



LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ORIENTADA SOCIALMENTE COMO RESISTENCIA EPISTEMOLÓGICA: posibilidades emancipatorias

SOCIALLY ORIENTED UNIVERSITY EXTENSION AS EPISTEMOLOGICAL RESISTANCE: emancipatory possibilities

Loryne Viana de Oliveira

Universidade Estadual de Campinas, Brasil,

Campinas, SP, Brasil

loryne@ymail.com

ORCID: 0000-0001-9528-7662



RESUMEN

La extensión universitaria ha sido ampliamente discutida en América Latina, ya sea en términos de prestación de servicios y transferencia de conocimiento, o en su vertiente comunitaria, atenta a las demandas sociales de su entorno. El presente estudio, de carácter bibliográfico, se propone retomar la reflexión sobre el potencial emancipador de la extensión universitaria en el contexto latinoamericano. Para ello, utilizamos las categorías del pensamiento abismal para sustentar el origen cognitivo de la injusticia social y para pensar la extensión como posibilidad de resistencia epistemológica y política, discutiendo el modelo universitario que subyace a esa posibilidad. Anclados en la perspectiva de la educación liberadora, presentamos también los elementos que entendemos como calificativos de la extensión capaz de colaborar para este proyecto. Finalmente, identificamos los desafíos para la realización de otro proyecto universitario, en el que la extensión aparece como articuladora de la formación crítica y la investigación situada.

Palabras clave: Extensión universitaria, Emancipación, Universidad pública, Justicia cognitiva.

ABSTRACT

University extension has been exhaustively discussed in Latin America, whether in terms of extension services and knowledge transfer, or in terms of the community extension, attentive to the social demands. The present study, of a bibliographical nature, proposes to discuss the emancipatory potential of university extension in the Latin American context. Therefore, we use the categories of abyssal thinking to support the cognitive origin of social injustice and understand university extension as a possibility of epistemological and political resistance, analyzing the university model underlying this possibility. We also present the elements that we believe to be qualifiers of the extension capable of collaborating for this project. Finally, we identified the challenges for the realization of an other university project, in which extension appears as an articulator of critical training and situated research.

Keywords: University extension, Emancipation, Public university, Cognitive justice.

Introducción

García Márquez, en la ocasión del recibimiento del Premio Nobel de Literatura, afirmó que nosotros los latinoamericanos hemos pedido muy poco a la imaginación, pues nuestro problema crucial ha sido la falta de medios concretos para hacer nuestras vidas más reales. En América Latina nos enfrentamos a una soledad, según el autor, que tiene sus raíces en la imposición de otros estándares para interpretar nuestra realidad.

Tales patrones son un legado de la modernidad, cuya característica elisión de formas, bajo las cuales la epistemología también es política, engendra un universalismo epistémico que impone una métrica única para interpretar todas las realidades. Las implicaciones epistemológicas de una u otra política son a la vez sutiles y radicales. Radicales, ya que suponen una revolución en la forma de mirar e investigar el mundo. Sutiles, porque requieren una mirada atenta y entrenada para que puedan ser notadas.

Ampliando el sentido de las palabras del laureado colombiano, el esfuerzo de proporcionar oportunidad y voz a estas formas políticas alternativas de construcción del conocimiento no es reciente, aunque siempre revolucionario. Los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad representan, desde su surgimiento en la década de 1960, intentos de estar a la altura de las diversas posibilidades de relacionar la política con los artefactos tecnológicos y las teorías científicas. Otros recortes importantes siguen el mismo designio, como es el caso de los estudios sobre la colonialidad. En el presente texto, en diálogo con la perspectiva de los Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad y con la perspectiva de la educación freireana, pretendemos colaborar de manera propositiva para pensar las formas emancipatorias de superación de lo que Boaventura de Sousa Santos (2007) definió como el pensamiento abismal, que creemos útil para profundizar parte de lo que García Márquez expresó en su discurso.

La alternativa a la que dedicaremos nuestras atenciones es la extensión universitaria. Es una entre varias que pueden posibilitar la resistencia epistemológica necesaria a la resistencia política, complementarias frente a la autorreproducción de prácticas excluyentes originadas por el pensamiento abismal (Santos, 2007). De esta forma, este artículo pretende abordar específicamente la perspectiva de una extensión universitaria como guía para prácticas docentes e investigativas que apoyen la emancipación de los sujetos y la justicia cognitiva, base para la justicia social.

Para ello, buscamos presentar elementos teóricos que justifiquen la comprensión de la extensión, frecuentemente desatendida en relación con sus contrapartes de enseñanza e investigación, como una posibilidad de superación de la dinámica centro-periferia en la producción y difusión de conocimientos y prácticas técnico-científicas. Esta dinámica tiene como corolario una falta en producir saberes socialmente relevantes para nuestras sociedades latinoamericanas, saberes que sean capaces de responder a sus fenómenos sociopolíticos. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cuáles conformaciones teórico-metodológicas de la práctica extensionista pueden promover más prontamente la emancipación y otros saberes?

Tomamos como punto de partida la reconstitución de lo que es la resistencia epistemológica como forma de resistencia política. A continuación, elaboramos argumentos para comprender cómo, por medio de la extensión, la construcción de este camino se articula con un modelo de institución de educación científico-tecnológica socialmente productiva (Oliveira, 2018), a saber, la universidad, cuyo papel en el contexto latinoamericano asume características de esta región. De esta forma, pretendemos matizar la discusión sobre las

exigencias teórico-metodológicas de las prácticas extensionistas capaces de desencadenar la emancipación de los sujetos y la subversión del orden de las líneas cartográficas estructurantes del pensamiento abisal.

La Resistencia Epistemológica como resistencia política

La crítica a la que alude García Márquez en su discurso en la ocasión de recibir el Premio Nobel de Literatura por "Cien años de soledad" va mucho más allá de exponer la soledad latinoamericana. Muestra claramente, entre otras cosas, el hecho de que la expansión marítima, a pesar de acortar la distancia entre los que luego serían colonizados y sus colonizadores, dio inicio a seculares inequidades y rencores silenciados. Es en este mismo punto que arranca la reflexión de Boaventura sobre el pensamiento abismal (Santos, 2007). Para este autor, las líneas cartográficas que separaban el Viejo y el Nuevo Mundo siguen vigentes, dado que son constituyentes y constituyen el pensamiento occidental moderno.

La forma moderna de pensar se estructura a partir de las teorías del contrato social de los siglos XVII y XVIII, que postulan que el abandono del estado de naturaleza marca el carácter del individuo moderno. Este individuo moderno es, por excelencia, el hombre metropolitano. El paradigma del pensamiento moderno, tributario de la noción kantiana de ilustración, impone formas universales de pensar y actuar: los imperativos categóricos y morales. Es en este contexto que Santos (2007) formula el concepto de pensamiento abismal:

[en] el campo del conocimiento, el pensamiento abismal consiste en otorgar el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso a la ciencia, en detrimento de dos saberes alternativos: la filosofía y la teología. Este monopolio está en el centro de la disputa epistemológica moderna entre formas de verdad científicas y no científicas. (Santos, 2007, p. 72).

Los conocimientos del otro lado de la línea son los conocimientos populares, campesinos o indígenas, que se sitúan más allá de los principios de la lógica clásica, no cabiéndoles los atributos proposicionales básicos: verdad o falsedad (Santos, 2007). Otro capítulo radicalizador del pensamiento occidental moderno, muy importante en la historia de las ideas, fue el endoso a un cierto purismo epistemológico, profesado sobre todo desde las tesis del Círculo de Viena, representantes del Positivismo Lógico, para quienes el significado de una frase es su método de verificación. La exclusión de otras formas de conocimiento tiene por corolario la profundización de las relaciones coloniales históricamente establecidas, que aún hoy siguen siendo constitutivas de las relaciones políticas y culturales, igualmente excluyentes. Por lo tanto, la injusticia global tiene sus raíces en la injusticia cognitiva.

Para el autor, la salida a la injusticia social es la superación de la injusticia cognitiva, que debe ser combatida a partir de una resistencia epistemológica. El cosmopolitismo subalterno sería la posibilidad de combatir la globalización neoliberal a partir de un *ethos* distributivo, del reconocimiento de la diferencia y de los principios de igualdad, acogiendo lo incompleto sin aspirar a lo completo (Santos, 2007). El pensamiento posabismal, por lo tanto, "parte de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y sigue siendo desprovista de una epistemología adecuada, por lo que la diversidad epistemológica del mundo está por construirse" (Santos, 2007, p. 84).

Superar las líneas cartográficas del pensamiento abismal no es la tarea de un individuo, tampoco puede hacerse desde una alternativa singular. Es una tarea colectiva para "desar-

rollar una epistemología de las regiones periféricas y semiperiféricas del sistema-mundo" (Santos, 2007, p. 78). Esta tarea requiere un pensamiento alternativo de alternativas, y su ejercicio se contextualiza en el horizonte de lo que Santos (2007) denomina la sociología de las emergencias, dada la necesidad de develar tendencias latentes, muchas veces "dispersas, embrionarias y fragmentadas, [que] apuntan para nuevas constelaciones de sentido referentes tanto a la comprensión como a la transformación del mundo" (Santos, 2007, p. 83).

Dado el carácter coyuntural de esta tarea, es importante buscar instrumentos conceptuales, políticos y metodológicos que enfrenten la exclusión abismal. Postulando que la resistencia epistemológica se configura como resistencia política, podemos identificar en la extensión universitaria un instrumento potencialmente articulador de las dimensiones cognitiva y política. Este es el camino que nos lleva a reconstruir los sentidos de la extensión como catalizador emergente en el contexto de la resistencia latinoamericana.

La extensión universitaria: intersección entre la formación calificada y el papel social de la universidad

Desde el surgimiento de la universidad como institución, hace unos 900 años, con el modelo escolástico, arraigado en el concepto de universidad como "Torre de Marfil", pasando por el modelo de universidad moderna propuesto por Humboldt (1997) hasta los modelos actualmente en fuerza, es posible resaltar las (im)permanencias.

Lejos de ser anacrónicos, los postulados de Humboldt siguen guiando esencialmente la figura de la universidad: la formación por medio de la investigación; unidad de enseñanza-investigación; autonomía académica, científica y administrativa; interdisciplinariedad; la relación con el Estado y la complementariedad entre la Educación Básica y Superior. La adición de un tercer elemento a la base, la extensión – destinada a acomodar las relaciones con la sociedad – es consagrada por el modelo norteamericano (Pereira, 2009).

El modelo alemán de Humboldt, imperante en Europa, se basaba en la universidad pública organizada por cátedras, y restringía su producción de conocimiento "a la ciencia pura y a la alta cultura" (Singer, 2001). La Segunda Revolución Industrial, en la que se hizo evidente la base científica de los avances técnicos, impuso un intercambio entre la universidad y el mundo productivo, ampliando la aplicación del conocimiento científico. Singer (2001, p. 307) relata que la universidad alemana, guiada por los ideales humboldtianos, "se negó a pasar de la ciencia básica a la aplicada", dado que la interferencia de los intereses de la industria privada amenazaría no solo su autonomía, sino también su identidad. Esta situación desencadenó la creación de institutos de investigación no universitarios.

El modelo norteamericano, basado principalmente en universidades privadas sin fines de lucro, organizadas por departamentos – lo que terminó favoreciendo la creación de nuevas áreas de estudio – tenía sus raíces en la competitividad entre instituciones y la necesidad de obtener aportes y subsidios privados que permitieran el mantenimiento de sus actividades, razón por la cual las universidades norteamericanas no dudaron al dejar que las demandas industriales, gubernamentales y empresariales se impusieran (Singer, 2001).

Los modelos alemán y norteamericano difieren en cuanto a la función propia de la universidad, que se refleja en su actuación y organización. El modelo alemán, caracterizado como idealista, está marcado por una vocación de la búsqueda de la verdad y el desarrollo del intelecto, y debe ser protegido a toda costa de injerencias externas de cualquier fuerza.

El norteamericano, funcionalista, tiene como elemento central el vínculo con otros actores: la sociedad y el gobierno (Pereira, 2009). En este último paradigma, leído a veces como instrumentalista y de formación profesional y política, la universidad no es priorizada en comparación con los fines de utilidad colectiva, sociopolítica y socioeconómica. El modelo norteamericano prevaleció sobre el alemán. La razón histórica de ello, ofrecida por Singer (2001), es que la victoria en la Segunda Guerra Mundial habría transformado a Estados Unidos en una superpotencia, elevando sus instituciones al nivel de modelos para ser importados:

[...] esto [la reproducción del modelo universitario norteamericano] empezó a ocurrir, a partir de la década de 1960, tanto en términos de masificación de la educación superior como de acercamiento de la universidad al mercado. Con el surgimiento de la ola neoliberal, que azotó al mundo a partir de la década siguiente, los gobiernos europeos comenzaron a recortar el gasto en educación superior, al tiempo que incentivaba a las universidades a complementar los ingresos del fisco con la venta de servicios al capital privado. (Singer, 2001, pág. 308).

Modelos teóricos se mezclan con la realidad empírica de forma a tornar la universidad una institución heterogénea, cuyo registro son las políticas universitarias, en las que la contradicción entre aspectos concretos y fines abstractos estalla en la multiplicidad de funciones, muchas veces disonantes. En el sentido de estrategias de ocultación y compatibilidad entre contradicciones (Santos, 1999), en la realidad latinoamericana, la influencia del modelo alemán se materializa en un proyecto político elitista, obligando a la universidad a conciliar la contradicción entre el ideal republicano sobre el que se inspira y la realidad social desigual y excluyente, mientras que el modelo norteamericano aparece como inspiración para valorar la relación universidad-empresa, vinculando la universidad al proyecto neoliberal de educación superior a la vez que expresa su función social por medio de políticas extensionistas de oferta y de asistencia.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 165), recuerda la perennidad de las funciones contradictorias de las universidades: investigación – en lo que se superpone a las políticas de ciencia y tecnología; la enseñanza – objeto de la política de educación superior y de la "prestación de servicios" – en lo que se puede correlacionar con la función social de la institución. Para el autor, las tensiones se dan en tres dominios:

[...] la contradicción entre la producción de alta cultura y conocimientos ejemplares necesarios para la formación de élites, que la universidad viene copiando desde la Edad Media, y la producción de estándares culturales medios y de conocimientos útiles para las tareas de transformación social y en particular para la formación de la mano de obra calificada que requiere el desarrollo industrial (Moscato, 1983: 22); la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados por medio de restricciones de acceso y acreditación de competencias y las exigencias sociopolíticas de la democratización y de la igualdad de oportunidades; y, finalmente, la contradicción entre la reivindicación de autonomía en la definición de los valores y de los objetivos institucionales y el sometimiento creciente a criterios de eficiencia y productividad de origen y naturaleza empresarial. (Santos, 1999, p. 165).

La gestión de tales tensiones representa siempre "la reproducción controlada de una dada crisis de la universidad" (Santos, 1999, p. 165). Las crisis son de hegemonía, de legitimidad e institucionalidad. La hegemonía se pone en jaque cuando una condición social – la de la universidad – pierde el carácter de unicidad, necesidad y exclusividad que antes se le confería. Por lo tanto, la crisis de hegemonía se define por el contraste entre las funciones

tradicionales de la universidad – producción de alta cultura, pensamiento crítico y conocimientos ejemplares, científicos y humanísticos para la formación de élites – y la función de atender a las demandas del desarrollo capitalista – suministro de fuerza laboral calificada y producción de conocimiento instrumental.

El fracaso en conciliar dos funciones culmina en la pérdida del protagonismo universitario como *locus* del dominio de la educación superior, aliado a la investigación, de donde surgen otras instituciones encargadas de conducir tales procesos (Santos, 2004). Este proceso puede ser identificado sistémicamente como “modo 2” de conocimiento expresado por Gibbons y colaboradores (1994), o como prefiere Santos (2004, p. 29), *conocimiento pluriversitario*, definido como “conocimiento contextual en tanto que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar”. Por lo tanto, el saber pluriversitario representa la posibilidad de inversión de la lógica ciencia-sociedad: la ciencia deja de ser “un objeto de las interpelaciones de la ciencia para estar ella misma sujeta a las interpelaciones a la ciencia” (Santos, 2004, p. 30).

Si bien las traducciones concretas de esta perspectiva no son unívocas y contienen contradicciones en sí mismas, la reestructuración de la relación universidad-sociedad es un requisito fundamental para debilitar las líneas globales estructurantes del pensamiento abismal, especialmente en los países periféricos y semiperiféricos, en los cuales el contexto de aplicación va más allá de la prestación de servicios mercantiles industriales y asume un carácter cooperativo y solidario, movilizándolo a diversos actores como “sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos sociales especialmente vulnerables [...], comunidades populares, grupos de ciudadanos críticos y activos” (Santos, 2004, p. 30).

La misma explosión de la universidad que estalló nuevas y, a veces, contradictorias funciones de la universidad, impuso, en el contexto periférico latinoamericano, el surgimiento de grupos minoritarios dentro de la universidad, confrontando el conocimiento científico con otras formas de conocimiento, que antes se ubicaban más allá de la línea abisal (Santos, 2007). Esta circunstancia, además de mantener sus propias e incalculables presiones entre el hiperpublicismo y el hiperprivatismo, es representativa de la crisis de legitimidad – crisis que se sitúa entre la jerarquización y la democratización y se refiere al abandono del consenso social en torno a los objetivos asumidos por la universidad. En todo caso, esta circunstancia fáctica de ampliar el acceso a la universidad de colectivos antes excluidos, además de desdibujar los márgenes de los elementos relevantes a cada lado de la línea global – el ser cognoscente y el objeto cognoscible – también trajo consigo una profundización de la responsabilidad social de las instituciones productoras de conocimiento (Santos, 2004).

El refuerzo de la responsabilidad social de la universidad constituye, por lo tanto, un programa por medio del cual se debe restaurar la legitimidad de la universidad. Esta restitución, o mejor dicho, reconstrucción de la legitimidad de la universidad, debe enterrar el ostracismo social que en otro tiempo garantizó su posición, así como cuestionar explícitamente su elitismo y corporativismo. Debe, al fin, traer a la universidad una necesidad permanente de auto cuestionamiento, del mismo modo que interroga a la sociedad (Santos, 2004). Es en este programa de combate a los procesos de globalización neoliberal que la universidad puede desempeñar el papel de *locus* de incubación de la globalización contrahegemónica (Santos, 2007).

Por lo tanto, si es cierto que la universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de país (Santos, 2004), urge rescatar el sentido político y cultural de tal proyecto y,

sobre todo, el papel de la universidad en este contexto. En América Latina, este papel todavía no se aclara, ya que las élites nacionales latinoamericanas buscan conservadoramente preservar las estructuras socioeconómicas que sirven de base a sus privilegios, excluyendo a las capas populares de la formación del proyecto nacional (Herrera, 1995).

De esta forma, la realización de otro proyecto nacional para los países latinoamericanos no prescinde de una convergencia entre política universitaria, política de producción de conocimiento y política de inclusión social. Soares (2011) corrobora esta lectura, dado que, para ella, mediar el diálogo para la formulación de políticas públicas articuladas entre el Estado y la sociedad civil es una función de la universidad, de manera a instrumentalizar la extensión en priorizar los sectores socialmente más vulnerables, superando el clientelismo tradicional, encargado de "enfocar las acciones y dispersar los recursos" (Soares, 2011, p. 573). En ese sentido, una de las propuestas es la "triple alianza virtuosa entre CT&I [Ciencia, Tecnología e Innovación], extensión universitaria y políticas públicas, una alianza capaz de impulsar no solamente mayores, sino nuevos niveles de desarrollo social en nuestro país, que sean verdaderamente comprensivos e igualitarios." (Soares, 2011, p. 573).

El debate sobre la construcción de la universidad como institución latinoamericana no es reciente, especialmente en lo que se refiere a su responsabilidad social. Mientras el movimiento estudiantil en otras partes del mundo tardaría otros 50 años en exigir la intervención social de la universidad, en América Latina en 1918 ya se constituía, en el Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba – La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, un esfuerzo por diferenciarse y emanciparse de los modelos europeos. El documento elaborado por un colectivo de estudiantes presentó reclamos críticos al elitismo académico, a la dinámica universitaria basada en el "derecho divino" de los docentes universitarios y a la democratización del acceso y permanencia en la universidad, además de exigir la responsabilidad social de esta, a ser ejercida por la extensión.

La realidad brasileña no fue diferente. Souza (citado en Fraga, 2012) relata que la extensión universitaria nacional es engendrada por el movimiento estudiantil, en el cual el cuerpo discente es el actor responsable de realzar el papel social de la universidad. Fue la Ley n.º 5.540/68, conocida como Reforma Universitaria, que pasó a considerar el trípede enseñanza-investigación-extensión. La última de esta tríada se institucionalizó principalmente en la década de 1980. Desde entonces, en consonancia con la comprensión de lo que debe ser la relación entre Estado y universidades, y entrelazada con la Política Nacional de Ciencia y Tecnología, la extensión ganó un importante aliado en el Foro de Prorectores de Extensión – Forproext, que la defiende como un eslabón no solamente para vincular las universidades a la comunidad, sino también como un subsidio para la formación científica y académica crítica, así como para la producción de conocimiento situado. Santos (2004) ve una alternativa en el área:

[el] área de extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo. En el momento en que el capitalismo global pretende funcionalizar la Universidad y, de hecho, transformarla en una gran agencia de extensión a su servicio, la reforma de la Universidad debe dar una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones para el *currículum* y carreras de los docentes) y concebirlas como una alternativa al capitalismo global [...]. (Santos, 2004, pp. 53-54).

Especialmente en el contexto latinoamericano, marcado por la estratificación social, la

desigualdad y la exclusión, la extensión puede dar a la universidad un papel activo en la construcción de la cohesión social y la profundización de la democracia (Santos, 2004). Teniendo en cuenta que la propia universidad es un territorio en disputa, cuya función es debatida entre diferentes modelos teóricos, es sin duda en la relación con la comunidad donde se encuentra la posibilidad de mitigar la crisis de legitimidad que enfrenta.

Esta relación universidad-sociedad, *locus* privilegiado de extensión, lejos de pretender funcionalizar la universidad, tiene el potencial de pavimentar el camino para enfrentar la injusticia social por medio de la justicia cognitiva. Esto depende, sobre todo, de la capacidad de estas instituciones para reconsiderar "sus concepciones y prácticas extensionistas, históricamente asistencialistas y/o mercantilistas, y excepcionalmente alineadas con las demandas de la sociedad y la dinámica curricular" (Imperatore & Pedde, 2015, p. 1).

Esta visión refuerza la extensión como articuladora de la enseñanza y de la investigación socialmente calificadas, conducente a una formación científica, que es misión de las universidades, relacionada a cuestiones sociales y éticas contextualizadas, así como al desarrollo de investigaciones que alimentan un camino alternativo a la subordinación de conocimientos fundadores del pensamiento abismal.

La América Latina no es ajena a esta articulación, siendo, incluso, una huella imborrable de la historia que se buscó construir para la extensión en la región. Santos (1999) entiende esta tendencia como estando en conexión con períodos históricos de transición o profundización democrática, lo que coincide con la historia conturbada que nos hace, en palabras de García Márquez, vivir nuestra realidad desproporcionada.

Sin embargo, la región asiste también, como respuesta a esta realidad, varios ejemplos de la construcción de otra extensión, dando lugar a una creatividad insaciable, como fue el caso de la experiencia de formación en la Universidad de Brasilia, durante la gestión de Cristovam Buarque, responsable por implementar una política de extensión que considerara la pertinencia de saberes distintos a los de la academia y estuviera en constante diálogo con las localidades de la región. Para Buarque, el cumplimiento del compromiso social de la universidad estaría en consonancia con el mantenimiento de su calidad académica, y "lo que va a caracterizar al producto, por lo tanto, es su calidad, su condición de élite, pero lo que va a caracterizar su uso es su amplio compromiso – su condición antielitista" (citado en Santos, 1999, p. 181). Reverberaciones de esta perspectiva son discutidas años después por Velho (2006) al comentar las consecuencias académicas y sociales de los intercambios entre la universidad y los movimientos sociales.

Naturalmente, las experiencias que se suman en América Latina permiten desdibujar las líneas elementales de la división global, pero no alcanzan para destruir el pensamiento abismal. Si se basa en un conocimiento científico, cuyos límites intrínsecos determinan la intervención que es capaz de ofrecer en el mundo real (Santos, 2007), es necesario otro conocimiento, no monopólico, tampoco único o autolimitante, como es la ciencia.

La extensión solamente no lleva a cabo este proyecto, tampoco deja de colaborar con él, según las bases sobre las que se va a fundamentarse. Es en esto en lo que nos enfocamos en la siguiente sección, en la que buscamos calificar los criterios para una extensión que sea una de las alternativas para combatir la globalización hegemónica, tarea que no puede realizarse sin la emancipación de los sujetos involucrados en las dinámicas de poder estructurantes de las líneas globales.

Elementos caracterizadores de la extensión universitaria socialmente orientada y enfoques extensionistas emergentes

¿Cuál es la extensión que colabora para llevar a cabo el proyecto de globalización contrahegemónica, que reconoce otros saberes, que construye otros saberes a partir del intercambio con las localidades, con los problemas vividos en ella, que es capaz de superar la injusticia cognitiva y generar los conocimientos necesarios para la emancipación de los sujetos? En este apartado buscaremos estructurar líneas generales que caracterizan la extensión que defendemos como habilitadora de este otro proyecto.

La construcción del objeto "extensión socialmente orientada", presente en el título de este apartado, se erige como rasgo distintivo de la extensión entendida de forma múltiple y diferenciada, cuya premisa es la transferencia de conocimientos al mundo exterior a la universidad, ya sea como la prestación de servicios remunerados, asistenciales o no, o como un mecanismo de evaluación del desempeño destinado a otorgar recursos económicos a las universidades.

Esta perspectiva se basa en la concepción de los estudios en ciencia, tecnología y sociedad, ya que considera que la forma en que conocemos y representamos el mundo son inseparables de las formas que elegimos para vivir en él (Jasanoff, 2004). Esto es lo mismo que decir que el conocimiento y sus instancias materiales – la tecnología, por ejemplo – son productos sociales que sustentan modos de vida. Es decir, los artefactos tienen política (Winner, 1986), la neutralidad de la ciencia y el determinismo de la tecnología son mitos (Dagnino, 2008).

Esa comprensión es prescriptiva para afirmar que el enfoque de la producción científica en América Latina permanece en los intereses de la comunidad científica internacional, en una actividad científica endógena, pero exodirigida, para no solamente perpetuar un lugar subordinado en el circuito global de producción y circulación de conocimiento, sino también dejarnos carentes de conocimientos autóctonos, incapaces de colaborar para la comprensión de nuestros fenómenos sociales y transformar nuestra realidad a veces desigual, excluyente y excluida.

Este primer punto es fundamental para una nueva extensión. Principalmente porque la hemos atribuido la posibilidad de construir medios para la justicia cognitiva, no puede presuponer que sabe lo que necesita la comunidad, tampoco creer que puede definir por sí sola cómo satisfacer esta demanda, transfiriendo conocimientos u ofreciendo formación para la que un público específico sea el depositario. En otras palabras, la extensión necesita involucrar la interiorización de la agenda de discusión social, de manera que materialice la "construcción de saberes 'afuera', pasando por la prerrogativa de construcción colectiva con actores sociales, como estudiantes y movimientos sociales. El conocimiento estaría orientado hacia los problemas y orientada hacia la *policy* (formación de política pública)" (Dagnino, 2010, p. 286).

En la dinámica constitutiva de la política cognitiva – conformada por las políticas de ciencia y tecnología y de educación, tal propuesta también se caracteriza por trasladar los actores de "receptáculos de política" a un polo activo, promoviendo el "reconocimiento de los saberes locales y la elaboración de metodologías que hagan posible la participación pública en la producción y en el saber científicos" (Incrocci & Andrade, 2018, p. 191).

Este paradigma se refleja en algunos enfoques de toma de decisiones cuyo horizonte es la integración de la "orientación del "poder hacer" de la ciencia y de la ingeniería con

cuestiones relacionadas con el "deber hacer" del análisis ético y político. Ellas estimularían al sujeto humano como un agente activo, imaginativo, así como una fuente de conocimiento, *insight* y memoria" (Jasanoff, 2019, p. 586).

No faltan precursores de esta tendencia en América Latina. Este es el caso de Paulo Freire, cuyo pensamiento pedagógico es crítico, fundamentado en la praxis liberadora y revolucionaria, "[...] praxis que, siendo reflexión y acción que verdaderamente transforma la realidad, es fuente de conocimiento y creación reflexiva" (Freire, 2013, p. 127). Crítico de la educación bancaria, que ve en educar un banco en el que se depositan los conocimientos, Freire creía que educar no es *transferir conocimiento*; asimismo, educar no consiste en "explicar a las masas, sino en dialogar con ellas sobre su acción" (Freire, 2013, p. 55).

Del mismo modo, la "gran tarea [...] no es transferir, depositar, ofrecer, donar al otro, tomando como paciente de su pensamiento, la inteligibilidad de las cosas, hechos, conceptos" (Freire, 2002, p. 24), sino realizar como "[...] ser humano, la práctica innegable de comprender, interpelando al alumno con quién se comunica y a quién se comunica, produciendo su comprensión de lo que viene siendo comunicado" (Freire, 2002, pág. 24).

Más específicamente en su trabajo dedicado al tema de la extensión, Freire (2015), siendo él mismo un extensionista, propone dentro de una postura dialógica crítica una reflexión sobre el término extensión. Para el educador, el campo semántico de extensión establece relaciones asociativas indicativas de transmisión que involucran un polo activo – que extiende – y otro pasivo – que recibe el contenido – este último escogido por el sujeto que extiende.

Esta condición semántica es también filosófica, y tiene consecuencias políticas y epistemológicas, ya que reproduce una tarea educativa no liberadora, que supone en el educando una condición de inferioridad, de receptáculo pasivo de conocimientos, proceso muchas veces asociado a la persuasión. Persuasión en cuanto a aceptar y aplicar posibilidades técnicas y económicas distintas a las que implica su contexto cultural, a partir de las cuales se despliega la invasión cultural que impregna la extensión. En palabras del educador, "a nadie se convence ni se somete a la fuerza mítica de la propaganda cuando existe una opción liberadora. En este caso, se interpela a los hombres sobre su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, también actúen críticamente sobre ella" (Freire, 2015, p. 23).

Para Freire, existe una dimensión ontológica indeleble de la práctica educativa liberadora. Educar es humanizar, pero no en un proceso unidireccional, sino en un proceso dialógico y dialéctico: es promover una conciencia creciente a favor de la transformación social, ya que "el conocimiento no se extiende desde quien se cree sabedor hacia los que, presumiblemente, no saben; el conocimiento se constituye en relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones" (Freire, 2015, p. 42).

Se queda claro que la extensión no debe ser un subproducto de la investigación y de la docencia, sino un articulador de ambas. De lo contrario, está condenada a, en otro nivel, reproducir la injusticia cognitiva que está en la raíz de la injusticia social, basada en la misma línea descrita por Santos (2007), igualmente deshumanizadora hacia el otro, como afirma Freire (2013). Esta línea, entre quien extiende y el que recibe lo que se es extendido, define una práctica educativa que niega la humanidad del educando, que lo objetifica y que lo trata como un mero depositario de conocimientos distintos a los suyos en potencia, de los que solo participa pasivamente.

Además de la condición ontológica que subyace a la práctica educativa liberadora, hay también un retorno de la dimensión semántica de la extensión. Ella implica una entrega, un mesianismo, una relación vertical entre quien recibe y a quien se extiende, por lo tanto, implica la citada invasión cultural (Freire, 2015), ya que el conocimiento conlleva valores, normas, cosmovisiones y modos de vida.

La invasión cultural, a su vez, representa un problema antropológico, epistemológico y estructural, por lo que la extensión, en continuidad con su semántica – y por qué no, con su pragmática – no es capaz de resolverlo. Según Freire (2015), no lo es, ya que la mera inculcación de técnicas elaboradas pone en jaque las dimensiones constitutivas de la estructura cultural, que se organizan solidariamente entre sí, lo que "origina a diferentes formas de reacción ante la presencia de nuevos elementos introducidos en ella" (Freire, 2015, p. 41). Es el problema que se encuentra:

cuando se intenta la capacitación de los campesinos con una visión ingenua del problema de la técnica. Es decir, cuando no se advierte que la técnica no aparece por casualidad; que la técnica bien acabada o "elaborada", así como la ciencia de la que es aplicación práctica, está, como ya hemos dicho, histórica-socialmente condicionada. No existe una técnica neutral, asexual. (Freire, 2015, p. 40).

Las implicaciones de esto en el pensamiento de Freire (2015) para la extensión y la educación popular son importantes: se dan en el sentido de proponer otra relación a partir de estas dos. Desde este punto de vista, no es posible, para el educador-extensionista, intentar cambiar las actitudes de los estudiantes "sin conocer su visión del mundo y sin enfrentarla en su totalidad" (Freire, 2015, p. 42). El proceso educativo debe basarse en la inserción crítica del educando "en su realidad como totalidad", o sea, entendida en las "relaciones interactivas entre lo 'percibido destacado' y otras dimensiones de la realidad" (Freire, 2015, pág. 43), lo que

exige un esfuerzo no de *extensión* sino de *concientización* que, bien realizado, permite a los individuos que se apropien críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica los impulsa a asumir el verdadero papel que les corresponde como hombres: el de ser sujetos de la transformación del mundo, con el cual se humanizan. (Freire, 2015, p. 43).

La salida encontrada por Freire (2015) para desarraigar el carácter predominantemente mesiánico de la extensión es, en su lugar, la adopción del término comunicación. Tal estrategia retórica buscaba resaltar "[...] una relación de sensibilización de los socios de extensión-intercambio entre el conocimiento sistematizado y el saber popular; la extensión como puente entre la universidad y la sociedad" (Rocha, 2001, p. 22).

La lección de extensión de Freire es, por lo tanto, como debe ser, inseparable de una práctica educativa liberadora, consciente de las trampas gnoseológicas que se esconden detrás de los presupuestos semánticos del término, a la que, dadas las conformaciones filosóficas, antropológicas, pedagógicas e institucionales, no corresponde, pero puede corresponder a ese "trabajo indispensable, cada vez más indispensable, de carácter técnico y humanista" (Freire, 2015, p. 44), que debe ser responsabilidad del educador.

Para no caer en la extensión anti-dialógica, cuya vocación semántica es la invasión cultural, es imprescindible, por lo tanto, buscar la ruptura de la lógica de objetivación del otro – el otro que es el destinatario de la extensión – resultando en una relación que conserva

la condición de sujeto actuante, capaz de pensar y actuar críticamente (Serrano, 2010).

No de manera consensuada ni libre de contradicciones, como es la realidad con la que busca colaborar, las ideas de Freire han servido de inspiración para la práctica extensionista en América Latina. Este fue el caso del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en Brasil, que durante la década de 1960 fue escenario del movimiento de Extensión Cultural, donde emerge el método emancipador de Paulo Freire. A merced de inestabilidades políticas causadoras de daños a la democracia, tan frecuentes en la región, la iniciativa en Pernambuco, estado donde se ubica Recife, fue abortada por el régimen militar, culminando en el exilio de Paulo Freire y la prohibición de la publicación de sus ideas en Brasil (Serrano, 2010). Freire también logró difundir sus ideas sobre la extensión "en el Gobierno de Veloso Alvarado, en Perú. Sin embargo, Chile fue el mayor difusor del concepto de comunicación, asumiendo coordinaciones o decanatos de comunicación en lugar de extensión universitaria" (Santos, 2014, p. 103).

Esta es la extensión que creemos tiene el potencial de estar en otra construcción de un proyecto nacional, a favor de la globalización contrahegemónica y la búsqueda de la emancipación, la justicia social y cognitiva. Una extensión como experiencia que se da en medio de la sociedad, que produce saberes de confrontación e intercambio de saberes, populares y académicos, teniendo como horizonte la comunidad y su realidad. En palabras de Serrano (2010):

Este concepto presenta una extensión universitaria democrática, que es instrumentalizadora en el proceso dialéctico teoría/práctica y que problematiza de manera interdisciplinaria, posibilitando una visión amplia e integrada de la realidad social. Podemos afirmar que esta conceptualización es expresivamente freireana, en ella encontramos la relación dialéctica, la sistematicidad, el reconocimiento del otro y su cultura, la apropiación por el otro del saber con libertad para transformarlo. (Serrano, 2010).

Esta forma de concebir la extensión representa un punto de inflexión para los modelos universitarios antes mencionados. Representa una universidad basada en el paradigma extensionista, cuyas funciones se organizan en dimensiones (a) académicas, promotoras de bases teórico-metodológicas; (b) social, destacando su responsabilidad social; y (c) articuladora "del saber y el hacer y de la universidad con la sociedad" (Serrano, 2010). En esta universidad, la enseñanza, la investigación y la extensión son contiguas y presentan fronteras imperceptibles, porque

se convierten en interfaces de un mismo hacer. Esta transformación del referente pedagógico repercutirá en la realidad que vive la universidad en su política de enseñanza, extensión e investigación, en la medida en que debe elaborarse un nuevo pensamiento sobre el quehacer universitario, con una redefinición de conceptos y prácticas y la movilización efectiva de la comunidad académica hacia una praxis integrada, interdisciplinaria, sintonizada con el conocimiento nuevo y con la realidad y demanda social. (Serrano, 2010).

Conclusión

García Márquez, aun en su discurso de recibimiento del Nobel, menciona a Eldorado, la ilusoria tierra latinoamericana tan buscada. Quizá la extensión sea nuestro Eldorado. La historiografía de la extensión en América Latina da testimonio de esta metáfora imperfecta: las concepciones de fondo varían según las utopías pedagógicas y los modelos universitarios, así como Eldorado se movió en numerosos mapas a lo largo de los años a partir del capricho de los cartógrafos.

Si es cierto que no toda extensión tiene una premisa emancipadora, también es cierto que esta puede y debe ser el horizonte de la extensión socialmente orientada. La extensión es un signifiante en disputa, especialmente considerando que los procesos de significación son procesos de hegemonía (Tommasino & Cano, 2016). De esta forma, tratamos aquí de delimitar un sentido de extensión que no sea indiferente a las tensiones y conflictos inherentes a la universidad como proyecto político y social. Actualizar tal proyecto universitario y tal concepción de extensión es parte de una disputa por la hegemonía en el campo de las prácticas académicas socialmente orientadas, destacando la emancipación como representando "una promoción de carácter colectivo y compartible entre miembros de clases populares y no individual" (Fraga, 2012, p.219).

Este proyecto, es decir, un proyecto de extensión universitaria como articulador de la docencia y la investigación, encuentra apoyo en la propuesta de Paulo Freire y otros investigadores latinoamericanos, lo que sugiere que esta realidad en la que estos pensadores estaban inmersos y para la cual construyeron sus investigaciones es preñada de posibilidades de transformación. Y es esta transformación la que amenaza desdibujar las líneas globales a las que alude Santos (2007), son estos *medios concretos para hacer más reales nuestras vidas*, cuya extensión nos puede permitir elaborar cuando se piensa no desde una perspectiva de transferencia de conocimiento, sino desde el pueblo, con él y para él, como disertaba Freire (2015).

La metáfora que utilizamos en la apertura de esta sección es imperfecta, porque, a diferencia de Eldorado, la extensión universitaria socialmente orientada no es un objeto perseguido consensualmente y está sujeto, como se mencionó anteriormente, a disputas hegemónicas en términos de prácticas y discursos. En el espectro de una teoría social, se puede afirmar, con Chauí (2003, p. 5), que la universidad es "una institución social y, como tal, expresa de manera determinada la estructura y el modo de funcionamiento de la sociedad como un todo", no siendo ajeno, sino expuesto a interacciones conflictivas con la sociedad y el Estado. Todos estos aspectos hacen de la extensión "un espejo que refleja las contradicciones de la sociedad y que también actúa sobre ellas. De ahí surge la comprensión de la extensión como contenedora de estados de ánimo progresistas, pero también como espacio histórico de resistencia y disputa" (Fraga, 2017, p. 415).

Tales aspectos políticos y sociales contradictorios no podían dejar de ser diferentes, pues involucran no solamente el contexto latinoamericano, sino también la propuesta de extensión que tratábamos de esbozar, completando inicialmente la necesidad de superar las líneas abismales descritas por Santos (2004, 2007), y luego con la propuesta de educación liberadora y emancipadora defendida por Freire (2002, 2013). La relación entre la superación de la injusticia cognitiva y la emancipación de los sujetos es clara, en virtud de la comprensión de que no hay y no puede haber justicia social o cognitiva con el mantenimiento de la dominación y la opresión, presupuestos de la estructura muy moderna de pensar el otro y el mundo.

El papel que la universidad latinoamericana puede tener en este contexto es ambiguo, principalmente porque está muy influenciada por los modelos alemán y norteamericano. Superar esta ambigüedad requiere la constitución de un modelo propio, que exigirá no solo la autocrítica de la universidad latinoamericana, sino también la reanudación de los debilitados proyectos de nación que han sido blanco constante del neoliberalismo. Esta tarea, con implicaciones políticas y económicas bien definidas, nos ayuda a pensar en la punzante relevancia del Manifiesto de Córdoba frente a una universidad autoritaria, insular, que perpetúa relaciones de tutela con las clases populares (Fraga, 2017).

Uno de los caminos para afrontar este modelo universitario, cada vez más desvinculado de la realidad social, es la extensión, pero no cualquiera. Por eso es relevante y central la extensión con orientación social, capaz de oxigenar la investigación, hacer la enseñanza más crítica, generar conocimientos autóctonos y adecuados para, como diría García Márquez, constituir medios concretos para hacer nuestras vidas más reales.

REFERENCIAS

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15. doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002.

Dagnino, R. (2008). *Neutralidade da Ciência e Determinismo Tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas: Editora da Unicamp.

Dagnino, R. (2010). Uma Estória sobre Ciência e Tecnologia, ou Começando pela Extensão Universitária... In: Dagnino, R. (Org.). *Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e Política de Ciência e Tecnologia: abordagens alternativas para uma nova América Latina*. Campina Grande: EDUEPB.

Fraga, L. S. (2012). *Extensão e transferência de conhecimento: As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares*. [Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas].

Fraga, L. S. (2017). *Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira*. *Avaliação (Campinas)*, 22(2), 403-419.

Freire, P. (2015). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gibbons, M. (1994). *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.

Herrera, A. (1995). Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. *Política científica explícita y política científica implícita*. *Redes*, 2(5), 117-131.

Humboldt, W. (1997). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: Casper, G. & Humboldt, W. (Org.). *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Imperatore, S. L. B. & Pedde, V. (2015). Curricularização da Extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma Política Pública. In: XIII Congresso Latinoamericano de Extensão Universitaria, La Habana.

Incrocci, L. M. C. & Andrade, T. H. M. (2018). O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. *Sociedade & Estado*, 34(1), 187-212.

Jasanoff, S. (2004). The idiom of co-production. In: Jasanoff, S. (Eds.) *States of knowledge: the co-production of science and social order*. Londres: Routledge.

Jasanoff, S. (2019). Tecnologias da humildade: participação cidadã na governança da ciência. *Sociedade & Estado*, 34(2), 565-589.

Oliveira, L. V. (2018). Educação Científico-Tecnológica e Desenvolvimento tecnocientífico: em busca de uma reorientação social para a C&T. *Tecnia - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG*, 3(1), 122-138.

Pereira, E. M. A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação (Campinas)*, 14(1), 29-52.

Rocha, G. (2001). A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: Faria, D. S. (Org.). *Construção Conceitual da Extensão na América Latina*. Brasília: Editora UnB.

Santos, B. S. (1999). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2004). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

Santos, P. E. P. (2014). *Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Serrano, R. M. S. M. (2010). Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. *Escola Técnica de Saúde da UFPB*. https://issuu.com/praticasintegraisnutricao/docs/conceitos_de_extens__o_universit__r.

Singer, P. (2001). A universidade no olho do furacão. *Estudos avançados [online]*, 15(42), 305-316.

Soares, L. T. (2011). CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel da extensão universitária. *Parcerias Estratégicas*, 16(32), 556-573.

Souza, J. A. J.; Santos, E. C.; Lobo, A. S.; Melo, L. C. & Soares, A. C. (2013). Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. *Revista GUAL*, 6(4), 216-233. doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p216

Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades UDUAL*, 67(1), 7-24.

Velho, O. (2006). A conquista da autonomia. *Revista Carta Capital*, VIII(425), 25-27.

Winner, L. (1986). Do Artifacts Have Politics? In: Winner, L. (Org.). *The Whale and the Reactor – A Search for Limits in an Age of High Technology* (19-39). Chicago: The University of Chicago Press.

FECHA DE ENVÍO: 06/05/2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11/10/2021