y difusión de dicho relato como la participación estudiantil eran realizados “desde arriba”, mientras que en el correr de la década, el movimiento estudiantil aportaría, ya en el rectorado de Pruneda, una visión y una serie de propuestas que concurren para renovar y enriquecer el repertorio de acción del extensionismo originario; una creciente politización del extensionismo en torno al proyecto educativo socialista en ciernes.

3. Llegamos así a un tercer momento del extensionismo de la UNAM, que se podría caracterizar como de *transiciones múltiples*. Dicho periodo comienza con la primera ley (semi)autonómica de 1929 y culmina con la Ley Orgánica de 1945. En dicho periodo suceden, en rigor, varios momentos, en torno a los cuales el extensionismo experimentaría transiciones múltiples que le imprimirían cualidades perdurables. Dichas transiciones abarcan: el perfil de las actividades, entre rasgos más propios del proyecto ateneísta culturalista y otros del proyecto socialista y técnico; una transición entre el perfil principalmente voluntarista y una mayor institucionalización de la extensión; una transición en el modo de politización estudiantil, de la politización “desde arriba” (como sujeción de la extensión y la participación estudiantil en las tareas alfabetizadoras de la Revolución) a una politización autónoma (y hacia la autonomía), así como del sentido de dicha politización, caracterizada por el debate interno en el movimiento estudiantil entre el proyecto socialista y la concepción liberal de la libertad de cátedra (sintetizado en el debate Caso-Lombardo), que se saldaría a favor de la libertad de cátedra y el alejamiento de la universidad respecto al proyecto socialista. Junto con esto, ocurre otra transición relacionada al lugar de la extensión en la relación universidad-gobierno federal, desde ser el modo de respuesta

universitaria al proyecto gubernamental, a una situación de mutua hostilidad, para de nuevo volver a cumplir esa función, sobre el fin del cardenismo, con la institucionalización del servicio social. En este marco, al agotarse la coyuntura y desarticularse los engranajes que producían y estructuraban el extensionismo *movimentista voluntarista* (rasgos que continuarían en la epopeya de la educación socialista, pero, en general, sin los universitarios), se daría, en consecuencia, un mayor nivel de institucionalización de la extensión en la UNAM. Dicha institucionalización se dio en dos movimientos y niveles diferentes, teniendo como hito la institucionalización y reglamentación del servicio social obligatorio por parte del gobierno federal, en torno a la cual se estructuraron diferentes servicios extensionistas de la Universidad Nacional. También en este periodo, y en el contexto de un acercamiento entre la universidad y el gobierno cardenista, sobre fines de la década de los treinta tomaría impulso otra tradición extensionista que, si bien formulada ya por el proyecto Sierra-Chávez, no había cobrado todavía la dimensión de una política universitaria: el estudio de “los grandes problemas nacionales”. En la articulación dinámica de estas transiciones múltiples y sus tensiones internas, se habrían de generar las condiciones de estabilización para el momento siguiente.

4. El cuarto momento que se distingue en la historia del extensionismo de la UNAM se podría sintetizar como el de la *institucionalización de la extensión como difusión cultural*. Este momento abarca, a grandes rasgos, el periodo llamado por el estado del arte como el de la “época dorada” de las relaciones universidad-gobierno federal (1945-1960), y está fuertemente influido por la hegemonía del discurso desarrollista y la función asignada —y asumida— por la universidad en la nueva matriz de convergencia con el gobierno federal. Se reafirma una identidad universitaria definida por los rasgos liberales de la libertad de cátedra, el apoliticismo y la autonomía-defensiva —entre otros rasgos que Ordorika (2006) caracteriza como “el discurso del poder” emergente en la UNAM—, rasgos culturales-identitarios todos ellos fuertemente arraigados como saldo de los conflictos de la década de los treinta, junto a la nueva articulación universidad-gobierno

centrada en la formación de profesionistas y en la emisión de certificados; así se consolidan dos procesos que vivió el extensionismo en este periodo: su institucionalización como difusión cultural y su despolitización. La tradición de la difusión cultural era la que mejor articulaba la respuesta al mandato social histórico de la UNAM con el consenso liberal imperante. A su vez, fruto de su desarrollo histórico, la UNAM se fue constituyendo en una institución cultural de primera importancia para el país. El proceso de institucionalización implicó también una mayor profesionalización de las acciones, cada vez menos basadas en el movimiento voluntario. La participación extensionista masiva fue, progresivamente, organizándose mediante el sistema de servicio social, que en general siguió un desarrollo propio y paralelo. La institucionalización, a su vez, además de ocurrir bajo la forma predominante de la difusión cultural, implicó también la consolidación de un imaginario que habría de perdurar: el de considerar a la extensión como aquella “bolsa” donde incluir toda actividad universitaria que no fuera propiamente enseñanza o investigación.

5. El quinto momento puede ser caracterizado como *politización revolucionaria y resignificación pedagógica de la extensión*. Su marco histórico corresponde a la década de los sesenta y va hasta el final del proyecto de reforma universitaria de González Casanova en 1972. En ese trayecto, iniciado con la crisis social fruto del agotamiento del modelo desarrollista y del consenso político-social que lo cobijó, puede describirse un arco de politización y resurgimiento del extensionismo militante, al calor del cual emergieron nuevas concepciones y experiencias extensionistas, hasta su finalización por vía de la represión del movimiento estudiantil de 1968 y la desarticulación de las iniciativas de reforma democrática de la UNAM en 1972. En esta coyuntura, se aprecia la vigencia de la máxima a propósito de que el contexto no es accesorio sino productor del texto. En efecto, el contexto internacional tuvo fuerte influencia en la dinámica de politización del extensionismo, fraguada en los antagonismos entre el modelo de la transferencia tecnológica impulsado por la “cooperación” estadounidense (principalmente a través de la USAID y la

Alianza para el Progreso), y las respuestas múltiples que emergieron y se ensayaron en el continente (desde la pedagogía freireriana, a la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, o las expresiones locales de la autogestión pedagógica posteriores al mayo francés). En esta circunstancia, dos son las influencias que mayormente afectaron al extensionismo: la educación popular latinoamericana (en particular la crítica de Paulo Freire al extensionismo transferencista) y la teoría de la dependencia. Como en la década de los veinte, en la de los sesenta los estudiantes volvieron a ser un actor protagónico en el impulso del extensionismo, esta vez, politizando “desde abajo” a la institución. Al calor del movimiento estudiantil y de sectores académicos florecieron experiencias que, a su vez, resignificaron pedagógicamente a la extensión, concibiéndola como un modo de transformar la enseñanza tradicional alejada de las situaciones y problemáticas sociales, por medio de la praxis transformadora-revolucionaria. El movimiento de autogobierno es un ejemplo cabal de esta corriente. Lejos de ser una expresión particular y esporádica del movimiento estudiantil, estas tendencias influyeron en la institución. La II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL, realizada en México en 1972, marcó un hito en la precisión conceptual y la politización de la extensión, de acuerdo con las tesis de las pedagogías críticas, la teoría de la dependencia y el latinoamericanismo antiimperialista. A este momento corresponde la emergencia y formulación teórica, pedagógica y política del extensionismo crítico o vinculación popular, como la caracterizaron los estudiantes de arquitectura de la UNAM.

6. *Despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora”* (Kent, 1990). Es el momento de respuesta, más dialéctica que pendular, al proceso de politización de la extensión propio de la década de los sesenta y comienzos de los setenta. Nuevamente, no se trata de un momento conformado por procesos lineales u homogéneos, pero sí es posible describir una trayectoria común en el periodo que se abre con el rectorado de Soberón y llega hasta el siglo XXI. Con Soberón la tradición de la difusión cultural volvió a recibir un fuerte impulso, lo cual, de la mano de una disponibilidad de mayores

recursos económicos, abrió una etapa de importantes concreciones en el área, materializadas en la creación del Centro Cultural Universitario. Esta estrategia le permitió dejar de lado las expresiones más politizadas de la extensión que habían surgido en la década de los sesenta y comienzos de los setenta, y a la vez se basaba en una tradición extensionista muy arraigada en la historia de la UNAM, apoyándose en el importante nivel de institucionalización que la difusión cultural había tenido desde “la época dorada”. A su vez, correspondió a Soberón la creación del subsistema de Extensión Académica, procurando con ello dotar de mayor organicidad a la enorme diversificación que, para entonces, caracterizaba al extensionismo. La otra tradición que adquirió relevancia en este periodo fue la ligada a la investigación de los “grandes problemas nacionales”. El periodo de Soberón neutralizó las expresiones de disidencia en la UNAM, a través de un proceso que Ordorika (2006) caracteriza como “restauración conservadora”, desarrollado por vía de una continuidad estratégica entre la reforma administrativa-tecnocrática y la represión abierta.³⁷ En el nivel social, el movimiento estudiantil había sido dismantelado y dispersado por la represión. En este contexto, las expresiones del extensionismo crítico se fueron reduciendo en número y alcance.

7. Emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa.

En las décadas siguientes, sobre la base forjada por Soberón, las siguientes administraciones continuaron llevando adelante el proceso de modernización conservadora de la universidad, con importantes consecuencias sobre la extensión. A partir de la década de los ochenta, y con mayor fuerza a partir de la de los noventa, habría de surgir el paradigma de la vinculación universidad-empresa. Dicho modelo, por sus características, opera en el sentido de una destitución de los sentidos críticos de la extensión, y en la *adecuación* (en el sentido de la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis (1977) del extensionismo a las demandas de la inserción mexicana en la globalización

37 Luis Villoro, entrevistado por Ordorika y López, destaca que fue Soberón el primer rector en la historia de la UNAM en convocar a las fuerzas policiales para reprimir un conflicto sindical en 1977 (Ordorika y López, 2007: 440).

económica. Desde la administración de Soberón, en los documentos institucionales ligados a la extensión, ya prácticamente no quedarían rastros de las resoluciones y recomendaciones de la II Conferencia de la UDUAL de 1972.

* * *

En la interpretación histórica aquí propuesta es posible observar los trazos generales de la deriva señalada por Ejea y Garduño (2014) en su ensayo histórico sobre el extensionismo universitario en México. Señalan estos autores que existe una relación entre determinado tipo o “ámbito” de actividad extensionista y determinadas etapas históricas de México y la universidad mexicana. Así, distinguen tres grandes “etapas”. Una primera que va desde la fundación de la Universidad Nacional hasta la década de los sesenta, en la que el extensionismo tuvo un énfasis difusionista, basado en la idea de llevar la cultura y conocimientos universitarios a aquellos lugares y personas que no tenían oportunidades de acceso. Una segunda etapa, comprendida entre 1960 y 1980 en que se prioriza “discursivamente” hablar de la “extensión” y “se da una mayor comunicación entre la universidad y la sociedad, por lo que la función es más dinámica” (Ejea y Garduño, 2014: 14). Y una tercera etapa, a partir de la década de los ochenta, caracterizada por la emergencia de la “vinculación”, en la que la relación universidad-sociedad

se enfocó más hacia el sector productivo para establecer redes de atención a las necesidades de las empresas. Este último periodo, que se caracteriza por ser una etapa de planeación y evaluación del modelo económico desarrollista, se da cuando la principal preocupación fue frenar el crecimiento de las universidades públicas y crear opciones para reforzar los vínculos con el sector productivo (Ejea y Garduño, 2014: 12).

En este trabajo, más que etapas, hemos planteado la idea de momentos, concebidos como *coyunturas de acontecimientos* (en el sentido señalado por Remedi, 2006), que producen, articulan y resignifican *extensionismos*, en una dinámica de *tradiciones selectivas* (Williams,

1980), en una trama diagramada por disputas hegemónicas y proyectos alternativos. De todos modos, como trazo general, resulta ilustrativa la deriva señalada por Ejea y Garduño (2014).

No huelga destacar, una vez más, que tan significativos como las características específicas de cada momento son las continuidades que es posible advertir entre ellos. Resulta de buen auxilio para este análisis la idea de “articulación de racionalidades” con que Rodríguez y Casanova (2005) analizan la conformación y dinámica de la universidad contemporánea. En efecto, el proceso histórico del extensionismo de la UNAM debe ser analizado atendiendo a la “articulación de racionalidades” que, en diferentes coyunturas, *producen* la idea de “extensión universitaria”. En este sentido, como destacan Ejea y Garduño:

A través de la historia de la universidad mexicana, principalmente a partir del siglo XIX, las nociones para denominar la extensión cultural han sido diversas y cambiantes de acuerdo con las condiciones contextuales. Conforme a ello se han delineado tres acepciones que manifiestan los ejes que han orientado su labor: la difusión cultural, la prestación de servicios y la vinculación con la sociedad (2014: 7).

Con el movimiento de reforma, se consolidan dos grandes sentidos de la extensión: como “proyección de la cultura universitaria al pueblo” y como “preocupación por los problemas nacionales”. “Esta concepción dio lugar a expresiones específicas de la tercera función sustantiva que tienen que ver con compromiso social, servicio a la comunidad y transformación de la sociedad” (Ejea y Garduño, 2014: 8).

De este modo, el significante “extensión universitaria” se constituyó como equivalente a la idea de “compromiso social”, instituyéndose como elemento constitutivo del ethos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un ethos propio de la Universidad Constructora de Estado (UCE) caracterizada por Ordorika:

[La UCE] encarna el mito creacionista de los proyectos nacionales en las esferas intelectual, social y política, el legado y la promesa del afán

por escolarizar a la población y el avance nacional. La presencia de la UCE concretiza la saga nacional que simboliza el orgullo nacional, las oportunidades y el desarrollo mediante la educación superior. Es una institución que nutre las aspiraciones intelectuales y personales de la nación y sus habitantes, sus movimientos sociales, revoluciones y restauraciones. Describir estas complejas y con frecuencia, contradictorias instituciones, que son consideradas a la vez como templos del conocimiento, crisoles de justicia social, semilleros de la generación de conocimientos y de la protesta social, es poner a prueba los límites del lenguaje (2013: 110).

Igualmente difícil sería procurar disociar el papel de la extensión respecto al proceso de conformación del ethos de la UCE. Sí importa señalar que, así conformado dicho ethos (con la extensión como elemento nodal del mismo), toda propuesta de reforma universitaria debe procurar articular e incorporar discursiva y programáticamente a sus rasgos ideológicos e identitarios. Y aun aquellas reformas que van en el sentido de su destitución, apelan, en parte, al propio ideario que buscan destituir.

Para terminar, resulta pertinente aclarar una vez más que, en las páginas precedentes, se ha procurado dar cuenta de los relatos, racionalidades y concepciones que en diferentes contextos histórico-sociales significaron y produjeron el campo problemático de la extensión universitaria, en tanto campo de disputa político-pedagógica por el sentido de la universidad. Esto no quiere decir que las prácticas extensionistas de la UNAM hayan sido uniformemente, por ejemplo, revolucionarias en los sesenta y neoliberales en los noventa. En cambio, lo que efectivamente *es* la extensión en cada momento es el resultado inestable de múltiples articulaciones y tensiones que, a su vez, están atravesadas por el eje legado-creación, y condensan siempre elementos sedimentados de las tradiciones existentes. En este sentido, aquí se ha procurado objetivar y comprender los principales discursos (sus sentidos y contenidos ideológicos, filosóficos, pedagógicos) en cuya articulación, tensión, condensación o conflicto, se ha producido históricamente el extensionismo en la UNAM.

III. La extensión universitaria en la UNAM actual (2008-2015)

INTRODUCCIÓN: RECORTE ANALÍTICO Y MARCO TEMPORAL

Un aspecto prioritario será incrementar la vinculación de la universidad con los principales problemas nacionales y su participación en el diseño e implementación de políticas públicas. Para ello se ampliarán los instrumentos existentes, de manera que todos los sectores de la sociedad mexicana se beneficien de la capacidad que la universidad tiene en la materia.

José Narro, discurso de toma de posesión como rector de la UNAM en 2007 (Narro, en Gallegos, 2014: 296)

En los siguientes capítulos se analizan las políticas extensionistas de la UNAM “actual”. Como referencia de “actualidad” se tomó los dos periodos rectorales del doctor José Narro Robles, esto es, el periodo 2007-2015.

A su vez, dadas la complejidad y las dimensiones de la UNAM como institución, se realizó un recorte del objeto de estudio, circunscribiéndolo a las estructuras centrales de la UNAM. Con esta delimitación queda de lado, por el momento, el análisis completo de las actividades realizadas por facultades, escuelas, institutos, centros, programas y otras entidades académicas, las cuales no siempre se corresponden o tienen una expresión en las estructuras existentes a nivel central. Aun así, el recorte realizado permite ciertamente dar cuenta de los lineamientos políticos y tipos de actividad que componen la tercera función sustantiva en el caso de la UNAM. A su vez, con el fin

de ilustrar expresiones significativas del extensionismo en la UNAM actual, se incluyeron referencias a los principales tipos de actividad de facultades, escuelas, institutos, centros o programas.

EL ESPECTRO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM

Una de las características más notorias del extensionismo de la UNAM es su heterogeneidad y dispersión relativa en lo que refiere a su denominación, organización institucional, tipos de actividad, contenidos, fines y destinatarios. Por ello, más que a la política de extensión, encontramos apropiado referirnos al *espectro extensionista* de la UNAM, a fin de procurar comprender su composición, organización, orientaciones y dinámica.

El hecho de que la extensión universitaria en la UNAM no se presente como un conjunto discreto de actividades reunido bajo una denominación precisa y una institucionalidad específica genera, por cierto, algunas dificultades de tipo operativo. Es decir, ¿hasta dónde *extender* la noción de extensión? ¿Qué tipo de actividades considerar y cuáles dejar de lado? Se procuró sortear estas dificultades con base en tres criterios: *a)* la formulación de una noción operativa de la extensión como conjunto de actividades universitarias dirigidas a un interlocutor o destinatario no universitario, en torno a determinados objetos educacionales, tanto científicos como culturales, en cumplimiento de lo que se considera su “tercera función sustantiva”; *b)* la consideración de las propias denominaciones institucionales, y *c)* lo que el estado del arte en torno a la investigación de la tercera función sustantiva considera parte del espectro de la extensión en México (Ejea y Garduño, 2014; Gómez y Figueroa, 2011; Molina *et al.*, 2015; Serna, 2004).

De este modo, encontramos que el espectro de la extensión universitaria en la UNAM, en lo que refiere a sus denominaciones y organización institucional desde el nivel central, presenta cinco componentes principales: *a)* la difusión cultural, *b)* el servicio social, *c)* la vinculación, *d)* la vinculación institucional y *e)* la comunicación social. La

diferencia entre la “vinculación” (a secas) y la “vinculación institucional”, además de que ambas tienen inserciones institucionales específicas, radica en que la primera consiste en el modelo clásico de vinculación universidad-sector productivo (o vinculación universidad-empresa); mientras que bajo la denominación de “vinculación institucional” se reúnen acciones propias de la tradición del estudio de “los grandes problemas nacionales” y el apoyo al “desarrollo nacional” (volveremos sobre esto oportunamente).

Como fue dicho, estos cinco componentes refieren a las denominaciones y la institucionalidad que adquiere el espectro de la extensión en la UNAM, y no agotan la diversidad de actividades extensionistas, las cuales son, ciertamente, más heterogéneas que lo que puedan indicar estas cinco denominaciones. A su vez, la presencia y expresión de estos componentes varía al interior de la UNAM. Así, a nivel central, las políticas de extensión se organizan principalmente en dichos cinco componentes (con algunas excepciones de las que se dará cuenta); en cambio, a nivel de las facultades, escuelas e institutos, no siempre se presentan los cinco, ni tampoco tienen idéntica denominación, y en algunos casos se presentan otros componentes del espectro extensionista que no tienen reflejo par en el nivel central.

Por otra parte, existe otro conjunto de actividades que en ocasiones se denominan “de extensión”, relacionadas con las políticas de bienestar estudiantil o bien de atención a la comunidad universitaria (lo que Fernández, 2007, define como “extensión intramuros”). Como fue señalado en el apartado sobre la noción de extensión, este tipo de actividades, por su carácter interno universitario, no será considerado dentro del espectro de actividades que definimos como nuestro objeto: esto es, extensión universitaria en referencia a un interlocutor (o público o población objetivo) social extrauniversitario.

El presente capítulo se organiza en tres grandes secciones. En la primera parte, se presenta y analiza el lugar de la tercera función sustantiva en los planes de desarrollo institucional de la UNAM del periodo rectoral de José Narro (los correspondientes al periodo 2008-2011 y 2011-2015). En la segunda parte, de tipo descriptivo, se realizará una exposición de la información referida, como fue dicho, al nivel central

de la institución (políticas de la rectoría, coordinaciones y secretarías generales). A su vez se incorporará, con fines ilustrativos de la diversidad existente en otros ámbitos de la institución, información sobre experiencias y desarrollos extensionistas de facultades y escuelas o institutos y programas de las coordinaciones de Humanidades y de la Investigación Científica. Para la presentación de los datos se acudirá a la matriz MTFU (Molina *et al.*, 2015; Ejea y Garduño, 2014; Garduño, 2011) (en rigor, a una adaptación de la misma). Finalmente, en la tercera parte se interpretan los datos de acuerdo con las dimensiones de análisis planteadas para el abordaje del problema de investigación, incorporando para ello otros elementos, como documentos institucionales relativos a la tercera función. Para ello, se construyeron cinco dimensiones de análisis partiendo de las tres dimensiones propuestas por Gómez, Hamui y Corenstein (2014) y Corenstein *et al.* (2014) en su estudio de experiencias pedagógicas alternativas, complementando sus contenidos y agregando nuevas dimensiones de acuerdo con referencias de otros autores del campo de la extensión (Garduño, 2011; Molina *et al.*, 2015; Fernández, 2007; Gómez y Figueroa, 2011; Cano y Castro, 2016). De ello resultaron las siguientes dimensiones con las cuales se realizó el trabajo analítico e interpretativo de los referentes empíricos: las dimensiones *del ethos*, *lo procedimental*, *lo pedagógico*, *lo epistemológico* y *lo político*.

LA TERCERA FUNCIÓN EN LOS PLANES DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DEL PERIODO RECTORAL DE JOSÉ NARRO ROBLES

Para seguir al día y a la vanguardia, [la UNAM] debe realizar diversas acciones que le permitan mejorar su quehacer, estar en capacidad de seguir compitiendo en los planos nacional y mundial y adecuarse de manera crítica y racional a las nuevas modalidades que globalmente han adquirido los procesos de generación, transmisión, uso y transferencia de conocimientos. No podemos ignorar que, en la actualidad, el saber se ha

colocado como factor clave en la producción de la riqueza de los pueblos, así como de su avance y bienestar.

José Narro (2008: 3)

La tercera función universitaria en el *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011*

En el primer *Plan de Desarrollo Institucional* de la gestión de José Narro (2008-2011), la tercera función sustantiva de la UNAM aparece desarrollada —principalmente— en dos capítulos: “Difusión Cultural” y “Vinculación y proyección”. Difusión y Vinculación son también los significantes principales con los que se nombra-significa a la tercera función, apareciendo también, en diferentes pasajes del plan, los términos “extensión” y “servicios”. En el caso del término “extensión”, aparece como sinónimo intercambiable con difusión (“extensión o difusión de la cultura”), y en ocasiones como el término genérico para nombrar la tercera función sustantiva. En el caso del término “servicio”, refiere a un tipo de modalidad o actividades extensionistas más específicas:

La comunidad universitaria brinda servicios a la sociedad en general a través de más de diez unidades de salud, 27 clínicas odontológicas y siete centros de atención psicológica ubicados en el Distrito Federal y en el Estado de México. Existen también siete centros de enseñanza, investigación y extensión en producción animal que brindan atención y asesoría agropecuaria en varias entidades del país (Narro, 2008: 19).

Como fue dicho, la difusión (extensión) cultural y la vinculación con el sector productivo aparecen como las modalidades extensionistas principales que se destacan en el plan. Se analizarán una a la vez.

La difusión cultural en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011

El plan destaca que la finalidad de la difusión cultural, mencionada como equivalente a extensión, es: “estimular la imaginación y la sensibilidad de su comunidad, especialmente la estudiantil, y propiciar su participación activa, tanto en el goce estético como en la creación artística. Estas actividades dan cuenta además de la diversidad y pluralidad cultural, intra y extra fronteriza, mediante el desarrollo de programas dirigidos también a la sociedad en general” (Narro, 2008: 22). Es decir, que aparecen aquí claramente arraigados dos sentidos históricamente ligados a la tradición extensionista de la difusión cultural: *a)* su papel en la formación integral de los propios estudiantes, y *b)* la concepción liberal de la pluralidad de expresiones y contenidos a difundir hacia la sociedad.

La difusión cultural ocupa un capítulo propio en el plan, y un lugar específico en los “retos” y en las “líneas rectoras para el cambio institucional”. En los retos institucionales que el rector Narro se planteaba en el inicio de su gestión, se señala:

La universidad ofrece una gran cantidad de actividades, programas y cursos de difusión cultural. No obstante, es necesario lograr una mayor coordinación entre las dependencias del área; mejorar la distribución de los recursos disponibles; incrementar los programas culturales alternativos destinados específicamente a los jóvenes; reforzar la evaluación sistemática del impacto de las actividades artísticas; fortalecer el vínculo con la formación integral de los alumnos; actualizar la tecnología y el equipamiento de las dependencias, y lograr mayores márgenes de generación de ingresos propios por los eventos que programa en este ramo la universidad (Narro, 2008: 25-26).

A su vez, el plan dedica a la difusión cultural la “línea rectora del cambio institucional” número 9: “Fortalecer la difusión de la cultura y la formación cultural de los universitarios”. Esta “línea rectora” propone:

se establecerá un programa formativo para los alumnos universitarios en todas las sedes de la UNAM que promueva valores éticos y culturales y se fortalecerán los órganos y mecanismos que permitan hacer más eficiente la difusión de la cultura en la universidad [...] Para mantener los altos niveles de calidad en la oferta cultural universitaria, se seguirá otorgando el apoyo a las direcciones del subsistema con el objeto de impulsar la inclusión en sus programas de artistas de calidad así como de invitados de primera línea en la Orquesta Filarmónica de la UNAM (OFUNAM), y se promoverá su presencia tanto en ámbitos universitarios como externos.

Se promoverá la organización de festivales culturales orientados hacia la población juvenil, en los que se presenten obras de los alumnos egresados de las diversas carreras artísticas que ofrece la UNAM, al igual que muestras de las diferentes manifestaciones culturales, teatro, danza, multimedia, cine, entre otros, tanto en los espacios de docencia como en los diversos foros universitarios.

Se emprenderán acciones para fortalecer la expresión de los universitarios a través de TVUNAM y Radio UNAM, y se estrecharán los vínculos con la comunidad estudiantil mediante la inclusión de programas y actividades específicas dirigidos a ella. Se establecerán convenios para el intercambio de programación con canales culturales, públicos y educativos, dentro y fuera del país, y con el objeto de crear nuevos espacios de difusión del quehacer universitario (Narro, 2008: 38-39).

En esta línea programática se expresan los mismos sentidos asignados a la extensión mencionados anteriormente: su papel formativo de los propios estudiantes universitarios (complementando con una formación humanista y artística, y con promoción de “valores” la formación profesional-disciplinaria específica de las carreras), y por otro lado, su papel social de brindar una amplia y heterogénea (“plural”) oferta de actividades y eventos artísticos. A su vez, aparecen también elementos propios de los nuevos criterios de gestión universitaria, preocupados por el “control de calidad” de las prestaciones. Finalmente, el perfil del quehacer difusionista aparece claramente ligado a las artes, en sus diversas expresiones. Con excepción de la mención a los medios de comunicación universitarios (Radio y TVUNAM), que

divulgan el conjunto del quehacer científico, humanístico y artístico de la institución, el resto de las actividades de difusión aparecen ligadas a las artes.

La vinculación en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011

La vinculación aparece en el plan ya consolidada como una suerte de “cuarta función universitaria”, en la línea de lo reclamado por parte de la literatura del tema ya analizada en capítulos anteriores (Campos y Sánchez, 2005). No obstante, cabe observar que la vinculación, entendida como lógica de relación universidad-sociedad, aparece atravesando también a la difusión y la extensión, como puede observarse en el pasaje ya citado de los “retos” en materia de difusión cultural, donde se menciona como uno de ellos: “lograr mayores márgenes de generación de ingresos propios por los eventos que programa en este ramo la universidad” (Narro, 2008: 25-26). Esto es, la racionalidad comercial que prioriza la demanda solvente en el vínculo universidad-sociedad, propia del modelo de vinculación, aparece también en otros tipos de actividad.

La vinculación universidad-sector productivo aparece en el plan junto con el término “proyección”, que hace referencia al desarrollo nacional e internacional de la UNAM y los vínculos y redes internacionales de sus académicos y estudiantes. Aquí sólo se mencionará lo atinente a la vinculación. En lo que refiere a los “retos” que en la materia se deben afrontar, se señala que:

La vinculación con la sociedad debe ser más vigorosa, se requiere incrementar y hacer más eficientes las políticas e instancias que promueven y facilitan la interacción con los sectores sociales y productivos. Con respecto a los poderes públicos, es necesario fortalecer la cooperación dirigida a proporcionar soluciones a los problemas nacionales, regionales y locales. Sin hacer concesiones en su calidad de institución autónoma y crítica, la universidad ha de intensificar su relación con el gobierno federal

y con los gobiernos estatales, a través del trabajo de los integrantes de su comunidad (Narro, 2008: 25-26).

En cuanto a las “líneas rectoras del cambio institucional”, la vinculación universidad-empresa aparece en dos capítulos. Por una parte, en su propio apartado. Pero antes, ocupa un lugar muy relevante en el capítulo dedicado a la investigación. Lo cual abona la tesis que en este libro hemos planteado, a propósito de que la vinculación con el sector productivo es el tipo de actividad extensionista que mayormente logra, en la actualidad, transversalizar a la investigación y la enseñanza (este tema será desarrollado en las conclusiones de este trabajo).

Así, en el apartado relativo a la investigación, la vinculación aparece en la “línea rectora” número 7: “Incrementar la vinculación de la investigación con los problemas prioritarios para el desarrollo nacional”. Allí se plantea que:

Se aumentará sustantivamente el número de académicos que participen en proyectos con el sector productivo. Se buscará que los tiempos de respuesta de la institución ante demandas específicas sean más compatibles con la dinámica del sector privado. Se procurará establecer una relación institucional más estrecha y formal con las instancias y organismos del sector público encargados de promover y apoyar la ciencia y la tecnología, así como con las áreas vinculadas al desarrollo tecnológico de las principales organizaciones del sector productivo (Narro, 2008: 36).

Es notorio que la vinculación aparece orientando y en gran medida definiendo la política y la agenda de creación de conocimiento. En pos de dicho objetivo, se formulan, a su vez, medidas tendientes a adaptar la universidad (sus tiempos de respuesta, sus modelos de gestión) a las necesidades del sector privado.

Asimismo, en el apartado “Vinculación y proyección”, se dedica a la vinculación la “línea rectora” número 11: “Promover la proyección nacional e internacional de la UNAM”. Allí, por una parte, se ubica la actividad de los centros internacionales de la UNAM:

Las cuatro escuelas ubicadas en Estados Unidos y Canadá jugarán un papel fundamental en la proyección mundial de la UNAM. Sus actividades deberán ampliarse y consolidarse, y se requerirá el establecimiento de convenios con instituciones educativas y organizaciones de dichos países, orientados a facilitar el intercambio educativo y profesional. Se analizará además la posibilidad de que nuestra universidad tenga presencia en otros países de América Latina, Asia y Europa (Narro, 2008: 41).

A su vez, en esta línea rectora también se plantea que:

Se hará una revisión conceptual de la extensión académica y se promoverá un programa que coordine, fomente y promueva actividades de esta índole en todos los campos disciplinarios y profesionales. Se invitará a los profesores de carrera y a los investigadores para la organización de cursos abiertos a la sociedad, como parte de la educación continua. Se reforzarán los medios para dar a conocer a la universidad, sus tareas y sus logros, y se otorgará para ello apoyo a los académicos [...] Se formulará una convocatoria a expertos nacionales e internacionales, académicos, funcionarios gubernamentales y representantes del sector privado para analizar y discutir la “Agenda Nacional del Siglo XXI” (Narro, 2008: 42).

Aparece aquí otra modalidad extensionista, una de las de mayor antigüedad en el caso de la historia extensionista de la UNAM: la de los cursos abiertos a la sociedad, aquí desde un encuadre de educación continua. Por otra parte, se menciona también la iniciativa de construir una “agenda nacional” en diálogo con “expertos”, académicos, funcionarios gubernamentales y representantes del sector privado. Iniciativa que será analizada más adelante.

La tercera función universitaria en el *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*

En el segundo *Plan de Desarrollo Institucional* de la gestión rectoral de José Narro Robles, el correspondiente al periodo 2011-2015, la tercera función aparece del mismo modo que en el primer informe, es decir, bajo la modalidad principal de la difusión cultural y la vinculación universidad-sector productivo. En uno de los capítulos iniciales, dedicado a sintetizar y analizar “La UNAM que tenemos”, se resume información sobre lo hecho en materia de difusión durante el periodo 2008-2011:

La tercera de las responsabilidades sustantivas de la UNAM, la extensión y difusión de la cultura, se ha cumplido con la realización de cerca de 9 000 actividades distintas (funciones de conciertos, teatro, danza, cine, exposiciones, actividades literarias, talleres, conferencias y videoconferencias, y cursos diversos) en los recintos y espacios construidos para ello a los que suelen acudir cerca de dos millones de personas. Habría que sumar lo realizado en materia de preservación y cuidado de diversos acervos culturales y la edición y publicación de 1 400 libros impresos, 353 electrónicos, 580 publicaciones periódicas y más de 2 400 publicaciones diversas (Narro, 2012: 8).

Nuevamente, se puede observar también aquí que difusión cultural y extensión aparecen como sinónimos.

Luego, el plan se organiza en los diferentes “Programas y Proyectos” a desarrollar en las distintas áreas de actividad. También aquí, como en el primer plan, la difusión (extensión) de la cultura tiene un capítulo propio y programas específicos, al tiempo que la vinculación, además de tener un apartado específico, aparece también como parte fundamental de los programas y proyectos dedicados a la investigación.

La difusión de la cultura en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015

En lo que hace a la difusión y extensión, el Plan de Desarrollo le dedica el Programa número 9: “Fortalecer la difusión de la cultura y la formación cultural de los universitarios, al tiempo que se consolida el programa profesional y se promueve el surgimiento y desarrollo de nuevos valores”. Se menciona que:

La cultura debe ser parte de la formación integral que proporciona la universidad a los estudiantes de todos los niveles, por lo que se establecerá un programa de formación cultural de los alumnos, en especial, del bachillerato. Se diseñará y pondrá en funcionamiento un módulo de difusión cultural para los planteles universitarios ubicados fuera del área metropolitana, asimismo se mantendrán y fortalecerán las actividades de extensión que realizan diversas facultades y proporcionarán los apoyos necesarios para que las entidades foráneas también desarrollen esta función. Se continuará con los programas de detección de nuevos talentos en la creación artística y cultural. Una tarea importante en la difusión de la cultura es la formación de nuevos públicos, por lo que se consolidarán la programación y las actividades que se ofrecen, además de que se ampliará su cobertura. Un componente importante de este esfuerzo consistirá en mantener el apoyo y los esfuerzos para que la OFUNAM y la Orquesta Juvenil Universitaria Eduardo Mata se presenten en concierto en todas las instalaciones universitarias y en otras entidades federativas de la nación (Narro, 2012: 18).

Nuevamente, aparece aquí la difusión como complemento de la formación de los estudiantes, al tiempo que se mantiene un fuerte perfil artístico de las actividades. A su vez, se expresa la preocupación por expandir (en los planteles, en el territorio nacional) la oferta y las estructuras culturales de la UNAM.

Dentro del mismo programa, se establece que:

Se fomentará el desarrollo de una cultura científica en el país, por medio de proyectos conjuntos con otras instituciones y con la utilización de todos los medios de comunicación, exposiciones temporales y la colaboración con museos afines. En ese sentido, se convertirá la difusión de la ciencia que se realiza en la UNAM en un instrumento educacional, con el fin de acrecentar la cultura científica del país y contribuir con ello a mejorar la calidad de vida de la población. Para todo ello, se mantendrá el apoyo a la creación de nuevos programas y espacios en Radio UNAM y TVUNAM, y aprovecharán los convenios con estaciones y canales culturales o educativos, nacionales y de otros países para dar mayor difusión al trabajo realizado. Asimismo, se creará un sistema de visitas virtuales a los museos y recintos históricos de la universidad. Se organizará un Laboratorio de Arte y Entorno con la participación del posgrado de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, así como el establecimiento de la Bial Nacional Universitaria de Arte y de una galería para venta de arte universitario. Se impulsará que las publicaciones periódicas universitarias estén en formato digital de tal manera que ello redunde en menores costos ambientales y económicos (Narro, 2012: 18-19).

Aquí aparece una novedad, al menos en la formulación de intenciones, que tiene que ver con volver a concebir la difusión de la cultura de un modo unitario entre los temas de difusión artística y difusión o divulgación de la ciencia. Como se analizará en su momento, ambos niveles de actividad fueron disociados en la deriva histórica de la estructura organizativa de la UNAM, quedando la difusión de la cultura asociada a la difusión artística (arte, como sinónimo de cultura), mientras que la divulgación de la ciencia queda, por la misma lógica, como algo diferente a la difusión cultural (“ciencia” como diferente y fuera de “cultura”). A nivel programático, en este segundo plan se plantea una visión más unitaria del tema de la difusión, lo cual —como se verá oportunamente— redundó en algunas iniciativas tendientes a acrecentar los contenidos científicos dentro del subsistema de Difusión Cultural, pero sin trastocar la estructura organizativa de fondo, que sitúa en la Coordinación de Investigación Científica a la Dirección General de Divulgación de la Ciencia.

La vinculación en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015

En lo que hace a la vinculación con el sector productivo, como fue dicho, la misma aparece —al igual que en el primer *Plan de Desarrollo Institucional*— tanto en el capítulo dedicado a la investigación como en su propio apartado específico.

Así, dentro del capítulo de investigación, en el programa número 8 se señala:

Consolidar la posición de vanguardia de la investigación universitaria en todas las áreas, tipos y niveles en que se lleva a efecto, e incrementar su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios para el desarrollo nacional, lo que implicará mejorar su calidad y productividad y propiciar una mayor proyección internacional. Fortalecer el trabajo y la proyección de las humanidades, las ciencias sociales y los programas universitarios (Narro, 2012: 16).

Aquí aparece, como en muchos otros documentos, el significativo “desarrollo” como el referente de la pertinencia de la investigación. Dentro del mismo programa se señala:

En la investigación científica y tecnológica, como en la social y humanística, se requiere incrementar la vinculación con los grandes retos nacionales y la participación en el diseño e implementación de políticas públicas. Es necesario revisar y ampliar los instrumentos existentes para que un mayor porcentaje de la sociedad mexicana se beneficie de manera directa de la capacidad que la universidad tiene en materia de investigación. En este sentido se consolidará la participación de la UNAM en el análisis de los grandes problemas nacionales, en especial el que se refiere a las reformas de la educación pública, la ciencia y la cultura que demanda el país. Para lo cual, se definirán un mínimo de diez campos de la investigación y el desarrollo tecnológico relacionados con problemas prioritarios del país (migración, energía, políticas ambientales, diabetes, vivienda popular, adicciones, vulnerabilidad, educación y desarrollo

regional, entre otros), para generar un programa de mediano plazo que cuente con recursos procedentes del presupuesto universitario, de los correspondientes a los gobiernos estatales y federal, así como de otros sectores interesados. En el marco de los campos definidos se impulsarán proyectos colectivos e interdisciplinarios, así como la conformación de redes de investigación (Narro, 2012: 16-17).

Aquí se presenta, con mucha fuerza, una antigua tradición extensionista: la del “estudio de los grandes problemas nacionales” (tradición que tuvo, en diferentes momentos de la historia de la UNAM, diferentes expresiones y realizaciones).

Finalmente, el Programa 9 también contempla la creación de “un programa de divulgación de la ciencia, ambicioso, institucional y que incluya dos vertientes: la universitaria y la dirigida a la población general, en consecuencia se promoverá una mayor difusión de los resultados y productos de la investigación universitaria” (Narro, 2012: 18).

La vinculación aparece nuevamente, por fin, en su capítulo específico: “Vinculación y proyección”. Allí se desarrollan los Programas 10 y 12. En el 10, en relación con la proyección internacional de la UNAM, se plantea: “Incrementar la proyección internacional de la UNAM mediante el aumento sustancial en el número de intercambios de académicos y alumnos, al igual que a través del establecimiento de redes y programas de colaboración”. En este programa se propone:

El fortalecimiento de la presencia de la comunidad universitaria en los centros de extensión de la universidad en Estados Unidos y Canadá, se realizará a través de su participación en cursos, seminarios, estancias, prácticas profesionales, aprendizaje de idiomas, así como de otros programas institucionales. Se consolidará el campo de acción de las cuatro unidades educativas ubicadas fuera del país, al igual que el de las oficinas del noroeste de Estados Unidos y de España (Narro, 2012: 19).

Por su parte, el Programa 12 busca “Fortalecer la vinculación del trabajo de los universitarios con los sectores productivos, empresarial, público y social”. Para ello

se integrará una comisión para determinar los aspectos relevantes a atender en materia de vinculación con el sector productivo. Se pondrá en marcha un nuevo reglamento de ingresos extraordinarios y se elaborará uno nuevo que regule las actividades de vinculación con los sectores productivos. Se fomentará y apoyará la transferencia de tecnología y la prestación de servicios de asesoría, consultoría y resolución de problemas a la industria y las empresas nacionales. Se estimulará entre los estudiantes universitarios la capacidad innovadora y el registro de patentes. Se harán las reformas y adecuaciones necesarias a la legislación universitaria para apoyar y dar sustento a las actividades de incubación de empresas y de transferencia y desarrollo de tecnologías. Al menos se duplicará el número de patentes y de transferencias tecnológicas alcanzado en estos últimos cuatro años. Se agilizarán los términos y tiempos requeridos para la suscripción de convenios con el sector productivo. Se promoverán las previsiones presupuestales para llevar a cabo los procesos de certificación de los laboratorios universitarios. Se mantendrá el apoyo para que la universidad participe en parques científicos y tecnológicos, ya sea asociada con gobiernos estatales o con instituciones de educación superior. Se impulsarán las incubadoras de negocios entre alumnos y egresados de la universidad, se consolidarán las acciones de la Coordinación de Innovación y Desarrollo y el programa que ha iniciado en la Torre de Tlatelolco.

Se organizará una comisión de pertinencia social con la participación de distinguidos egresados universitarios, invitados de instituciones públicas afines, de académicos sobresalientes de la UNAM y de presidentes de comisiones del Consejo Universitario, con el propósito de opinar sobre el desarrollo de los programas de la universidad (Narro, 2012: 20-21).

Aquí aparece, con toda claridad, el modelo clásico de la vinculación universidad-empresa (o “sector productivo”), con sus diferentes niveles de acción transversales a las tres funciones universitarias

sustantivas (incubación de empresas, formación de emprendedores, investigación aplicada, asesorías, etc). Si bien en los objetivos del programa se menciona también al “sector social”, en el desglose de medidas y objetivos no aparece mencionado, ni definido, ni formulada ninguna estrategia específica para ese sector. En cambio, el término “sector productivo” parece quedar totalizado por las referencias a empresas, industrias y sectores del Estado encargados de dinamizar la actividad empresarial o industrial. Si se compara el contenido del Programa 12 del Plan 2011-2015, con su equivalente en el Plan 2008-2011 (la “línea rectora” 11), se puede observar un salto cualitativo en ese segundo plan en lo que hace a énfasis, líneas programáticas y objetivos formulados en pos de intensificar y ampliar la actividad de vinculación. A su vez, si dentro del Plan de Desarrollo 2011-2015, se compara el Programa 12 (vinculación), con el Programa 9 (dedicado a la difusión cultural), se puede apreciar que, mientras que en el caso de la difusión el énfasis está puesto en ampliar y expandir la actividad difusionista ya existente, en el caso del Programa 12, sus características son las de diversificar, fundar, e instituir una serie de acciones y estrategias nuevas.

DESCRIPCIÓN DEL ESPECTRO DE LA EXTENSIÓN EN LA UNAM MEDIANTE LA “MATRIZ MTFU”

En el siguiente cuadro se presentan los grandes componentes de la extensión, como fue dicho, pero además existe otro conjunto de actividades que se formulan como *extensionistas*, y que están ligadas al quehacer para el bienestar estudiantil o atención a la comunidad universitaria. Ejemplos de estas actividades son: *a)* las actividades de la Coordinación de Extensión de la División General de Deporte Universitario; *b)* algunas de las actividades de la Coordinación de Difusión Cultural, y *c)* varias de las actividades de la Coordinación de Vinculación y Extensión del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), entre otros. De acuerdo con la delimitación del objeto y la formulación operativa que realizamos de la noción de extensión, este tipo de

actividades dirigidas a la propia comunidad universitaria no serán consideradas en el análisis.

La extensión en el nivel central

UNAM/Estructuras centrales		Niveles de análisis		
Subsistema extensionista	Normativo	Organizativo	Operativo	Destinatarios
Difusión cultural	Estatuto General de la UNAM (última modificación: 2001).	Coordinación de Difusión Cultural.	Oferta cultural: funciones en diferentes ramas artísticas, exposiciones, actividades literarias.	Comunidad universitaria y sociedad en general.
	Reglamento Interno del Consejo de Difusión Cultural (aprobación: 1994).	Subsistema de Difusión Cultural (direcciones y centros). Consejo de Difusión Cultural. Unidades responsables de la difusión cultural en cada entidad.	Formación: talleres, conferencias, cursos, visitas guiadas.	
Servicio social	Constitución de la República Mexicana.	Dirección de Servicio Social (en Dirección General de Orientación y Servicios Educativos).	Reunión mensual URSS.	Administración pública.
	Reglamento General del Servicio Social de la UNAM (aprobación: 1985).	Unidades Responsables de Servicio Social (URSS) en cada facultad y escuela.	Programas de SS aprobados por las facultades y escuelas.	Sector social. Sector privado.
	Lineamientos generales para la realización de prácticas de campo UNAM (aprobación: 2012).	Departamento de Alfabetización y Rezago Educativo.	Programa de alfabetización en la sierra de Puebla.	UNAM.

UNAM/Estructuras centrales		Niveles de análisis		
Subsistema extensionista	Normativo	Organizativo	Operativo	Destinatarios
Vinculación	Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México.	Dirección General de Vinculación (Coordinación de Innovación y Desarrollo). Red de vinculadores de la UNAM.	Transferencia de conocimiento. Innovación y fomento de emprendimientos. Incubación de empresas. Servicios y asesorías especializadas.	Sector privado, sector público y sector social. Énfasis en sector productivo y empresarial. La propia comunidad universitaria es destinataria de acciones de incubación de empresas.
	Reglamento sobre ingresos extraordinarios de la UNAM (aprobación: 2011).			
Vinculación institucional	Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM (aprobado en 2015).	Coordinación de Vinculación Institucional (Secretaría de Desarrollo Institucional). Centros de Extensión Universitaria.	Proyectos de investigación e innovación sobre “grandes problemas nacionales” en coordinación con gobiernos estatales y/o municipales de la República. Cursos de lenguas y actividades de difusión cultural en los centros de extensión.	Estados de la República, municipios, comunidades de los países en que hay centros de la UNAM.
	Reglamento de los Centros de Extensión Universitaria (últimas modificaciones en 2005).			
Comunicación universitaria	Reglamento Interno del Consejo de Difusión Cultural.	Dirección General de Comunicación Social.	Gaceta UNAM. TVUNAM en línea.	Comunidad universitaria. Sociedad en general.
	Acuerdo que establece las funciones de la Dirección General de Comunicación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.		Otras modalidades de comunicación web.	

Matriz elaborada con base en Matriz MTFU, Molina *et al.*, 2015; Garduño, 2011.

Difusión cultural

La política de difusión cultural de la UNAM, por sus dimensiones y por la multiplicidad de áreas que abarca, es sin dudas la más importante entre las universidades de América Latina y una de las más importantes del mundo. Basta una mirada a su infraestructura cultural para comprobarlo. Un amplio, nutrido y diversificado conjunto de centros e instituciones brinda a la política cultural de la UNAM una enorme potencia y alcance, constituyéndola en un referente de primer orden de la política cultural mexicana. La proporción del presupuesto universitario dedicado a la política de difusión cultural (8 por ciento del presupuesto total de la UNAM) expresa también esta relevancia, y confirma a la tradición de la difusión cultural como la más importante del espectro extensionista de la UNAM.

El Subsistema de Difusión Cultural se organiza a partir de la coordinación de los diferentes centros y direcciones: Dirección General de Actividades Cinematográficas, Dirección General de Artes Visuales, Dirección General de Música, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Dirección General de Radio UNAM, Dirección General de Televisión Universitaria, Dirección General de Danza, Dirección General de Literatura, Dirección General de Teatro, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Centro Universitario de Teatro, Casa del Lago “Maestro Juan José Arreola”, Centro Cultural Universitario Tlatelolco y Museo Universitario del Chopo (UNAM, 2017b).

A su vez, el subsistema cuenta con un cuerpo colegiado, el Consejo de Difusión Cultural, el cual:

tiene como objetivos fortalecer y articular las tareas, programas y actividades de las dependencias adscritas a la Coordinación de Difusión Cultural, coadyuvar a la articulación de la difusión cultural que realiza la universidad a fin de que contribuya a la formación integral de los universitarios, y colaborar a difundir con la mayor amplitud posible los valores culturales, particularmente los artísticos (UNAM, 2017b).

En su conjunto, la cantidad de actividades realizadas desde esta importante red de estructuras alcanza enormes dimensiones, como puede observarse con los datos correspondientes al año 2015:

UNAM

Número y asistencia a las actividades realizadas por el Subsistema de Difusión Cultural en todos sus recintos y espacios, 2015

Actividad	Número	Asistencia
Funciones de conciertos	678	259 063
Funciones de obras de teatro	1175	140 467
Funciones de obras de danza	377	89 815
Funciones de obras filmicas y videos	4 038	146 447
Funciones de actividades multidisciplinarias	406	97 816
Exposiciones	113	1 155 800
Actividades literarias	503	50 407
Talleres	1 609	38 214
Conferencias	301	21 390
Cursos	195	4 511
Visitas guiadas	3 112	64 689
Otras actividades	1 058	211 941
Total	13 565	2 280 560

Fuente: Información Estadística de la UNAM (2015); (UNAM, 2016a).

Es decir que, partiendo de los datos de 2015, el Subsistema de Difusión Cultural ofreció, en promedio, 37 actividades culturales por día. Dentro de ellas, casi dos conciertos diarios, más de tres obras de teatro y 11 funciones de obras filmicas en cada uno de los días del año.

Se realizaron fundamentalmente actividades de tipo artístico en las diferentes ramas del arte (conciertos, obras de teatro, danza, obras filmicas, exposiciones, etc.). Pero también se realizan actividades de formación (un importante número de talleres y cursos), así como actividades que retoman la tradición de las conferencias para el abordaje de temas de interés general y su exposición y debate público. En este último sentido, destaca el foro “Conecta: campus del

pensamiento”, realizado anualmente desde el año 2013 (UNAM, 2016f). Dicho foro perseguía:

la finalidad de proyectar la excelencia docente y de investigación que se lleva a cabo en la universidad y extender más allá del ámbito académico el saber y aportaciones de figuras relevantes de su claustro, nos proponemos reunir las voces y pensamiento de sus más distinguidos maestros en una misma jornada y con un tema en común. Misión: Crear un espacio de reflexión que motive el intercambio fructífero de conocimiento y resalte el alto valor que tiene el pensamiento analítico y creador. Visión: Consolidarse como un foro que promueva la reflexión a partir de los más destacados valores universitarios y de la producción intelectual de excelencia (UNAM, 2016f: 2).

Este foro convoca a destacados investigadores a disertar sobre una temática común, formulada de modo tal que convoque a la reflexión interdisciplinaria desde una multiplicidad de abordajes.³⁸ Las conferencias se realizan en un foro público abierto y son además transmitidas por TVUNAM y Radio UNAM para amplificar sus alcances.

En su discurso de asunción de su segundo mandato como rector de la UNAM, José Narro Robles expresó que:

En materia de difusión de la cultura se insistirá en que las artes y la cultura deben constituir parte importante de la formación integral de los alumnos, en especial en el bachillerato. Este también es el caso del deporte. De igual manera se diversificarán los mecanismos para acercar las expresiones artísticas universitarias y profesionales a los miembros de nuestra comunidad y a la población en general (Narro, en Gallegos, 2014: 304).

Una de las iniciativas con que se procuró esta diversificación tuvo que ver con la creación de la División de Extensión Académica,

38 Los temas abordados en el Foro Conecta han sido en 2013 “Múltiples visiones de la libertad”, en 2014 “Momentos que marcan la diferencia” y en 2015 “Violencia: ¿qué nos está pasando?”.

durante el rectorado de Narro, dentro de la Coordinación de Difusión Cultural, como modo de potenciar la difusión de las ciencias y las humanidades desde el recurso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Precisamente, esta división surgió con dos cometidos principales: *a)* aprovechar mejor las posibilidades que brindan las TIC para la difusión cultural, procurando en particular maximizar la llegada a los jóvenes, y *b)* acrecentar el número de contenidos a difundir relativos a la ciencia (las ciencias), trascendiendo el fuerte perfil artístico que tiene la difusión cultural en su conjunto (Ortega, 2015).

Servicio Social

Una parte relevante del quehacer social (*extensionista*) de la UNAM se desarrolla en el marco de —y a través de— las estancias de servicio social realizadas por los estudiantes en algunos de los numerosos programas habilitados, como requisito obligatorio para poder graduarse.

En la UNAM, estas actividades son gestionadas desde la Dirección de Servicio Social, perteneciente a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. La dirección central se articula con las diferentes entidades a través de Unidades Responsables de Servicio Social (URSS) existentes en las facultades y escuelas. Las URSS, junto con dicha dirección, se reúnen mensualmente, y además de establecer lineamientos programáticos y políticos en materia de servicio social, generan información sobre el mismo y trabajan con base en ella.

Los datos de 2015 muestran que en ese año desarrollaron su servicio social 22 841 estudiantes de la UNAM, distribuidos en un total de 4 711 programas habilitados en todo el territorio nacional (UNAM, 2016h). Los programas se distribuyen según estén radicados en el “sector social”, el “sector público” o en la propia UNAM. En lo que refiere a la relación entre estudiantes, programas y sectores de referencia, según los mismos datos, surge la siguiente distribución:

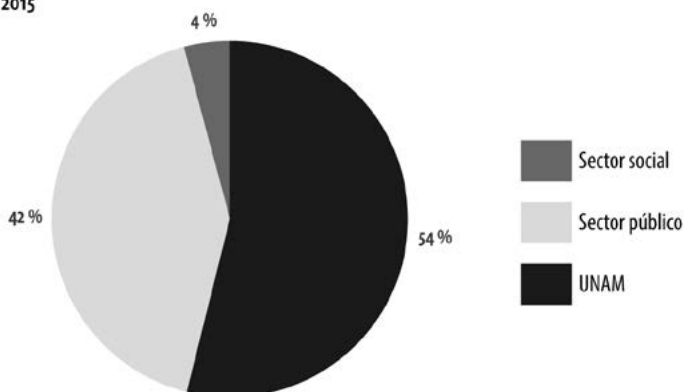
Distribución de alumnos y programas de servicio social según el sector destinatario

Sector	Alumnos	Programas
Sector social	848	266
Sector público	9 669	1 572
UNAM	12 324	2 873
Total	22 841	4 711

Fuente: UNAM, 2016h.

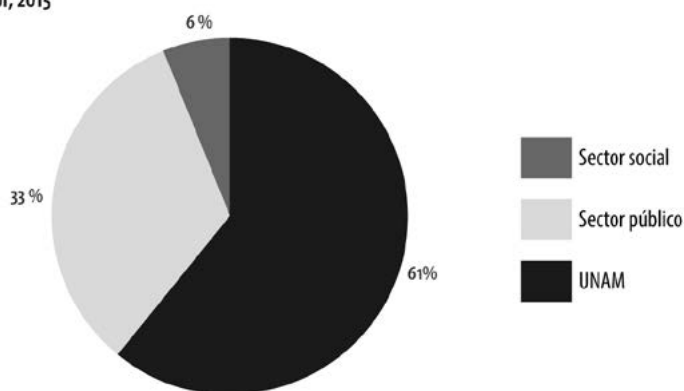
En los siguientes gráficos se puede observar más claramente la distribución de alumnos y programas según el sector destinatario:

Alumnos por sector, 2015



Fuente: UNAM, 2016h.

Programas por sector, 2015



Fuente: UNAM, 2016h.

Los gráficos constatan a primera vista el enorme peso que la propia UNAM tiene como destinataria de las prácticas de servicio social de sus estudiantes. Esto no significa que no existan destinatarios sociales finales de dichas prácticas, pues muchos programas de servicio social radicados en la UNAM desarrollan actividades, propiamente, de servicio a la sociedad; por ejemplo, las clínicas médicas u odontológicas. Sin embargo, esto también podría estar indicando un hecho que ha sido advertido por estudios previos sobre el tema (Ruiz y Moreno, 2010) así como por la directora de Servicio Social en la entrevista para este trabajo: la desnaturalización del servicio social y su utilización para cubrir servicios elementales de la propia institución o dirigirse a sectores privados.

Otro elemento a destacar en los datos presentados es la pequeña proporción de programas desarrollados desde el sector social. Nuevamente, vale la aclaración de que esto no significa que los programas no estén desarrollados *hacia* el sector social, ya que muchos programas de la UNAM y del sector público lo están.

En cuanto al tipo de acciones, la composición interna de las actividades de servicio social es muy variada, existiendo incluso una importante proporción de programas de servicio social que se realizan en la propia UNAM (Navarrete, 2016). Aun así, prevalece el sentido social originario de los programas de servicio social que deben ceñirse a alguno de los siguientes 12 “ejes de acción”:

- 1) Arte, Cultura y Recreación.
- 2) Ciencia, Tecnología e Innovación.
- 3) Derechos Humanos, Seguridad Social y Jurídica.
- 4) Desarrollo Social.
- 5) Educación.
- 6) Equipamiento e Infraestructura Urbana y Rural.
- 7) Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- 8) Medios de Comunicación.
- 9) Modernización y Automatización de la Gestión Administrativa.
- 10) Salud.
- 11) Seguridad Alimentaria.
- 12) Seguridad Energética (UNAM, 2017c).

Dichos “ejes de acción” constituyen lineamientos de una política establecida por la UNAM para el Servicio Social, y dan orientación a las entidades (facultades y escuelas) que son las que realizan convenios y habilitan programas con las instituciones y organizaciones.

Los datos sobre la distribución de programas, alumnos y sectores en torno a los 12 ejes de acción se aprecian en el siguiente cuadro:

Cuadro de distribución de programas, alumnos y sectores por eje temático del Servicio Social

Eje temático	Núm. de programas	Núm. de alumnos	Sector			Sin eje	Total
			UNAM	Público	Social		
Arte, cultura y recreación	217	831	465	307	78	-	850
Ciencia, tecnología e innovación	844	2 134	1 876	251	20	-	2 147
Derechos humanos, seguridad social y jurídica	231	2 327	287	1 953	106	-	2 346
Desarrollo social	226	1 339	460	691	112	85	1 348
Equipamiento e infraestructura urbana y rural	97	303	117	181	7	-	305
Medio ambiente y desarrollo sustentable	303	710	441	245	30	-	716
Medios de comunicación	130	367	151	200	24	-	375
Modernización y automatización de la gestión administrativa	611	4 720	553	4 162	52	-	4 767
Seguridad alimentaria	56	147	114	28	5	-	147
Seguridad energética	19	113	37	72	4	-	113
Educación	1 350	6 732	5 872	622	318	4	6 816
Salud	614	3 070	2 053	967	95	2	3 117
Totales	4 698	22 793	12 426	9 679	851	91	23 047

Fuente: UNAM, 2016h.

La información que brinda este cuadro abona varias líneas de reflexión e interpretación, algunas de las cuales serán retomadas en el apartado dedicado propiamente al análisis de los datos.

Por lo demás, es notoria la diversidad de programas que las doce líneas permiten, al punto que la demanda social de practicantes de servicio social supera ampliamente la capacidad de respuesta de la

UNAM. Según expresó Claudia Navarrete, directora de Servicio Social: “Alrededor de 23 000 estudiantes al año hacen su servicio social, pero la demanda de instituciones registradas llega a más de 100 000, es decir que atendemos un quinto de la demanda” (Navarrete, 2016).

Por otra parte, dentro de la gran variedad de actividades que estos 12 ejes habilitan o convocan, destacan en el servicio social, por su historia y presencia, los servicios de salud (clínicas médicas y odontológicas periféricas, y los servicios psicológicos), así como las prácticas dirigidas al sector educativo. Los servicios a la sociedad que se brindan desde estos programas son de una suma importancia y alcanzan, en el caso de los servicios médicos, una gran cobertura. A su vez, en este tipo de programas se logra articular la tercera función con la enseñanza universitaria (en la modalidad de “prácticas pre-profesionales”) y la investigación científica. También los programas de servicio social de las clínicas veterinarias y de arquitectura son ejemplos relevantes en este sentido.

No obstante, la integración de las prácticas de servicio social a procesos de enseñanza, encuadrados en el currículo y realizadas con acompañamiento docente, no constituye un requisito de la política institucional. En las ocasiones cuando se ha realizado dicha integración curricular del servicio social, se ha debido a que las entidades (facultades y escuelas) así lo dispusieron, ya desde el momento de la habilitación de los programas pero, salvo los casos mencionados, no se trata del modo más frecuente de realización del servicio social.

A su vez, también en la órbita de la Dirección de Servicio Social, se encuentra el Departamento de Alfabetización y Rezago Educativo. Este departamento lleva adelante el Programa de Alfabetización en la Sierra de Puebla, un importante programa extensionista, que desarrolla una metodología de alfabetización que ya ha sido comprobada en otras regiones de la República y ha surgido de una elaboración propia (Rossi, 2016).

Los alcances de este programa quedan en evidencia en la información que al respecto brinda la *Memoria 2015* de la UNAM. En el capítulo dedicado al servicio social, y en particular al programa de alfabetización, se señala:

En este periodo la UNAM tuvo presencia en 27 municipios, en los que participaron 16 prestadores de servicio social como coordinadores centrales, regionales, municipales y facilitadores. Con el apoyo de 1 259 figuras operativas, entre ellas, alumnos de bachilleratos locales que fungen como asesores locales, lograron atender a 16 763 educandos. A partir de enero, inició la incorporación de poblaciones indígenas al programa, y al mes de diciembre se alcanzó la atención de 2 585 adultos monolingües, bajo el modelo de alfabetización bilingüe [...] Con base en el convenio de colaboración celebrado en 2013 con la Secretaría de Educación del Gobierno de Tlaxcala, se continuó la operación del Modelo de Alfabetización en 20 municipios, con la conformación de 101 círculos de estudio que atendieron a 1 021 adultos. Además, inició el proceso de barrido en 10 municipios más del estado (UNAM, 2015: 12).

Vinculación

El rectorado de José Narro dio un fuerte impulso a la política de vinculación de la UNAM. En su discurso de toma de posesión de su segundo mandato como rector, en 2011, expresó:

Una de las características sobresalientes de nuestra universidad es la investigación. Para mantener e incrementar el nivel que ha alcanzado, se deberá fortalecer su desarrollo en todas las áreas, tipos y niveles en que se realiza. En adición se mejorará su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios para el desarrollo nacional, lo que implicará elevar su calidad y productividad, además de favorecer una mayor proyección nacional (Narro, en Gallegos, 2014: 304).

En mayo de 2008, se aprobó el Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre los “considerando” de dicho acuerdo se establece como fundamento de creación de este organismo:

Que el avance económico y el mejoramiento del nivel de vida de la sociedad contemporánea depende cada vez más de su capacidad de incorporar conocimientos a las diversas actividades productivas y contar con recursos humanos altamente calificados.

Que la Universidad debe propiciar la transferencia de tecnología para atender las necesidades de los diversos sectores productivos e impulsar y generar nuevos productos, procesos y servicios mediante los diferentes esquemas de vinculación con ellos.

Que es necesario contar con una instancia universitaria especializada que coordine y promueva la transferencia de tecnología, la prestación de servicios tecnológicos y la generación de espacios para la creación de empresas en las que participen profesores, investigadores, alumnos y egresados universitarios (UNAM, 2008).

La Coordinación de Innovación y Desarrollo (CID) es la encargada de llevar adelante una amplia gama de actividades que conforman una importante política de vinculación, de relevancia creciente en la UNAM. Entre las estrategias y actividades realizadas destacan cuatro componentes principales: 1) transferencia de conocimiento al sector productivo; 2) innovación y fomento de emprendimientos; 3) incubación de empresas, y 4) servicios y asesorías especializadas. Estos cuatro componentes se desarrollan en una estrategia que abarca múltiples áreas de actividad, como:

1. Programas de incremento de capacidades universitarias: Aprende a emprender, Programa de formación en innovación y emprendimiento universitario; Vincula UNAM, Programa de vinculación con los sectores productivo y social nacional e internacional; Avanza UNAM, Programa de fortalecimiento de capacidades internas.
2. Fomento a la innovación y emprendimiento.
3. Empresas universitarias de innovación.
4. Difusión de la cultura de la innovación y emprendimiento.
5. Sistema de gestión de conocimiento.
6. Transferencia de conocimiento al sector productivo.
7. Fortalecimiento del impacto social de la UNAM (UNAM, 2016g).

Para el desarrollo de esta estrategia, la Dirección General de Vinculación puso en marcha la Red de Vinculadores, que articula unidades de vinculación en las diferentes entidades de la UNAM. Según expresó en entrevista para la presente investigación la coordinadora de esta red:

La Red de Vinculadores UNAM se trata de una iniciativa que se viene fortaleciendo a través de la Coordinación de Innovación y Desarrollo, CID, desde el año 2012 con el fin de establecer un canal único de comunicación interna para contribuir a los objetivos de vinculación y atención de solicitudes de servicios técnicos y tecnológicos, mediante el aprovechamiento de las fortalezas mismas de la universidad. A partir de entonces, se han establecido estrategias con el fin de fortalecer la vinculación interna en la UNAM, y con ello desarrollar competencias necesarias para responder a las demandas de mercado, en particular de los servicios tecnológicos que requieren los sectores productivos, empresarial y gubernamental, y que pueden ser atendidos a través de las entidades de la universidad.

La Red de Vinculadores UNAM agrupa a 82 entidades universitarias: 32 institutos; 15 centros, 11 programas universitarios, 15 facultades, 7 unidades multidisciplinarias y 2 escuelas nacionales.

Los principales objetivos perseguidos por la Red de Vinculadores son:

- Fortalecer y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para el desempeño en la función de vinculator UNAM en los diferentes centros, institutos y facultades de la universidad, a través de actividades de capacitación y de difusión.
- Consolidar la Red de Vinculadores UNAM a través de mecanismos que contribuyan a mantener la comunicación constante, así como el ser un medio de difusión continua y oportuna de eventos, propuestas y servicios. Se organizan encuentros y visitas a las entidades de la universidad (Navarrete, 2015).

En lo que refiere a las actividades realizadas por la Coordinación de Innovación y Desarrollo, en la *Memoria 2015* de la UNAM destacan:

Respecto a labores de protección a la propiedad intelectual, a través de la CID se tramitaron 28 solicitudes de patente nacional y nueve solicitudes de PCT [Tratado de Cooperación en Materia de Patentes], cinco solicitudes de patente en el extranjero (fases nacionales), cinco solicitudes de marca ante el IMPI y ocho solicitudes de derechos de autor ante el Indautor [...] Se respondió a 45 acciones oficiales y se concedieron siete patentes en México y dos registros de diseño industrial en México, así como dos patentes en el extranjero. El número de solicitudes de servicios tecnológicos recibidas en 2014 por la Dirección de Servicios Tecnológicos fue de 178, de las cuales 79 (44.4 por ciento) se canalizaron directamente a las entidades UNAM para su atención y 99 (55.6 por ciento) fueron atendidas con intervención de esta Dirección. En este año, el servicio más solicitado a la CID estuvo representado por pruebas y análisis de laboratorio (UNAM, 2015: 62-63).

A su vez:

Durante el 2014 se firmaron 30 convenios de colaboración, cinco convenios de cotitularidad, un convenio específico, seis convenios de colaboración, 10 convenios de desarrollo tecnológico, siete convenios de licenciamiento y un convenio de terminación de licenciamiento. La Dirección de Transferencia de Tecnología (DTT) dio seguimiento a 25 investigadores que se encuentran en pláticas para desarrollar proyectos vinculados con empresas (UNAM, 2015: 79).

Vinculación institucional

La vinculación institucional es la denominación que en la UNAM se da, al menos para su organización y gestión central, a un tipo de vinculación organizada desde la tradición del “estudio de los grandes problemas nacionales”, y desarrollada a partir del vínculo entre la universidad y los gobiernos estatales de la república. Este tipo de vinculación liga a los equipos de investigadores de las diversas disciplinas de la UNAM con problemáticas de diverso tipo (produc-

tivas, sociales, ambientales, sanitarias, educativas, entre otras) que los gobiernos de los estados definen como relevantes. Este tipo de investigación-vinculación es articulado, en la UNAM, desde la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Coordinación de Vinculación Institucional.

Las funciones de la Coordinación de Vinculación Institucional son las siguientes:

- Desarrollar actividades de formación, extensión y documentación que detecten problemas prioritarios de las regiones con vínculos en el ámbito nacional e internacional.
- Contribuir, conjuntamente con las instituciones de educación superior y los gobiernos locales, para la creación de programas de investigación, docencia o difusión en beneficio de sus comunidades.
- Impulsar investigaciones con los intelectuales, académicos, universitarios y demás grupos, dentro y fuera de la UNAM, que trabajan sobre los problemas regionales en una perspectiva nacional e internacional.
- Planear y apoyar encuentros y reuniones entre los universitarios de la UNAM y las comunidades de otras instituciones para contribuir al desarrollo académico de las regiones y estados de la república.
- Fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre las regiones y estados, participando en la formación de recursos humanos (UNAM, 2015: 1-2 capítulo CVI).

Como fue dicho, la contraparte de este tipo de vinculación está dada por los gobiernos de los estados, o bien las entidades técnico-políticas de los mismos. La Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM se ocupa de dar trámite a las demandas recibidas y articular una respuesta universitaria que convoca, según el caso, a equipos de investigadores de diferentes entidades de la institución y de la república. El resultado son proyectos cuyas características en general son de desarrollo local o atención a problemáticas sociales.

Actualmente, la Coordinación reporta tres proyectos en curso: a) Proyecto Red de Bibliotecas Digitales UNAM en Tlaxcala; el Proyecto

Atlas del Paisaje Cultural de Tlaxcala y el Informe sobre la Cultura en México (UNAM, 2017d).

También en este nivel de actividad se puede ubicar el quehacer desarrollado por los Centros de Extensión Universitaria de la UNAM, los cuales desarrollan una importante labor de difusión de la cultura, cursos y vinculación con comunidades de otros países (tal es el caso de los centros de la UNAM ubicados en Estados Unidos, Canadá, España, China y Francia). También, en este sentido, merecen destaque los Centros de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE). Son modalidades de vinculación social y respuesta a demandas de educación superior que la institución realiza a escala internacional, planteando una interesante convergencia de dos áreas: la de la extensión y la de la internacionalización universitarias.

Comunicación social

La actividad de comunicación universitaria que desarrolla la UNAM comprende una variedad de medios y tiene un amplio alcance. Los tres medios más importante en esta materia son: la *Gaceta UNAM*, que aparece lunes y jueves de cada semana, TVUNAM y Radio UNAM. El público principal al que están destinados estos medios, además de la propia comunidad universitaria, es la sociedad en general. TVUNAM y Radio UNAM forman parte de la Coordinación de Difusión Cultural. Por su parte, la *Gaceta UNAM* pertenece a la Dirección General de Comunicación Social.

La Dirección General de Comunicación Social de la UNAM tiene como misión institucional: “mantener informada a la comunidad universitaria y a la sociedad mexicana de las actividades que la propia Universidad Nacional Autónoma de México lleva a cabo en las áreas sustantivas que le han sido encomendadas y que le permiten cumplir con su objetivo fundamental” (UNAM, 2017e). En el acto administrativo que le dio creación, se precisan como funciones y cometidos de esta dirección los siguientes:

- I. Informar a la sociedad en general lo relativo al quehacer universitario a través de los medios de comunicación internos y externos.
- II. Publicar *Gaceta UNAM*, órgano institucional de comunicación, en su formato impreso y digital.
- III. Facilitar el trabajo de los medios de comunicación que acuden a la UNAM por información.
- IV. Instrumentar, promover y operar programas de servicio social que contribuyan a la formación de estudiantes cuyas carreras sean afines a la comunicación social.
- V. Difundir la imagen universitaria a través de las redes sociales institucionales.
- VI. Gestionar el uso y aprovechamiento de tiempos oficiales que el Estado otorga a la universidad para la difusión de su actividad.
- VII. Analizar y evaluar el impacto que la información institucional tiene en la comunidad universitaria y en la opinión pública.
- VIII. Dar apoyo y asesoría, en las áreas de su competencia, a las dependencias universitarias que lo soliciten.
- IX. Planear, estructurar, implementar y evaluar las políticas de comunicación institucional.
- X. Las demás que le encomiende el rector (UNAM, 2017e).

Entre los diferentes medios de comunicación que gestiona esta dirección, sin dudas *Gaceta UNAM* es el más importante. Pero además de la gaceta (que tiene edición impresa y en línea), también se desarrollan productos de televisión digital, comunicación gráfica y comunicación web, abarcando diferentes programas orientados a los fines y funciones de difundir el vasto quehacer de la institución.

Aspectos normativos

Por último, en lo que refiere a los aspectos normativos, la tercera función sustantiva en la UNAM se encuentra regulada jerárquicamente por dos normas principales: la Ley Orgánica y el Estatuto General de la UNAM. A su vez, entre los reglamentos que atienden a la tercera

función destacan: el Reglamento interno del Consejo de Difusión Cultural, el Reglamento sobre ingresos extraordinarios de la UNAM, el Reglamento de los Centros de Extensión Universitaria y el Reglamento general del Servicio Social de la UNAM. Participan también de la regulación de esta área del quehacer institucional otros actos administrativos como el Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México (de 2008), el Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM (de 2015), el Acuerdo que establece las funciones de la Dirección General de Comunicación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (de 2014), así como el Acuerdo que crea, establece las funciones y estructura la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (de 2015).³⁹

APROXIMACIÓN A OTRAS EXPRESIONES: LA EXTENSIÓN EN LAS FACULTADES, ESCUELAS Y PROGRAMAS

Como fue señalado, por razones de posibilidades de alcance de este trabajo, el extensionismo de la UNAM actual se ha analizado a partir de una delimitación del objeto acotado a las políticas centrales. No obstante, a partir de los datos recabados durante la investigación que dio origen a este trabajo, es posible observar un conjunto de tipos de actividad que están presentes a nivel de las entidades académicas (facultades, escuelas e institutos, centros y programas de las coordinaciones de Humanidades e Investigación Científica). A continuación se exponen algunos de los tipos de prácticas y ámbitos de actividad extensionistas allí presentes, como modo de reportar la rica diversidad existente y aportar al análisis que se realizará en los apartados siguientes.

39 Las fechas de los acuerdos son las que estaban vigentes al momento en que se realizó el relevamiento de las normas: 2016.

Las prácticas preprofesionales como servicio a la sociedad

Un primer tipo de actividad extensionista, que sobresale por su importancia y alcance, es el de las prácticas preprofesionales que se realizan en determinadas licenciaturas y algunos posgrados, como modo de preparación práctica del quehacer teórico-técnico de determinadas profesiones. En muchos casos, estas prácticas preprofesionales suponen actividades en algunos de los ámbitos o tipos de actividad de la tercera función (enlace comunitario, vinculación, difusión, etc.).

Con frecuencia, este tipo de actividad se realiza desde el formato del servicio social (es el caso de medicina y odontología, y algunas prácticas de derecho y psicología). A veces, como actividades curriculares que se agregan al quehacer del servicio social (como en arquitectura). Los ejemplos más representativos de este tipo de actividad son los consultorios comunitarios de medicina, odontología y psicología, los bufetes jurídicos de derecho, las prácticas de veterinaria junto a comunidades rurales, entre otros.

En general, este tipo de prácticas se organizan en torno a un servicio o asistencia, que se brinda a la comunidad, y en cuyo desarrollo los estudiantes ejercen, con supervisión docente, su futuro rol profesional.

La vinculación como nueva transversalidad con la enseñanza y la investigación

Las actividades del modelo de la vinculación universidad-sector productivo han ido logrando, progresivamente, mayor capacidad de transversalizar a las funciones de enseñanza e investigación. En algunos casos, bajo la modalidad de las prácticas preprofesionales, analizadas anteriormente; en otros, como tesinas o tesis. En cualquier caso, esta modalidad suele articularse en alguno de los programas difundidos y coordinados desde la Red de Vinculadores.

La vinculación, por sus características, convoca en mayor medida a las carreras del área científico-tecnológica. Así por ejemplo, el área de vinculación de la Facultad de Ciencias es una de las más

activas en este ámbito, al tiempo que en dicha facultad la vinculación prácticamente totaliza el espectro de la tercera función. No obstante, también en otras facultades se evidencia un peso preponderante de la vinculación, como en el caso de la Facultad de Contaduría y Administración y la FES Acatlán, entre otras.

La extensión crítica integrada al currículo: el caso de la Facultad de Arquitectura

En la Facultad de Arquitectura ha logrado sobrevivir, en parte, una tradición que en general ha desaparecido en la UNAM en cuanto a su expresión institucional y curricular (no así en lo que refiere a las actividades y experiencias realizadas con dicho sentido). Nos referimos a lo que en páginas anteriores hemos conceptualizado como “extensión crítica”, esto es: una política de extensión formulada desde una concepción pedagógica preocupada por la formación activa y crítica de los estudiantes, orientada hacia fines de transformación social, preocupada por el tipo de vínculo que se establece entre universidad y los sectores sociales con los que se trabaja, sustentada en definiciones “fuertes”, de tipo normativo, que diferencian a la extensión de otros modos del vínculo universidad-sociedad, establecen criterios políticos explícitos sobre con qué sectores sociales vincularse y con cuáles no, y brindan orientaciones pedagógicas y metodológicas para el trabajo extensionista.

Heredera del movimiento de “autogobierno”,⁴⁰ la “extensión crítica” de la Facultad de Arquitectura logró sortear con éxito diferentes coyunturas universitarias y sociales adversas, transformándose en dicho

40 Como vimos en el capítulo anterior, en el movimiento de “autogobierno” de la Facultad de Arquitectura, la extensión universitaria ocupó un lugar de condensación y articulación de diferentes niveles de disputa de dicho movimiento: la disputa política (como modo de vincular a la universidad con los sectores populares); la disputa pedagógica (como modo de la enseñanza activa y la integración teoría-práctica, antagonizando con los modos “autoritarios” o “bancarios” de la enseñanza tradicional); como disputa disciplinaria (como modo de vincular la investigación arquitectónica a las necesidades sociales) y como disputa profesional (como crítica al modelo del profesional liberal y apertura a otros modelos y concepciones de ejercicio de un rol de profesional “comprometido”).

proceso pero manteniendo sus señas identitarias y orientaciones filosóficas y políticas generales. Así, la extensión “modelo autogobierno” se ha mantenido hasta el presente integrada al currículo obligatorio de los estudiantes, con presencia en cuatro semestres de la carrera.

Esto no quiere decir que la política extensionista de la Facultad de Arquitectura se desarrolle de acuerdo con dicho modelo. Si se analiza el proceso histórico de dicha facultad, la principal transformación se observa ampliando la mirada al espectro de la extensión, donde se constata la aparición y consolidación de nuevos tipos de actividades *extensionistas*. Así, a partir del plan de estudios de 1998, junto a la extensión modelo autogobierno, pasa a ocupar un lugar importante también la Práctica Profesional Supervisada (PPS), denominación que se da a actividades del tipo de la vinculación universidad-empresa (sobre todo con base en estancias laborales pagadas). Además de estos dos tipos de actividad, también conforman el espectro extensionista de arquitectura el servicio social y la difusión cultural. En conjunto, el estudiante de arquitectura para graduarse debe acreditar: cuatro cursos de Extensión Universitaria, 480 horas de Servicio Social y 240 horas de PPS. La difusión de la cultura se desarrolla como oferta cultural extracurricular dirigida a la comunidad de la facultad, y a la universitaria y social en general.

En el caso del Servicio Social, se realiza de acuerdo con el esquema propuesto en general para toda la UNAM, esto es: el estudiante realiza su servicio en algunas de las entidades y programas aprobados, y luego lo acredita. No existe, como fue señalado, un encuadre docente y un abordaje pedagógico curricular del proceso que allí realiza el estudiante.

En lo que refiere a la PPS, su perfil y orientación se encuadran dentro del modelo de vinculación universidad-empresa, en particular bajo el modo de la estancia laboral:

El estudiante se insertará en el campo profesional de nuestro país, en el área que mejor responda a sus aspiraciones personales e intereses vocacionales, con el propósito de fortalecer su formación académica y de establecer un vínculo que facilite su ingreso como profesionista al mercado de trabajo [...]. La práctica se desarrollará preferentemente en

empresas privadas; sociedades; con personas físicas o personas físicas con actividad empresarial; así como en dependencias públicas u organizaciones sociales legalmente constituidas (UNAM, 1998: 233).

Según señala Oseas Martínez (2015), el surgimiento de la PPS se dio luego de la aprobación del TLC de 1994, ante el anuncio de que el mercado laboral verificaría una expansión y aumento de la demanda profesional, y como modo de responder a dicha demanda. En función de dichas expectativas, originalmente la carga horaria estipulada para la PPS fue de 480 horas. Sin embargo, tales expectativas no se cumplieron y la carga horaria se bajó a la mitad. Si bien formalmente la PPS se puede desarrollar también con el sector social, por sus características, su orientación preponderante es de tipo empresarial. En el informe de actividades correspondiente al año 2014, se detalla:

Se registraron 781 alumnos en práctica profesional, la cual es una oportunidad para ejercitar los conocimientos académicos adquiridos en su formación como introducción al campo laboral. Se contaron 465 alumnos en empresas del sector privado, 83 en entidades de la universidad y 64 en dependencias del sector público (Mazari, 2014: 9).

A diferencia de los cursos de Extensión Universitaria, la PPS no cuenta con un encuadre docente y pedagógico, sino que la empresa “contratante” asigna a un profesional de la disciplina como “tutor externo” que genera un informe con el cual se acreditan las horas (UNAM, 1998). En este sentido, la PPS funciona al modo del Servicio Social, pero orientada al mercado de trabajo y al ámbito empresarial.

Si bien los modelos de servicio social, difusión cultural y vinculación han sido ya desarrollados en páginas anteriores, con el ejemplo de arquitectura nos interesa aquí detenernos en la propuesta propiamente de la extensión universitaria modelo autogobierno. Nos interesa, en particular, la orientación *crítica*, así como su concepción pedagógica, su lugar en el currículo, y su desarrollo como actividad transversal a la enseñanza y la investigación (podríamos decir, como *modos* de la enseñanza y la investigación).

Como fue señalado, este modelo, perteneciente a la tradición *crítica* de la extensión, logró interesantes niveles de institucionalización, formando parte del currículo obligatorio de los estudiantes. Según el plan de estudios de 1998, los cursos de extensión universitaria, que se desarrollan en el marco de los talleres (16 en total), son cuatro, y están ubicados en los semestres tercero, cuarto, quinto y sexto. En sus programas, los cursos se definen como:

Área de conocimiento y de articulación interactoral y de servicio mediante el apoyo al desarrollo comunitario, tendiente a crear y desarrollar la conciencia en los futuros profesionistas mediante el conocimiento de la realidad nacional en un ámbito global, con el fin de que sus conocimientos sean congruentes con la diversidad de los contextos que la forman, desarrollando la capacidad para afrontar problemas propios de nuestra disciplina con una actitud crítica de transformación que contribuya al desarrollo social a favor de la población mayoritaria (UNAM, 2016b).

El sentido crítico del curso, y su orientación politizadora de la actividad educativa y profesional del arquitecto, se evidencian en sus temas y objetivos. Así por ejemplo, en el Curso I, entre los objetivos se establece: “fomentar una conciencia crítica y de solidaridad con las organizaciones sociales que luchan por resolver problemas urbano-habitacionales con la intervención del arquitecto[;] abordar una demanda de manera consciente colaborando en el desarrollo social de la organización” (UNAM, 2016b), o en el Curso II: “establecer el papel del arquitecto a partir de entender la realidad material en la que se desenvuelve con una visión materialista dialéctica de la misma” (UNAM, 2016c).

En cuanto a las temáticas que los cursos abordan, las mismas se estructuran en ejes temáticos referidos a diferentes ámbitos y niveles. Así, el Curso I aborda: “Tema 1: Conocimiento de la realidad nacional”, 2 “El ámbito educativo” y 3 “Apoyo al desarrollo comunitario”. Por medio de estos tres ejes temáticos, se introduce al estudiante en un conjunto de discusiones teóricas, filosóficas y políticas ligadas a las implicaciones del conocimiento universitario, las teorías

del conocimiento, el concepto de extensión modelo autogobierno, las tendencias educativas actuales, y —en el último módulo— contenidos teóricos y metodológicos para la intervención en el ámbito comunitario (análisis de las demandas, diseño de la intervención, métodos de diagnóstico, etc.) (UNAM, 2016b). En el Curso II los ejes temáticos son “Ámbito urbano habitacional en México”, “Ámbito profesional” y “Apoyo al desarrollo comunitario” (UNAM, 2016c). En el Curso III los ejes son: “Ámbito urbano” (centrado en las “colonias populares”, su surgimiento, realidad, tendencias neoliberales actuales que las afectan, etc.), y se reiteran “Ámbito urbano habitacional” y “Apoyo al desarrollo comunitario” (UNAM, 2016d), y el Curso IV tiene por ejes: “El movimiento urbano popular”, “Ámbito urbano” y “Apoyo al desarrollo comunitario” (UNAM, 2016e).

En lo que refiere a la metodología, según el testimonio del coordinador del área, los cursos se estructuran en seminarios, en los que se trata de “recopilar problemas reales de la sociedad para plantearlos como los medios para el desarrollo de una temática” (Martínez, 2015). Dicha temática no siempre es abordada mediante experiencias concretas de vinculación (propiedades de extensión) con algún actor social, pero esto sí ocurre en la mayoría de los casos. Según consigna el coordinador: 60 por ciento de los casos sí implican ejercicios de vinculación con organizaciones o comunidades. El 20 o 25 por ciento se estructuran como ejercicios que no necesariamente implican vinculación con algún actor social y el resto mediante otros recursos (por ejemplo, a través del cine).

En cuanto los métodos de evaluación de aprendizajes en este tipo de experiencias, el coordinador responde que “la libertad de cátedra imprime estilos particulares a cada caso, pero en general se evalúan dos partes: 1) los elementos teórico-metodológicos de análisis de la realidad, diagnóstico, el problema que estamos tratando (intentando no caer en el asistencialismo), es decir, la parte teórica, y 2) la parte práctica, la experiencia de vinculación, de contacto directo, la respuesta a la demanda concreta”.

En otra investigación (Cano y Castro, 2016) hemos observado que las experiencias de extensión integradas a la formación curricular

que alcanzan mayor potencia pedagógica y valoración por parte de los estudiantes son aquéllas que se estructuran en tanto procesos de investigación. Según el testimonio del coordinador del Área de Extensión de la Facultad Arquitectura, los cursos de extensión parecen organizarse en dicho sentido:

En las aulas, los talleres constantemente hacen investigación, pero no la académica-institucional, sino la investigación relacionada a los problemas del urbanismo y de la arquitectura. Por ejemplo, en el primer curso de extensión universitaria se sigue durante todo el curso las notas de prensa que tienen que ver con problemas de la arquitectura y problemáticas sociales relacionados con nuestra disciplina. Esto es un referente constante, se sacan conclusiones y se buscan alternativas. Esto es investigación de acuerdo a las posibilidades de un estudiante de segundo ciclo. En el tercer semestre se hace una investigación sobre cuáles son las necesidades de vivienda y equipamiento, al menos de las zonas donde ellos están residiendo. Y a partir de ello, se les plantea una zona de trabajo, que generalmente son trámites de regulación, de defensa del suelo urbano, y allí se requiere hacer una investigación sobre todo para poder plantear cuáles serían las alternativas a generar. En el cuarto semestre se incorpora la investigación del campo profesional, campo laboral, necesidades de la sociedad y mercado de trabajo. Allí se va a despachos, a las empresas que están contratando, se averigua cuánto se gana, qué prestaciones hay, y por otro lado cuáles son las necesidades de la sociedad. Se trae y se trabaja en clase, y el chavo descubre que las necesidades sociales no están atendidas, pero que sí hay elementos de moda en el mercado de trabajo. Y de ahí se desarrolla la investigación sobre tipos de empresas para constituir las como figura moral, desde la sociedad cooperativa, la asociación civil, la sociedad anónima de capital variable. La idea es que el estudiante empiece a ver la perspectiva de desarrollar su propio trabajo a partir de las necesidades sociales, cobrando lo digno, y desarrollando un trabajo digno. Ya en el quinto semestre entramos en el tema del desarrollo de las organizaciones sociales, cuáles han sido sus formas de lucha, sus formas de obtención de recursos y su gestión. Entonces ellos traen las demandas, allí ya no se las damos nosotros. Se arman equipos

de tres compañeros, y tú puedes plantear que en tu colonia, o en un pueblo... Ahora por ejemplo en un pueblo hay un problema de agua, y se armó un proyecto hidráulico con el pueblo. Y en el sexto semestre ya es en un nivel de planeación regional (Martínez, 2015).

Dedicamos atención a esta expresión de la extensión por sus interesantes características, porque refiere a una tradición importante del extensionismo latinoamericano y mexicano en particular (la extensión crítica), y a la vez configura, por sus características, una excepción en la UNAM actual. Como fue dicho, la existencia de los cursos de extensión integrados al currículo no implican que la política extensionista de la facultad responda al extensionismo modelo autogobierno. Por el contrario, el Área de Extensión de dicha facultad parece configurar una suerte de “aldea de la Galia” en territorio de dominación romana (recurriendo a la imagen de la historieta cómica *Astérix*). Al menos así se autorrepresentan y conciben en su situación actual sus actores, tanto al narrar el proceso histórico de la extensión modelo autogobierno, como al reflexionar sobre su situación actual: “hay una filosofía educativa, por eso no nos han podido eliminar” (Martínez, 2015), o al concebir su constitución y recambio docente desde la preocupación política por la reproducción ideológica-filosófica del “movimiento autogobernista”: “Hay cincuenta profesores en extensión. Un setenta por ciento son egresados o producto del autogobierno. Los demás aun sin serlo, se han involucrado con la idea” (Martínez, 2015), o finalmente, al narrar ciertas dificultades que tienen para la obtención de apoyos por parte de la facultad, destacando que si deben hacer viajes lejanos la facultad sólo cubre un cincuenta por ciento de los costos de traslado y los recursos deben ser pedidos con siete días de anticipación, lo que dificulta las respuestas inmediatas a situaciones que lo requieren (como negociaciones de actores comunitarios con entidades estatales o judiciales en conflictos urbano-habitacionales, por citar un ejemplo).

Esta percepción del Área de Extensión como “aldea gala” es también alimentada por el hecho —llamativo— de que, no obstante la importancia de los cursos de extensión en la facultad, tanto por el lugar

que ocupan en el currículo como por las actividades de vinculación social que desarrollan, éstos no aparecen ni en el *Informe de Actividades 2014* del director de la facultad (Mazari, 2014) ni en el *Plan de Desarrollo* de la facultad para el periodo 2013-2017 (UNAM, 2013). En cambio, sí aparecen mencionados y destacados los otros componentes del espectro extensionista de la facultad: la vinculación (PPS), el servicio social y la difusión de la cultura.

Unidad Académica de Estudios Regionales de La Ciénega (UAER)

Un ejemplo de vinculación institucional universitaria, con base territorial descentralizada, lo constituye la Unidad Académica de Estudios Regionales (UAER) perteneciente a la Coordinación de Humanidades. La UAER está instalada en la zona de La Ciénega-Jiquilpan (en el estado de Michoacán) y tiene como misión:

realizar, promover, coordinar y difundir investigaciones y expresiones culturales sobre las dinámicas que se generan en la región, como producto de las relaciones entre actor social, medio ambiente y territorio, desde el ámbito local hasta el global. Promover la vinculación permanente con los actores locales para contribuir a la búsqueda de mejores estrategias de desarrollo. Asimismo, participar en la formación de recursos humanos y en la difusión del conocimiento y la cultura (UNAM, 2017f).

Servicios técnico-científicos de carácter nacional

Entre los servicios nacionales más destacados se encuentran: el Servicio Sismológico Nacional, el Observatorio Astronómico Nacional, la Biblioteca Nacional, la Hemeroteca Nacional, la Red Mareográfica Nacional, el Herbario Nacional, la reserva ecológica del Pedregal de San Ángel y el monitoreo del volcán Popocatepetl. Se trata de centros de investigación científica que al mismo tiempo brindan un

importante servicio nacional de información, formación y prevención de eventos naturales.

Programas y observatorios de investigación y comprensión pública de problemas nacionales⁴¹

No resulta sencillo dar cuenta de modo concluyente de todos los espacios académicos, dentro de la UNAM, que realizan acciones del tipo de los observatorios universitarios. No obstante, sí es posible dar cuenta de algunos de los espacios creados y desarrollados con este perfil. Es el caso de los institutos, centros y programas de investigación de la Coordinación de la Investigación Científica y la Coordinación de Humanidades de la UNAM. La tarea en este sentido es muy relevante. La Coordinación de la Investigación Científica cuenta con 16 centros y programas, además de una dirección especializada en la divulgación científica:

- Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET)
- Centro de Ciencias de la Atmósfera (CCA)
- Centro de Nanociencias y Nanotecnología (Cnyn)
- Centro de Ciencias Genómicas (CCG)
- Centro de Ciencias Matemáticas (CCM)
- Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada (CFATA)
- Centro de Geociencias
- Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA)
- Centro de Radioastronomía y Astrofísica (Crya)
- Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC)
- Programa de Investigación en Cambio Climático (PINCC)
- Programa Universitario de Alimentos (PUAL)
- Programa Universitario de Ciencia e Ingeniería de Materiales (PUCIM)

41 Los centros y programas listados en este apartado corresponden a los que estaban vigentes en la fecha en que fue realizado el relevamiento (año 2017).

- Programa Universitario de Energía (PUE)
- Programa Universitario de Investigación en Salud (PUIS)
- Programa Universitario del Medio Ambiente (PUMA)

Por su parte, la Coordinación de Humanidades cuenta con 13 centros y programas. Estos son:

- Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC)
- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)
- Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN)
- Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS)
- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)
- Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEG)
- Programa Universitario de Bioética (PUB)
- Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH)
- Programa Universitario de Estudios del Desarrollo (PUED)
- Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad (PUEC)
- Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC)
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)
- Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)

En estos espacios se realizan proyectos de investigación y apoyo a la comprensión pública de problemas sociales ligados a sus áreas disciplinarias e interdisciplinarias de estudio.

La divulgación de la ciencia

Como sucede en otros ámbitos de la tercera función, la comunicación de la ciencia es realizada en la UNAM de diferentes modos y

prácticamente en todas las entidades de la institución. No obstante, existe una política central específica al respecto, que se realiza desde la Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC), adscrita a la Coordinación de la Investigación Científica.

La Dirección General de Divulgación de la Ciencia desarrolla un muy importante cúmulo de actividades de diferente tipo. Se podría considerar que esta división es el equivalente, para temas de ciencia y tecnología, de la Coordinación de Difusión Cultural para temas artísticos. De hecho, en gran parte de la historia de la UNAM, ambos niveles de trabajo divulgativo (temas científicos y temas artísticos, todos ellos por cierto “culturales”) eran desarrollados por la misma entidad. Fue en 1987 cuando el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia dejó de formar parte de la Coordinación de Difusión Cultural y pasó a depender del Consejo Técnico de la Investigación Científica. Esta transformación, si bien permitió un mayor proceso de especialización de la divulgación científica como ámbito relativamente específico, también implicó una fragmentación de la política de difusión de la institución y una disociación de los temas científicos respecto a los artísticos. Así lo entiende José Franco (2016), quien sostiene que esta disociación de ambos ámbitos resultó mutuamente empobrecedora.

La actividad de difusión de la ciencia tiene como ámbitos e instrumentos principales un conjunto de museos y entidades de gran importancia: el Museo de las Ciencias (Universum), el Museo de Geología, el Museo de la Luz, el Museo de Paleontología, el Museo de Zoología, el Museo Experimental El Eco, el Palacio de Minería y el Jardín Botánico Nacional. Según el caso, los destinatarios de las diferentes estrategias de divulgación son la sociedad en general, las instituciones educativas, el gobierno y el sector productivo (existen instancias consultivas de la DGDC con representantes de dichos sectores), además de la propia comunidad universitaria.

Además de las acciones de la DGDC, también se realizan acciones de divulgación de temas de ciencia y tecnología por parte de la Coordinación de Difusión Cultural, tal como fue reseñado en el capítulo respectivo.

ANÁLISIS

En este apartado se avanzará en el análisis del objeto de estudio, el extensionismo en la UNAM actual comprendido como el espectro de la tercera función sustantiva, ya no en cuanto a cada ámbito o tipo de actividad en particular, sino desde una visión de conjunto, en relación con las dimensiones de análisis propuestas. Para ello, dentro de cada dimensión de análisis, se desarrollan temas transversales a los ámbitos y tipos de actividad en apartados respectivos para cada temática.

La extensión en el ethos institucional de la UNAM

Entre la World Class University y la Universidad Constructora de Estado: transformaciones en el ethos institucional y concepción de la tercera función sustantiva

Cada grupo social tiene un propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esta trama, es preciso por tanto no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional [...] La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en estas diferencias tiende a suscitar estratificaciones internas, por eso hace nacer la impresión de que es una tendencia democrática. Manobre y obrero cualificado, por ejemplo, campesino y geómetra o pequeño agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar tan sólo que un obrero manobre se convierta en obrero cualificado, sino que cualquier ciudadano pueda convertirse en gobernante y que la sociedad lo coloque, aunque sea abstractamente, en las condiciones generales para poder llegar a serlo.

Antonio Gramsci (2007: 207-208)

Una primera constatación que surge al adentrarse al análisis del extensionismo en la UNAM en un abordaje histórico y actual, como

el que aquí se intenta, es que permanentemente se debe sustraer el foco de la UNAM en particular, y analizar el conjunto de la educación superior mexicana. Tanto más al analizar las políticas actuales, las cuales son construidas en referencia a un sistema (o conglomerado) de instituciones de educación terciaria y superior de una inmensa heterogeneidad.

Así, desde una visión de conjunto, y atendiendo a la historicidad de los procesos y tendencias actuales, es posible advertir una tendencia histórica con consecuencias en la transformación del ethos institucional de la UNAM, en particular en lo que refiere al lugar de la extensión en él. Como toda transformación a este nivel, se trata de tendencias profundas y prolongadas en el tiempo, no de situaciones meramente coyunturales.

Lo que aquí se quiere expresar se podría sintetizar al modo de una tesis: el proceso de diversificación estratificada del sistema de educación superior mexicano operó, visto el conjunto, una suerte de división institucional del tipo de vínculo con la sociedad. La UNAM, otrora la principal universidad pública mexicana, que en la década de los veinte supo liderar el proceso de educación popular y expansión de la cobertura educativa, tiene en la actualidad otros encargos institucionales. Algunos sentidos democratizadores ligados históricamente a la extensión (alfabetización, ampliación de acceso a la educación, vínculo con comunidades rurales, locales, indígenas, entre otros), han pasado, por vía del proceso de diversificación institucional del sistema de educación superior (fuertemente segmentado en cuanto a la calidad y características de las instituciones) hacia otras instituciones, en un proceso que comenzó, en algún sentido, durante el cardenismo. De este modo, sentidos e imaginarios que sostenían determinado tipo de quehacer extensionista han sido desplazados (delegados) a otras instituciones (universidades multiculturales o indígenas, universidades urbanas con un encargo político *fuerte* —como la UACM— universidades tecnológicas, entre otras). En tanto que la UNAM pasó a sostener (le fueron asignados) nuevos encargos, vinculados con nuevos imaginarios y sentidos sobre el quehacer universitario, sin que desaparezcan, desde luego, los sentidos históricos que conforman el

ethos UNAM. De este modo, en la actualidad en la UNAM conviven, se articulan, tensionan y a veces disputan, dos sentidos que hacen al *ethos* institucional: *a*) el imaginario y los sentidos propios de la ya mencionada “Universidad Constructora de Estado” (en la definición ya citada de Ordorika, 2013, ligada a la peripecia cultural y educativa de las naciones latinoamericanas y sus procesos instituyentes, transformadores y democratizadores), y *b*) el imaginario y los sentidos propios de la *World Class University*⁴² (atenta a los *rankings*, forjándose en relaciones de competencia desde la racionalidad del productivismo académico y la concepción de la universidad como engranaje de la “economía del conocimiento”).

En el primero de estos imaginarios —el de la Universidad Constructora de Estado— se apoyaron históricamente las tradiciones extensionistas de la UNAM durante casi todo el siglo XX. En el segundo —la *World Class University*— se apoya en la actualidad el modelo de la vinculación universidad-empresa, y muchos de los discursos reformistas y modernizadores en boga. En el primero, la extensión se funda y sustancia en razones de solidaridad, caridad, democratización, desarrollo, así como justicia social, por nombrar algunos de los sentidos históricos asignados a la extensión, según se vio en la historización realizada en los capítulos precedentes. En el segundo, la extensión —devenida en vinculación con la empresa y el sector productivo— se funda y sustancia en razones de competencia, productividad y ventajas comparativas. En la convivencia y tensión entre ambos se juega en la actualidad el lugar de la tercera función sustantiva en el *ethos* de la UNAM.

42 La expresión *World Class University* (“Universidad de clase mundial”), más que referir a una categoría claramente definida, proyecta un sentido general ligado a las cumbres de la estratificación de las universidades (según los modelos dominantes), y opera en el debate mundial de la educación superior como un impreciso objetivo a perseguir. Como señalan Lloyd, Ordorika y Rodríguez (2011): “El término ‘universidades de clase mundial’ o *world class universities* ha cobrado fuerza durante la última década, en gran parte gracias al éxito del *ranking* ARWU, de la Universidad de Jiao Tong Shanghai, institución que tiene su propio Centro de Universidades de Clase Mundial, el cual ha organizado cuatro congresos sobre el tema desde 2005. Sin embargo, no hay consensos en torno a la definición de este término. Para la universidad china, no sólo tiene que ver con la capacidad de producción científica o de docencia, sino también con la habilidad para competir en el mercado global de la educación superior” (2011: 5).

Características procedimentales de la extensión a nivel central de la UNAM

Como fue dicho, la primera característica que salta a la luz al aproximarse al estudio de la tercera función sustantiva en la UNAM es su heterogeneidad y dispersión relativa en lo que refiere a su denominación, organización institucional, tipos de actividad, contenidos, fines y destinatarios. Al punto que no es posible hablar de algo así como *la política* de tercera función de la UNAM, si entendemos *política* en el sentido de *policy*, esto es, los “programas de acción definidos bajo la nomenclatura de medios y objetivos, o más recientemente, a la terminología de misión, visión, estrategia y resultados” (Casanova y Rodríguez, 2014: 152).

En cambio, un conjunto de denominaciones (con sus tipos de actividades, lógicas, orientaciones y estrategias específicas) coexisten en el espacio de la tercera función sustantiva, con diferentes expresiones institucionales y, en general, un débil acoplamiento entre sí, dentro de una institución que es a su vez “débilmente acoplada” (Weick, 2009). Por ello, nos hemos referido al *espectro de la extensión o la tercera función sustantiva* de la UNAM, más que a la extensión como entidad unitaria o discreta.

En lo que refiere a los ámbitos y tipos de actividad, el espectro de la tercera función sustantiva en la UNAM está compuesto por las diferentes expresiones que distinguen Ejea y Garduño (2014) y Molina *et al.* (2015) en su investigación sobre la tercera función sustantiva en México: la difusión cultural, las actividades deportivas, la vinculación con el sector productivo, la comunicación de la ciencia, el “enlace comunitario”, la comunicación universitaria, la atención a la comunidad universitaria, los observatorios universitarios y la relación con egresados. Los formatos y metodologías con las que se llevan adelante las actividades son muy diversas: prácticas preprofesionales, servicio social, talleres, tesis y tesinas, estancias laborales, conferencias, cursos, entre otros.

Entre los diferentes tipos y ámbitos de actividad, el ámbito de la difusión cultural merece particular mención por sus dimensiones,

trascendencia y alcances. Sin duda, la oferta cultural de la UNAM es una de las más importantes de México; tampoco caben dudas de que la UNAM es la universidad de América Latina con la mayor política de difusión cultural. La importancia relativa de este ámbito de actividad dentro del conjunto de la tercera función es tal, que con frecuencia se suele considerar a la difusión cultural, por sí misma, como sinónimo de extensión universitaria o tercera función.

Otro aspecto a observar es que las diferentes actividades y ámbitos, en cuanto a su inserción institucional a nivel central, están organizados principalmente en un conjunto de “subsistemas”: el de difusión cultural (el más importante, ejerciendo el 8 por ciento del presupuesto de la institución), el del servicio social, el de divulgación de la ciencia, el de vinculación universidad-empresa o sector productivo, el de vinculación institucional entre universidad y gobiernos de los estados, el de deportes y el de actividades dirigidas a la propia comunidad universitaria. Estos subsistemas tienen, en sí mismos, diferentes niveles de complejidad, y en general altos niveles de coordinación interna (en particular, entre la política institucional central y las entidades como escuelas, facultades, institutos). En lo que hace a su relación transversal, estos subsistemas tienen escasa relación y débil articulación entre sí.

Características pedagógicas de la extensión a nivel central de la UNAM

Las relaciones que se establecen entre los diferentes tipos y ámbitos de actividad del extensionismo de la UNAM con la enseñanza curricular también son variadas. Por relación entre la actividad extensionista y la enseñanza curricular, nos referimos a si la primera tiene o no (y con qué características), algún tipo de inserción en el currículo, algún tipo de encuadre pedagógico y alguna modalidad de supervisión o acompañamiento docente. Cuando así sucede, esto supone, a su vez, que la actividad de extensión se realiza recreando o bien actualizando la tríada didáctica que caracteriza a todo proceso pedagógico: docente (o posición enseñante), alumno (o posición aprendiz) y conocimiento (o

contenido a crear-transmitir en la relación pedagógica entre los componentes de la tríada) (Núñez, 2008; Gatti, 2000; Cano y Castro, 2016).

En otra investigación (Cano y Castro, 2016) observamos y objetivamos el potencial de la extensión para transformar de modo positivo las relaciones entre los polos de la tríada didáctica, que en la enseñanza curricular tradicional suelen estar fijados en tipos de relaciones de transmisión unilateral del conocimiento como contenido estandarizado que el docente transmite al estudiante. La extensión tiene el potencial de alterar este equilibrio cristalizado, permitiendo un papel más activo del estudiante, dando lugar a procesos de investigación como motor dinamizador de los aprendizajes, habilitando procesos de reflexión ético-crítica y transformación subjetiva, dando lugar a la comunidad como campo de preguntas, y a los sujetos sociales como portadores de saberes y enseñanzas (Tommasino y Stevenazzi, 2016; Cano y Castro, 2016). No obstante, no sucede esto de modo mecánico. Por el contrario, con no poca frecuencia, la extensión (por ejemplo, en muchas de las experiencias de la modalidad de prácticas preprofesionales) reproduce, en el ámbito social, las relaciones pedagógicas tradicionales, inhibiendo el potencial de investigación y transformación (Cano y Castro, 2016). Para que los procesos transformadores se produzcan, son necesarios determinados encuadres y abordajes pedagógicos, dispuestos a concebir a la extensión como un modo de la investigación y la enseñanza, y no meramente como un ámbito de aplicación de saberes teórico técnicos preestablecidos.

¿Qué sucede en el caso de la UNAM? En esta investigación no es posible llegar a conclusiones al respecto, ya que, como fue señalado, no se profundizó en el análisis de la tercera función en el caso de las facultades y escuelas; es decir, los espacios naturales de la formación curricular de los estudiantes de licenciatura. Sin embargo, sí es posible observar si las políticas centrales de la tercera función (los subsistemas extensionistas) promueven y favorecen (o no) y de qué modo, la integración entre extensión y enseñanza.

En este sentido, como primera observación de orden general, se advierte que en los casos de la difusión cultural, el servicio social y la vinculación, tanto los documentos institucionales como los informantes

entrevistados destacan el carácter formativo de sus respectivas áreas de actividad. No obstante, las previsiones o lineamientos establecidos para tales fines son diferentes en cada uno de esos casos.

En el caso de la Coordinación de Difusión Cultural, define su “misión” en los siguientes términos:

Promover la creación en los diferentes terrenos del arte, y difundir las expresiones culturales y artísticas en todos sus géneros, así como los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que se desarrollan en la universidad para enriquecer la formación de los alumnos, beneficiar lo más ampliamente posible a toda la sociedad mexicana y fortalecer la identidad nacional (UNAM, 2017b).

Aquí “enriquecer la formación de los alumnos” aparece como parte de la misión de esa coordinación. No obstante, en términos generales, la organización de la actividad de dicha coordinación consiste en la oferta de actividades y contenidos culturales (en general artísticos), sin *necesariamente* incluir dichas actividades en procesos formativos curriculares. Existen, ciertamente, un conjunto de iniciativas que buscan acercar a los estudiantes a la oferta cultural de la Coordinación (gratuidad de las actividades, actividades descentralizadas en las entidades, adecuación de la agenda a los intereses de los jóvenes, utilización de las TIC, entre otras), pero el movimiento es, en general, el de acercar la oferta cultural, más que el de pensar *desde el currículo* la misma. Esto no significa que no suceda la integración entre la oferta cultural y la formación de los estudiantes. Por cierto, muchos estudiantes participan de las actividades, y muchos docentes las aprovechan para integrarlas como recursos didácticos en sus cursos, pero eso sucede como movimiento voluntario que surge de los estudiantes y los docentes aprovechando la nutrida y rica oferta cultural existente, más que como iniciativa planificada —con los educadores— desde la coordinación. Como se dijo, para confirmar esta línea de análisis, sería necesario abarcar el universo de la tercera función en las entidades académicas.

En el caso del servicio social, la dimensión pedagógica de su área de actividad aparece también ocupando un lugar central en los documentos institucionales. En la *Memoria 2015* de la UNAM, en la sección relativa al Servicio Social se define:

La DGOSE [División General de Orientación y Servicios Educativos, a la que pertenece la Dirección de Servicio Social] tiene entre sus funciones sustantivas la coordinación del servicio social universitario. Por ello, ha dirigido sus esfuerzos fundamentalmente a revalorar esta práctica como parte de la formación integral del alumno. A través del contacto directo con las necesidades de la sociedad y poniendo a disposición de ésta sus conocimientos y habilidades para la solución de problemas comunitarios, el estudiante complementa su etapa formativa. Se le desarrolla una conciencia cívica, de servicio y, con ello, retribuye a la sociedad lo que de ésta ha recibido. Más aún, su trabajo constituye una vía de realimentación para la propia universidad (UNAM, 2015: 11).

La definición es muy interesante, y plantea las potencialidades de la articulación creativa de las funciones sustantivas universitarias. Aquí, el lugar de lo formativo aparece como “complemento” de la formación disciplinar, y como medio para la formación de una “cultura cívica y de servicio” en el estudiante. El término “complemento” da cuenta de que lo específicamente formativo del servicio social, aparece *fuera* de lo propiamente formativo (la formación disciplinar o profesional), complementándolo. Quizá por ello, en el caso del servicio social no está establecido que éste se deba desarrollar como parte de la formación curricular, integrado a algún programa de curso o seminario, y con acompañamiento o supervisión docente. Es decir, el servicio social constituye un requisito curricular para la graduación. Pero su desarrollo no *necesariamente* implica un encuadre pedagógico y docente.

En efecto, pareciera que con el modo en que se estructura el servicio social en la UNAM, éste funciona como una suerte de *tercerización* del compromiso social universitario hacia un momento y lugar determinado, fuera del currículo y diferente a la actividad natural de los estudiantes. Esta dinámica de algún modo favorece la percepción de

que *el momento de la extensión* en la trayectoria del estudiante es el momento del servicio social. Así se aprecia en el testimonio de Claudia Navarrete (directora de Servicio Social de la UNAM): “Los chicos saben que deben hacer el servicio social, y dejan todo [lo relativo a la extensión] para ese momento” (Navarrete, 2016) y este momento, por lo demás, es en general diferente al momento de la formación disciplinar. Es un complemento, que se hará con mayor o menor relación con la disciplina o carrera que se cursa, y con mayor o menor (o incluso ningún) apoyo docente.

Por cierto, hay importantes excepciones a la situación y a la dinámica aquí planteada. Como fue señalado, las prácticas preprofesionales de medicina, odontología, psicología, veterinaria, así como la articulación que en arquitectura se favorece entre el servicio social y los talleres curriculares, entre otros varios ejemplos, constituyen experiencias donde el servicio social se integra tanto a la enseñanza como a la investigación, de modo que se ve fortalecido académicamente el aporte o servicio que el estudiante realiza, tanto como su propio proceso formativo y aprendizajes. Sin embargo, esto no sucede así en la mayoría de los casos, ni está estructurado o reglamentado desde la Dirección de Servicio Social que así tenga que suceder. De este modo, no se estaría aprovechando del todo el enorme potencial que el servicio social ofrece para la generación de espacios y experiencias de enseñanza curricular desde la extensión y la investigación integradas.

En el último caso, el de la vinculación universidad-empresa, sí pareciera haber mayores iniciativas dirigidas a dar una inserción curricular a las actividades de su ámbito. Se podría decir que en este ámbito existe un proyecto orgánico de integración con las funciones de enseñanza e investigación. Para ello, el área de vinculación pone en marcha un conjunto de estrategias que posibilitan diversos mecanismos de integración de las funciones, y de diferentes *vías de entrada* para dicha articulación. Así, desde las prácticas de vinculación (en sus diferentes modalidades, desde el fomento del emprendimiento, las estancias laborales en empresas, la venta de asesoramiento técnico o de innovaciones de productos y procesos) los estudiantes realizan tesis o tesinas de graduación, u obtienen créditos en determinadas

asignaturas. Desde la investigación, sobre todo en determinadas áreas de conocimiento, se desarrollan proyectos de innovación para los productos que se ofrecen en los convenios de vinculación. Desde la enseñanza, por fin, se responde a las necesidades de formación de *recursos humanos* que plantean las empresas. Así por ejemplo, la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán promueve que “los empleadores, que son los que tienen el pulso de lo que precisan, participen en la reforma de los planes de estudio” (Castañeda, 2016).

En general, lo que orienta todo el proceso, en las diferentes *vías de entrada*, son las demandas de las empresas o entidades asociadas a la producción o la salud. Dichas demandas son planteadas a la universidad por medio de encuestas o consejos consultivos, centrales o por entidades, y a través de la “ventanilla única” de la Coordinación de Innovación y Desarrollo.

En lo que refiere a la dimensión pedagógica, que aquí nos concierne, la vinculación se nutre de las pedagogías que el *neoconservadurismo pedagógico* (Apple, 2012) ha producido en las últimas décadas para responder a las transformaciones en el mundo de la industria, en particular la llamada *pedagogía de las competencias* y el *emprendedurismo*. La concepción general es que el estudiante es “gestor” de su propia formación y de sus “oportunidades” profesionales, en una dinámica de competencia que recrea, en el seno de su formación, la lógica de la competencia de mercado. La incorporación de la pedagogía de las competencias en la universidad ha sido documentada fehacientemente para el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del Proyecto Tuning (Angulo, 2008).

El término *tuning* puede ser traducido como “sintonizar” o “sintonizando”. Se trata de un proyecto financiado y promovido por las principales cámaras empresariales e industriales europeas (Angulo, 2008; Aboites, 2010). Procura *sintonizaciones* en dos niveles: entre transformaciones de la industria y formación profesional de las universidades, y entre los diferentes tipos de universidades del EEES. En el primer caso, la *sintonización* es más bien una adecuación por *correspondencia*, que podría comprenderse en los términos de la “teoría

de la correspondencia” de Bowles y Gintis (1977), es decir la solución, en clave hegemónica, de una distancia históricamente generada entre el proceso del capitalismo global contemporáneo y el estado del sistema educativo superior, consistente en hacer *corresponder* al segundo para que sirva a las necesidades de reproducción y *maximización* de ganancias del primero. En el segundo caso, la *sintonización* es más bien una *homogeneización* de los formatos, *ofertas* y *estándares de calidad* de las diferentes universidades, procurando regular un mercado común europeo de educación superior, y proyectar su expansión (Angulo, 2008).

En 2003, se puso en marcha el Proyecto Tuning América Latina, que en 2007 contaba ya con la participación de doscientas universidades y 19 países (Aboites, 2010). Entre ellas la UNAM. Si la vinculación es el paradigma extensionista del proyecto universitario hegemónico, el modelo de las competencias es su paradigma pedagógico. Es necesario, por lo tanto, comprender orgánicamente este proceso, que es el que actualmente logra con mayor éxito transversalizar las diferentes funciones universitarias.

Por último, otra dimensión relevante a considerar en la dimensión pedagógica de la vinculación universidad-empresa tiene que ver con atender a la dimensión institucional de las universidades, concebidas como sistemas culturales, constituidos por elementos imaginarios y simbólicos (Remedi, 2006). Y en particular, cómo las dinámicas institucionales producen un “currículo oculto” (Jackson, 1992), tanto o más *formativo* y *performativo* que el currículo oficial —el cual, además, “es resignificado en relación a las identidades de los sujetos que lo operativizan” (Remedi, 2006: 3-4). En este sentido, es necesario plantear la pregunta sobre los efectos de lo que podríamos llamar la *pedagogía de la vinculación* en el currículo oculto universitario, en las experiencias de estudiantes y académicos, y en la transmisión intergeneracional de los sentidos asignados a la extensión y la relación universidad-sociedad. Es decir, si la experiencia estudiantil actual está dada por el sentido de que la extensión *pertinente* es aquella que se estructura como vinculación de la que, además, se puede sacar provecho económico, quedando en el servicio social (vivido como “de-

volución” a la sociedad, como una suerte de matrícula moral): ¿qué elementos simbólicos están siendo internalizados en la constitución de una nueva identidad universitaria?

Características epistemológicas de la extensión a nivel central de la UNAM

Todos los tipos de investigación universitaria implican o producen, tarde o temprano, beneficios o resultados que de un modo u otro se extienden a la sociedad. Lo que en esta dimensión de análisis nos interesa observar es hasta qué punto, y de qué modos, los ámbitos y tipos de actividad de extensión universitaria se articulan con la investigación. En este sentido, y a cuenta —vale aclararlo una vez más— de un estudio que abarque a las facultades, escuelas e institutos, se pueden reconocer diferentes modalidades de relación de la extensión con la investigación.

Por el lado de la difusión cultural, como el propio nombre lo indica, la relación con la investigación se da, principalmente, de un modo unidireccional: la entidad *difunde* los conocimientos y contenidos culturales que han sido creados-producidos previamente. En general, el público de la difusión cultural es un espectador que recibe dichos contenidos. Los talleres parecen ser la excepción a la trayectoria descrita, y allí podrían generarse procesos de creación de conocimiento. Pero toda la organización de la entidad está dada, principalmente, para la difusión hacia diferentes tipos de público, de contenidos culturales y artísticos.

En el caso del servicio social, la enorme heterogeneidad de actividades que contiene, hace que no sea posible un juicio unívoco al respecto. Por una parte, muchos programas de servicio social se organizan como, o se relacionan con, proyectos de investigación más o menos convencionales. Por otra, en lo que refiere a las actividades propiamente extensionistas, destacan los casos en que el servicio social sostiene programas como las clínicas médicas, odontológicas o veterinarias (entre otros ejemplos), que favorecen la articulación de

las funciones universitarias y brindan importantes posibilidades a la investigación científica en torno a las comunidades y problemáticas en donde se encuentran y a las que atienden.

En esta dirección, resultan particularmente interesantes los casos en que, a partir de procesos de extensión, se establecen agendas de investigación y se generan nuevas propuestas formativas. Un ejemplo al respecto, además de los ya mencionados en el párrafo anterior, es lo mencionado por Mari Carmen Serra (directora de Desarrollo Institucional), que la oferta educativa de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario y Envejecimiento, en Tlaxcala, surgió a partir de la detección de las problemáticas de la zona gracias a un proceso de investigación y extensión (Serra, 2015).

Finalmente, en lo que refiere a la investigación y la vinculación universidad-empresa, como se señaló en el capítulo anterior, se advierte aquí una serie de iniciativas y programas con gran capacidad de articular la investigación con la innovación, y ambas con la venta tanto de productos como de servicios a las empresas.

Características políticas de la extensión a nivel central de la UNAM

La última dimensión que se analizará es la dimensión política del objeto de estudio. Se la ha ubicado en último lugar en la secuencia analítica no por razón de su importancia —que en el enfoque de este trabajo, es de primer orden—, sino porque las dimensiones anteriormente abordadas concurrirán a fundamentar y sustanciar los diferentes ejes de análisis e interpretación de la dimensión política.

Se dividirá el análisis de la dimensión política en cuatro ejes temáticos: 1) el análisis de los significados y sentidos atribuidos a la extensión (o bien los otros significantes utilizados para nombrar la tercera función sustantiva). 2) La estructuración del campo de demanda usual, o típico, según tipos de actividad. 3) Los efectos que la estructuración de la carrera académica contemporánea tiene

sobre la extensión. 4) El lugar marginal que ocupa en la actualidad, en la UNAM, la tradición de *extensión crítica* con movimientos sociales.

Sobre los modos de nombrar y significar los extensionismos en la UNAM

En lo que refiere a las formas de nombrar a la tercera función en la UNAM, existe, a nivel central, un patrón común que es posible identificar. Tanto en los discursos de toma de posesión como rector de José Narro, como en los planes de desarrollo institucional de sus dos periodos rectorales, y en la *Memoria 2015* de la UNAM, se repite un modo de enunciar y diagramar el espectro de la tercera función, en el que se distingue entre dos grupos principales: por un lado, los significantes *difusión cultural* y *extensión académica*; y por otro, la *vinculación*. Esta división, a su vez, coincide con la organización institucional del espectro extensionista a nivel central, donde el binomio difusión cultural-extensión académica tiene una coordinación específica, como también tiene una propia, por su parte, la vinculación.

El significante que, por excelencia, logra nombrar al conjunto, es *difusión cultural*. En la UNAM, cuando se utiliza una nominación genérica, por ejemplo para describir el porcentaje de presupuesto que se dedica a la función, se recurre al término difusión cultural. Este hecho da cuenta de la importancia que históricamente adquirió dicha tradición extensionista —como fue visto en el análisis histórico realizado—, lo que permite, a la difusión cultural, erigirse en el significante capaz de nombrar el conjunto y operar como sinónimo de extensión o tercera función. Por lo mismo, es el significante capaz de imprimir al conjunto (es decir, articular en clave hegemónica, en el sentido de Laclau y Mouffe, 2011) sus significados y sentidos: la *difusión* como tipo de relación, la *cultura* como contenido principal del quehacer extensionista, la *pluralidad* y amplitud en la selección de contenidos a difundir.

A su vez, *difusión cultural*, cuando no ocupa el lugar genérico aparece, en los textos y discursos analizados, acompañada del

significante *extensión académica*. Así por ejemplo, en los planes de desarrollo y las memorias del rectorado de Narro, es recurrente la expresión *difusión cultural* y *extensión académica*. Aquí, la conjunción y da cuenta de una diferencia de significados de ambos significantes, diferencia que sin embargo no viene explicitada en los documentos, lo cual favorece la relación sinonímica entre ambos. Aun cuando lo común sea el uso ambiguo mencionado, la diferencia entre difusión cultural y extensión académica es posible de vislumbrar en documentos, y en la propia organización institucional. De modo sintético, se podría resumir que *difusión cultural* aparece como la actividad de difusión (desde múltiples formatos y estrategias) de contenidos artísticos. Mientras que *extensión académica* sería la difusión o puesta en juego en proyectos de cooperación, de contenidos y saberes ligados a las diferentes áreas de conocimiento de la universidad. Finalmente, vale observar que *extensión académica* ocupa una dirección dentro de la Coordinación de Difusión Cultural, lo cual refuerza la idea de subordinación de la primera a la segunda.

Por su parte, el significante *vinculación* aparece en los contextos de enunciación institucionales, ocupando un lugar de igual jerarquía que *difusión cultural*. Ocupa en los informes, memorias, planes de desarrollo y discursos del rector el mismo espacio jerárquico (un capítulo específico, una mención particular), y tiene también, como fue señalado, una inserción institucional específica (la Coordinación de Innovación y Desarrollo). Todo esto favorece la idea de que, tal como reclamaba a comienzos de siglo la literatura *vinculacionista* (en particular Campos y Sánchez, 2005), la vinculación ha pasado a ocupar el lugar de una *cuarta función universitaria*, con igual jerarquía que la docencia, la investigación y la extensión (en la UNAM, difusión).

La *vinculación* aparece mencionada de dos modos principales y desde dos lugares diferentes. Por un lado, como una función específica y singular; por otro, aparece también ligada a la investigación, recibiendo menciones y apartados específicos en los capítulos que en los informes y memorias se dedica a la función de investigación. Esto tiene que ver, desde luego, con que la investigación aporta los conocimientos y productos que, innovación mediante, constituyen

los objetos universitarios de la vinculación; pero lo mismo vale para la difusión y la extensión académica, con lo cual esa explicación no nos dice demasiado. Más bien, lo que esta articulación discursiva entre los significantes *investigación* y *vinculación* nos dice, es que, como fue señalado en los apartados anteriores, la vinculación es en la actualidad la actividad universitaria que con mayor éxito logra transversalizar a la investigación, dirigiendo sus agendas, favoreciendo la investigación aplicada, e instituyendo a la relación entre investigación y sector productivo como equivalente de *pertinencia social* (y por ende, imprimiendo mayor legitimidad académica y política a los investigadores-innovadores-vinculadores).

Para ello, la vinculación logra articular una cadena de significantes, en particular *innovación* y *desarrollo*, como se evidencia ya desde el nombre de la coordinación encargada de esta actividad en la UNAM. Así, la relación entre universidad y desarrollo, comprendida desde el paradigma dominante de la *economía del conocimiento*, sobre-determina en la actualidad el conjunto del quehacer universitario y totaliza el sentido de la idea de *pertinencia social* de la universidad. *Desarrollo*, a su vez, aparece, a los efectos universitarios, en relación de equivalencia con la secuencia *investigación-innovación-aplicación* de conocimientos en la industria o el *sector productivo* (siendo la empresa el sujeto principal de este campo de demanda), y siendo la *vinculación* la función universitaria encargada de concretar dicha relación orgánica entre universidad e industrias y empresas. Así, *vinculación* forma parte de esta cadena significativa más amplia, condensa los sentidos de dicha concepción de universidad y opera un desplazamiento de los sentidos históricos del extensionismo latinoamericano del siglo xx hacia los propios de su articulación significativa. De este modo, la vinculación parece lograr articular en clave hegemónica a las demás funciones universitarias.

En síntesis, en el análisis discursivo realizado, se puede observar que el término *extensión* aparece, en general, en relación de equivalencia con *difusión cultural*, quedando subsumido por la difusión cultural, que es la que aporta los sentidos y significados que significan el genérico *extensión universitaria*. A diferencia de lo que ocurre

en otras universidades del continente, aquí no se observa un vaciamiento de la noción de extensión para su resignificación en el sentido de la relación universidad-empresa. En cambio, dicho sentido, intereses y gramática de la relación universidad-sociedad, aparece ligado al significante vinculación universidad-empresa, el cual ocupa el lugar de una *cuarta función universitaria*. Cuarta función universitaria que, en la actualidad, logra articular en clave hegemónica a las funciones de investigación y docencia, a partir de instituir una idea de pertinencia social relacionada con la concepción de las relaciones universidad-desarrollo, propias de la teoría de la economía del conocimiento y del capital humano.

Por lo demás, además del par difusión-extensión y vinculación, también existen, como fue señalado, otros términos y sentidos del quehacer extensionista, que sin embargo no ocupan un lugar principal en los documentos analizados (aunque no por ello sean menos importantes, o no contengan sus actividades importantes alcances), entre otros, los significantes *servicio y proyectos de desarrollo y estudio de los grandes problemas nacionales*.

El análisis realizado, vale aclararlo una vez más, refiere a las políticas centrales de la UNAM, y no necesariamente ocurre lo mismo, o de idéntica forma, en las facultades, escuelas e institutos, centros y programas de las coordinaciones de Humanidades y de la Investigación Científica.

Relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda priorizado

Para definir la noción “campo de demanda”, se partió de la propuesta de Fernández (2007). La autora describe el campo de demanda de las actividades de extensión como “el amplio espectro de problemas sociales” que éstas atienden, de diferente tipo (desde “situaciones de vulnerabilidad social hasta problemas medio-ambientales que afectan a la totalidad de la población”); acciones que abordan problemáticas “de índole productiva y comercial”, y “actividades de extensión o ex-

presividad cultural” (difusión y formación artística, literaria, cultural) (Fernández 2007: 191). Fernández advierte que dicha clasificación, como todas, contiene límites difusos, y que con frecuencia una actividad de extensión puede enfocarse en más de un campo de demanda.

Para nuestro análisis, realizamos una modificación a esta noción de “campo de demanda”. Al reducir los actores de la extensión a los universitarios, y al definir el campo de demanda exclusivamente como el tipo de problemática social, productiva o cultural que se atiende, el esquema analítico de Fernández (2007) excluye el análisis de una dimensión relevante: el actor social con el que se trabaja desde y en la extensión. Así, el medio social queda como un todo indiferenciado, los actores sociales quedan subsumidos en el campo de demanda, y acaso se puedan deducir de ella. Esto impide observar debidamente la composición heterogénea y en ocasiones conflictiva de lo social, las estrategias y oportunidades diferenciales que diversos actores sociales tienen (o no) para vincularse con la universidad, así como para instituir sus intereses y problemáticas como demandas pertinentes de ser abordadas desde la extensión universitaria. Por ello, en nuestro caso, la noción de “campo de demanda” incluye no sólo las problemáticas o temáticas abordadas por las acciones extensionistas, sino también a los actores sociales con quienes la universidad se vincula para atender dichas problemáticas, así como el proceso en conjunto por el cual las demandas son formuladas como tales. Proceso que, si bien es social y pedagógico, es ante todo eminentemente político.

Así las cosas, aquí entendemos por campo de demanda al conjunto conformado por la temática o problemática social que una determinada actividad extensionista atiende, y por el sujeto social que protagoniza o vive dicha temática o problemática y que opera como referente de la universidad en la relación extensionista (según las características de dicha relación, podrá ser interlocutor, destinatario, población objetivo, coparticipante, etc.). Por los alcances de nuestra investigación, es acotado lo que se puede decir al respecto. No obstante, es posible observar algunos trazos generales. En el siguiente cuadro se resume la información disponible sobre tipo de actividad extensionista y campo de demanda típico:

Matriz Relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda

Organigrama/ organización UNAM	Tipo de actividad extensionista	Campo de demanda	
		Temática o problemática social	Agente social participante o convocado
Coordinación de Difusión Cultural	Difusión cultural	Contenidos artísticos y culturales	Sociedad en general Comunidad universitaria en particular
Dirección de Servicio Social (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos)	Servicio social	12 ejes temáticos: 1. Arte, cultura y recreación 2. Ciencia, tecnología e innovación 3. Derechos humanos, seguridad social y jurídica 4. Desarrollo social 5. Equipamiento e infraestructura urbana y rural 6. Medio ambiente y desarrollo sustentable 7. Medios de comunicación 8. Modernización y automatización de la gestión administrativa 9. Seguridad alimentaria 10. Seguridad energética 11. Educación 12. Salud	Sector social Sector público Sector UNAM
Coordinación de Innovación y Desarrollo	Vinculación	Demandas de innovación de tecnologías y procesos y/o servicios de asesoramiento o asistencia vinculados al sector productivo, empresarial e industrial Iniciativas universitarias de venta de innovaciones e invenciones realizadas por universitarios	Sector privado Sector público Sector social Énfasis en sector productivo y empresarial La propia comunidad universitaria es destinataria de acciones de incubación de empresas
Coordinación de Vinculación Institucional	Vinculación institucional	Proyectos de investigación e innovación sobre "grandes problemas nacionales" o problemas locales Cursos de lenguas y actividades de difusión cultural	Gobiernos de los estados y municipios de la República

Fuente: elaboración propia con base en Fernández (2007).

En el análisis de las políticas centrales, con excepción del servicio social, se puede observar una relación bastante clara entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda característico. El servicio social, compuesto por más de 4 600 programas en sus 12 ejes temáticos,

requeriría una investigación específica para conocer en profundidad de qué modo se estructuran sus campos de demanda priorizados.

El campo de demanda de la difusión cultural está dado, principalmente, por la lógica de su actividad: ser un *efector* de contenidos artísticos dirigidos al *público* interesado, el cual potencialmente puede ser la sociedad mexicana en general. La difusión también considera como su público objetivo a la propia comunidad universitaria, en particular a los estudiantes, a quienes procura hacer disponibles contenidos culturales que *complementen* su formación. En síntesis, el campo de demanda aquí está dado por los contenidos culturales dirigidos a la sociedad en general.

En el caso del servicio social, las temáticas son de una gran amplitud y su formulación convoca a la participación de las diferentes áreas de conocimiento universitario. Sus referentes o destinatarios están organizados-enunciados en tres sectores: social, público y la propia UNAM. En relación con dichos sectores, se desarrollan programas en los 12 ejes temáticos mencionados. La cantidad de programas (más de 4 000) excede la capacidad de abordaje de este trabajo. Poco más que generalidades podremos decir aquí, pero hay generalidades más particulares que otras y es posible plantear algunas especulaciones, a cuenta de una investigación que profundice específicamente en este tema.

La especulación que plantearemos parte de cruzar un diagnóstico sobre la situación del servicio social en México, realizado en 2010 por un equipo de la ANUIES (Ruiz y Moreno, 2010), con la información existente en la UNAM de cantidad de programas y estudiantes por cada eje temático (especulando, a su vez, que cada eje temático contiene un determinado perfil de campo de demanda).

En las conclusiones de un estudio sobre la situación del servicio social universitario en México, realizado en 2010 por la ANUIES, se señala:

Uno de los mayores señalamientos es que el beneficio de la actividad no llega a los sectores más desprotegidos de la población, lo cual se sustenta observando —en distintos momentos— el nivel de atención al sector

social, principalmente en lo relativo al sector comunitario [...] Por lo anterior, es necesario enfatizar que el servicio social debe *recobrar* su carácter inminentemente social, permitir que otras opciones de articulación con la sociedad —como es el caso de la vinculación— atiendan al sector productivo, salvo la actividad relacionada con proyectos productivos de base social (Ruiz y Moreno, 2010: 148-149) (las cursivas son nuestras).

Por cierto que esta conclusión, que surge de un estudio del conjunto de las IES de México, no es extrapolable mecánicamente a la UNAM. En cualquier caso, informa sobre una tendencia general en la que *la lógica de la vinculación* (sus sentidos, intereses, características) estaría ingresando a los programas de servicio social, desvirtuando y resignificando el sentido de los mismos, y alterando los campos de demanda y sujetos que deberían recibir los programas de servicio social.

¿Qué sucede en la UNAM? No es posible concluir nada al respecto en esta investigación. Sin embargo, una mirada panorámica a la información general de distribución de programas y alumnos por eje temático invita a plantear algunas interrogantes, en particular dos: *a)* ¿Ocurre en la UNAM la tendencia de alteración del sentido y destinatarios del servicio social que plantea el diagnóstico de ANUIES de 2010? *b)* ¿Hay en curso en la UNAM una tendencia a recurrir al servicio social para complementar recursos humanos de la propia institución?

En lo que refiere a la primera pregunta, la respuesta es que no podemos saberlo con este trabajo. Apenas podemos sostener la pregunta, a raíz de algunas observaciones generales. Por ejemplo, es llamativo que los ejes temáticos “ciencia, tecnología e innovación” y “modernización y automatización de la gestión administrativa” (los cuales, siempre especulativamente, podríamos considerar *a priori* como los más cercanos al campo de la vinculación) congregan entre los dos a 1455 programas y a 6854 alumnos, esto es, un 30 por ciento del total de programas y alumnos en sólo dos de los 12 ejes. La cantidad de estudiantes en los programas de modernización administrativa equivale a los de salud y desarrollo social juntos. Estos datos dejan planteada

la interrogante sobre cómo se está construyendo, efectivamente, el campo de demanda en los programas de servicio social de la UNAM.

En cuanto a la segunda interrogante, uno de los elementos que destacan al observar los datos del servicio social en la UNAM, es que más de la mitad de los alumnos y más del 60 por ciento de los programas están dirigidos a —o radicados en— la propia UNAM, mientras que sólo el 3.7 por ciento de los alumnos y el 5.6 por ciento de los programas están dirigidos al sector social. Desde luego, se debe considerar que muchos de los programas de la UNAM y del “sector público” (que reúne al 42 por ciento de los alumnos y al 33 por ciento de los programas) realizan actividades y proyectos cuyos destinatarios pertenecen al sector social y comunitario en el medio urbano y rural. Sería necesario un análisis en profundidad de los más de 4 000 programas para tener una idea adecuada de su naturaleza, objetivos y destinatarios. Aquí, a modo de especulación, es posible advertir que quizá exista una tendencia institucional de recurrir al servicio social para complementar actividades de la institución, no necesariamente ligadas a los objetivos y naturaleza del servicio social.

Insistimos: el diagnóstico de la ANUIES está hecho sobre el análisis del conjunto de las IES, y por lo tanto no necesariamente (quizá ni siquiera probablemente) representa la situación específica de la UNAM. Además, fue hecho hace siete años. Por su parte, para concluir algo respecto al caso del servicio social de la UNAM sería necesario analizar en profundidad los 4 711 programas que lo componen. Todo esto reitera el carácter especulativo de lo aquí planteado. No obstante, creemos que aporta una base suficiente para transformar este tema en un problema de investigación.

Finalmente, veamos qué sucede con la construcción del campo de demanda en el caso de la vinculación universidad-empresa o sector productivo. En este caso, los destinatarios de la vinculación son definidos también como “sectores”: sector privado, sector público y sector social. No contamos con información sobre la distribución de las acciones y programas en estos tres sectores. No obstante, al analizar los documentos disponibles, así como la información que aporta la página web de la Coordinación de Innovación y Desarrollo,

es posible encontrar, obviamente, un énfasis en el sector productivo y empresarial. También la propia comunidad universitaria es destinataria de acciones, en los casos de los proyectos de incubación de empresas y registro de patentes de alumnos.

Si bien los sujetos destinatarios de la vinculación son los sectores privado, público y social, hasta donde aquí se ha podido observar, en los diferentes espacios y mecanismos de consulta que la UNAM ha puesto en marcha para definir prioridades y agendas de su política de vinculación, los interlocutores han sido principalmente los empresarios. Así sucede por ejemplo en los casos de consejos y otros espacios de carácter consultivo. O en el caso de la consulta realizada por la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán que, con el fin de orientar sus políticas de extensión y vinculación, realizó una encuesta a 3 000 empresarios de la zona de Acatlán. Con base en dicha encuesta, se propusieron cursos y talleres de educación continua, entre otras actividades (Castañeda, 2016). Pareciera que a la hora de establecer espacios de consulta sobre la cuestión productiva, los actores se redujeran a los empresarios. En ningún espacio de este tipo se encontró representación de los trabajadores.

Por último, la *vinculación institucional* organiza sus acciones desde un criterio político de colaboración con los gobiernos estatales y municipales, y con una orientación de proyectos ligada a la lógica del *estudio de los grandes problemas nacionales* (Serra, 2015).

La estructuración de la profesión académica contemporánea y sus efectos sobre la extensión

Un aspecto cuya consideración es ineludible, es el referido al lugar de la extensión universitaria entre las ocupaciones de los académicos de la UNAM, en el contexto de las transformaciones generales de la profesión académica en México. Ante la inexistencia de datos específicos sobre la composición del trabajo de los académicos de la UNAM, procuraremos articular los estudios existentes sobre el tema en las IES mexicanas

con los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a personas que fungen como referentes del espectro de la extensión en la UNAM.

Un análisis de las tendencias generales en curso entre las IES mexicanas nos arroja un panorama no muy alentador: la extensión universitaria no parece ocupar, en el trabajo académico, el lugar de “tercera función sustantiva” que se le atribuye en los discursos institucionales. Más bien queda fuera del podio, a juzgar por los resultados de los estudios sobre el tema, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Promedio de horas trabajadas en diferentes tipos de actividades, por generación (N= 1775)

Promedio de horas por semana dedicadas a cada tipo de actividad							
Generación	n	Docencia*	Investigación	Vinculación	Gestión	Otras	Total
Joven (0-6 años)	262	21.3	9.8	1.6	9.1	4.0	45.8
Madura (7-20 años)	613	20.5	10.1	2.0	9.4	4.6	46.5
Decana (21+ años)	662	22.6	10.4	1.4	7.3	3.9	45.6
Total	1538	21.5	10.2	1.7	8.4	4.2	46.0

*Incluye impartición de clases y actividades relacionadas con ellas (preparar exámenes, asesorar estudiantes etc).

Fuente: Tomado de Galaz y Viloria (2014: 56).

En este cuadro se puede apreciar el promedio de horas que los académicos de tiempo completo mexicanos, según antigüedad en la función, declaran dedicar semanalmente a diferentes tipos de actividad, divididas en docencia, investigación, vinculación, gestión y “otras”. Es necesario precisar que el estudio de Galaz y Viloria (2014) no se refiere exclusivamente a académicos de la UNAM, sino que se basa en la encuesta nacional “La Reconfiguración de la Profesión Académica en México” realizada a académicos de tiempo completo y medio tiempo de cinco tipos diferentes de IES. A su vez, los datos de dicha encuesta corresponden al ciclo escolar 2007-2008.

No obstante estas dos precisiones, el estudio aporta un panorama general indicativo de la composición y perfil del trabajo académico de alta y media dedicación en México, interesante para el tema que

aquí nos ocupa.⁴³ La vinculación ocupa, en promedio, 1.7 horas de las 46 semanales que trabajan los académicos (un 3.6 por ciento del trabajo total semanal).⁴⁴ El número es el más bajo de todos los tipos de actividad, siendo menos de la mitad del tiempo dedicado a la categoría “otras actividades”. Si nos guiáramos por estos números, para los académicos de tiempo completo o medio tiempo la “tercer función sustantiva” pareciera ser, en los hechos, la gestión, seguida por “otras actividades” y en quinto lugar la vinculación. Por lo demás, Galaz y Vilorio no detallan el contenido de la categoría “vinculación”, por lo que debemos ser cautos al interpretar el dato y resignarnos a especular con que se le usa de modo genérico, en referencia al espectro extensionista.

Ahora bien, si triangulamos estos datos con los avances más importantes en la actualidad sobre el tema, vemos que coinciden en objetivar una tendencia general: el sistema de estímulos que estructura en la actualidad la carrera académica en México favorece principalmente la productividad académica (y la dedicación a la investigación orientada según dicho criterio de productividad) (Gil Antón, 2010; 2013; Galaz *et al.*, 2012). A su vez, esto genera que las universidades pongan en marcha otros instrumentos de estímulos para contrapesar esta tendencia y favorecer también la dedicación a la docencia:

[vemos] la aguda dicotomía que el académico enfrenta entre enseñar e investigar, estimulada por las políticas educativas de premiar la productividad docente, lo que genera fuertes incentivos para que se invierta un

43 De un universo de 379 IES y 79 389 académicos de tiempo completo y medio tiempo, la investigación elaboró una muestra total de 101 IES y 2 826 académicos, de los cuales se obtuvieron 1 973 respuestas válidas con base en las cuales se produjeron los datos (Galaz *et al.*, 2012).

44 En un estudio anterior sobre la misma encuesta, los datos se presentan de modo diferente: “En promedio, los académicos reportaron 12.6 horas a la semana dedicadas a la docencia en el salón de clases, 8.6 horas a actividades de apoyo a la docencia, 8.7 horas a la investigación, 5.2 horas a actividades administrativas, 2.4 y 2.3 horas a actividades colegiadas y de desarrollo profesional y, finalmente, menos de 2 horas por semana para actividades de servicio, sindicales u otras, en cada caso. En total, los académicos reportaron que trabajan en promedio aproximadamente 43.4 horas por semana” (Galaz *et al.*, 2012: 90-91). A los efectos de lo que estamos analizando (peso relativo del espectro extensionista en el trabajo académico), la diferencia entre estas dos presentaciones de la encuesta no es significativa.

mayor número de horas en la docencia y menos en las actividades de investigación. No obstante, como éstas son percibidas como la mejor forma de satisfacer los requerimientos institucionales para asegurar fondos y producir publicaciones, este esquema de reconocimientos genera una situación que impacta negativamente en qué y cómo se investiga (Galaz y Vilorio, 2014: 41).

En esta dinámica de fragmentación de la actividad académica, estímulos y contraestímulos, y preocupación por el productivismo (en la investigación y en la docencia), la función de extensión (sobre todo algunas de sus expresiones y tradiciones) ha pasado a ocupar progresivamente un lugar marginal en la actividad de los académicos de tiempo completo (aquellos que, paradójicamente, estarían en mejores condiciones de dedicar tiempo y esfuerzos en tal sentido). Dicho al modo *bourdieuriano*: existe una distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos del campo académico en detrimento de la extensión.

A su vez, si analizamos el sector académico que no forma parte del SNI —aquellos que Gil Antón (2010) llama de “tiempo repleto”— vemos que éstos se encuentran sujetos a dos dinámicas que también dificultan su dedicación a la extensión. Por una parte, su quehacer cotidiano se desarrolla en condiciones materiales de alta precariedad en cuanto a salario, horarios y cantidad de grupos y estudiantes que deben atender. Tanto más cuando, institucionalmente, los currículos, planes de estudio, modelos pedagógicos y concepciones de evaluación y acreditación de aprendizajes se encuentran organizados con base en el formato escolar de enseñanza masiva en el aula, dejando pocos espacios para otros modelos y formatos. La conjunción de ambos factores (precariedad y baja dotación horaria de los docentes de “tiempo repleto” y condicionamientos institucionales en el plano curricular y pedagógico) hacen que la generación de espacios de docencia-extensión integrados a la formación curricular sistemática de los estudiantes (más allá de los descritos en torno a las prácticas preprofesionales) sea posible sólo mediante una actividad voluntarista de determinados docentes o equipos docentes.

Así lo evidencia, por ejemplo, el testimonio del coordinador del área de extensión universitaria de la Facultad de Arquitectura:

El área tiene tres profesores de tiempo completo y los demás son de asignatura. Un profesor de asignatura promedio debe de andar ganando tres mil o cuatro mil pesos al mes. Entonces son profesores que dan clases y tienen que estar buscando otra actividad. Tan solo evaluar 75 estudiantes implica mucho tiempo. Es decir, la situación de los salarios es muy baja para el grueso de la población magisterial. Esto sí es un elemento que entra en contradicción. Entonces no hay recursos. Muchos de los de extensión están porque creen en la extensión. Pero muchas veces te sale un trabajo y descuidas la extensión. Y uno lo entiende, porque mientras no tengas las condiciones materiales... (Martínez, 2015).

En el mismo sentido, la directora de la Dirección de Servicio Social de la UNAM expresó que, entre las dificultades existentes para propiciar un acompañamiento docente al servicio social de los estudiantes, se encontraba la falta de incentivos para la dedicación docente a asesorar y acompañar en campo a los estudiantes (Navarrete, 2016). Similar conclusión se puede encontrar en el diagnóstico sobre la situación del servicio social en las IES mexicanas realizado en 2010 por la ANUIES, en el que se señala que: “persisten problemas por resolver como la falta de estímulos para los profesores y/o asesores que participan en los programas” (Ruiz y Moreno, 2010: 149).

Es reconocido por la discusión actual en el campo que las políticas de estímulos económicos han ido reconfigurando la profesión docente en México, priorizando determinadas áreas de actividad en desmedro de otras. Galaz *et al.* sostienen que:

Además de incrementar su cobertura, la educación superior mexicana busca que su oferta educativa sea cada vez más relevante desde el punto de vista económico, y ello ha generado una nueva presión en los académicos. Ya no es suficiente con impartir docencia de calidad, ahora se promueve y espera que el académico esté fuertemente vinculado con los sectores productivos de su entorno a través de actividades como asesoría,

consultoría o investigación aplicada. Ante la ausencia de condiciones, tanto en términos de tiempo como de apoyos, para llevar a cabo adecuadamente actividades de vinculación, los académicos se enfrentan entonces a la disyuntiva de decidir cómo invertir mejor su tiempo entre la docencia y/o investigación por un lado, y las actividades de vinculación por otro. Dada la centralidad que tienen en la determinación de la remuneración académica la docencia y la investigación, lo más probable es que la vinculación no relacionada con investigación o desarrollo tecnológico siga ocupando un lugar secundario entre las prioridades reales de los académicos mexicanos (2012: 68-69).

Por otra parte, es necesario considerar también el factor del “currículo oculto”⁴⁵ del sistema segmentado-productivista-estimulado, que lleva ya varios años de existencia, consolidándose y consagrando sus dinámicas y lógicas constitutivas. Como se preguntan Galaz y Gil Antón (2009):

¿La asociación entre cierto grado académico más la pertenencia al SNI, adjuntos a un perfil deseable, becas y estímulos institucionales no produce una élite alejada del resto de los académicos mexicanos? El riesgo es que no se trate sólo de una élite, sino de un segmento inalcanzable por la mayoría y que, pese a la imposibilidad de alcanzarlo, se instituya como el perfil a conseguir, so pena de no ser un verdadero académico.

45 La expresión “currículo oculto” fue acuñada por Philip Jackson (1992) para describir el conjunto de enseñanzas que todo sistema escolar transmite más allá de lo que expresa el currículo formal-oficial. Lejos de agotarse en el currículo oficial, la función de transmisión de toda institución escolar, en el marco de sus relaciones con el sistema cultural y social al que pertenece, incluye también un conjunto de conocimientos, valores, comportamientos deseados e indeseados, modos de relación con la autoridad, entre otros aspectos que también conforman la *educación* que brinda la escuela. Esta noción ha tenido diferentes desarrollos. Así por ejemplo, la pedagogía crítica se valió de ella para estudiar los modos de reproducción escolar de las posiciones de clase. Aquí, con fines analíticos, extrapolo la noción de Jackson fuera de su contexto teórico y empírico de pertenencia (la teoría del currículo y la transmisión escolar) para referir a la performatividad del sistema de estímulos por productividad que estructura la profesión académica. Me interesa señalar que, más allá de los objetivos establecidos formalmente en los reglamentos del SNI, éste cumple también un rol de transmisión-formación en las nuevas generaciones de académicos en las lógicas, énfasis, estrategias, lenguajes, comportamientos, etcétera, que el sistema favorece y los que no.

En efecto, la existencia del SNI y el sistema de estímulos *funciona* también en quienes no acceden a ellos, en tanto promesa de acceso, y en tanto legitimación académica de las actividades relacionadas con la productividad académica. Las nuevas generaciones de académicos se están formando (en alguna medida se podría decir que están siendo producidos) por las lógicas y dinámicas de este sistema de carrera académica basada en la competencia y los estímulos (materiales y simbólicos) a la productividad académica (muchas veces exorientada respecto de las instituciones universitarias y las afiliaciones disciplinarias). Estos rasgos conforman una suerte de cultura académica hegemónica que se transmite por medio de un poderoso “currículo oculto”, en el propio ejercicio de la dinámica de la competencia. Vale la pena preguntarse cuáles son los valores, contenidos, sentidos y prioridades políticas y culturales que, por esta vía, se transmiten a las nuevas generaciones de académicos. Gil Antón (2012) aporta alguna pista al respecto:

Un proceso de abandono paulatino, por parte de los académicos, de la vida sindical en las universidades (que en muchas de ellas había rebasado el carácter gremial para asociarse a la construcción de un proyecto universitario menos vertical y más participativo) fue colocando a cada uno de los académicos en términos de decisiones individuales, ya no grupales, y además complejas: mantenerse concentrado en las actividades académicas o no; intentar el ingreso al SNI o no hacerlo [...]; dejar la academia, combinarla con otras actividades, reducir el esfuerzo interno... Al parecer, lo decisivo es la paulatina individualización de la manera de vivir y llevar adelante la vida académica. Sin este proceso de desmonte de las alternativas colectivas [...] no hubiese tenido éxito el ensayo de una nueva modalidad de regulación del trabajo académico —que, *a posteriori* puede considerarse que fue el SNI— ni las políticas subsecuentes [...] Se quiebra un modo de ser universidad en México, y por tanto, se alteran, y de manera honda, las formas de desempeñar los roles institucionales y personales (273-274).

El “desmonte” de las “alternativas colectivas” posibilitó el éxito del SNI, y el éxito del SNI reproduce constantemente “el desmonte”. Así las cosas, cada vez son más marginales y acotados los espacios de reproducción política y pedagógica de cuadros docentes y académicos dedicados a la extensión universitaria, en algunos de los sentidos de las tradiciones críticas.

En resumen, los efectos principales de esta nueva estructuración del trabajo académico (y de la nueva cultura académica en la que se basa) para el tema que nos ocupa, son: *a)* una suerte de *torremarfilización* de la investigación, cada vez más separada de la enseñanza y la extensión, y cada vez más patrimonio de una élite académica incentivada, lo cual no se traduce necesariamente en el fortalecimiento de las capacidades investigadoras de las instituciones (Gil Antón, 2010; Galaz *et al.*, 2012). *b)* Una supremacía del tipo de investigación asociada con la lógica del productivismo académico (que a veces llega hasta la confusión entre producción académica e investigación), desfavoreciendo la investigación de largo plazo que no arroja “productos” inmediatos (Galaz y Vilorio, 2014). *c)* La consolidación de una división del trabajo académico fuertemente segmentado en dos grandes grupos. Por una parte, un grupo de élite dedicado principalmente a la investigación (en el perfil del productivismo académico) y la docencia de posgrado, conformado por quienes ingresan al SNI, acceden a los programas de apoyo e incentivos y obtienen así, al mismo tiempo, las oportunidades y el acceso a las redes que les permiten mantenerse y ascender en la carrera académica. Por otra parte, un cuerpo masivo de académicos de “tiempo repleto”, que sostienen la enseñanza masiva de grado mientras procuran cumplir con los méritos necesarios para ingresar al SNI. Este sistema de división del trabajo académico se sostiene “por arriba”, “por abajo” y “por afuera”. “Por arriba”, en la satisfacción material y simbólica de los docentes que logran acceder al grupo de élite (cuya asimilación al sistema es tal que, como ha señalado Gil Antón (2012), no se presentan a sí mismos desde el verbo *estar*, sino desde el verbo *ser*: “soy SNI III”). “Por abajo”, en el deseo de acceder al grupo de élite y la fuerza del mito meritocrático que sostiene la promesa de acceso, y “por afuera”, en la existencia de una suerte de

—extrapolando una categoría de origen marxista— “ejército académico de reserva”, sobre todo en determinadas áreas de conocimiento, producido por las oleadas históricas de masificación del acceso y egreso de la educación superior, lo cual permite (subrayo, sobre todo en determinadas áreas de conocimiento) un rápido recambio de mano de obra académica en el sector de los “repletos”. *d*) Una pérdida de autonomía de parte de las IES en manos de los programas estatales y paraestatales de estímulos a los académicos (los cuales tienden a representar una proporción cada vez mayor de sus salarios), y de las propias instituciones puestas a competir entre sí por fondos adicionales (Muñoz, 2010; Casanova y Rodríguez, 2014).

Finalmente, cabe consignar, así no sea más que al pasar, que al analizar los sistemas de competencia y estímulos éstos deben ser comprendidos también dentro de un nivel macro. Esto, en el caso de instituciones como la UNAM, implica atender a las dinámicas internacionales orientadas a subsumir la educación superior a las necesidades del capitalismo globalizado (Carnoy y Rhoten, 2002). En este nivel de análisis, se debe considerar, por ejemplo, la influencia de los *rankings* internacionales en las políticas nacionales. Como advierte Ordorika:

Casi todas las clasificaciones internacionales se concentran en la medición de indicadores asociados a la circulación internacional de la producción de investigación —premios Nobel, artículos en revistas indexadas en *Web of Science* o *Scopus*, académicos altamente citados (*HiCi*), artículos en *Nature* y *Science* y citas por artículo, entre otros—. Las actividades de formación de estudiantes, de extensión universitaria y difusión de la cultura, y la atención a diversas responsabilidades y compromisos con la sociedad, todas ellas funciones sustantivas de las universidades, están prácticamente ausentes de los *rankings* (2015: 8).

En síntesis, si se analiza la composición del trabajo académico de los académicos de la UNAM, la extensión universitaria ocupa un lugar marginal, que no coincide ni siquiera con el tercer lugar que le asigna la tan mentada expresión de “tercer función sustantiva”. Por cierto, dicha expresión puede hacer referencia a las funciones de

la institución universitaria en tanto tal y no de sus académicos en particular. La diferencia es sutil pero fundamental: si la universidad en tanto tal cumple fehacientemente con su “tercera misión”, pero no lo hace (principalmente) a través del trabajo de sus académicos, entonces ¿cómo lo hace? La respuesta lleva a considerar que lo hace de un modo (primordialmente) *no académico*, como fue señalado en capítulos precedentes. Esto es, como *función* no necesariamente transversal a la enseñanza y la investigación, no necesariamente de perfil académico, ni con encuadre pedagógico ni con encuadre docente. Las tradiciones extensionistas que se han consolidado en la UNAM, y el modo en que dicho proceso ha sucedido, estarían confirmando esta observación. Tanto la difusión cultural o la difusión de la ciencia (gestionada principalmente por funcionarios), como el servicio social (cuya heterogeneidad interna dificulta un juicio totalizante, pero que en cualquier caso no está concebido *necesariamente* por la institución desde un planteamiento pedagógico y un encuadre curricular) y el área de vinculación institucional (que sí tiene un claro encare académico, pero convoca a equipos específicos para proyectos de efecto social, sin perseguir una inserción masiva a nivel curricular) —es decir, los componentes principales del espectro de la extensión universitaria en la UNAM— desarrollan fehacientemente la “tercera misión”, con interesantes desarrollos teóricos y experienciales, y muy importantes aportes sociales, pero acotada transversalidad respecto de la investigación y la enseñanza, y limitadas consecuencias en el quehacer cotidiano de académicos y estudiantes.

En cambio, la dedicación sistemática docente a la extensión (en cualquiera de sus expresiones, pero mucho más en su concepción crítica y articulada con la investigación y la docencia curricular), se evidencia como una situación que está a contracorriente de las lógicas, prioridades y sentidos hegemónicos que conforman el trabajo académico contemporáneo, también en la UNAM. Ni la organización curricular de la institución (dimensión organizativa), ni los sistemas de incentivos que intervienen cada vez con más fuerza en el trabajo docente (dimensión económica), ni su correlato como productores de prestigio académico (dimensión simbólica), ni la división tácita del

trabajo docente, favorecen la dedicación a actividades de extensión. Esta situación abre una interrogante sobre el futuro de la extensión crítica en las universidades si no se transforma total o parcialmente esta cultura académica dominante y su organización concomitante.

Una tradición extensionista marginada: la “extensión crítica” con movimientos sociales en la universidad

A diferencia de lo que sucede con la colaboración universidad-empresa o investigación-industria, actividades que resultan legitimadas *per se* por la racionalidad académica dominante, la actividad de colaboración universitaria con movimientos sociales (clásicos o nuevos) se sitúa en el extremo opuesto. Este tipo de actividades no ocupa un lugar relevante ni visible en las estructuras de tipo extensionista de la UNAM, ni en los discursos institucionales sobre la tercera función. Existen, por cierto, espacios académicos dedicados tanto a la investigación como a la docencia sobre los movimientos sociales y los procesos políticos nacionales y latinoamericanos, así como personal académico dedicado a dichos temas, que son referencia internacional en la materia, pero no desarrollan actividad propiamente *extensionista* con organizaciones o movimientos de manera sostenida.

Un informante clave en el tema afirma: “Varios [académicos] individualmente se vinculan. Supongo que hay algún proyecto vinculado al tema, pero son de tres años y no permanentes. Habría que ver... pero no se me ocurre ninguno que tenga actividad de extensión permanente o algo similar” (Modonesi, 2016). En efecto, las colaboraciones de académicos con movimientos sociales parecen suceder por redes particulares, con débil inserción académica, y con frecuencia, incluso en el *tiempo libre* de los académicos.

Este tipo de colaboraciones, aun cuando se realicen desde una referencia académica (o *expertise* en determinado campo de conocimiento), parecieran concebirse como actividades que responden a un compromiso social o político particular, concebido como algo diferente a *lo académico*. El hecho de que no existan programas institucionales

dirigidos a la colaboración sistemática con movimientos sociales contribuye a esta situación, en tanto las iniciativas quedan supeditadas a la voluntad particular de académicos o grupos de académicos, o bien a la colaboración estudiantil por fuera de los marcos institucionales.

De este modo, el discurso universitario dominante pareciera estar configurando el campo problemático de la extensión de modo tal que, mientras que actividades ligadas a la vinculación universidad-empresa se consideran *per se* académicas y pertinentes (apoyadas por recursos institucionales, llamados y programas, y valoradas en los regímenes de estímulos y carrera académica), la colaboración sistemática con movimientos sociales parece encontrarse expulsada del edén simbólico de la pertinencia y la calidad académica.

Por otra parte, el tema no se comprende sin considerar también los cambios en el nivel de los procesos sociales y políticos que sobre-determinan a la extensión universitaria. Como sostiene Alfredo Falero:

Las luchas sociales impulsan la construcción de conocimiento creativo. La América Latina de la década del sesenta fue uno de esos contextos sociales de producción del conocimiento. Aunque suena paradójico, los centros académicos presentan enormes resistencias a impulsos creativos y tienden a llevar a lógicas de inteligencias capturadas, es decir, potencialidades enormemente limitadas y puestas a trabajar en la conservación de lo existente naturalizado como “lo posible”. Pero cuando intervienen contextos sociales más amplios predispuestos al cambio, el arrastre, sin embargo, es inevitable (2015: 42).

En efecto, momentos de gran fecundidad para la producción teórica, pedagógica y política de la extensión en América Latina ocurrieron en coyunturas como las señaladas por Falero.

En contrapartida, en coyunturas de mayores niveles de reflujo, dispersión o control de la movilización social (como las que Modonesi 2008a, a partir de Gramsci, caracteriza como “revolución pasiva”) la capacidad de las organizaciones sociales de instalar discusiones y agenda en la universidad se ve menguada. En este nivel de análisis, se debe considerar la situación de las propias organizaciones sociales

y su capacidad de formular y legitimar demandas hacia la universidad. Al respecto, afirma el coordinador de extensión de la Facultad de Arquitectura (uno de los espacios institucionales con vocación de colaboración extensionista hacia los movimientos sociales):

Hay que reconocer que las organizaciones sociales se han venido abajo. Ese es un problema que sufre mucho la extensión universitaria. Cuando tú requieres hacer la planeación, los grupos sociales no aparecen o no les interesa venir a plantear nada. Y cuando son épocas electorales, a veces vienen con demandas pero electoreras. “Yo quiero ya que me pongas los techos de láminas que necesito para que en mi campaña puedan votar por mí”. No ha habido hoy ese referente que en los años setenta, ochenta y hasta principio de los noventa todavía se generaba. Es el problema de las organizaciones por el golpe político que han sufrido, y es entendible (Martínez, 2015).

Por último, la situación de violencia militar y criminal que vive el país, así como los cambios en las generaciones de estudiantes, también surgen como elementos de peso con efectos sobre el desarrollo de las actividades de extensión: “También últimamente es más difícil salir. El crimen organizado, la represión... atacan caravanas, etcétera. Y es otra juventud también; hoy a los estudiantes los vienen a dejar los papás. Son universitarios, pero casi que los tratan como niños” (Martínez, 2015).

IV. Conclusiones

CONCEPCIONES Y TENDENCIAS DEL EXTENSIONISMO EN LA UNAM

La UNAM se concibe a sí misma al servicio de la nación mexicana. Para ello, son múltiples las actividades y estrategias que la institución despliega procurando contribuir a la cultura nacional, aportar a la comprensión social de los temas de interés general, así como colaborar con el desarrollo de México. La actividad extensionista se juega en una relación inestable entre ese todo multiforme del quehacer de la UNAM en relación con su entorno, y los modos, expresiones y actividades particulares que conforman —propiamente— *la función* de extensión. En este sentido, el espectro de la extensión universitaria en la UNAM presenta una gran heterogeneidad interna en lo que hace a los ámbitos y tipos de actividad que despliega, con niveles de articulación relativamente lábiles, y niveles de institucionalización diferenciales y desiguales según tipo de actividad.

En este trabajo se ha definido teóricamente a la extensión como *campo problemático* y como *analizador* de la universidad contemporánea. En tanto campo problemático, se ha procurado una aproximación histórica que permitiera dar cuenta de sus elementos constitutivos en el movimiento de su caracterización, así como de los tipos de relaciones (de articulación, oposición, tensión, conflicto, *ajenidad*) entre los procesos universitarios y los procesos sociales, políticos y culturales que forman su contexto (contexto que no es adjetivo sino

sustantivo del texto). En tanto analizador, se ha procurado interpretar el sentido de los procesos y transformaciones del extensionismo en la UNAM, comprendiéndolos como parte de construcciones hegemónicas y contrahegemónicas, en la disputa abierta en torno al sentido y los fines (y los actores, y los medios) de las relaciones entre universidad y sociedad.

A continuación se plantean algunas de las principales conclusiones y hallazgos que arrojó el trabajo realizado. Para facilitar la lectura, las conclusiones se presentan numeradas y subtituladas, procurando presentar una línea de interpretación que englobe los diferentes procesos analizados en torno a la construcción histórica de los *extensionismos* de la UNAM desde su fundación al presente.

1. Sobre las diferentes tradiciones y expresiones extensionistas en la historia de la UNAM

En el proceso histórico de la UNAM, las concepciones y ámbitos de la extensión que han surgido, con suerte dispar, mutuos acoples e influencia cambiante son, al menos, los siguientes: la difusión de la cultura (entendida como las letras y las artes); la divulgación de la ciencia; la alfabetización; las conferencias y cursos dirigidos a obreros; el servicio social (incluyendo aquí las clínicas comunitarias médicas, odontológicas, veterinarias, los bufetes jurídicos, entre otros); la extensión como medio para la formación integral de los estudiantes; el estudio de *los grandes problemas nacionales*; la extensión como *enlace comunitario* o *educación popular* impulsada de modo “militante”; la extensión como descentralización geográfica de la enseñanza universitaria; la transferencia tecnológica; el extensionismo rural; la vinculación universidad-empresa.

2. Sobre la estructuración de los campos de demanda característicos de los diferentes tipos de actividad extensionista

En lo que refiere a la relación entre tipo de actividad extensionista y campo de demanda, a cuenta de un estudio específico que pueda echar luz sobre el tema, aquí se pueden establecer algunas observaciones generales. Es posible trazar una relación tendencial entre tipo y ámbito de actividad extensionista y estructuración de un campo de demanda *típico* de cada una. Así, la difusión cultural estructura su campo de demanda con base, *principalmente*, en contenidos artísticos y un destinatario estructurado, generalmente, como público (sociedad en general, sin distinciones, y comunidad universitaria en particular). El servicio social estructura su campo de demanda con base en 12 ejes temáticos priorizados, convocando a actores de los sectores social, público y la propia UNAM, con énfasis teórico en el sector comunitario y los sectores vulnerables de la población. La vinculación estructura su área de actuación en los temas de conocimientos e innovaciones tecnológicas que puedan servir a la modernización tecnológica de las empresas y el sector productivo, instituyendo como referente principal de sus acciones a los sectores empresarial, industrial y estatal ligados a la producción. Mientras que la vinculación institucional estructura su campo de demanda en el estudio de grandes problemas nacionales y locales, siendo sus interlocutores principales los gobiernos estatales y comunitarios de la República Mexicana. En todos los casos, para todos los ámbitos y tipos de actividad se realizan acciones con otros actores, más allá de los típicos o frecuentes aquí reseñados.

3. Sobre modelos de extensión y lógicas extensionistas en la UNAM

Por su parte, las diferentes expresiones-ámbitos-tradiciones de la extensión se articulan con lo que diferentes autores han caracterizado como “modelos de extensión” (Serna, 2004, 2007; Tommasino y Cano,

2016; Tommasino, 1994; Molina *et al.*, 2015). Serna define la noción de modelo de extensión como “categoría operacional”, entendida como “la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables” (2007: 2); analizando la historia del extensionismo mexicano, distingue cuatro grandes modelos: 1) “altruista” (“prevalió durante las primeras cuatro décadas del siglo xx, e impulsaba la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes”; 2) “divulgativo” (“considera que la ciencia y la cultura universitaria deben ‘rebajarse’ para ser comprendidos por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación”); 3) “concientizador” (“emanado de las ideas de la izquierda latinoamericana y enriquecido con el pensamiento de Freire, que pondera compartir los bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre participantes en ese acto educativo”), y 4) “vinculatorio empresarial” (“en este modelo las necesidades sociales son identificadas como análogas a las de empresas y en consecuencia los universitarios deberán ser educados para atender estas necesidades” (Serna, 2007: 3-4).

En el trabajo realizado se pudo constatar la existencia de los diferentes modelos extensionistas formulados por Serna Alcántara. Vale aclarar que, aun cuando determinados modelos se correspondan con determinados ámbitos, sucede también que los primeros son transversales a los segundos (así, por referir sólo a un ejemplo, el extensionismo rural, como ámbito, ha sido escenario histórico de la tensión y confrontación entre diferentes modelos extensionistas). Finalmente, junto a los modelos de extensión, se pueden distinguir *lógicas de relación con el medio*, asociadas al modo en que cada extensionismo instituye su interlocutor social y concibe la relación universidad-sociedad. Así, se pueden distinguir cuatro grandes lógicas transversales a la extensión: la lógica asistencialista, la lógica emancipatoria, la lógica de los grandes problemas nacionales y la lógica empresarial (o lógica de la ventaja comparativa).

4. Sobre la dinámica de selección de tradiciones extensionistas en la UNAM

A lo largo de este trabajo se ha intentado exponer cómo, en el proceso histórico de la UNAM, se fueron consolidando determinadas tradiciones extensionistas y se fueron marginando otras, en una dinámica de *selección de tradiciones* (Williams, 1980) vinculada con el proceso general de la disputa hegemónica entre el nivel universitario y el conjunto de la sociedad. Como plantea Williams, la tradición:

Siempre es algo más que un segmento histórico inerte; es en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso. Lo que debemos comprender no es precisamente “una tradición”, sino una *tradición selectiva*: una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (1980: 137).

En ese sentido, en el análisis realizado, es posible observar que tradiciones extensionistas que en un momento permanecieron latentes fueron recuperadas en contextos diferentes por su funcionalidad para dotar de lazos identitarios y raíces históricas a un relato presente. Tal es el caso, por ejemplo, de la genealogía que une al modelo de la vinculación universidad-empresa con el del extensionismo estadounidense presente en la UNAM, aunque en modo minoritario, desde comienzos del siglo XXI.

5. Sobre los procesos de vaciamiento y resignificación del significante “extensión” como expresión de la disputa hegemónica

En el proceso de producción histórica de *los extensionismos* de la UNAM, a través de la antedicha dinámica de *selección* de tradiciones operada como parte de la disputa hegemónica, fueron cambiando los

propios modos de significación del significante “extensión universitaria”, en una disputa por el sentido de dicho componente constitutivo del *ethos* de la UNAM. Esta conclusión está, en términos generales, en sintonía con lo planteado por Ejea y Garduño (2014), quienes analizando la evolución histórica del extensionismo universitario en México sostienen que

se puede afirmar que la extensión cultural o tercera función sustantiva de las Instituciones de Educación Superior, puede dividirse en tres distintos ámbitos: la difusión cultural; la extensión o prestación de servicios y la vinculación con instituciones privadas, públicas o sociales. Estos tres ámbitos se pueden relacionar con periodos históricos específicos. Resulta muy revelador el que dichos conceptos representan tres tendencias, a saber: la difusión cultural, la extensión de los servicios y la vinculación, que se corresponden con la orientación y las acciones llevadas a cabo en ellos. En otras palabras, pareciera que lo que ha sucedido en la historia de la universidad mexicana es que en determinados momentos ésta ha dado mayor énfasis a una u otra de estas tres orientaciones, según la relación que mantiene con la sociedad. Este énfasis se manifiesta en el discurso formal a través de diferentes denominaciones y coloca a la universidad ante dinámicas distintas en cuanto a su actividad hacia el exterior (2014:10-11).

Matizando lo expresado por estos autores, aquí se plantea que los diferentes sentidos y énfasis históricos en la política extensionista no se expresan siempre, o necesariamente, en el recurso a nuevas denominaciones (difusión, extensión, vinculación), sino que, en cambio —junto a la emergencia de nuevas denominaciones—, ocurre también una disputa por la resignificación de las mismas. En efecto, en este trabajo se ha podido observar que suceden ambos procesos: *a*) una dinámica de vaciamiento-resignificación de la noción de extensión universitaria (disputa hegemónica por los sentidos y significados del genérico “extensión”), y *b*) la puesta en circulación de nuevos significantes para significar y dotar de sentido a la relación de la

universidad con su entorno, desplazando por la vía de los hechos la centralidad de la extensión.

En el primer caso, en este trabajo se ha podido observar cómo el genérico “extensión” se fue constituyendo históricamente por medio de procesos de vaciamiento y resignificación, configurándose como campo de disputa discursivo-política (Laclau, 2014; Laclau y Mouffe, 2011). En 1910, en la ley fundacional de la Universidad Nacional, “extensión universitaria” es el término genérico utilizado, y aparece ligado a los sentidos propios de la actividad cultural desarrollada por los ateneístas y la *tradición oviedista* que Ezequiel A. Chávez y los ateneístas cercanos a Sierra habían incorporado de la mano de Rafael Altamira. En la Ley Orgánica de 1929, el término genérico sigue siendo “extensión”, y aparece ligado a las ideas de: “servicio al pueblo” y “acercarse al pueblo”, concebida como instrumento para ayudar a la integración del pueblo mexicano desde el ideal democrático revolucionario, promoviendo el fortalecimiento de una *cultura nacional*. En la Ley Orgánica de 1933, se introduce una redacción en el artículo 1º que permanece hasta la actualidad, la cual introduce por primera vez la expresión “problemas nacionales”. Junto a dicha idea, “extensión” aparece definida en los fines de la Universidad Nacional ligada a la idea de cultura: “extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”. La mención a “la mayor amplitud” debe leerse en la clave del debate de la época entre educación socialista y libertad de cátedra. En la Ley Orgánica de 1945, se repite la fórmula que viene de 1933, extensión queda definida en torno a dos grandes referentes: los “problemas nacionales” y la extensión de “los beneficios de la cultura” con “la mayor amplitud posible”.

El segundo caso —la puesta en circulación de nuevos significantes que tienden a hegemonizar el campo de la tercera función sustantiva— es el de la noción de *vinculación universidad-empresa*. Dicha noción aparece en la década de los ochenta, y se instituye como nuevo signifi- cante que tiende a desplazar, de hecho, la centralidad de *extensión* como función principal depositaria de la colaboración sistemática entre universidad y sociedad. En este trabajo se pudo observar cómo *vinculación* se fue configurando como una “cuarta función univer-

sitaria”, crecientemente legitimada académica y políticamente, y asociada a la cadena de significantes: ciencia-innovación-economía del conocimiento-desarrollo. Para ello, la articulación discursiva que produce el significante *vinculación* logra en el mismo movimiento resignificar la idea de “problemas nacionales”, constitutiva, como vimos, del ethos extensionista de la UNAM, instituyéndola desde los intereses, sentidos y gramática de la globalización económica y la economía del conocimiento; vinculación establece así (se produce en) una articulación hegemónica que pone en relación de equivalencia a las necesidades de las empresas con la idea de *problemas nacionales*, y con ello, con la idea de *pertinencia social*.

6. Sobre la dinámica de institucionalización de la extensión en la UNAM

Como fue señalado, sobre todo a partir del momento de *transiciones múltiples*, la extensión experimentó un importante nivel de institucionalización al interior de la universidad. En rigor, dicho proceso comenzó desde la Ley de 1910 (que ya especificaba a la extensión como función universitaria) y tuvo también avances sobre todo en el rectorado de Pruneda. Pero fue a partir del Reglamento de Extensión Universitaria de 1930 que se evidenció un esfuerzo sistemático por definir el perfil, alcance y contenidos de la extensión, sus objetivos, organización y responsables institucionales.

El agotamiento del primer ciclo de perfil predominantemente voluntarista de muchas de las iniciativas y la diversificación de las actividades extensionistas fueron dos elementos que hicieron indispensable avanzar en los grados de institucionalización. Un episodio nodal, en tal sentido, es la aprobación de la Ley de Servicio Social durante la última etapa del gobierno cardenista. Este fue el último gran episodio en el que la extensión universitaria ocupó el epicentro político de las tensiones y articulaciones universidad-gobierno. La institucionalización del servicio social fue así el elemento que permitió un acercamiento entre la universidad y el gobierno federal y una rele-

gitimación de la universidad por medio de la extensión. Originado en la Universidad Nacional, en el área de la medicina, el servicio social habría de generalizarse a las demás disciplinas e instituciones. Así, el mandato fundacional de la Universidad Nacional, como institución volcada a la sociedad, cerraba el ciclo del extensionismo originario, gracias a un momento de transiciones múltiples, cuyo resultado fue la institucionalización del servicio social como punto de partida de un nuevo acuerdo entre universidad-gobierno, que habría de concretarse algunos años después.

A partir de la Ley de 1945, comenzaría a consolidarse una trayectoria que perdura hasta el presente: la institucionalización de la extensión (principalmente, más no exclusivamente) como difusión cultural, entendiendo por tal a la organización y coordinación de una diversidad de actividades de perfil difusionista de las artes, las letras y las ciencias, a través de múltiples estrategias, incluyendo la puesta en funcionamiento de medios propios (radio, departamento editorial, revistas, etc.) y de centros culturales especializados (museos, teatros, casas de cultura, cines, orquestas, compañías de danza y teatro, etc.). El servicio social se institucionalizó como el instrumento que condensa el mandato social fundacional de la Universidad Nacional y que expresa, hasta el presente, el acuerdo que le dio origen y, a su vez, por el que la universidad se legitima a través de la extensión. La difusión cultural lo hizo como aquella tradición extensionista, entre las provenientes de la etapa del extensionismo originario, que mejor lograba, por sus características, sostener el pacto ideológico de la libertad de cátedra y la pluralidad universitarias. Ambos procesos de institucionalización tenderían, por lo general, a desarrollarse en derivas paralelas. Ambos adquirirían, también, enormes dimensiones, amplio alcance y gran relevancia social y académica para México y la Universidad Nacional. Si bien en el proceso histórico de la UNAM hay otro conjunto de actividades extensionistas con mayor o menor alcance, ninguna se compara con las dimensiones de la difusión cultural (entendida en su totalidad, junto a la divulgación científica) y el servicio social. Otro grupo de actividades extensionistas, o concebidas como tales (descentralización geográfica de cursos, centros de ense-

ñanza de lenguas, centros universitarios en otros países, actividades “intramuros”, entre otras), habrían de organizarse, en general, dentro de, o en combinación con, algunos de estos dos “subsistemas”.

En la década de los setenta, de la mano del fuerte desarrollo de la investigación, el “mandato social” del ethos de la UNAM habría de articularse, también, con la tradición extensionista del “estudio de los grandes problemas nacionales”. Esto tendría diferentes expresiones institucionales a partir de la creación de los institutos, centros y programas de las coordinaciones de la Investigación Científica y de Humanidades. Al tiempo que durante las décadas de los ochenta y los noventa, emergería y tendría en adelante un desarrollo ininterrumpido el paradigma de la vinculación universidad-empresa.

En conjunto, a la par del crecimiento y complejización de la UNAM, y la diversificación interna del espectro del extensionismo universitario, también se diversificó la organización institucional de la extensión, generando procesos de especialización y perfiles de funcionarios propios, en derivas que —más allá de intentos ocasionales por dotarlos de definiciones conceptuales y operativas comunes— en general han tenido un desarrollo en estructuras paralelas, más que una articulación en una política (*policy*) extensionista.

Finalmente, otro aspecto relevante de las características del proceso de institucionalización de la extensión está determinado por la propia estructura organizativa de la universidad. A partir de la reforma realizada por el rectorado de Soberón, se consagró una estructura universitaria que, en pos de impulsar el desarrollo de la investigación, generó una dinámica de fragmentación de las funciones sustantivas de la institución (Ordorika, 2006; Kent, 1990; Casanova, 2016c). En esta dinámica, en trazos generales, la investigación se organizó en institutos separados de las facultades y escuelas, y por ende, separados de la enseñanza masiva del grado. La extensión, por su parte, organizada en su propio “subsistema”, desarrolló estructuras especializadas, pero separadas también de la investigación (salvo por la actividad de su propia divulgación, la principal) y la enseñanza (salvo por los casos en que el servicio social se articula con la enseñanza en algunas disciplinas).

7. Sobre las dinámicas de politización de la extensión

En su análisis de la historia política de la UNAM, concluye Ordorika:

El caso de la UNAM muestra que la naturaleza de la relación entre la universidad y el Estado tiene efectos muy profundos sobre su misión institucional y una influencia significativa sobre el discurso hegemónico de la institución. La homogeneidad social revela la naturaleza del conflicto en la sociedad y sus efectos sobre las instituciones de educación superior. Se puede afirmar entonces que cuanto más alta sea la presencia de conflictos sociales externos, existen más posibilidades de que se incrementen las discrepancias internas y de que se vean afectadas las formas en las que éstas se expresan (Ordorika, 2006: 364-365).

El análisis histórico, aquí realizado, de los modos de politización de la extensión universitaria expone coincidencias con ambas conclusiones de Ordorika. En efecto, los momentos en que se constata una mayor politización de la extensión corresponden con las coyunturas de ascenso de los ciclos de luchas populares y radicalización del conflicto social (la Revolución Mexicana en el extensionismo fundacional; las confrontaciones laicismo-iglesia en el extensionismo originario; los conflictos en torno a la educación socialista en el momento de las transiciones múltiples; la crisis del modelo desarrollista y el movimiento estudiantil del 68 en la politización revolucionaria de la extensión). En la dinámica de dicha politización, es posible distinguir dos direcciones principales: 1. Un tipo de politización articulada “desde arriba”, que ocurrió en determinados momentos cuando desde la política del gobierno federal se convocó el concurso *extensionista* de los estudiantes a partir de un relato revolucionario, o bien nacional-popular (como en la incorporación de los estudiantes a las campañas alfabetizadoras durante el extensionismo originario, o el reclamo de su participación en el proyecto socialista durante el cardenismo). 2. Un tipo de politización impulsada desde el propio movimiento estudiantil, que coincide con los momentos de emergencia

de ciclos históricos de luchas y agudización del conflicto social (en la década de los sesenta).

A su vez, se constata que desde su fundación hasta el momento de las transiciones múltiples, la extensión fue uno de los escenarios principales en donde se jugaron las disputas entre universidad y gobierno federal, y en consecuencia, uno de los terrenos principales de la politización estudiantil. Mientras que en épocas posteriores las tensiones entre universidad y gobierno federal se expresaron en otros terrenos (en particular, en torno a las presiones producidas por la expansión histórica de la matrícula y la demanda de acceso a la educación superior). Esto explicaría porqué en las dos grandes irrupciones de los movimientos estudiantiles de las décadas de los ochenta y los noventa (1986 y 1999), la extensión no ocupó un lugar relevante en sus reivindicaciones y plataformas programáticas, aun cuando en esas décadas estaba en proceso la resignificación empresarial de la extensión por vía de la vinculación.⁴⁶ La defensa de la universidad pública se expresó en dichos movimientos principalmente como defensa de la gratuidad y ampliación del número de admisiones, y como democratización de los procesos de toma de decisiones en la institución (Ordorika, 2006). Se podría afirmar que, en los movimientos estudiantiles, la lucha por “el derecho a ingresar al campus” desplazó, como prioridad, a la lucha por “extender, politizando, las enseñanzas e investigaciones del campus”.

8. Sobre los cambios en la función histórica de la extensión en la legitimación social de la universidad

Prácticamente desde su fundación, la extensión universitaria cumplió un importante papel como factor de legitimación de la Universidad

46 Como fue señalado en el capítulo respectivo, también se debe considerar que, al menos el movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la década de los ochenta, planteaba una visión de transformación de la universidad en su conjunto, evitando hablar parcialmente de la extensión como función que pudiera realizar el ideal del compromiso social de la universidad, pero sin alterar al conjunto de la institución ni las demás funciones (Ordorika, 2016).

Nacional, institución fundada desde un clima adverso, de sospecha, que necesitaba distanciarse del imaginario de su antecedente, la “irreformable” universidad colonial. Por eso en su discurso de instalación de la universidad, en 1910, Justo Sierra expresaba: “¿Tenemos una historia? No. La Universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico” (Sierra, en Gallegos, 2014: 59). Por lo mismo, Valentín Gama y Cruz, al tomar posesión del cargo de rector en 1914, argumentaba:

He observado que la fundación de la universidad no fue acogida favorablemente por todo el elemento docente de los planteles que la integran, y por gran parte de la intelectualidad mexicana [...] poseídos del horror que a los liberales mexicanos inspira todo lo que pueda parecer una vuelta al pasado, casi se indignaron: me explico este sentimiento; más diré, lo comparto (Gama y Cruz, en Gallegos, 2014: 81).

Es decir, la nueva universidad nace sospechada, y tuvo que conquistar y construir un prestigio que no tenía. Para ello fue fundamental la orientación general de sujetar fuertemente la naciente institución hacia la atención a los problemas nacionales, y dentro de ello, la extensión universitaria.

Roberto Rodríguez sostiene que ese proceso, que aquí se ha caracterizado dentro de los momentos del *extensionismo fundacional* y el *extensionismo originario*, fue a su vez la fragua del ideario que caracterizaría el ethos de la UNAM, en particular en lo que refiere a

la formación de tres conjuntos de valores que se consideran constitutivos del ideario académico y social de la UNAM: el compromiso institucional a favor del desarrollo del conocimiento mediante las funciones de docencia e investigación que desempeña; la contribución institucional para la solución de los grandes problemas nacionales y la construcción de un ámbito de libertad para la expresión y discusión de ideas. Se sigue la hipótesis de que tal ideario fue forjado, fundamentalmente, a través de los principales debates que marcaron el rumbo institucional durante las primeras décadas de existencia de la universidad (Rodríguez, 2013: 12-13).

La extensión habría de ocupar este lugar principal, como terreno de disputa y medio de legitimación, al menos hasta la institucionalización del servicio social en la etapa final del cardenismo.

En las etapas siguientes de la historia de la UNAM, otros elementos ocuparían dicho lugar (la expansión y certificación de la matrícula, la investigación y la producción académica, los *rankings* comparativos internacionales, entre otros). A partir de la década de los ochenta, y en adelante, la emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa da cuenta de una coyuntura de nueva “crisis de legitimidad” de la universidad (de Sousa Santos, 2006), que requería un nuevo momento de legitimación. Esta vez fue desde una resignificación de los contenidos y sentidos de tipo *extensionista*, que mejor sirven a una legitimación universitaria de acuerdo con los criterios de la racionalidad neoliberal hegemónica, basada en la subsunción de la educación y la investigación universitarias a los requerimientos que la globalización económica plantea a los países periféricos, y a una lógica pragmática de cálculo costo-beneficio, eficientista y productivista, que se instala por efecto de lo que Sandino Núñez (2014) caracteriza como una “ontologización de la economía”.

9. Sobre la “alteración” de la extensión por vía de la vinculación

Como se ha planteado, la extensión como campo problemático es producida y significada históricamente. Sus características son, por tanto, cambiantes. Importa, en consecuencia, comprender los sentidos de dichos cambios. Lo que aquí se plantea es que el proceso de relegitimación neoliberal de la extensión por la vinculación produce una transformación del tipo de lo que Mollis (2003) define como “alteración”, es decir: una transformación que trasciende los aspectos organizativos y operativos e implica también la afectación del sentido constitutivo del quehacer extensionista, los sentidos ético-políticos y los fundamentos filosóficos desde los cuales se concibe la relación universidad-sociedad a través de la extensión. En tal sentido,

la vinculación *altera* el sentido altruista (más o menos politizado o asistencialista, según sean el contexto histórico y el modelo extensionista) constitutivo del extensionismo latinoamericano forjado en el siglo xx, e introduce un nuevo sentido radicalmente diferente: el de las ventajas comparativas y el oportunismo económico.

Ahora bien, esta “alteración”, lejos de consistir en una suerte de irrupción extraña o súbita, debe entenderse como parte del propio proceso histórico de la UNAM y su extensionismo; volviendo a los orígenes: el hecho de que la Universidad Nacional nació, en buena medida, por obra de la *generación dorada* —constituida como tal en oposición al positivismo— ha hecho sobresaliente el carácter culturalista y el papel de las humanidades en el extensionismo originario (conferencista y ateneista primero, misionero después), preocupado por la democratización y la unificación cultural de México desde la creación cultural autóctona. No obstante, son observables, desde el comienzo, huellas del extensionismo estadounidense que, minoritarias al principio, sentaron luego las bases de un nuevo discurso extensionista que se erigiría como dominante en la etapa de reconciliación entre universidad y gobierno del Estado, y la progresiva incorporación universitaria al proyecto desarrollista.

Si hasta mediados del siglo xx el proceso de institucionalización de la Revolución, sus epopeyas educativas democratizadoras (ya fueran bajo el signo vasconcelista o la orientación socialista) y sus reformas políticas y económicas socializantes habían favorecido el extensionismo culturalista, obrerista, politizado, concientizador, el periodo desarrollista requeriría de otros referentes para el extensionismo. Si en el extensionismo fundacional y originario los debates eran principalmente filosóficos y pedagógicos (Rodó, Lunacharski, Tolstoi, Dewey), y si en el momento de las transiciones múltiples y la educación socialista los debates tenían, sobre todo, un registro propio de la filosofía política (liberalismos, marxismos, alcances y límites de la libertad de cátedra y la educación socialista), es en la “época dorada” de articulación entre la universidad y el proyecto desarrollista cuando comenzaría a surgir —de la mano del desarrollo de la teoría del capital humano de Theodore Schultz y Gary Becker y la dinámica de

la universidad estadounidense de posguerra unida orgánicamente al desarrollo de la industria— una racionalidad universitaria ligada a la idea de planificación del desarrollo (el “proyecto técnico” cardenista fue también un antecedente en este registro (Latapí, 1998), aunque desde una articulación discursiva fuertemente politizadora).

Las décadas de los sesenta y los setenta marcarían un punto de quiebre en dos sentidos principales: *a)* de contestación del discurso desarrollista por los *dependentistas*, y *b)* de repolitización del debate pedagógico que se había despolitizado por fuerza del lenguaje técnico desarrollista. Es en respuesta a esta politización que el momento siguiente tiene las características de una “restauración conservadora” (Ordorika, 2006), en el sentido de reinstalar la racionalidad y el lenguaje tecnocráticos y la idea de la neutralidad política de las ciencias y las universidades. Sobre fin de siglo, dicha racionalidad se habría de articular con el paradigma de las *economías del conocimiento* como vías para una inserción exitosa en la globalización económica realmente existente. El surgimiento del modelo de la vinculación universidad-empresa pertenece a esta genealogía.

Por su parte, en el transcurso de este proceso, la *extensión culturalista* se institucionalizó como difusión cultural —proceso que alcanzó un momento nodal con la creación de la División de Difusión Cultural en 1947— subsumiendo en su interior a la extensión académica, y privilegiando la producción y circulación de contenidos literarios y artísticos por sobre otras expresiones extensionistas, algunas de las cuales habrían de desarrollarse, sobre todo, por vía del sistema de servicio social.

En tanto que la tradición politizadora y transformadora de la extensión, elemento fundacional del extensionismo universitario mexicano (primero conferencista-articulador de la resistencia al porfiriato, luego como vinculación *culturalista* con el movimiento obrero, después como crítica al torremarfilismo universitario, como extensionismo misionero, y más tarde desde la educación socialista) regresaría junto con la radicalización del movimiento estudiantil de las décadas de los sesenta y los setenta, en una coyuntura de crisis económica y social, y en un contexto latinoamericano pautado por un ciclo ascendente de

luchas revolucionarias y experiencias transformadoras que tuvieron a estudiantes e intelectuales en la primera línea de fuego. Aquí la extensión se vio resignificada desde las diversas teorías del cambio revolucionario, la educación popular freireriana, la teología de la liberación, la autogestión pedagógica posterior al mayo francés, entre otras influencias. La trágica represión que sufrió el movimiento estudiantil de 1968 y la súbita desarticulación del intento de modernización democrática de Pablo González Casanova suspendieron dicha etapa, iniciando una fase de “restauración conservadora” (Ordorika, 2006) y “modernización conservadora” (Kent, 1990), que sentó las bases de la deriva de la educación superior mexicana hasta el presente (Casanova, 2016c). Sobre esta base, y articulando —como se dijo— tradiciones previas, en las décadas siguientes surgió y se volvió tendencialmente hegemónico el modelo de la vinculación universidad-empresa.

10. Transformaciones a nivel del *ethos* extensionista y universitario

Este efecto de *alteración* de los sentidos constitutivos de la extensión por vía de la vinculación opera al nivel del *ethos* institucional y se beneficia de otras transformaciones operadas en él. Para comprender mejor estos procesos, es necesario ampliar el foco de análisis y abarcar los procesos generales ocurridos en la educación superior mexicana en las recientes cuatro décadas. En efecto, en este trabajo se ha planteado, como línea de interpretación, que el patrón de desarrollo de la educación superior en México (expansión como privatización y diversificación segmentada-desigual del sistema público) fue modificando los *encargos* predominantes en las IES públicas, asumiendo la UNAM, principalmente, el encargo de ser portadora y cultora de *la calidad* (calidad concebida, en general, de acuerdo con los criterios de los *rankings* internacionales, esto es: como investigación de frontera, acceso restringido, productividad académica, neutralidad política, entre otros rasgos).

En este proceso, el *encargo del compromiso* social, progresivamente, fue recayendo —primordialmente— sobre otras instituciones (como las IES tecnológicas, politécnicas, multiculturales, entre otras), creadas, precisamente, con la misión que a comienzos del siglo XX inspiraba a los extensionistas y los alfabetizadores de la UNAM: *llevar la educación superior a donde (a quienes) no llega*, generar *pertinencia situada* de los conocimientos universitarios, etcétera. De este modo, en este trabajo se ha planteado que, en la actualidad, el *ethos* de la UNAM y su extensionismo se definen en torno a dos grandes referentes principales: los rasgos de la Universidad Constructora de Estado (Ordorika, 2013) (rasgos constitutivos de las diferentes tradiciones extensionistas de la UNAM hasta fines del siglo XX) y los rasgos propios de la *World Class University* (rasgos ligados al modelo de la vinculación universidad-empresa, surgido a finales del siglo XX).

II. Sobre las capacidades diferenciales de los diferentes tipos de actividad extensionista para transversalizar a las funciones de docencia e investigación

La necesidad de articular las tres funciones sustantivas aparece de modo recurrente en los discursos y documentos institucionales analizados. Sin embargo, por lo general, las políticas centrales ligadas a la tercera función sustantiva no adoptan medidas y direccionamientos políticos, estratégicos y operativos para favorecer esta articulación. Por el contrario, el sentido general de las políticas de cada subsistema es el de dejar librado a estudiantes, académicos o entidades (según el caso) la posibilidad de esta articulación. Las actividades culturales y deportivas son ofrecidas como complemento extracurricular a la formación disciplinaria, a la que los estudiantes accederán o no.

El servicio social, que por una parte es un requisito formal para la graduación (es decir, que es obligatorio), por otra no necesariamente se desarrolla desde un marco curricular, un encuadre pedagógico y un acompañamiento docente. Sí sucede, como fue señalado, en muchos casos (como las clínicas periféricas de medicina, odontología,

psicología, entre otros ejemplos), pero no en todos los casos, ni en la mayoría de los casos. En cambio, en no pocos casos, el servicio social aparece como el *espacio de cumplimiento tercerizado* del encargo de compromiso social, que favorece el imaginario, entre los estudiantes, de que el servicio social es *el momento* del compromiso social, y por tanto, los otros momentos de la formación no necesariamente lo son.

En donde sí se verifica una mayor transversalidad entre docencia-investigación y tercera función, es en el caso de la vinculación. Allí, sobre todo en las áreas disciplinarias de perfil científico-tecnológico, hay programas específicos que promueven la participación curricular (sea en seminarios, cursos, tesinas o tesis de grado o posgrado) de estudiantes en acciones de vinculación. Es decir que, si se ve el conjunto, se puede apreciar que, en la actualidad, es la vinculación universidad-empresa o sector productivo la que más se articula transversalmente con las otras funciones sustantivas, y con ello, la que mejor logra llegar a lo que, en última instancia, es la esencia del quehacer universitario: la relación pedagógica y epistemológica entre los tres componentes de la llamada “tríada didáctica”: estudiantes, docentes y contenidos de conocimiento. De este modo, y por el mismo proceso, son los énfasis, lógicas, prioridades y sentidos propios del modelo de vinculación, los que mayormente estarían influyendo sobre los procesos pedagógicos y epistemológicos de la universidad. Lo que aquí se plantea, debería ser constatado profundizando en el análisis de la tercera función en las escuelas y facultades de la UNAM, abarcando la totalidad del universo de estudio. De todos modos, hay elementos para sostener que, dentro del espectro de la tercera función sustantiva de la UNAM, la vinculación es actualmente la que logra una mayor transversalidad respecto a las funciones de investigación y docencia, y con ello, mayor capacidad de imprimir sus sentidos y prioridades a las agendas de investigación y los contenidos de la enseñanza. Toda una reforma universitaria silenciosa se puede estar desarrollando en este sentido.

12. De los efectos que tiene sobre la extensión la estructura de la carrera académica contemporánea y su sistema de estímulos

En confluencia con las dinámicas reseñadas hasta el momento, se encuentran, a su vez, las tendencias actuales que configuran la carrera docente, con sus estímulos, lineamientos y ámbitos de acción priorizados (y por defecto, otros que no lo son). Notoriamente, la organización de la carrera académica contemporánea no promueve (más bien, inhibe) la dedicación docente sistemática a la tercera función sustantiva, con excepción —nuevamente— del ámbito particular de la vinculación.

SÍNTESIS: NUEVE TENDENCIAS CONSTITUTIVAS DEL CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA EXTENSIÓN EN LA UNAM

En el transcurso de los procesos sintetizados en los apartados anteriores, el campo problemático del extensionismo en la UNAM fue experimentando (se fue constituyendo en) las siguientes tendencias principales:

a) Institucionalización de la extensión como difusión cultural, la cual subsume en su interior a la extensión académica y se desarrolla bajo el modo predominante de la oferta (inmensa y variada) de contenidos culturales, más que como *proyecto cultural* (Monsiváis, 1990).

b) Encuadre de otros tipos de actividad y ámbitos extensionistas dentro del sistema de servicio social, con un doble efecto (en muchos casos, pero no en todos): 1) *tercerización*, en el sentido de que la labor social que cumplen los estudiantes es realizada en programas que no siempre, ni necesariamente, se articulan con el currículo universitario ni reciben supervisión docente, y 2) configuración del servicio social como *el momento extensionista* en la carrera de los estudiantes, aco-

tando *la extensión* a dicho momento, y alimentando el imaginario de que la formación es lo que transcurre en otra lógica y en otros ámbitos diferentes a la extensión.

c) Progresiva disociación de la extensión respecto de las funciones de investigación y docencia curricular, como efecto de —al menos— dos fenómenos: 1) la institucionalización de la extensión como oferta cultural y del servicio social como actividad que no necesariamente debe realizarse desde un encuadre curricular y con acompañamiento docente, y 2) la consagración del modelo organizativo institucional fragmentado y fragmentador de las funciones universitarias, consagrado a partir de la reforma institucional realizada por el rector Soberón.

d) Marginación de las tradiciones de extensionismo crítico (o *vinculación popular*, en los términos del movimiento de autogobierno de arquitectura).

e) Progresiva disociación de la extensión respecto al quehacer académico normal de los docentes y académicos, como efecto de la reconfiguración de la carrera académica con base en un sistema de estímulos a la dedicación a la investigación desde una racionalidad productivista.

f) Relacionado a lo anterior, y en tanto la extensión pasa a ser un tipo de actividad que se realiza por fuera de los marcos académicos normales, tiende a crecer el perfil del tipo funcionario de los encargados de su gestión, en detrimento de su perfil académico.

g) Surgimiento y desarrollo del modelo de vinculación universidad-empresa, cuyo carácter hegemónico se evidencia en que ha sido instituida, en las últimas décadas, como “cuarta función sustantiva”, aunque en los hechos tiende a ocupar el espacio simbólico de la tercera función universitaria, obteniendo progresivamente mayores apoyos financieros y legitimidad político-académica, así como mayor capacidad de *transversalizar* a las funciones de investigación y docencia.

h) Surgimiento, sobre fin de siglo, del paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como extrapolación, en la universidad, del paradigma de la responsabilidad social empresarial. El paradigma de la RSU emerge como un nuevo relato totalizante de la universidad y el conjunto de su quehacer, y en lo que refiere a la dimensión de la extensión, opera un efecto de despolitización por vía de la promoción del voluntariado como *relato social* que complementa la gramática economicista del modelo de vinculación. No obstante esta genealogía y esta caracterización del paradigma de la RSU, no se puede ignorar que éste se configura actualmente, en sí mismo, como espacio de disputas, y existen en su interior experiencias y desarrollos alternativos.

i) Alteraciones en el *ethos* de la UNAM y su extensionismo, que en la actualidad se define en la tensión, contradicción así como articulación de elementos y sentidos propios de dos referentes principales: los rasgos de la Universidad Constructora de Estado (Ordorika, 2013) (en el cual arraiga el extensionismo clásico de perfil reformista latinoamericano) y los rasgos propios de la *World Class University* (que sustancia y *metarrelata* a la *alteración* de sentidos operada por el modelo de la vinculación universidad-empresa).

Lejos de cualquier esencialismo, la extensión en la UNAM *no es* particularmente uno u otro modelo o tipo de actividad, sino que se constituye como campo problemático en permanente transformación, al calor de disputas, tensiones, articulaciones hegemónicas, líneas de fuga y configuraciones alternativas. Sin desmedro de las tendencias señaladas, cabe destacar que, en una mirada de conjunto, la labor social de la UNAM y sus múltiples aportaciones a la cultura, la educación y la ciencia mexicanas, son de una inmensa importancia y un gran alcance.

Dada la amplitud del marco temporal elegido para este estudio, quedan planteadas tareas y líneas de investigación que puedan profundizar en lo que aquí se ha definido como *momentos nodales* del extensionismo en el siglo XX de la UNAM, así como en las políticas extensionistas de la actualidad. En este segundo caso, resulta

particularmente importante poder profundizar el estudio realizado, ampliando el universo de estudio a las entidades académicas de la institución (facultades, escuelas, institutos, centros y programas). A su vez, sería particularmente enriquecedor poder contar con un abordaje que incluya entre los informantes clave a los estudiantes y a los actores sociales interlocutores o destinatarios de los procesos extensionistas.

En definitiva, aquí se ha intentado un aporte inicial a un campo de estudios que aún permanece insuficientemente desarrollado —el de la tercera función sustantiva de las universidades— y por lo mismo, requiere de la participación de una multiplicidad de abordajes y enfoques. En este trabajo se ha procurado analizar e interpretar los procesos históricos en los cuales dicho campo problemático se fue configurando, visualizar sus principales tendencias procurando comprender su sentido político, atendiendo también a lo que pudo ser de otro modo, y por ende, en el sentido *benjaminiano*, aún lo puede ser.

ANEXOS

Anexo I. Cronología de la extensión universitaria en la UNAM⁴⁷

Año	Evento	Contexto
1868	Se funda la Escuela Nacional Preparatoria, que incluye entre sus actividades la realización de “conferencias y actividades de divulgación” (Garduño, 2011).	
1907	Se funda la Sociedad de Conferencias.	Presidencia de Porfirio Díaz.
1909	Se funda el Ateneo de la Juventud.	Proyecto universitario de Justo Sierra.
1909	Rafael Altamira visita México, permanece varios meses y dicta conferencias sobre el modelo de extensión universitaria de la Universidad de Oviedo.	
1910	Creación de la Universidad Nacional. Compete al Consejo Universitario “organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Universidad Nacional, 1910: 3).	Inicio de la Revolución Mexicana.
1912	Se funda la Universidad Popular Mexicana por parte de los miembros del Ateneo.	Revolución Mexicana, enfrentamientos armados.
1917	Constitución de 1917 incorpora, en sus artículos 4.º y 5.º, la prestación del servicio social universitario-profesional.	
1920	Asume la rectoría de la Universidad de México José Vasconcelos, quien convoca a los universitarios a “trabajar por el pueblo”.	Etapas de institucionalización posrevolucionaria (1917-1944): desencuentro entre los proyectos educativos-sociales del gobierno mexicano y la Universidad Nacional
1921	Congreso Internacional de Estudiantes realizado en la Ciudad de México.	conservadora. El gobierno tiende a crear otras instituciones para vehicular sus proyectos (Ordorika, 1997: 64).
1921	Inclusión de la extensión en el Reglamento de la Universidad Nacional de México.	

47 Fuente: Elaboración propia con base en Universidad Nacional (1910); UNAM (1930, 1970); Pérez (1979); Martínez y Rivera (1979); Rodríguez (2013); Garduño (2011); Ejea y Garduño (2014); Ejea (2000); Torres (2009); Serna (2004, 2007); Moraga (2014a); Ruiz (1993); Mungaray *et al.* (2002); Rodríguez y Castañón (1997); Baldenegro (1983); De la Garza *et al.* (2014); Carpizo (1988); Latapí (1998); Marsiske (2001a, 2006a); Fell (1989); Biagini (2006, 1999); Gil Antón (2012); Rodríguez y Casanova (2005); Ibarra (2011); Fuentes (1983); Ordorika (1997, 2006); Tünnermann (2000, 2008); Aguilar (2000); UDUAL (1972); Gómez y Figueroa (2011).

Año	Evento	Contexto
1921	Se crean la Escuela de Verano (cuyo primer director será Pedro Henríquez Ureña) y el Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria.	Aparición y primacía del proyecto educativo vasconcelista (Latapí, 1998).
1925	La UNAM convoca a un concurso estudiantil con el tema: "Cómo los estudiantes universitarios pueden y deben contribuir, no sólo en el terreno de la extensión cultural, sino también en el del activo servicio social al acercamiento de la universidad al pueblo".	1918. Revuelta de Córdoba y apogeo del movimiento de Reforma Universitaria de alcance continental.
1926	Tercera Convención del Congreso Nacional de Jóvenes.	1924-1928. Gobierno nacional de Plutarco Elías Calles.
1928	27 de febrero: se inaugura el Bufete gratuito de la Escuela de Jurisprudencia.	Tanto en el rectorado de Vasconcelos como en el de Pruneda se da un fuerte impulso a la extensión universitaria.
1929	Aprobación de Ley Orgánica de la Universidad Nacional.	
1930	Aprobación del Reglamento de Extensión Universitaria.	Presidencia de Ortiz ("maximato" de Calles).
Década de los treinta	Comienza a consolidarse en las universidades la idea del "servicio social": en la UNAM se exige a los estudiantes de Derecho la realización de tres años de prácticas forenses y se vuelve requisito para graduarse de los estudiantes de medicina; en la Universidad Autónoma de Nuevo León y en la Universidad Nicolaíta de Morelia se hace obligatorio para estudiantes de medicina el servicio social dirigido a zonas indígenas y rurales.	Aparición y primacía del proyecto educativo socialista (1934-1946) (Latapí, 1998).
1937	14 de junio: comienza a transmitir Radio Universidad, con las siglas XEXX (frecuencia de 1170 khz de Onda Media (AM), potencia de 5 mil watts y cuatro horas diarias de transmisión).	1934-1940 sexenio de Cárdenas: aparición y primacía del "proyecto educativo tecnológico" (Latapí, 1998).
1938	La Escuela de Ciencias Químicas establece el servicio social en apoyo a la industria petrolera recientemente nacionalizada (Rodríguez <i>et al.</i> , 1997).	Nacionalización de la industria petrolera.
1944	Se aprueba la "Ley de Profesionales", que reglamenta los artículos 4.º y 5.º de la Constitución de 1917, estableciendo la obligatoriedad del servicio social universitario en todo el país.	Inicio de las principales tendencias de la "universidad contemporánea" caracterizada por "la integración funcional de la educación superior a los proyectos del Estado" (Fuentes, 1983).
1945	Se promulga la Ley Orgánica de la UNAM, vigente hasta la fecha.	Inicio de "Los años dorados de la universidad (1944-1968)": fin de los proyectos populistas y acercamiento-reconciliación entre la UNAM y los gobiernos mexicanos en torno a la formación de "capital humano" y profesionales liberales. Expansión de la clase media a través del acceso a la universidad. Legitimación y prestigio de la UNAM (Ordorika, 1997: 64-65).

Año	Evento	Contexto
1947	Se crea la Dirección General de Difusión Cultural. Su primer director es Alfonso Pruneda.	Aparición y primacía del proyecto educativo “de unidad nacional” (1942-1970) (Latapí, 1998).
1952	Se funda la Sociedad Coral y se inaugura el Teatro Universitario.	Periodo de posguerra mundial.
1954	Se crean las “misiones universitarias” en la UNAM, que realizan trabajo social-comunitario en los periodos vacacionales.	Inicio del periodo de “expansión no regulada” de la matrícula universitaria (Gil Antón, 2012).
1958	Se establece la Casa del Lago con la finalidad de realizar actividades de índole cultural.	Pérdida de dinamismo del patrón de acumulación del capitalismo mexicano, crecimiento de demandas de nuevos sectores que habían accedido a la universidad y progresiva inadecuación entre egresos y mercado de trabajo (Fuentes Molinar, 1983).
1960	Se abre al público el museo de Ciencias y Artes de la Universidad. Se aprueba el decreto que integra a las escuelas normales a la prestación obligatoria del servicio social.	Resquebrajamiento de la armonía entre universidad y Estado y agotamiento del consenso hegemónico sobre el “progreso en la unidad nacional” en el que ésta se fundaba (Fuentes, 1983).
Década de los sesenta y comienzos de los setenta	El 20/12/1972 es asesinado Enrique Cabrera, director del Departamento de Servicio Social y Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Puebla y activo militante social y político de izquierda. Proliferación de experiencias de extensión universitaria de tipo militante, barriales, fuertemente politizadas (Gómez y Figueroa, 2011).	“Momento del desarrollismo” como marco general de gran influencia sobre la extensión universitaria; expresiones de la “universidad populista” (Gómez y Figueroa, 2011).
		Radicalización del movimiento estudiantil en el marco de una conflictividad social general y el fortalecimiento de proyectos sociales revolucionarios de orientación marxista o nacional-popular.
		1964-1970: sexenio de Díaz Ordaz, quien ve a la universidad “como problema” financiero y político y al movimiento estudiantil como amenaza. Estilo autoritario y respuestas represivas a los conflictos sociales (Fuentes, 1983).
		Movimiento estudiantil de 1968 y matanza de Tlatelolco.

Año	Evento	Contexto
1970	Aprobación del Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria.	Crisis económica que puso fin al modelo de sustitución de importaciones.
1971	Se aprueba la Ley de Reforma Agraria que establece la prioridad de los ejidos y comunidades de los Estados más pobres en el servicio social universitario.	Inicio de sexenio de Echeverría: aparición y primacía del proyecto educativo "modernizador" (Latapí, 1998).
1972	Se realiza en México la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL.	Periodo de "recuperación inestable".
1972	Se forman los departamentos de Ciencias y de Humanidades dentro de la Dirección de Difusión Cultural, buscando desarrollar la divulgación científica y humanística como parte de la actividad extensionista-difusionista centrada en la difusión de las artes.	Breve tentativa de "reformismo democrático" de González Casanova que coexiste con el programa modernizador-burocrático de la SEP. El fin de la experiencia de González Casanova termina con esta "ambigüedad inicial" (Fuentes, 1983).
1972	Experiencias de "vinculación popular" por parte del movimiento estudiantil; "autogobierno" en Facultad de Arquitectura (entre otras).	Breve periodo de "democratización" en la UNAM y posterior "restauración conservadora" luego de la renuncia de González Casanova (Ordorika, 2006).
1972	El gobierno federal crea la Coordinación General del Servicio Social Universitario dependiente de la SEP.	Inicio del proceso de inversión de la estructura de financiamiento de la educación superior que pasa a ser principalmente federal, en articulación con formas de control político de los procesos modernizadores (Fuentes, 1983; Gil Antón, 2012).
1976	Nuevo plan de estudios de la Facultad de Arquitectura incluye a la extensión universitaria como asignatura obligatoria.	Rectorado de Guillermo Soberón Acevedo (1973-1981).
1976	Se inaugura la Sala Nezahualcóyotl de Ciudad Universitaria.	
1977	Se crea la Coordinación de Extensión Universitaria en la UNAM.	
1978	Se crea la Cossies (Comisión Coordinadora de Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior).	
	La difusión cultural y la extensión universitaria son incorporadas al Plan Nacional de Educación Superior.	
1976-1980	Se construye el Centro Cultural Universitario en Ciudad Universitaria.	

Año	Evento	Contexto
1980	Se pone en funcionamiento el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, que recoge y potencia la experiencia de divulgación científica iniciada con la creación del Departamento de Ciencias dentro de la Secretaría de Difusión Cultural. Se establece como Centro de Extensión Universitaria sumándose a los demás ya existentes.	
1985	La Comisión de Extensión Cultural de la UNAM hizo una consulta para definir qué se entendía por extensión; se da el debate en torno a Televisa.	Presidencia de Miguel de la Madrid. Inicio del proceso de "modernización incierta" (Rodríguez y Casanova, 2005).
1985	Se aprueba el Reglamento General del Servicio Social de la UNAM. Se crea la Dirección General de Televisión Universitaria.	Rectorado Octavio Rivero Serrano (1981-1985). Periodo de "la crisis" y "el Estado indolente" (Gil Antón, 2012): la educación superior pasa a considerarse un gasto a medirse según indicadores de productividad y retorno. UNAM ingresa "a la etapa moderna de la privatización y la mercantilización" (Ordorika, 2006).
1985	Puesta en funcionamiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). "Se quiebra un modo de ser universidad en México, y por tanto, se alteran, y de manera honda, las formas de desempeñar los roles institucionales y personales" (Gil Antón, 2012: 273-274).	Presidencia de Carlos Salinas de Gortari.
1986	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides).	Rectorado de Jorge Carpizo McGregor (1985-1989).
1986	ANUIES aprueba el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (PNECS).	Movimiento estudiantil de la UNAM (CEU).
1986	Se crea la Coordinación de Difusión Cultural.	
1987	El CUCC (actual División General de Divulgación de la Ciencia) deja la Coordinación de Difusión Cultural y pasa a ser parte del Consejo Técnico de la Investigación Científica.	
1990-1991	En 1990 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) aprueba los Lineamientos Generales y Estrategias para Evaluar la Educación Superior.	Políticas de "modernización neoliberal" e incentivo a la educación privada (Rodríguez y Casanova, 2005).
1992	Se crea la Comisión Interuniversitaria de Servicio Social, con participación de las universidades públicas y privadas del país.	Rectorado de José Sarukhán Kermez (1989-1997).
1991-1993	Se integra el Comité de Evaluación de la Difusión de la Cultura, dentro de la Compes (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior).	Inicio del periodo de "deshomologación de los ingresos (1990-2010): el Estado evaluador" (Gil Antón, 2012).

Año	Evento	Contexto
1994	Aprobación del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines.	Crisis económica (“efecto Tequila”). Entrada en vigencia del TLCAN. Irrupción del movimiento indígena armado en Chiapas. Inicia presidencia de Ernesto Zedillo. Continúan las políticas de “modernización neoliberal” e incentivos a la educación privada (Rodríguez y Casanova, 2005).
1997	El CUCC se transforma en la División General de Divulgación de la Ciencia, encargada de gestionar los museos Universum y de la Luz (entre otros), y dependiente de la Coordinación de la Investigación Científica.	Rectorado de Francisco Barnés de Castro (1997-1999).
1999- 2000	Huelga estudiantil.	Entre abril de 1999 y febrero de 2000 se desarrolla en la UNAM una huelga impulsada por el movimiento estudiantil en respuesta a una modificación del Reglamento General de Pagos aprobada por el Consejo Universitario, así como a un conjunto de reformas de orientación neoliberal impulsadas por el rector Barnés. En noviembre de 1999 renuncia Barnés y asume como rector Juan Ramón de la Fuente.
2005	Se aprueba el Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria.	Presidencia de Vicente Fox. Continuación de las políticas neoliberales y “confirmación del esquema de modernización surgido en los ochenta” (Rodríguez y Casanova, 2005: 46-47). Rectorado de Juan Ramón de la Fuente (1999-2007).
2008	Se aprueba el Acuerdo de creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México.	Rectorado de José Narro Robles (2007-2015).

Anexo 2: La extensión universitaria en los discursos de toma de posesión de los rectores de la UNAM⁴⁸

Año	Rector	Términos utilizados ⁴⁹	Fragmento representativo
1910	Justo Sierra (Ministro, autor del discurso fundacional)	"Difundirla en acción".	"Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber" (Gallegos, 2014: 55). "Esta educación difusa y penetrante del ejemplo y la palabra, que satura de ideas-fuerzas la atmósfera de la vida nacional durante un periodo de tiempo, toca a la Universidad concentrarla, sistematizarla y difundirla en acción" (2014: 59).
1910/1913	Joaquín Eguía y Lis	No hubo discurso.	
1913/1914	Ezequiel Adeodato Chávez	No hubo discurso.	
1914	Valentín Gama y Cruz	No hay mención a la extensión.	
1915	Mariano Silva	No hubo discurso.	
1915	Segundo periodo de Valentín Gama y Cruz	No hubo discurso.	
1915/1916	José Natividad Macías	No hubo discurso.	

48 Fuente: Elaboración propia con base en Gallegos (2014).

49 Aquí extraemos los términos utilizados para nombrar a la extensión en cada discurso. Cuando el término no se utiliza de modo expresamente nominativo sino de modo conjugado, se incluye dicha conjugación.

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
1920	Balbino Dávalos	No hubo discurso.	
1920/1921	José Vasconcelos	"Difundid vuestra ciencia".	"No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la nación" (2014: 97). "Y no descansenos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional" (2014: 99).
1921/1923	Antonio Caso	No hay registro del discurso.	
1923	Ezequiel A. Chávez	No hay mención a la extensión.	
1924/1928	Alfonso Pruneda	No hubo discurso.	
1928/1929	Antonio Castro Leal	No hay registro del discurso.	
1929	Ignacio García Téllez	No hay registro del discurso.	
1929	José López Lira	No hubo discurso.	
1929	Segundo período de Ignacio García Téllez	"Contacto frecuente con los problemas" sociales. "Al servicio del pueblo".	"que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial o el comerciante plantean constantemente, haciendo de cada estudiante un hombre útil para la sociedad" (2014: 116). "conquistando los cerebros más preparados, los corazones más justicieros y las voluntades más disciplinadas, para ponerlas al servicio del pueblo que representa y de la causa emancipadora que enarbola" (2014: 117).
1929/1932	Tercer período de Ignacio García Téllez	"Servicio social". "Exclaustrar". "Socialización de la cultura superior".	"encaucemos a la juventud con decisión, sapiencia y entusiasmo por los rumbos de servicio social, exclaustrando las enseñanzas universitarias para ponerlas en íntimo contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones y comprendiendo sus problemas vitales" (2014: 119). "convertir la naciente universidad en intenso foco de socialización de la cultura superior, en el vigoroso cerebro de la revolución, y en el supremo factor de integración de nuestra nacionalidad" (2014: 119).

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
1932/1933	Roberto Medellín Ostos	"Extensión universitaria".	<p>"La única manera que tiene la universidad de acercarse al pueblo es la de impartir una cultura amplia y profunda que, por el solo hecho de serlo, dará a los universitarios una actitud comprensiva de los problemas sociales y solidaria de las necesidades y aspiraciones de las grandes masas de la población" (2014: 123).</p> <p>"La extensión universitaria en todos los países va siendo ya una tarea que todos los centros universitarios deben llenar, nosotros lo hemos realizado en la mejor forma que ha sido posible, teniendo en cuenta los recursos de que disponemos, es menester intensificar esta tarea para abrir las puertas a todos, para que los conocimientos que por medio de ella se impartan, aprovechen al mayor número de personas" (2014: 124).</p>
1933/1934	Manuel Gómez Morín	No hay mención a la extensión.	
1934	Enrique O. Aragón	No hay mención a la extensión.	
1934/1935	Fernando Ocaranza	No hay mención a la extensión.	
1935	Segundo período de Balbino Dávalos	No hubo discurso.	
1935/1938	Luis Chico Goerne	No hay mención a la extensión.	
1938/1940	Gustavo Baz Prada	No hay mención a la extensión.	
1940/1942	Mario de la Cueva	No hay mención a la extensión.	
1942/1944	Rodolfo Brito Foucher	No hay mención a la extensión.	
1944	Samuel Ramírez Moreno	No hay mención a la extensión.	
1944	Pedro Argüelles	No hay mención a la extensión.	
1944	José Aguilar Álvarez	"Cooperar con el Estado" y "proyectar" investigación y estudio" a resolver grandes problemas nacionales".	<p>"Es fundamental realizar estos dos objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar en forma estrecha y patriótica con el Estado para ayudarlo en la solución de los grandes problemas nacionales, que se han agudizado con la guerra y cuyo interés será indiscutible en la posguerra, en cuya solución deben contribuir todos los universitarios aprovechando su técnica especializada. 2. Es urgente que el tesoro científico de investigación y de estudio se proyecte firme y claramente en un sentido utilitario para todos los pueblos de México, contribuyendo a resolver sus problemas económicos y sociales" (2014: 164).

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
1944	Manuel Gual Vidal	No hay mención a la extensión.	
1944	Junta de ex rectores	No hay mención a la extensión.	
1944/1945	Alfonso Caso Andrade	No hay mención a la extensión.	“La universidad es, y debe ser, exclusivamente, una institución técnica, una institución que procure servir a México preparando adecuadamente a aquellos hombres que México necesita con más urgencia: al profesionista y al investigador científico [...] Nuestra población vive en condiciones de miseria y de abandono que son ya seculares, y somos nosotros los universitarios, los técnicos, los obligados a transformar esas condiciones de vida para lograr una explotación más racional de nuestros recursos, una mayor riqueza individual y colectiva, mayor higiene, mayor cultura” (2014: 174).
1945/1946	Genaro Fernández MacGregor	No hay mención a la extensión.	
1946/1948	Salvador Zubirán Anchondo	No hay mención a la extensión.	
1948	Alfonso Ochoa Ravizé	No hay mención a la extensión.	
1948/1952	Luis Garrido Díaz	No hay mención a la extensión.	
1948	Antonio Díaz Soto y Gama	No hay mención a la extensión.	
1952/1953	Segundo período de Luis Garrido Díaz	No hay mención a la extensión.	
1953/1957	Nabor Carrillo Flores	No hay mención a la extensión.	
1957/1961	Segundo período de Nabor Carrillo Flores	No hay mención a la extensión.	
1961/1965	Ignacio Chávez	No hay mención a la extensión.	
1965/1966	Segundo período de Ignacio Chávez	No hay mención a la extensión.	
1966/1970	Javier Barros Sierra	“Servir al pueblo”.	“cumplamos de modo más eficaz con las misiones clásicas, comunes a todas las universidades; pero sobre todo con aquella que en esta hora y en este país subordina y modula a las demás[,] servir al pueblo para su desenvolvimiento” (2014: 212).

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
1970/1972	Pablo González Casanova	“Difundir la cultura”.	“un noble propósito: educar a la juventud, investigar los fenómenos naturales y humanos y difundir la cultura superior en el ámbito nacional” (2014: 216).
1973/1977	Guillermo Soberón Acevedo	“Difusión cultural”. “Surtidor de cultura a todos los confines del país”. “Investigación para solucionar urgencias de México”.	“¿Cómo es la universidad que deseamos? Una casa de estudios vigorosa, en donde se formen profesionales capaces de captar, sentir, entender y resolver la problemática nacional; un laboratorio en donde se realice investigación de trascendencia internacional, enfocada a solucionar urgencias específicas de México, y un surtidor de cultura a todos los confines del país. Estamos convencidos de que la enseñanza y la investigación son funciones indisolubles y veneros caudalosos para la difusión cultural” (2014: 223). “[la Universidad] ha sido, es y será instrumento primordial para el desarrollo económico, social y cultural de México. Porque aquí, en nuestra casa de estudios —en sus aulas, en sus talleres, en sus laboratorios, en sus bibliotecas, en sus canales de difusión cultural— está uno de los componentes esenciales de la fórmula que permitirá a México abandonar el oprobio del subdesarrollo y la injusticia del coloniaje científico y tecnológico” (2014: 225).
1977/1981	Segundo periodo de Guillermo Soberón Acevedo	No hay mención a la extensión.	
1981/1985	Octavio Rivero Serrano	“Extender la cultura universitaria al entorno popular”. “Vincular capacidades tecnocientíficas con las necesidades del país”.	“La UNAM significa más para este país que lo que otras universidades, por capaces y altamente calificadas que sean, signifiquen para otros países. Por ello, deberemos extender la cultura universitaria al entorno popular. Desde Vasconcelos, ésta ha sido una preocupación fundamental y constante, en los últimos años se han realizado crecientes esfuerzos en este sentido. Los conocimientos, la técnica y las diversas manifestaciones artísticas formativas que se dan al más alto nivel en el seno de nuestra casa de estudios, las difundiremos utilizando para ello todos los medios a nuestro alcance, hacia el campus y hacia el entorno popular” (2014: 235-236). “produciendo los recursos humanos comprometidos en vincular sus capacidades técnico científicas con las necesidades del país y de nuestros compatriotas, mediante su trabajo, sus acciones, su capacidad de generar empleos y la elevación de los niveles de productividad, estaremos en la aptitud de influir en el desarrollo económico, social y cultural de México” (2014: 235).

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
1985/1989	Jorge Carpizo MacGregor	"Extensión de la cultura". "Servicio social".	<p>"La universidad no puede ser sólo crítica sino ha de ser fundamentalmente propositiva; ha de ofrecer soluciones y plantear alternativas para superar los problemas nacionales. Tiene que ser una universidad preocupada por la sociedad, capaz de entenderla e impulsarla. En una palabra, la universidad debe estar cerca del país, cada día más cerca" (2014: 240).</p> <p>"La universidad es autónoma porque, dentro del marco de la Constitución Política y de la ley, decide sus planes y programas docentes, de investigación y de extensión de la cultura; nombra a sus autoridades y legisla en los aspectos internos" (2014: 240).</p> <p>"Se diseñarán programas para fortalecer el servicio social como parte del currículum y con el propósito de que se devuelva en algo lo que el pueblo ha dado a cada estudiante. Ésta es una de las formas a través de las cuales pensamos acercar más la universidad al país" (2014: 244).</p>
1989/1993	José Sarukhán Kermez	Mención administrativa a "Coordinación de Difusión Cultural".	<p>"Para dar su total dimensión cultural a los medios de comunicación con que cuenta nuestra universidad, TV UNAM y Radio UNAM quedarán ubicadas en la Coordinación de Difusión Cultural. Por otro lado, los aspectos de difusión noticiosa de la institución quedan a cargo de la Dirección General de Prensa dependiente de la Rectoría" (2014: 252).</p> <p>"La planeación académica en cada dependencia, con la participación de su comunidad; el fortalecimiento y el crecimiento del posgrado y la vinculación de la investigación a la docencia, sobre todo en el nivel profesional y aun en el del bachillerato, constituyen los ejes de la academización de la universidad. Le daremos a estos aspectos una atención especial" (2014: 253).</p>
1993/1997	Segundo periodo de José Sarukhán Kermez	"Difusión de la cultura".	<p>"La razón de ser de la universidad es formar a sus estudiantes; su misión central es la enseñanza; la formación de profesionistas de alta calidad. Para ello se ha buscado que todos los recursos humanos y de infraestructura de la Universidad Nacional se orienten a este fin. El desarrollo de las otras dos funciones de la universidad, la investigación y la difusión de la cultura, es esencial para apoyar el buen desarrollo de la función docente" (2014: 259).</p> <p>"Justamente estos cuerpos colegiados tienen como propósito principal la planeación académica de la universidad en sentido horizontal, que permita una mayor interacción entre la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y el conocimiento" (2014: 259).</p> <p>"Por lo que hace a difusión cultural, esta área que cumple una función sustantiva de la universidad, estará dotada, en breve, de un cuerpo colegiado estatutario encargado de garantizar que las múltiples actividades que ahí se desarrollan, siempre sean inherentes a la institución, respondan a criterios universitarios, canalicen la enorme creatividad de nuestra casa y repercutan en la formación integral de los universitarios" (2014: 263-264).</p>

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
1997/1999	Francisco Barnés de Castro	<p>“Difusión de la cultura”.</p> <p>“Vinculación”.</p>	<p>“se promoverá que la investigación que se realiza en la UNAM tenga un claro impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel y, en la medida de lo posible, aporte soluciones novedosas y creativas a los diversos y complejos problemas que afectan a nuestra sociedad. Para ello, se impulsarán nuevos esquemas de vinculación entre docencia e investigación y entre esta última y los diferentes sectores de la sociedad que se puedan beneficiar de sus resultados” (2014: 275).</p> <p>“La difusión de la cultura responderá a un plan que busque el máximo beneficio para la sociedad y para la propia comunidad universitaria, al mismo tiempo que contribuya al proceso de formación integral de los alumnos. El trabajo de difusión que la UNAM realice deberá ser un instrumento valioso para promover los valores universitarios en todos los campos del saber” (2014: 275).</p> <p>“Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose mutuamente, y se tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento a la labor que la universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales” (2014: 276).</p>
1999/2003	Juan Ramón de la Fuente	<p>“Que se difunda la cultura”.</p>	<p>“Defenderé a la universidad ante quien pretenda desacreditarla; procuraré que cuente con los recursos financieros que requiere, no sólo para subsistir sino para que pueda desarrollar plenamente sus capacidades; vigilaré celosamente que esos recursos se apliquen escrupulosamente en el fortalecimiento de sus tareas sustantivas, para que surjan en su seno nuevas y mejores opciones educativas para los jóvenes de México; para que se desarrolle la ciencia, para que se difunda la cultura; para que haya nuevos espacios de discusión que auspicien su permanente renovación” (2014: 283).</p>
2003/2007	Segundo periodo de Juan Ramón de la Fuente	<p>“Extensión de los beneficios de la cultura”.</p> <p>“Sistema de difusión cultural”.</p>	<p>“Nuestra misión, en esencia, no ha variado. Bien lo decía Vasconcelos, al tomar posesión del cargo de rector en 1920: ‘La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia’. No debe haber confusión: la enseñanza, la investigación y la extensión de los beneficios de la cultura son, y deben seguir siendo, nuestras tareas sustantivas. Por ello he propuesto un programa de trabajo orientado a fortalecer estas tres grandes tareas universitarias” (2014: 285).</p>

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
2007/2011	José Narro Robles	<p>“Extensión del conocimiento”.</p> <p>“Difusión de la cultura”.</p> <p>“Vinculación”.</p>	<p>“el desarrollo de tecnologías de punta, para fortalecer la enseñanza en el bachillerato y las licenciaturas, así como la educación en línea y a distancia, en donde tenemos enormes posibilidades de hacer crecer nuestra matrícula y extender los beneficios de la universidad a amplios sectores de la sociedad” (2014: 286).</p> <p>“Tan importante como la investigación científica y humanística, resulta la tarea universitaria de extender los beneficios de la cultura a cada vez mayores sectores de la población. Nuestro sistema de difusión cultural, que hoy genera una de las mejores ofertas artísticas y culturales del país, también debe perfeccionarse. Hay que vincularlo más con la propia comunidad universitaria; y hay que explotar al máximo nuestros canales de difusión externa: pronto tendremos nuevas y mejores instalaciones para Radio Universidad, que transmitirá desde el Palacio de la Autonomía, en este Centro Histórico, nuestra vasta oferta cultural en frecuencia modulada y hemos iniciado los estudios necesarios que son complejos para hacer realidad el viejo anhelo de hacer de TV UNAM, un verdadero canal universitario” (2014: 288).</p> <p>“A través del trabajo de sus académicos, el conocimiento no sólo se transmite a las nuevas generaciones, se genera y aplica a la solución de problemas que aquejan a la sociedad. En la universidad se busca transformar el saber y el quehacer de académicos y estudiantes en servicios para la colectividad, en extensión del conocimiento, en nuevas modalidades de difusión de la cultura” (2014: 293).</p> <p>“Un aspecto prioritario será incrementar la vinculación de la universidad con los principales problemas nacionales y su participación en el diseño e implementación de políticas públicas. Para ello se ampliarán los instrumentos existentes, de manera que todos los sectores de la sociedad mexicana se beneficien de la capacidad que la universidad tiene en la materia” (2014: 296).</p> <p>“La difusión cultural es y seguirá siendo, una función universitaria que debe ser atendida con prioridad. Esta función es relevante porque permite a la institución ser un referente nacional de primer orden en la preservación, recreación y transmisión de las manifestaciones culturales nacionales y universales, pero también porque permite crear expresiones culturales nuevas. Por ello se emprenderán acciones que fortalezcan la difusión de la cultura y la formación cultural de los universitarios” (2014: 296-297).</p>

Año	Rector	Términos utilizados	Fragmento representativo
Segundo periodo de José Narro Robles		"Vinculación". "Difusión de la cultura".	<p data-bbox="515 227 985 427">"Una de las características sobresalientes de nuestra universidad es la investigación. Para mantener e incrementar el nivel que ha alcanzado, se deberá fortalecer su desarrollo en todas las áreas, tipos y niveles en que se realiza. En adición se mejorará su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios para el desarrollo nacional, lo que implicará elevar su calidad y productividad, además de favorecer una mayor proyección nacional" (2014: 304).</p> <p data-bbox="515 461 985 661">"En materia de difusión de la cultura se insistirá en que las artes y la cultura deben constituir parte importante de la formación integral de los alumnos, en especial en el bachillerato. Este también es el caso del deporte. De igual manera se diversificarán los mecanismos para acercar las expresiones artísticas universitarias y profesionales a los miembros de nuestra comunidad y a la población en general" (2014: 304).</p>

Anexo 3: La extensión universitaria en las leyes orgánicas de la UNAM⁵⁰

Año de la Ley	Contenido
1910	Artículo 8, Inciso III: “[Compete al Consejo Universitario] organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”.
1929	Considerando núm. 4: “Que es necesario capacitar a la Universidad Nacional de México, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir los fines de impartir una educación superior, de contribuir al progreso de México en la conservación y desarrollo de la cultura mexicana participando en el estudio de los problemas que afectan a nuestro país, así como el de acercarse al pueblo por el cumplimiento eficaz de sus funciones generales y mediante la obra de extensión educativa”.
	Fines, artículo 1º: “La Universidad Nacional de México tiene por fines impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano. Será también fin esencial de la universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la universidad al servicio del pueblo.”
1933	Artículo 1º: “La Universidad Autónoma de México es una corporación dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.”
1945	Fines, artículo 1º: “La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública —organismo descentralizado del Estado— dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.”
	Integración del Consejo Universitario, artículo 7º: “IV. Por un profesor representante de los Centros de Extensión Universitaria.”

50 Fuente: Universidad Nacional (1910); UNAM (1929); UNAM (1933) y UNAM (1945).

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Appeal	Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina
ARWU	<i>Ranking</i> Académico de las Universidades del Mundo (por sus siglas en inglés)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CASEU	Centro de Acción Social de Estudiantes Universitarios
CCA	Centro de Ciencias de la Atmósfera
CCADET	Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
CCG	Centro de Ciencias Genómicas
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CCM	Centro de Ciencias Matemáticas
CDR	Centro de Desarrollo Regional
Ceiich	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
CELE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
CEPE	Centro de Enseñanza Para Extranjeros
Cephcis	Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales
CEU	Consejo Estudiantil Universitario
CFATA	Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada
CIA	Agencia Central de Inteligencia (por sus siglas en inglés)
CIALC	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe

CID	Coordinación de Innovación y Desarrollo
CIEG	Centro de Investigación y Estudios de Género
CIGA	Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental
CISAN	Centro de Investigaciones sobre América del Norte
CIT	Centro de Innovación Tecnológica
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNE	Consejo Nacional de Estudiantes
CNYN	Centro de Nanociencias y Nanotecnología
Comesco	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
CRYA	Centro de Radioastronomía y Astrofísica
DGDC	Dirección General de Divulgación de la Ciencia
DGOSE	División General de Orientación y Servicios Educativos
DTT	Dirección de Transferencia de Tecnología
EC	Comunidad Europea (European Community)
EC	European Commission
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FES	Facultad de Estudios Superiores
FESE	Fundación Educación Superior-Empresa
FORU	Federación Obrera Regional Uruguaya
IAP	Investigación Acción Participativa
ICED	International Council of Educational Development
IES	Instituciones de Educación Superior
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Imcine	Instituto Mexicano de Cinematografía
IMPI	Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial
Indautor	Instituto Nacional del Derecho de Autor
IPN	Instituto Politécnico Nacional
MTFU	Matriz de Tercera Función Sustantiva
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCEZ	Organización Campesina Emiliano Zapata

OEA	Organización de Estados Americanos
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OSAL	Observatorio Social de América Latina
Pincc	Programa de Investigación en Cambio Climático
PPS	Práctica Profesional Supervisada
PUAL	Programa Universitario de Alimentos
PUB	Programa Universitario de Bioética
PUCIM	Programa Universitario de Ciencia e Ingeniería de Materiales
PUDH	Programa Universitario de Derechos Humanos
PUE	Programa Universitario de Energía
PUEC	Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad
PUED	Programa Universitario de Estudios del Desarrollo
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad
PUIS	Programa Universitario de Investigación en Salud
PUMA	Programa Universitario del Medio Ambiente
RAE	Real Academia Española
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UAER	Unidad Académica de Estudios Regionales
UCE	Universidad Constructora de Estado
UDLA	Universidad de las Américas
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)
UOM	Universidad Obrera de México
UPM	Universidad Popular Mexicana
URSS	Unidad de Responsables del Servicio Social
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (por sus siglas en inglés)

USIA Agencia de Información de los Estados Unidos
 (por sus siglas en inglés)

USIS Servicio de Información de los Estados Unidos
 (por sus siglas en inglés)

- Abellán, José (2011), “Rafael Altamira como arquetipo del intelectual moderno”, *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Aboites, Hugo (2010), “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. De la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias”, *Educación Superior y Sociedad*, núm. 9, pp. 122-144.
- Acri, Martín y María Cáceres (2011), *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Buenos Aires, Libros de Anarres.
- Adler, Max (2002), “Intelectuales, universidad, capitalismo”, en Claudio Bonvecchio (ed.), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI Editores/UNAM, pp. 209-221.
- Agambem, Giorgio (2011), *Medios sin fin. Notas sobre la política*, Valencia, Pre-Textos.
- Aguilar, Beatriz (2000), “La Universidad Popular Mexicana y el nacimiento de la extensión cultural universitaria”, tesis de licenciatura en Pedagogía, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán-UNAM.
- Alcántara, Armando (2015), “Responsabilidad y compromiso social de la educación superior. El papel de la ANUIES”, en Germán Álvarez (coord.), *La ANUIES y la construcción de las políticas de educación superior. 1950-2015*, México, ANUIES.
- Altamira, Pilar (2011), *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Altamira, Rafael (1914), *Cuestiones obreras*, Valencia, Prometeo.

- Altbach, Philip (2001), *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*, Buenos Aires, UNESCO/Universidad de Palermo.
- Angulo Rasco, Félix (2008), “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en José Gimeno *et al.*, *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Apple, Michael (2012), *Poder, conocimiento y reforma educacional*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa/Miño y Dávila.
- Ardao, Arturo (1996), *La inteligencia latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República.
- Atcon, Rudolph (1963), “La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina”, *Revista de la Cultura de Occidente*, núm. VII, pp. 1-169.
- Austin, Robert (2006), “El buen vecino global: intervención estadounidense en culturas nacionales, 1945-2000”, en Robert Austin (ed.), *Imperialismo cultural en América Latina: historiografía y praxis*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP, pp. 65-102.
- Baldenegro, Jaime (1983), “Universidad y sociedad: extensión universitaria”, *Revista Papalotl*, núms. 9-10, pp. 25-32.
- Baudrillard, Jean (2009), *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Belausteguigoitia, María Isabel (2012), “Teoría crítica y pedagogía”, en Rosa Nidia Buenfil, Silvia Fuentes y Ernesto Treviño (coords.), *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México, UNAM, pp. 475-492.
- Benjamin, Walter (2008), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Ítaca.
- Biagini, Hugo (2006), “Redes estudiantiles en el Cono Sur (1900-1925)”, en Renate Marsiske (ed.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, III*, México, UNAM, pp. 81-104.
- Biagini, Hugo (1999), “El movimiento estudiantil reformista y sus mentores”, en Hugo Biagini (comp.), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, pp. 153-210.

- Bonvecchio, Claudio (ed.) (2002), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI Editores/UNAM.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1977), *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of the economic life*, Nueva York, Basic Books.
- Bralich, Jorge (2007), *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*, Montevideo, Universidad de la República.
- Bruckmann, Mónica y Theotonio Dos Santos (2008), “Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico”, *Prokla*, núm. 142, pp. 2-13.
- Brunner, José Joaquín (2016), *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Brunner, José Joaquín (2007), “La universidad latinoamericana frente al próximo milenio”, *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*, México, UDUAL, pp. 217-231.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994), *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Bustelo, Natalia (2018), *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria*, Buenos Aires, Paidós.
- Bustelo, Natalia y Lucas Domínguez (2017), “Radicalizar la Reforma Universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino, 1918-1922”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, vol. 44, núm. 2, pp. 31-62.
- Campos, Guillermo y Germán Sánchez (2005), “La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/134/1091>>, consultado el 17 de julio, 2016.
- Cano, Agustín (2017), “La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo ‘orden de anticipación’ a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba”, *Revista+E*, vol. 7, pp. 6-23.
- Cano, Agustín (2015), “La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos”, en Adrián Acosta, Daniela Atairo, Antonio Camou, Andrés Donoso, Mía

- Dragnic, Lia Pinheiro, Diego Huiguera, Roninzon Piñeiros, Gineth Álvarez, Agustín Cano y Axel Didriksson, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, CLACSO/Instituto Gino Germani-Universidad de Buenos Aires, pp. 287-380.
- Cano, Agustín y Diego Castro (2016), “La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay”, *Andamios*, vol. 13, núm. 31, pp. 313-337.
- Cárdenas, Lázaro (2011), “Mensaje del General Lázaro Cárdenas en el XXV Aniversario de la UOM”, *Trabajadores*, año 15, núm. 8, pp. 12-13.
- Carlevaro, Pablo (2014), entrevista realizada por el autor en Montevideo el 29 de octubre, 2014.
- Carlevaro, Pablo (1988), “Mario Cassinoni (1907-1965)”, *Médicos uruguayos ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788-1988). Tomo II*, Montevideo, Sindicato Médico del Uruguay, pp. 409-421.
- Carlevaro, Pablo (1986), “El rol de la universidad y su relación con la sociedad”, *Cuadernos de Política Universitaria*, año 1, núm. 1, pp. 20-32.
- Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martin y Diana Rhoten (2002), “What does globalization mean for educational change? A comparative approach”, *Comparative Education Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 1-9.
- Carpizo, Jorge (1988), “El ser y el deber ser de la UNAM”, *Hacia el congreso universitario*, México, UNAM.
- Casanova, Hugo (2016a), “Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX”, *Universidades*, año 4, núm. 65, pp. 49-57.
- Casanova, Hugo (coord.) (2016b), *La UNAM y su historia. Una mirada actual*, México, UNAM.
- Casanova, Hugo (2016c), “Saber, política y administración: el rectorado de Guillermo Soberón”, en Raúl Domínguez (ed.), *Historia general de la Universidad Nacional. Los ajustes estructurales entre dos siglos: 1973-2015*, México, UNAM, pp. 17-89.

- Casanova, Hugo (2013), “La UNAM y su gobierno en 4 décadas (1970-2010)”, en Roberto Rodríguez (ed.), *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM, pp. 56-67.
- Casanova, Hugo (2012), *El gobierno de la Universidad en España*, La Coruña, Netbiblos.
- Casanova, Hugo (2004), “La Universidad hoy”, en Hugo Casanova y Claudio Lozano (eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 197-214.
- Casanova, Hugo y Juan Carlos López (2013), “Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010)”, *Linhas Críticas*, vol. 19, núm. 38, pp. 109-128.
- Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez (2014), “Universidad, política y gobierno: vertientes de interpretación y perspectivas de análisis”, *Revista Bordón*, vol. 66, núm. 1, pp. 151-166.
- Caso, Antonio, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Carlos González Peña, José Escofet y José Vasconcelos (2000), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, pról., nn. y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna, México, Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Caso, Antonio y Vicente Lombardo (1963), *Idealismo vs. materialismo dialéctico*, México, Universidad Obrera de México.
- Castañeda, Víctor (2016), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 31 de mayo. Secretario de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la FES Acatlán de la UNAM.
- Castoriadis, Cornelius (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- Clark, Burton (2004), *Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts*, Londres, Open University Press.
- Clark, Burton (1998), *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*, Nueva York, International Association of Universities/Elsevier Science.
- CNE (1968), “Bandera de principios de la juventud mexicana. IX Congreso Nacional de Estudiantes 1932”, en Gabriel del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo II: Propagación Americana*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Corenstein, Martha, Beatriz Cadena, Blanca Flores, Betzabeth López, Zaira Magaña, Leonardo Ortiz y Nancy Zúñiga, (2014), “Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, pp. 391-425.
- Cúneo, Dardo (ed.) (1988), *La Reforma Universitaria 1918-1930*, Caracas, Ayacucho.
- Dagnino, Renato (2015), “Como é a universidade de que o Brasil precisa?”, *Avaliação*, vol. 20, núm. 2, pp. 293-333.
- De la Garza, Enrique, Tomás Ejea y Luis Macías (2014), *El otro movimiento estudiantil*, México, Plaza y Valdés/Universidad de Guanajuato/UAM.
- De María y Campos, Alfonso (1983), “Panorama histórico de la extensión universitaria”, *Memoria del I Coloquio de Extensión Académica de la UNAM*, México, UNAM, pp. 4-18.
- De Puelles, Manuel (2002), “Estado y educación: una relación histórica”, en Aurora Ruiz (coord.), *La escuela pública: el papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- de Sousa Santos, Boaventura (2006), *La universidad popular del siglo XXI*, Lima, Universidad Nacional de San Marcos.
- Didou, Sylvie (2015), “Responsabilidad social universitaria en América Latina: recursos y controversias”, en Eduardo Aponte (ed.), *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*, San Juan, IESALC-UNESCO, pp. 71-96.
- EC/OECD (2012), *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*, París, OECD.
- Eisenzweig, Uri (2004), *Ficciones del anarquismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ejea, Tomás (2000), “La difusión y extensión de la cultura”, en Romualdo López, Óscar González y Miguel Casillas (eds.), *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, vol. I, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ejea, Tomás y Bianca Garduño (2014), “La extensión de la cultura universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia”, en Hugo Méndez y Felipe Cuamea (eds.), *Universidad*,

- ciencia y cultura: evocaciones para un saber colectivo*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 52-78.
- Etzkowitz, Henry y Loet Leydesdorff (1997), *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government relations*, Londres, Pinter.
- Falcao, Emmanuel (2006), *Vivencia em comunidades. Outra forma de ensino*, João Pessoa, Editora Universitaria/Universidad Federal de Paraiba.
- Falero, Alfredo (2015), “De amnesias conceptuales e intelectos capturados. Algunos aportes de la década del sesenta para pensar América Latina en el siglo XXI”, en Yamandú Acosta, Waldo Ansaldi, Verónica Giordano y Lorena Soler (coords.), *América Latina piensa en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 39-58.
- Fell, Claude (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM.
- Fernández, Leticia (2007), “La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos”, en Pedro Krotsch, Antonio Camou y Marcela Prati (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- FESE (2016), “Historia y objetivos de la Fundación Educación Superior-Empresa”, *Fundación Educación Superior-Empresa*, <<http://fese.org.mx/index.php/historia-y-objetivo/>>, consultado el 11 de febrero, 2016.
- FORU (1920), *Solidaridad. Órgano de la Federación Obrera Regional Uruguaya*, Montevideo, año 2, núm. 5.
- Foucault, Michel (2006), *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1990), *Tecnologías del Yo y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós.
- Franco, José (2016), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 16 de febrero. Director de Divulgación de la Ciencia de la UNAM.
- Freire, Paulo (1998), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1993), “Educación y participación comunitaria”, en Paulo Freire, *Política y educación*, Madrid, Siglo XXI Editores, pp. 73-87.
- Fresán, Magdalena (2004), “La extensión universitaria y la universidad pública”, *Reencuentro*, núm. 39, pp. 48-54.

- Fuentes Molinar, Olac (1983), “Las épocas de la universidad mexicana”, *Cuadernos Políticos*, núm. 36, pp. 47-55.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack, María Elena Barrera Bustillos, Sergio Martínez Romo, Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Leonardo Jiménez Loza (2012), “Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas”, en Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California, pp. 77-102.
- Galaz, Jesús y Manuel Gil Antón (2009), “La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 2-31.
- Galaz, Jesús y Esperanza Vilorio (2014), “La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII, núm. 171, pp. 37-65.
- Gallegos, José Roberto (2014), *Discursos de toma de posesión de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-1911)*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Gamboa, Jonatan (2007), “Las misiones culturales entre 1922 y 1927”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida (México), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/ato9/PRE1178909741.pdf>>, consultado el 5 de marzo, 2017.
- García, Emilio (2014), “El primer congreso de universitarios mexicanos”, *Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano*, <<http://www.centrolombardo.edu.mx/congreso-de-universitarios-mexicanos/>>, consultado el 10 de marzo, 2017.
- Garcíadiego, Javier (1996), *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México/UNAM.

- Garduño, Bianca (2011), “La tercera función sustantiva en las instituciones de educación superior privadas en México. Relación con la sociedad, institucionalidad y reconocimiento social”, tesis de maestría en Sociología, México, UAM-Azcapotzalco.
- Gatti, Elsa (2000), “Modelos pedagógicos en la educación superior”, *Revista Temas y Propuestas*, núm. 18, pp. 2-18.
- Gibbons, Michael (1998), “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, Washington, Banco Mundial.
- Gibbons, Michael, Camile Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación contemporáneas*, Barcelona, Pomares/Corredor.
- Gil Antón, Manuel (2013), “La monetarización de la profesión académica en México: un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas”, *Espacio en blanco. Serie Indagaciones*, núm. 23, pp. 157-186.
- Gil Antón, Manuel (2012), “Un cuarto de siglo: ¿el fin de una etapa en la conducción de la educación superior en México?”, en José Cossío y Enrique Florescano (coords.), *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 264-291.
- Gil Antón, Manuel (2010), “El oficio académico: los límites del dinero”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. Volumen VII: Educación*, México, El Colegio de México, pp. 419-448.
- Gómez, Luz y Sandra Figueroa (2011), “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”, *Ciencia Política*, vol. 6, núm. 12, pp. 109-146.
- Gómez, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein (2014) “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, pp. 33-65.
- González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.

- González Luna, Julio (1988), “Significado de la Reforma Universitaria”, en Dardo Cúneo (ed.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Ayacucho, pp. 187-205.
- González, Miguel Alejandro (2010), “Neoliberalismo y educación superior en México”, tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Gramsci, Antonio (2007), *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.
- Guadarrama González, Pablo (2003), *José Martí y el humanismo en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Harvey, Neil (2003), *La rebelión en Chiapas: la lucha por la tierra y la democracia*, México, Era.
- Henríquez Ureña, Pedro (2000), “La Revolución y la cultura en México”, en Juan Hernández Luna (ed.), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, pp. 145-152.
- Henríquez Ureña, Pedro (1987), “La Universidad”, en *Universidad y educación. Textos de Humanidades*, México, UNAM/IPN, pp. 45-70.
- Hernández Luna, Juan (2000), “Prólogo”, en Juan Hernández Luna (ed.), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, pp. 7-28.
- Hobsbawm, Eric (2000), *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.
- Ibarra, Eduardo (2013), “Políticas gubernamentales, universidades públicas y racionalidad neoliberal. Relevancia del gobierno y la gestión institucional”, *Diálogos sobre educación*, año 4, núm. 16, pp. 2-14.
- Ibarra, Eduardo (2011), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM.
- Ingenieros, José (1920), *La universidad del porvenir*, Buenos Aires, Ateneo.
- Jackson, Philip (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Kent, Rollin (1990), *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen.
- Labrandero, Magdalena y Luis Santander (1983), “Extensión académica: una función del sistema universitario”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 3, núm. 47, pp. 77-94.
- Laclau, Ernesto (2014), *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Laclau, Ernesto (2006), *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2011), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2003), *La experiencia y sus lenguajes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Latapí, Pablo (1998), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lazcano, Olga y Gustavo Barrientos (2006), *Desarrollo de una metodología para la promoción de proyectos de extensión y vinculación universitaria con impacto económico y social*, Puebla, Universidad de las Américas.
- Ledezma, Juan (2011), “La primera visita de Rafael Altamira a México: reacciones políticas y académicas”, en Pilar Altamira (coord.), *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 111-124.
- Levy, Daniel (2005), *To export progress. The golden age of university assistance in the Americas*, Bloomington, Indiana University Press.
- Licea, Judith (1982), *La extensión universitaria en América Latina: sus leyes y reuniones*, México, UNAM.
- Lloyd, Marion, Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez (2011), *Los rankings internacionales de universidades, su impacto, metodología y evolución*, México, Dirección General de Evaluación Institucional-UNAM.
- Lombardo, Vicente (2011), “Tareas de la Universidad Obrera de México”, *Trabajadores*, vol. 15, núm. 82, pp. 8-11.
- Lomnitz, Claudio (2016), *El regreso del camarada Ricardo Flores Magón*, México, Era.
- López, Marcelo (2012), *Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos*, Jujuy, Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Lytard, Jean-François (1986), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Marginson, Simon e Imanol Ordorika (2010), *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, México, UNAM.

- Mariátegui, José Carlos (2007), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Caracas, Ayacucho.
- Mariátegui, José Carlos (2001), “Los maestros y las nuevas corrientes”, en José Carlos Mariátegui, *Temas de educación*, Lima, Biblioteca Amauta, pp. 57-63.
- Markarian, Vania, María Jung e Isabel Wschebor (2008), *1908: el año augural*, Montevideo, Archivo General de la Universidad de la República.
- Marsiske, Renate (2006a), “Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, III*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, pp. 141-178.
- Marsiske, Renate (2006b), “La Universidad de México: Historia y desarrollo”, *Rhela*, vol. 8. pp. 9-34.
- Marsiske, Renate (2001a), “La Universidad Nacional de México (1910-1929)”, en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 5-30.
- Marsiske, Renate (coord.) (2001b), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Plaza y Valdés.
- Martínez, Oseas (2015), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 24 de agosto. Coordinador del Área de Extensión Universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNAM.
- Martínez, Lucía e Hilda Rivera (1979), *La extensión universitaria. Tomo II: Información general 1973-1978*, México, UNAM.
- Matute, Álvaro (1999), *El Ateneo de México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mazari Hiriart, Marcos (2014), *Informe 2014 de actividades de la Facultad de Arquitectura de la UNAM*, México, UNAM.
- Mazón, Juan, Abel Delgado, Genaro Sánchez y Alonso de Jesús Serret (2016), “El servicio social médico”, *Coordinación del Servicio Social de la Facultad de Medicina de la UNAM*, <http://www.facmed.unam.mx/sg/css/documentos_pdf/ElServicioSocialMedico.pdf>, consultado el 10 de septiembre, 2016.

- Mella, Juan Antonio (1988), “Tres aspectos de la Reforma Universitaria”, en Dardo Cúneo (ed.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Ayacucho, pp. 269-272.
- Mendoza, Javier (2001), *Los conflictos en la UNAM, en el siglo XX*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Modonesi, Massimo (2016), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 30 de agosto. Coordinador del proyecto PAPIIT “Subalteridad, antagonismo y autonomía en los movimientos sociopolíticos en México y en América Latina”.
- Modonesi, Massimo (2008a), “Crisis hegemónica y movimientos antagonistas en América Latina. Una lectura gramsciana del cambio de época”, *A Contracorriente*, vol. 5, núm. 2, pp. 115-140.
- Modonesi, Massimo (2008b), “1968: a 40 años del movimiento estudiantil en México”, *OSAL: 1968. A 40 años del movimiento estudiantil en México*, año IX, núm. 24, pp. 145-153.
- Molina, Ahtziri, Tomás Ejea, Bianca Garduño, Itzel Sainz, Miguel Casillas, Aldo Colorado, Verónica Herrera, Claudia Hidalgo y María Ramírez (2015), “La universidad mexicana y su relación con el entorno. Modelos de Tercera Función Universitaria y su pertinencia regional (Proyecto de investigación apoyado con el Fondo de Ciencia Básica de Conacyt)”, México.
- Molina, Ahtziri, Aldo Colorado, Patrick Fowler y Shaila Barradas (2014), “La extensión universitaria en América Latina: implicaciones y alcances”, en Alain Basail Rodríguez y Óscar Contreras Montellano (coords.), *La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México. Memorias del 4.º Congreso Nacional de Ciencias Sociales*, Tuxtla Gutiérrez, COMECOSO, pp 629-645.
- Mollis, Marcela (2003), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Clacso.
- Mondolfo, Rodolfo (1972a), *La universidad latinoamericana como creadora de cultura*, México, UNAM (Deslinde, 24).
- Mondolfo, Rodolfo (1972b), *Universidad: pasado y presente*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Monsiváis, Carlos (1990), “La difusión cultural en la UNAM”, *Nexos*, <<https://www.nexos.com.mx/?p=5791>>, consultado el 10 de julio, 2016.

- Moraga, Fabio (2016), “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964”, *Historia Mexicana*, vol. 65, núm. 3, pp. 1341-1404.
- Moraga, Fabio (2014a), “Reforma desde el sur, revolución desde el norte. El primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, núm. 47, pp. 155-195.
- Moraga, Fabio (2014b), “Lo mejor de Chile está ahora en México. Ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México (1922-1924)”, *Historia Mexicana*, vol. 63, núm. 3, pp. 1181-1247.
- Moraga, Fabio (2007), “*Muchachos casi silvestres*”. *La Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno 1906-1936*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Moreno-Sáez, Francisco (2005), *Rafael Altamira y la extensión universitaria*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/rafael-altamira-y-la-extension-universitaria-0/html/>>, consultado el 10 de agosto, 2015.
- Mungaray, Alejandro, Juan Ocegueda y María Sánchez (2002), *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*, México, Universidad Autónoma de Baja California/ANUIES.
- Muñoz, Humberto (2010), “La autonomía universitaria. Una perspectiva política”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, número especial, pp. 79-94.
- Narro, José (2012), *Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2011-2015*, México, UNAM.
- Narro, José (2008), *Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2008-2011*, México, UNAM.
- Navarrete, Claudia (2016), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 4 de febrero. Directora de la Dirección General de Servicio Social.
- Navarrete, Mercedes (2015), entrevista realizada por el autor mediante correo electrónico el 8 de septiembre. Coordinadora de Servicios Tecnológicos, Dirección de Servicios Tecnológicos, Coordinación de Innovación y Desarrollo.
- Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa.
- Núñez, Sandino (2014), “2002: el default de la política”, *Prohibido Pensar*, año 1, núm. 2, pp. 37-52.

- Núñez, Violeta (2008), “El vínculo educativo”, *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- OEI (2009), “Nace en México una fundación para vincular a la academia con las empresas”, *Observatorio iberoamericano de la ciencia, la tecnología y la sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos)*, <<https://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article86>>, consultado el 22 de febrero, 2016.
- Olarte, Diana y Leonardo Ríos (2015), “Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV, núm. 175, pp. 19-40.
- Ordorika, Imanol (2016), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 26 de agosto. Director de Evaluación Institucional de la UNAM.
- Ordorika, Imanol (2015), “Rankings universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV, núm. 173, pp. 7-9.
- Ordorika, Imanol (2013), “La universidad constructora de Estado”, en Roberto Rodríguez (coord.), *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM, pp. 108-134.
- Ordorika, Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Ordorika, Imanol (2001), “Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 91, pp. 77-96.
- Ordorika, Imanol (1997), “Reformas de la educación superior y el interés público”, *Acta Sociológica*, núm. 21, pp. 59-75.
- Ordorika, Imanol y Rafael López (2007), *Política Azul y Oro (historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria)*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Ortega, Myrna (2015), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 26 de agosto. Coordinadora de Proyectos de Extensión Académica de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM.
- Ortega y Gasset, José (2007), *Misión de la universidad*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Palacios, Leopoldo (1908), *Las universidades populares*, Valencia, Sempere.

- Paulín, Georgina, Julio Horta y Gabriel Siade (2012), “Universidad y tradición: notaciones sobre el contexto referencial de la racionalidad universitaria”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LVII, núm. 214, pp. 25-53.
- Pérez-Gavilán, Fernando (1991), *El extensionista*, México, IMCINE, 90 min.
- Pérez, Guadalupe (1979), *La extensión universitaria. Tomo I: Notas para su historia*, México, UNAM.
- Picos, Gabriel (2014), *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*, Montevideo, Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- Picos, Gabriel (2003), “Extensión universitaria: apuntes para una discusión de principios”, mimeo.
- Ponce, Aníbal (1988), “El año 1918 y América Latina”, en Dardo Cúneo (ed.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Ayacucho, pp. 223-225.
- Puigrós, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Ediciones Colihue.
- Puigrós, Adriana (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial.
- Puigrós, Adriana y Marcela Gómez-Sollano (coords). (1994), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Quijano, Carlos (1988), “La Reforma Universitaria”, en Dardo Cúneo (ed.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Ayacucho, pp. 259-267.
- Quiroga, Luis (2001), “Apuntes para la historiografía de la extensión universitaria (interacción social)”, (ponencia) *VI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, San Pablo.
- RAE (2016), *Diccionario de la lengua española*, <<http://dle.rae.es>>, consultado el 5 de septiembre, 2016.
- Rama, Ángel (1972), “Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario”, *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL*, México, UNAM/UDUAL, pp. 150-182.

- Ramírez, Liberio Victorino (1998), “El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática”, en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Tomo I*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Remedi, Eduardo (2006), “Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias”, en *IV Congreso Internacional de Análisis Organizacional: “Las organizaciones en México: poder, tiempo y contradicción”*, México, Universidad Veracruzana/UAM, pp. 1-26.
- Revueltas, José (2008a), “Nuestra bandera”, *OSAL: 1968. A 40 años del movimiento estudiantil en México*, año IX, núm. 24, pp. 149-151.
- Revueltas, José (2008b), “¿Qué es la autogestión académica?”, *OSAL: 1968. A 40 años del movimiento estudiantil en México*, año IX, núm. 24, pp. 152-153.
- Ribeiro, Darcy (2006), *La Universidad nueva: un proyecto*, Caracas, Ayacucho.
- Ribeiro, Darcy (1972), “¿Qué integración latinoamericana?”, *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL*, México, UDUAL, pp. 206-218.
- Rinesi, Eduardo (2012), *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad?*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación de la Central de Trabajadores Argentinos.
- Rodríguez, Roberto (2013), “La forja del ideario universitario: 1910 a 1945”, en Roberto Rodríguez (coord.), *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM, pp. 11-39.
- Rodríguez, Roberto (2009), “El significado de la extensión universitaria en el presente”, mimeo.
- Rodríguez, Roberto y Hugo Casanova (2005), “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 40-56.
- Rodríguez, Yolanda y Marisela Castañón (1997), *Caminos y rumbos del servicio social en México*, México, Universidad Iberoamericana/Universidad Intercontinental/Universidad Pedagógica Nacional.

- Rogers, Everett y Floyd Shoemaker (1974), *La comunicación de innovaciones: Un enfoque transcultural*, México-Buenos Aires, Centro Regional de Ayuda Técnica/Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Rolz-Bennett, José (1950), “Informe del relator general licenciado José Rolz Bennett en la sesión de clausura del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Guatemala, 1949)”, *Anales de la Universidad*, año LX, núm. 165, pp. 12-18.
- Rossi, Lorenzo (2016), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 4 de febrero, 2016, Jefe del Departamento de Alfabetización y Rezago Educativo de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.
- Ruiz Lugo, Lourdes (1993), “Implicaciones del TLC en nuestra identidad cultural y la extensión universitaria”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 22, núm. 88, pp. 2-9.
- Ruiz Lugo, Lourdes y Maricruz Moreno Zagal (2010), *El servicio social de la educación superior. Punto de articulación con el entorno*, México, ANUIES.
- Saldaña, Alejandro (2008), “Gestión como ideología en la universidad pública mexicana”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 6, pp. 1-20.
- Sánchez, Alfredo y José Caballero (2003), *La vinculación en las instituciones de educación superior y en las universidades: autonomía y sociedad*, México, UNAM/IPN.
- Sánchez, Joaquín y Carlos Gómez (1981), *Filosofía y sistema de la extensión universitaria (modelo UNAM)*, México, UNAM.
- Schriewer, Jürgen (1997), “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, *Educación y Ciencia*, vol. 1, núm. 1, pp. 21-58.
- SEP (1995), *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP/ANUIES (1981), *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior: Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991*, México, SEP/ANUIES.
- Serna Alcántara, Gonzalo (2007), “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 3, pp. 1-7.

- Serna Alcántara, Gonzalo (2004), “Modelos de extensión universitaria en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 33, núm. 131, pp. 77-103.
- Serra, Maricarmen (2015), entrevista realizada por el autor en Ciudad de México el 25 de agosto. Directora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Coordinación de Vinculación Institucional de la UNAM.
- Silva-Herzog, Jesús (1974), *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI Editores.
- Slaughter, Sheila y Larry Leslie (1999), *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Soler, Miguel (2015), “Las misiones socio pedagógicas: las de ayer, las de hoy, las de mañana”, en *Commemoración del 70 aniversario de la iniciación de las Misiones Socio Pedagógicas en Uruguay*, Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay, pp. 2-11.
- Stolowicz, Beatriz (2014), “El ‘posneoliberalismo’ y la reconfiguración del capitalismo en América Latina (2011)”, *Revista de Ensayos Prohibido Pensar*, año 1, núm. 2, pp. 5-32.
- Streck, Danilo, Euclides Rendín y Jaime Zitkoski (2015), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Tecla, Alfredo (1978), *Universidad, burguesía y proletariado*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- Tommasino, Humberto (1994), *Los paradigmas y modelos de difusión de tecnología y desarrollo rural en grupos y metodología grupal en la Lechería Uruguaya*, Montevideo, Instituto de Actividades Descentralizadas y Medio Ambiente/Universidad de la República.
- Tommasino, Humberto y Agustín Cano (2016), “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”, *Universidades*, año LXVI, núm. 67, pp. 7-24.
- Tommasino, Humberto y Felipe Stevenazzi (2016), “Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República”, *Revista de Extensión Universitaria+E*, núm. 6, pp. 120-129.
- Tommasino, Humberto y Nicolás Rodríguez (2010), “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”,

- en *Integralidad: tensiones y perspectivas*, Montevideo, Universidad de la República, pp. 19-42.
- Tommasino, Humberto, María González, Emiliano Guedes, Emiliano y Mónica Prieto (2006), “Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire”, en Humberto Tommasino y Pedro de Hegedus (eds.), *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Montevideo, Universidad de la República, pp. 121-135.
- Torres Aguilar, Morelos (2009), *Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (ciudad de México, 1912-1920)*, México, UNAM.
- Tünnermann, Carlos (2008), *90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, Buenos Aires, CLACSO.
- Tünnermann, Carlos (2000), “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”, *Anuario de Estudios Centroamericanos*, vol. 4, núm. 1, pp. 93-126.
- UDUAL (1972), *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL*, México, UNAM/UDUAL.
- Universidad Nacional (1910), *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*, México, UNAM, <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/1.pdf>>, consultado el 20 de febrero, 2017.
- UNAM (2017a), “Antecedentes históricos de la Biblioteca Nacional de México”, <<http://bnm.unam.mx/index.php/antecedentes-historicos>>, consultado el 3 de marzo, 2017.
- UNAM (2017b), “Quiénes somos. Cultura UNAM”, <<http://www.cultura.unam.mx/secciones/Qui%C3%A9nesSomos>>, consultado el 26 de abril, 2017.
- UNAM (2017c), “Dirección General de Servicio Social”, <<http://www.dgserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-intituciones/ssi-eje-accion.htm>>, consultado el 3 de febrero, 2017.
- UNAM (2017d), “Coordinación de Vinculación Institucional”, <<http://www.cvi.unam.mx>>, consultado el 25 de febrero, 2017.
- UNAM (2017e), “Dirección General de Comunicación Social”, <<http://www.dgcs.unam.mx/mision.html>>, consultado el 25 de febrero, 2017.

- UNAM (2017f), “Unidad Académica de Estudios Regionales”, <<http://uaer.humanidades.unam.mx/uaer/mision/>>, consultado el 21 de marzo, 2017.
- UNAM (2016a), “Agenda estadística de la UNAM 2016”, México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/>>, consultado el 26 de abril, 2017.
- UNAM (2016b), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria I*, México, UNAM.
- UNAM (2016c), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria II*, México, UNAM.
- UNAM (2016d), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria III*, México, UNAM.
- UNAM (2016e), *Facultad de Arquitectura: Programa del curso Extensión Universitaria IV*, México, UNAM.
- UNAM (2016f), “Conecta UNAM. Nosotros”, <<http://www.conecta.unam.mx/conecta2016/nosotros.php>>, consultado el 24 de octubre, 2016.
- UNAM (2016g), “Coordinación de Innovación y Desarrollo”, <<http://www.innovacion.unam.mx/quehacemos.html>>, consultado el 1 de agosto, 2016.
- UNAM (2016h), Dirección de Servicio Social, Bases de datos (documento interno de la Dirección de Servicio Social de la UNAM).
- UNAM (2015), “Memoria 2015”, México, UNAM, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2015/>>, consultado el 1 de septiembre, 2016.
- UNAM (2013), *Plan de Desarrollo 2013-2017 de la Facultad de Arquitectura*, México, UNAM.
- UNAM (2008), *Acuerdo de Creación de la Coordinación de Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM.
- UNAM (1998), *Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura*, México, UNAM.
- UNAM (1983), *Memoria del I Coloquio de Extensión Académica de la UNAM*, México, UNAM.
- UNAM (1970), *Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria*, México, UNAM.
- UNAM (1945), *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM.

- UNAM (1933), *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México de 1933*, México, UNAM.
- UNAM (1930), *Reglamento de Extensión Universitaria*, México, UNAM.
- UNAM (1929), *Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México*, México, UNAM.
- UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, París, UNESCO.
- UOM (2017), “Antecedentes históricos y principios de la Universidad Obrera de México”, <<http://www.uom.mx/la-institucion/item/1139-antecedentes-historicos-y-principios>>, consultado el 25 de febrero, 2017.
- Vallaesys, François (2007), *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*, México, ITESM.
- Van-Aken, Mark (1990), *Los militantes. Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo*, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- Vasconcelos, José (2009a), “De Robinson a Odiseo. La Universidad”, en *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas, pp. 25-101.
- Vasconcelos, José (2009b), “Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional de México”, en *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas, pp. 139-143.
- Vasconcelos, José (2009c), “Carta abierta a los obreros del Estado de Jalisco”, en *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas, pp. 155-156.
- Vasconcelos, José (2009d), “El nuevo escudo de la Universidad Nacional”, en *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas, pp. 144-152.
- Vasconcelos, José (2000), “Un Ateneo de la Juventud”, en *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM, pp. 135-139.
- Villaseñor, Guillermo (2003), *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Villoro, Luis (1965), “Historia de las ideas”, *Historia Mexicana*, vol. 15, núms. 2-3, pp. 161-195.
- Weick, Karl (2009), “Las organizaciones educativas como sistemas débilmente acoplados”, *Revista Gestión y Estrategia*, núm. 36, pp. 93-110.

- Williams, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*, Badalona, Ediciones Península.
- Zea, Leopoldo (2011), *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Zedillo, Ernesto (1995), *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, Gobierno de la República.