



## HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

### INVESTIGACIÓN

## La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes

*Fuentes, Sebastián\**

### Resumen

El presente artículo analiza la extensión universitaria como estrategia de legitimación de las universidades, atendiendo a las convergencias y divergencias en un presente atravesado por una fuerte diversificación institucional en el campo universitario. Se centra en el análisis institucional de la extensión a partir del estudio en/de 4 universidades nacionales y privadas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires. Se analizan la presentación institucional, la significación y organización de la extensión, y la actualización de su historia y el contexto y público al que apelan. Se describen las metáforas espaciales con que se presenta la extensión y los distintos sentidos sobre la educación universitaria asociados a ella. Se concluye que la extensión universitaria cobra sentido en función del mecanismo de inclusión/exclusión, el carácter selectivo de la universidad. En la relación con actores extrauniversitarios, la legitimidad se resuelve en relaciones con sectores populares, empresariales, ONG y el Estado.

**Palabras clave:** Extensión; Universidad; ONG; Formación; Legitimidad

---

El artículo es resultado del proyecto de investigación: «Articulación educación-Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y procesos formativos de voluntariados para jóvenes universitarios en la Ciudad de Buenos Aires: tipologías y prácticas», que se desarrolló entre 2015 y 2016, bajo la dirección de Guillermina Tiramonti y la co dirección de Sebastián Fuentes, en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de la FLACSO, Argentina, y contó con el financiamiento de la Dirección de Fortalecimiento de la Sociedad Civil, Ministerio de Desarrollo Social, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Presentado el 07/05/2016 y admitido el 04/07/2016.

AUTOR: \*FLACSO, Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, CONICET.

CONTACTO: [sebasfuentes3@gmail.com](mailto:sebasfuentes3@gmail.com)



## University extension in Buenos Aires: legitimacies and recent changes

### Abstract

In this paper, it is analyzed the university extension as a legitimation strategy, framed on the convergences and differences in a university field characterized by the institutional differentiation. The study focuses on 4 institutions, 2 public and 2 private universities placed at Buenos Aires City. The institutional presentation, the meaning and organization of the extension, and the uses of institutional history, and the context and audience of the institutions, are all analyzed. The uses of spatial metaphors are described, as well as the different meanings about university education. It concludes that university extension is developed to maintain legitimacy, and it is sustained by the inclusion/exclusion dynamics, that is to say, the selective mechanism of university. In the relationship established with institutions outside the university, the legitimacy is solved working with popular sectors, as well as companies (private sector), NGOs and the State.

**Keywords:** Extension; University; NGOs; Formation; Legitimacy

## Extensão universitária em Buenos Aires: legitimidades e mudanças recentes

### Resumo

Este artigo analisa a extensão universitária como estratégia de legitimação das universidades, abordando as convergências e divergências em um presente atravessado por uma forte diversificação institucional no âmbito universitário. Centra-se na análise institucional da extensão a partir do estudo em/de 4 universidades nacionais e privadas localizadas na Cidade de Buenos Aires. A apresentação institucional, o significado e a organização da extensão, e a atualização de sua história e o contexto e o público alvo são analisados. São descritas as metáforas espaciais com que se apresenta a extensão e os diferentes sentidos na educação universitária a ela associados. Conclui-se que a extensão universitária faz sentido em relação ao mecanismo de inclusão/exclusão, o caráter seletivo da universidade. Na relação com atores extra-universitários, a legitimidade é resolvida nas relações com setores populares, empresas, ONGs e o Estado.

**Palavras-chave:** Extensão; Universidade; ONGs; Formação; Legitimidade

## I. Introducción

La extensión universitaria no estuvo exenta de los cambios que los sistemas de educación superior en los países latinoamericanos experimentaron en los últimos 30 años. Antes bien, se fue resignificando, variando y reconstruyendo sobre la base de la transformación de la institucionalidad de las universidades, de la experiencia universitaria de sus actores y de las demandas y vínculos entre ellos y otros actores sociales. En el caso latinoamericano y específicamente argentino, la extensión universitaria constituye un campo que pone en escena la relación entre actores universitarios y extra universitarios. Nos referimos, para nombrar dos experiencias concretas en dos polos considerablemente diferentes, al compromiso político y social de intelectuales y estudiantes universitarios en diversos períodos históricos –sobre todo en la figura del militante estudiantil de las décadas de 1960 y 70 (Buchbinder, 2005; Califa, 2014)–, por un lado, y a las exigencias sobre la (auto)financiación, la evaluación y la transformación de la extensión en fuente de recursos que se percibieron con fuerza en la década de 1990 (Brusilovsky, 2000; Naidorf, 2005). La extensión universitaria constituye una experiencia relevante para comprender la construcción de la legitimidad que las universidades y sus actores ensayan y resignifican en su relación con la sociedad, y como lugar de demandas sociales a estas instituciones. Cuando hablamos de legitimidad seguimos el concepto en términos weberianos, entendiéndola en el marco las relaciones de autoridad y dominación. Legitimidad hace referencia a una relación de poder establecida sobre ciertos pilares que indica una mayor probabilidad de conseguir obediencia, y no solamente una desigualdad en el poder relativo entre dos actores sociales (Weber, 1992). Es una noción útil, más allá del análisis weberiano vinculado a los tipos de autoridad, para comprender cómo en diversos contextos las relaciones de desigualdad (en términos de poder, acceso a recursos, capitales, etc.) se sostienen en función de la creencia en sistemas, ideologías o estructuras simbólicas que les permite a los actores involucrados sostener esa relación de dominación/autoridad. En sociedades desiguales como la nuestra, la comprensión de la construcción de la legitimidad de una posición social, de la distribución de los recursos y la institucionalización de esas divisiones, constituye una inquietud que busca comprender cuál es el trabajo de legitimación de sí mismos (Ziegler y Gessaghi, 2012) que realizan los sectores sociales aventajados en la relación de poder y los criterios que la sostienen y justifican. El sostenimiento y reproducción de una relación desigual se produce en el marco de valores, sentimientos, ideologías y/o sensibilidades que mantienen esa relación como

aceptable, no cuestionada, o bajo ciertos grados de naturalización (Fuentes, 2015). Es necesario un marco cognitivo que sostenga un principio de autoridad y jerarquía de unos sobre otros, que puede ser «tolerado», aceptado, naturalizado o impugnado en sociedades atravesadas por mandatos igualitaristas (Tiramonti 2004), como la argentina<sup>1</sup>. Desde nuestro punto de vista la legitimidad se sostiene en función de intercambios y de espacios de interlocución, es decir, comprendiendo cómo y con quiénes dialogan y se vinculan, en este caso los actores universitarios que ocupan un lugar y una institución que basa su jerarquía social en un conocimiento «superior», que supone alteridades y subalternidades.

Sobre esta base, el presente artículo se propone analizar el papel que juega la extensión en esa legitimación, las estrategias de presentación en contextos específicos, así como la actual resignificación de su pasado e historia institucional. Consideramos a la extensión como un vector donde es posible analizar la relación entre las universidades y las organizaciones y públicos extra universitarios, atendiendo a las convergencias y divergencias en un presente atravesado por una fuerte diversificación institucional en el campo universitario (Chiloreu, 2005). El trabajo se centra en el análisis institucional de la extensión a partir del estudio en/de 4 universidades, nacionales y privadas, ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien existen importantes y relevantes aportes para la comprensión de la extensión universitaria, sobre todo en su corriente más pedagógica y de educación popular (Freire, 1984; Fals Borda, 1981; Sirvent, 2012, entre muchos otros), esta función universitaria, replicando, por así decirlo, la subordinación que en general ha padecido en la misma institución, no fue tan sistemáticamente analizada o estudiada como la docencia y la investigación (Brusilovsky, 1998)<sup>2</sup>, aunque en la última década existan indagaciones sistemáticas sobre la misma (Naidorf, 2005; Llomovate *et al.*, 2009; López, 2010; Emiliozzi *et al.*, 2011).

Los estudios sobre extensión universitaria en el caso argentino indican la pertinencia de considerarla como una instancia de legitimación del conocimiento producido en ella, justificada en un escenario donde para hacerse sostenible la universidad despliega acciones entre los que no pueden acceder a la misma (Taborda, 2011). Buchbinder (2005) señala que la creación de la Universidad Nacional de La Plata por parte de Joaquín V. González, su organizador y primer rector, puso en juego una formación profesional que no estaba centrada solo en los conocimientos que se consideraban estrictamente disciplinares, sino también en el estudio de la realidad social y política. En las transformaciones sociales y culturales que acontecen en

la Argentina del centenario, las demandas de democratización, el rol de las elites políticas, y la experiencia internacional de algunos de sus miembros impactaron en el modo de concebir y organizar la universidad, al punto que Joaquín V. González planteaba el desarrollo de un programa de extensión universitaria permanente, encargado de difundir los conocimientos universitarios en la sociedad, con la finalidad de «ejercer su influencia en aquellos sectores de la sociedad que no estaban en condiciones de acceder a los estudios regulares» (Buchbinder, 2005: 83).

Una cierta misión civilizadora y moral desde la universidad se construía como proyecto de reforma social, poniendo al conocimiento en su carácter de servicio, «práctico y utilitario» (Buchbinder, 2005: 84). Y una cierta tensión entre la función social y moral del conocimiento universitario, y su dimensión más práctica o utilitaria, está presente en las primeras prácticas de extensión, que en Argentina asumieron los sectores socialistas y anarquistas, y luego en su conjunto el movimiento reformista –al menos como propuesta, y más allá de sus concreciones–. En su generalidad, las iniciativas de sectores socialistas universitarios se desarrollaron como cursos de capacitación laboral, de profilaxis, de economía política e historia, etc. (Barrancos, 1996; Brusilovsky, 2000; Becerra, 2015), que buscaban alcanzar a quienes no accedían a la universidad. El modelo del cursismo buscaba ampliar el público de instruidos, mientras el modelo de extensión como servicio para el desarrollo local, con el ejemplo de la Universidad de Pensilvania, desarrollaba acciones de mejoramiento de las técnicas productivas (Brusilovsky, 2000), y en vínculo con estos sectores de la economía. Brusilovsky (1998, 2000) pone el foco en el caso del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA de fines de los años 50, donde no solo se construyen otro tipo de relaciones entre universitarios/académicos y sectores populares con procesos vinculados a la promoción y movilización social, sino también otros modos de legitimar los saberes generados en la misma, enfoque que continúa presente en producciones recientes sobre experiencias en/de la misma universidad (Trincherro y Petz, 2008; Lischetti, 2012).

Estas diversas modalidades señalan que en la extensión universitaria se juega no solo la legitimidad de la universidad, sino también a quiénes interpelela y cómo lo hace, entre tradiciones más asociadas al dictado de clases para no universitarios (los cursos de extensión), otras más vinculadas al servicio técnico a otras instituciones, y otras que se plantean objetivos de cambio social o transformación de algunas condiciones de vida y organización de y entre sectores populares. Lo que todas ellas tienen en común es la marca elitista: como no todos acceden o pueden acceder a ella, su legitimidad se

juega en la dinámica de la inclusión/exclusión, y entre y con quiénes se establecen alianzas para poner el conocimiento universitario en vínculos que legitiman a la institución que lo produce en un contexto de transformaciones recientes de carácter local y global.

En las últimas dos décadas se profundizó el proceso de internacionalización de la educación superior, y se produjeron cambios socioculturales en relación a la producción y circulación de los saberes. En distintos contextos nacionales y a nivel global en las crisis sociales y políticas acontecidas, la institución universitaria vio erosionada su hegemonía (Santos, 2005) como institución de conocimiento y de su transmisión, así como su legitimidad en cuanto institución abocada (o no) a las problemáticas nacionales, sociales, etc. La caída del principio de confianza en la relación entre Estado y universidad (Trow, 1996; Krotsch y Suasnabar, 2002; Bernasconi, 2014) impactaron en su grado de legitimidad, así como disminuyó la confianza antes depositada en sistemas estatales, y que ahora necesitarían de los requerimientos de las mediciones de performance y la evaluación constante en una profundización y extensión de la «*audit culture*» (Shore y Wright, 2015: 22) y propia del régimen de gubernamentalidad actual.

Este trabajo constituye una aproximación a este objeto con pretensiones comparativas, dispuestas analíticamente en la cuestión de la legitimidad de la universidad, pero en sintonía con los debates más recientes sobre las transformaciones de la universidad (Carli, 2012; Chiroleu, 2015). El estudio de la extensión universitaria sitúa más explícitamente la relación de alteridad que los actores en la universidad construyen sobre «el afuera», es decir, instala la cuestión de cómo se dibuja o desdibuja la institución y sus funciones en una sociedad atravesada por otros modos de producir y poner en circulación los conocimientos, por las percepciones sobre la utilidad del conocimiento allí producido, y el impacto que tiene el mismo. Ver ante quiénes se juega esa legitimidad en la práctica de la extensión universitaria indicará, como veremos, variaciones institucionales y problemáticas comunes entre ellas.

Del conjunto de estos aportes y de otros (Naidorf, 2005; Llomovate, Naidorf, y Pereyra, 2009) nos inspiramos al plantear que en la extensión universitaria, al menos dos dimensiones políticas y analíticas se ponen en juego: 1) la ya mencionada relación de la universidad con actores extrauniversitarios, que legitimen su rol, su institucionalidad, sus prácticas y su formación; 2) las concepciones sobre el conocimiento universitario (Renaut, 2005) y su apropiación social. En este caso, puede que se trate de una dimensión más utilitaria, vinculada al mercado o a organizaciones sociales; o a

la trayectoria de sus egresados, que se actualiza en el debate por la utilidad/ actualidad/uso del conocimiento universitario enseñado. O de una formación más centrada en las virtudes, el compromiso ciudadano, o en los principios políticos y éticos de la formación universitaria, en apuestas pedagógicas que se pretenden más integrales y con una dimensión política de la educación.

En un primer momento presentamos las características del estudio realizado, para analizar luego los modos y discursos de presentación institucional en relación a la extensión universitaria, comprendiéndola tanto en función de las tradiciones universitarias, como en relación con posicionamientos y cambios recientes. Indicamos las divergencias y convergencias en esos modos de presentación que hacen a las prácticas de auto-legitimación. Luego analizamos las metáforas espaciales en las que se construye la relación con los «otros» sociales, y nos abocamos específicamente al estudio de la inflexión reciente sobre la responsabilidad social universitaria-empresaria. En las conclusiones sintetizamos los hallazgos, señalando la relevancia de enfocarse en esta relación como modo de comprender las transformaciones recientes de las universidades en el capitalismo contemporáneo.

## II. Nota metodológica

El trabajo que aquí presentamos tuvo como objeto comprender la relación entre universidad y sociedad en la Ciudad de Buenos Aires<sup>3</sup> actual, a partir del estudio de las relaciones entre propuestas de extensión y voluntariado universitario, su armado y articulación con organizaciones e instituciones extrauniversitarias, buscando analizar ese fenómeno en su relación con la formación universitaria de los jóvenes<sup>4</sup>. A los efectos de establecer una muestra de universidades a ser relevadas, se elaboró una base de datos sobre las universidades nacionales y privadas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires<sup>5</sup> (CABA), de las cuales 6 son universidades públicas<sup>6</sup>, 1 internacional y 1 extranjera, ambas de posgrado, y el resto son privadas<sup>7</sup>. Los criterios que tuvimos en cuenta para la elección de las universidades fueron: 1) contar con políticas de extensión universitaria que no fueran solo «cursos»; 2) diversidad en el tamaño de la matrícula<sup>8</sup>; 3) diversidad en función de la gestión pública/privada; 4) diversidad en el origen temporal y en la denominada «oleada»<sup>9</sup> de creación de universidades privadas (UU.PP.), para el caso de este tipo de instituciones.

Fueron elegidas 4 instituciones: dos privadas, la Universidad Católica Argentina (UCA) y la Universidad Abierta Interamericana (UAI); y dos públicas, la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y la Universidad de Buenos Aires (UBA)<sup>10</sup>. De ellas, tres son de gran matrícula (rondan entre los 15.000 y los 20.000 estudiantes de grado), una es una megauniversidad pública (UBA). En el caso de esta última, teniendo en cuenta su tamaño y su compleja organización institucional, así como los amplios grados de autonomía de sus facultades para definir políticas, optamos por realizar el análisis en una sola de sus unidades académicas, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)<sup>11</sup>. Esta elección se justificaba además, ya que por el conocimiento previo que teníamos sobre la misma en relación a la historia de la extensión universitaria relevada por otros trabajos (Brusilovsky, 1998, 2000; Lischetti, 2012), podríamos dar cuenta de transformaciones históricas a nivel institucional, y al mismo tiempo, compararla con la UCA, en el sentido de que actores de ambas instituciones, a pesar de la diferencia de escala y posición institucional (entre facultad y una universidad), habían desarrollado prácticas de extensión universitaria entre sectores postergados de Buenos Aires, y sabíamos –por una investigación previa desarrollada en el marco de una tesis doctoral (Fuentes, 2015)– que combinaban esas prácticas con otras referidas al cursismo<sup>12</sup>. No se incluyeron universidades de matrícula pequeña, ya que en una primera aproximación no se halló entre ellas una significativa actividad de extensión que no fuera la realización de cursos de extensión. De las universidades privadas, una fue creada en la primera oleada (UCA) y la otra en la segunda (UAI), siendo además la primera confesional y la segunda laica<sup>13</sup>. El objetivo de la selección de la muestra era poder hallar mayores diferencias y tipologías en los modos de organizar y significar la extensión universitaria y la relación con actores extrauniversitarios. Se mantiene una intención comparativa, aunque no se realiza comparación de modo sistemático, sino a los efectos de poder comprender similitudes y diferencias que en algunos casos pueden ser atribuibles a esos factores de diferenciación.

En cada una de estas cuatro instituciones, recopilamos información institucional: revistas institucionales, folletos, publicaciones en sus páginas web, tanto de su presentación institucional como de las noticias publicadas durante 2015<sup>14</sup>. También se realizaron entrevistas a referentes de extensión universitaria de tres de las universidades<sup>15</sup>. En el caso de la UCA, además, se entrevistó a más de un referente, y se analizó documentación institucional más antigua, puesto que se desarrollaba allí una investigación etnográfica más amplia<sup>16</sup>. El material así obtenido fue sistematizado a los efectos de producir datos de acuerdo a los objetivos de la investigación, sometiéndolo-

lo a un análisis del discurso para identificar sus elementos organizadores más relevantes, y al mismo tiempo, el contexto social y político en el que cobran sentido e intervienen (Narvaja de Arnoux, 2004), atendiendo a la construcción de tradiciones institucionales que podían aportar a la explicación de similitudes y diferencias entre las políticas desarrolladas, y las representaciones que daban cuenta de ella<sup>17</sup>. Consideramos la utilidad del análisis del discurso como herramienta interdisciplinaria para interpretar las elecciones temáticas, los géneros discursivos, y sobre todo, las luchas y oposiciones que un material puede mostrar en el trabajo de análisis referido a los perfiles y sentidos sobre la extensión universitaria. El supuesto teórico es que la misma constituye un campo de luchas por el sentido en el que intervienen tanto actores universitarios como extrauniversitarios, el contexto histórico-político y el modo de producir el discurso<sup>18</sup>. Reconstruir aquí las categorías empleadas en el discurso y el espacio de interlocución en que son producidas en cada contexto institucional podría revelar también cuáles son los supuestos sobre la posición de la universidad y qué estrategias se emplean para su legitimación.

### **III. Cuatro tradiciones y perfiles en la construcción de la extensión universitaria porteña**

En las cuatro instituciones analizadas, la extensión universitaria se comprende en función de su tradición institucional. Pero es un pasado que es resignificado con sentidos y nominaciones recientes. Abordamos en un primer momento, las dimensiones y los sentidos sobre extensión universitarias en las UU.PP.

#### **III.1. UCA: compromiso social y la apuesta por una pedagogía integral**

«La Universidad Católica Argentina procura brindar una formación integral, que realice la síntesis entre excelencia en el campo profesional y compromiso social desde una cosmovisión humanístico – cristiana.» (CONEAU, 2003a: 4). Se trata de una institución destinada a formar profesionales liberales y líderes con sentido católico, sostenida como proyecto de empresarios vinculados a la Iglesia Católica (Rodríguez, 2015; Fuentes, 2015). Desde sus orígenes, la UCA desarrolla un fuerte vínculo con sectores del empresariado (tanto rural como industrial y de servicios), que se traduce en convenios con las oficinas de búsqueda de personal de las empresas, pasantías y la realización de conferencias y cursos en conjunto con empresas de capitales nacionales y extranjeros.

En la UCA<sup>19</sup> la extensión se vincula con sus propósitos de «formación integral» del estudiante y es nombrada más recurrentemente como «compromiso social». Combina en esta nominación la tradición del compromiso político de los universitarios argentinos –tanto de universidades públicas como católicas en las décadas de 1960 y 70– con un sentido contemporáneo, que lo acerca a la responsabilidad social (empresaria), aunque conserve diferencias en relación a él. Bajo la extensión se combinan apuestas pedagógicas, la relación de la universidad con su posible público y su presentación institucional.

El dispositivo de extensión incluye cuestiones tan disímiles como la comunicación institucional, la difusión de la universidad en escuelas secundarias, la formación de los estudiantes universitarios para que sean «profesionales íntegros» y «comprometidos» con los problemas sociales, y la actividad institucional de venta de productos científicos, tecnológicos y de servicios. Tal como señalan algunas investigaciones (García Guadilla, 2003; Naidorf, 2005) la extensión ha incluido funciones vinculadas con el «mercado», y en la UCA ello también se plasma en la idea de la transferencia tecnológica –el aporte de la universidad a los sectores tecnológicos y de servicio, como una instancia de financiamiento–. En la UCA, la extensión es significada desde un doble rol: el de la institución en sí misma, y el de los estudiantes (su dimensión formativa). El vínculo con el perfil institucional se materializa en el énfasis puesto en la formación del compromiso social que debería desarrollar todo católico, según su imaginario. En su *Proyecto Institucional 2011-2016*, se define a sí misma remarcando su compromiso social en cuanto institución<sup>20</sup>. Se presenta como evangelizadora de la cultura, es decir, como una institución católica que lleva la verdad del evangelio a sus distintas manifestaciones sociales, porque considera que la realidad social y la «cultura» deben ser iluminadas de ese modo. En la información institucional, en los análisis de la CONEAU y en el discurso de los referentes entrevistados se percibe una constante diferenciación entre el interior (de la universidad) y el exterior, que la extensión viene a ligar, entendiéndola como una prolongación institucional. En ocasiones, a través de la idea de «diálogo» se hace referencia a cierta reciprocidad entre universidad y sociedad<sup>21</sup>.

Aun siendo la Universidad parte de la Sociedad, debe reconocerse que en ciertas cuestiones existen diferencias con algunos sectores. Pero esto no implica desestimar el diálogo con ellos, siempre necesario y benéfico para la misma Universidad, sino impulsarlo desde la identidad propia, entendida como una riqueza a la cual la Sociedad tiene derecho (Universidad Católica Argentina, 2011: 4; Mayúsculas en el original).

Considera que su tarea está vinculada a la «sociedad», de la cual está diferenciada, pero que necesita del aporte de la universidad católica. El saber está en la universidad y desde ella debe extenderse hacia afuera. El diálogo es el instrumento o método políticamente adecuado para posicionarse y dar a conocer sus visiones. En esta relación con «la cultura», y siempre bajo un supuesto sobre el origen de la cultura como católica o su revitalización, se establece que «En esta Universidad la “extensión universitaria” se entiende ante todo como diálogo con la cultura y como compromiso social.» (Universidad Católica Argentina, 2011: 16), ubicando a la extensión en una doble misión: catolizar la cultura –según el tradicional fundamento de la UCA y de los intelectuales y la jerarquía católica aunada en ella (Mallimaci, 2015; Fuentes, 2015), y actuar en la sociedad por medio de la atención a las problemáticas sociales<sup>22</sup>. La extensión universitaria constituye un dispositivo más dentro de la estrategia de acción de la iglesia católica, que le permite a su vez legitimarse en función de su compromiso con las problemáticas sociales. En su sentido centrado en el rol de los estudiantes, la extensión se concibe como un semillero de dirigentes católicos, ya que se proponen detectar y promover a estudiantes con capacidad de liderazgo, para ejercer «roles importantes en la sociedad»<sup>23</sup>, siempre bajo el propósito de formar dirigentes con valores cristianos. Dentro de sus expectativas de formación, entienden que la extensión y compromiso social es una instancia para formar una «visión cristiana» en el alumno/a, que incluya tanto las posiciones católicas en diversos aspectos, como el compromiso con «los más necesitados». El compromiso social puede traducirse en posibilidades de libre elección para los estudiantes, que son invitados a participar de «orientación escolar» (vinculado al tradicional apoyo escolar); la participación en un centro de orientación psicopedagógico, una orquesta, y/o una misión católica, todo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. Los entrevistados refieren el potencial formador, sobre todo porque socializa y concientiza a estudiantes universitarios que provienen de sectores sociales medios y altos en el contacto con la pobreza y los jóvenes y niños de sectores empobrecidos. La apuesta por una pedagogía integralista combina, en la extensión universitaria una posición sobre el altruismo social (Béjar, 2006) como instancia necesaria de la formación universitaria, la tradicional práctica católica de compromiso con los sectores sociales subordinados mediante los cuales se legitima (Recalde, 1985; Mallimaci, 2015; Fuentes, 2015) y las más recientes ideas vinculadas a la responsabilidad social (empresaria) y a la formación de voluntarios y profesionales «solidarios».

### III.2. UAI: entre estudiantes, el mundo del trabajo y las ONG

En el caso de la UAI<sup>24</sup>, el peso de la extensión está en vínculo con su proyecto institucional y un perfil de alumno al que apuesta centrado en la problemática de su formación profesional y su inserción laboral. Esta relación estructural que intentan mantener con el mundo del trabajo, la realización de prácticas o pasantías desde los inicios de cada carrera, una metodología de enseñanza no centrada en lo «enciclopédico», y un sistema de tutorías que acompañan a los estudiantes en su trayectoria suponen un perfil de estudiante de sectores medios, medios bajos, al que le cuesta sostener económicamente sus estudios universitarios, y que o ya trabaja mientras estudia o apuesta a rápida inserción en el mundo del trabajo<sup>25</sup>. Desde ese perfil, no hay una concepción de la extensión como el área que se ocupa de «lo social», ya que se supone que es el mismo estudiante de la universidad el que trae las problemáticas a la universidad: «O sea, que el alumno lleva la problemática del medio al claustro, se analiza y resuelve, y de éste se vuelca la solución a la sociedad, logrando un aporte substancial de parte de la Universidad por su intermedio» (<https://www.uai.edu.ar/institucional/uai-informacion-institucional.asp>). Se define un perfil de estudiante<sup>26</sup> al que se interpela y es necesario acompañar en su trayectoria<sup>27</sup>, para la pronta conversión de su capital educativo en capital económico. La presentación institucional habla de un perfil técnico, competitivo y con valores, un alumno «creativo en el mundo». Es un perfil claramente distinto al de la UCA –caracterizado por un perfil de estudiante de sectores medios altos y altos, en su origen, un tanto más heterogéneo hacia sectores medios en los últimos 15 años–. La discursividad de la UAI habla de un estudiantado con una proyección laboral necesaria, más allá de que, como veremos luego, las prácticas de extensión universitaria combinan distintos elementos.

El vínculo con la sociedad civil no lo conciben solo como parte de la extensión, sino también como intrínseco a las labores de la docencia y la investigación, que suponen deberían realizar articuladamente con instituciones públicas y privadas y «que extienden solidariamente y con sentido democrático, los frutos de la Universidad Abierta» (ibid). La idea de que la extensión universitaria es un departamento o un área parecería ser cuestionado o superado por una idea de que es toda la universidad la que está en vínculo con los actores extrauniversitarios. Así por ejemplo, en la información relevada se nombra recurrentemente el lugar donde desarrollaron su hospital escuela, ubicado en un barrio de sectores medios-bajos (sur de Flores) en la Ciudad de Buenos Aires, como característica de su opción y perfil institucional y de alumno. Se construye una alteridad que si bien supo-

ne una posición social (ingresos o clase social) en el caso de la UAI no es tan lejano de su perfil de estudiante, por lo que la idea de un otro social al que se asiste o ayuda parece menos presente, y en todo caso el sintagma «abierta» viene a solucionar la relación de la universidad con la «sociedad» y la idea de que la sociedad está en la universidad por medio del estudiante de sectores medios, medios-bajos que concurre a ella.

Sin embargo, como universidad de reciente creación, es posible leer lo que sí se presenta institucionalmente como actividad de extensión, bajo la forma más *ongeizada* de la extensión universitaria, construyendo una idea de extensión como modo de vincularse con un otro social que no está en la universidad, y que se realiza no solo bajo el modelo de las denominadas –y consolidadas en los años 1990– «organizaciones no gubernamentales»<sup>28</sup>. Cuando se relevan algunas actividades y su publicación como noticias, se visualiza un vínculo constante con organizaciones, sobre todo con entidades reconocidas públicamente, como con el comedor que dirige Margarita Barrientos en Villa Soldati («Los Piletos») o la Fundación PUPI, fundada por el ex jugador de fútbol Zanetti. De esta manera la universidad se presenta como aliada de las fundaciones y asociaciones civiles más reconocidas. La extensión universitaria posibilitaría la formación de graduados con «calidad humana» y «compromiso», y la institución se posiciona como un actor que «asume su responsabilidad con mucho compromiso respondiendo a las demandas y necesidades la comunidad». En la extensión entonces, se legitiman mutuamente, por su preocupación práctica por los problemas sociales, las fundaciones, la universidad, los graduados de la misma y las empresas que participan de esas instancias<sup>29</sup>.

En la universidad y en la facultad pública relevadas, la combinación de proyecto institucional, tradiciones construidas en las prácticas de extensión y cambios o énfasis más recientes, habla de una extensión universitaria concebida como instancia formativa de interpelación y construcción de saberes con instituciones de la sociedad civil –con un claro peso de movimientos sociales y las políticas públicas–, y con un fuerte énfasis en lo «territorial». Remarcamos, para el caso de la FFyL de la UBA que este análisis no debe extenderse al conjunto de la institución, que muestra heterogeneidades de prácticas y tradiciones.

### **III.3. FFyL (UBA): vinculación social y la relación con los sectores populares**

En la FFyL de la UBA, las actividades de extensión desde hace por lo menos cuatro décadas están vinculadas a distintas franjas de lo que denomi-

nan sectores populares<sup>30</sup>. Desde las décadas de 1980 y 90, se desarrollaron prácticas de extensión –muchas de ellas articuladas con la investigación y la enseñanza–, que fueron institucionalizándose en programas de extensión, por la diversidad de acciones, actores y el tipo de actividades realizadas con continuidad. Así por ejemplo, hallamos el Programa de Pueblos Indígenas, o, ya en los años 2000, un programa que trabaja con y en fábricas recuperadas por sus trabajadores. Si bien hay énfasis distintos según el programa y su historia, en términos generales, se puede hablar de una extensión universitaria que supone una formación del estudiante en vínculo con las necesidades de la comunidad. La extensión puede ser entendida por algunos como «aplicación» de conocimientos o saberes, o como instancia de transformación de las condiciones de vida de los sectores subordinados que no acceden a la educación superior<sup>31</sup>. En esta última concepción, que parece ser la dominante sobre todo en los últimos años –ya que además cuenta con una interesante producción académica<sup>32</sup>– se trabaja con la idea de que el conocimiento se crea en la interacción, y se toma explícita distancia de la posición de que el conocimiento debe ser legitimado solo o previamente por la lógica académica. Algunos actores entienden que el saber universitario es legítimo si parte de problemáticas comunitarias y no de los meros intereses de la disciplina, y/o de su organización académica como lo es la cátedra. Está supuesto que los actores no universitarios participan en el modo en que se genera el conocimiento, y apuestan a que la enseñanza y/o la formación universitaria sean distintas a partir de la participación en ese proceso de los sectores populares, los actores barriales, etc. Es decir que consideran que la extensión universitaria debería transformar las otras funciones de la universidad, tanto la enseñanza como la investigación, siendo «interdisciplinario e intersectorial» (Trincherio y Petz, 2013: 53). A las actividades de extensión las conciben como formativas, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje que desarrolla la Facultad –y no solo las cátedras o carreras–, en un intento de capitalizar la experiencia de las últimas, y al mismo tiempo superar una dispersión que indica el peso de la lógica académica –como es la cátedra– para la organización de la extensión universitaria. En el discurso institucional hay un enfoque sobre la integralidad, en el sentido de que la apuesta materialice la integración de la investigación, la enseñanza (y el aprendizaje) y la extensión, tanto de estudiantes como de la misma dinámica institucional, ya que en los espacios de extensión mayormente promovidos por la secretaría de extensión se realizan investigaciones –como los diagnósticos previos– buscando su correlato en la formación que se brinda en las aulas. También se busca que de un trabajo de campo desarrollado en el marco de alguna investigación de cátedras o

equipos, se genere algún tipo de intervención<sup>33</sup>. En línea con lo planteado analíticamente por Mato (2013) vinculación social es una de las categorías más presentes en la extensión universitaria de esta facultad, que comprende tanto los lazos tejidos con organizaciones sociales, movimientos, empresas recuperadas, etc., como con el Estado, sobre todo con el Estado nacional. Se destacan en este ámbito el énfasis en lo «territorial» que en la FFyL impregna algunos programas de extensión, pero sobre todo, un gran contenedor y programa institucional que es el CIDAC<sup>34</sup>. Lo territorial aparece tanto como el desarrollo de una política educativa –universitaria en este caso– con una inflexión propia de las políticas sociales recientes que ligan a la universidad con otros dos actores a los que interpela y frente a los cuales se legitima: el Estado en el desarrollo de las políticas públicas, y los sectores sociales subordinados frente a los cuales asume un compromiso estable y además, bajo el supuesto de la integralidad, no solo presente en las ideas y apuestas pedagógicas, sino también en el abordaje de la problemática social en el territorio, por parte de estudiantes y profesores. Todo lo anterior no quita que también aquí se halle presente la extensión universitaria bajo la modalidad de cursos.

#### **III.4. UNA: diálogo, difusión del conocimiento y la búsqueda del territorio**

En el caso de la UNA, la extensión universitaria desarrolla una idea que si bien conserva las metáforas espaciales dominantes (arriba/abajo), busca a partir de las categorías de «diálogo» e «interacción» una mayor nivelación en el modo en que la universidad se posiciona en relación a lo extra universitario:

Las actividades de extensión no sólo son acciones de transferencia y socialización de los saberes generados por la universidad sino también espacios de diálogo e interacción en los que el conocimiento producido en su interior se recrea y modifica en su articulación con la sociedad que la sostiene. (<http://una.edu.ar/extencion/>)<sup>35</sup>.

En el discurso institucional, atado a las prácticas y dispositivos de extensión, la presencia del paradigma de derechos es continuamente referenciada: el derecho a la educación, a la salud, etc. Buena parte de ello se explica en y por la articulación de políticas del ME.

La articulación entre Universidad y Estado Nacional, en el caso de la UNA (y la FFyL) configura buena parte de sus prácticas de extensión, y además, de su sentido y justificación. El sentido de la extensión, en la UNA, sigue una perspectiva disciplinar: que el arte y la formación artística lleguen a públicos

diversos. Pero, más allá de esa tradicional práctica, el sentido intenta ser revisitado en los últimos años a partir no solo del enfoque de derechos y su ampliación, sino también de un vínculo de cooperación con instituciones públicas. Para una de sus referentes, al no tener la UNA un territorio definido que pueda requerir su intervención en función de sus necesidades o pobreza<sup>36</sup>: «como puede ser una universidad, no sé, la Jauretche o Avellaneda, que están en el medio del territorio y su laburo puede ser como con el barrio, nuestro barrio es diverso... bueno, está en la Recoleta, es muy difícil...», la obliga a establecer relaciones con instituciones, por lo general, de salud y educativas estatales. Que la UNA deba buscar su territorio implica buscar un espacio en la gran ciudad atravesado por necesidades particulares. Al mismo tiempo, en la UNA, sobresale un intento por superar las metáforas espaciales, en un discurso crítico hacia la idea de extensión como prolongación, que supone a la universidad como instancia superior del saber que «baja» a la sociedad, aunque no obstante ello también está presente en su discursividad institucional o en la organización de cursos de extensión.

En el discurso institucional, se apuesta a un graduado que al realizar prácticas de extensión universitaria no necesariamente se dedique a «lo social». La apuesta en la UNA es al cambio en el panorama de su práctica, en el sentido de lo que harán, más allá de que no se dediquen a trabajar con este tipo de población luego, en la idea de un profesional que como tuvo más contacto con la desigualdad y la diferencia social, es más idóneo, ubicado y preparado que alguien que no tuvo ese contacto.

Enriquece mucho el trabajo y también te hace como bueno, no sé, no es lo mismo dar un concierto de flauta travesera para entendidos que para un hall con gente que te dice «tocá una que sepamos todos», o bueno... eso también te ejercita como artista también a... no sé, como a saber que digamos, no todos los públicos son entendidos, que tenés que flexibilizarte (entrevista a referente de extensión UNA).

La extensión cobra sentido por su «horizontalidad»: es decir, ser flexible, dispuesto, estar disponible para hacer algo distinto de lo planificado, y marca una formación profesional que se pretende amplia para actuar en una sociedad diversa y desigual<sup>37</sup>.

#### IV. La revisión de las metáforas espaciales y la construcción de la alteridad social

La idea de «bajar» la universidad (Taborda, 2011: 542) constituyó y constituye la manera de establecer un campo imaginario donde ubicar una práctica que desde hace un siglo intenta instalarse como una función propia de la institución, y que, al mismo tiempo, reafirma su superioridad cultural. Ese diferencial se sostenía además en la clásica división del trabajo social, y el destino «superior» del trabajador intelectual que asiste o forma parte de la universidad. Las resonancias jerárquicas que conservan sintagmas como «educación superior» refuerzan tanto la legitimidad como el supuesto de que a ese saber superior no todos llegan, y, por lo tanto, es necesario hacer que el saber superior llegue a todos –por ello la extensión–. Lo que señalan algunos actores entrevistados es que son las mismas organizaciones sociales las que han criticado el rol de la universidad cuando establecen relaciones con ella, y los actores universitarios también acusan recibo de un prejuicio que existe sobre una universidad que siempre se coloca «por arriba» de ellas. Esta idea de extensión en el espacio, también se constata en su asociación con la idea de «prolongación» de un saber que está adentro de la universidad y que puede alcanzar «otros» o «nuevos» públicos. Si bien no es exclusiva del dispositivo de cursos de extensión, el peso del cursismo es evidente en las cuatro instituciones analizadas. Una inquietud que comparten tanto la UCA como la FFyL de la UBA es la coordinación institucional de la extensión y la búsqueda de estabilización de un sentido para la misma. Ambas instituciones cuentan con una prolífica oferta de cursos de extensión, y realizan un diagnóstico similar: es necesario articularlas y darles un sentido de coherencia, es decir, de pasar de una propuesta fragmentada a una más articulada.

La idea de la prolongación y el peso del cursismo son revisados críticamente desde posiciones pedagógicas integrales (ya sean religiosas o laicas). En este sentido, la revisión crítica parece estar presente en todas salvo en la UAI, donde la idea de que el estudiante provenga de sectores sociales relativamente subordinados, se soluciona en lo que el sintagma «abierto» viene a significar. En el caso de la UCA, la metáfora espacial cambia según el actor: algunos documentos hablan de un salir de la universidad a la sociedad, explicitando la frontera social que los comunica; algunos entrevistados refieren, por otro lado, la idea de diálogo social constante con referentes de organizaciones sociales, que también aparece en otros documentos, como indicamos. Si el cursismo supone una relación espacial arriba-abajo, el diálogo supone una horizontalidad. En esos modos de construir la alteridad

social, los actores universitarios desarrollan distintas modalidades, o combinan modalidades de extensión diversas. Puesto que hay una fuerte inflexión entre política educativa y política social en la FFyL de la UBA, la búsqueda de articulación entre actividades de extensión se justifica, además, en una diferenciación de las ONG, que representarían una suma de acciones con objetivos y destinatarios específicos y distintos, sin la existencia de una política planificada de intervención social, que es lo que en los últimos años se ha intentado desarrollar. Algunos actores de la FFyL de la UBA establecen una clara diferenciación entre sus actividades de extensión y el tipo de acciones que desarrollan las ONG. Algo similar sucede con la UCA, donde la diferenciación se establece no solo por su carácter universitario y formador, sino también por su condición eclesial, que se ubica a veces como diferente y otras veces como superior de la actuación de las ONG. No es casualidad esta diferenciación: ambas instituciones, en el despliegue de su extensión territorializada, compiten con este tipo de organizaciones en ocasiones, y en otras establecen alianzas. Una de las críticas dirigidas hacia las ONG está marcada por su vínculo con lo que denominan nativamente el «mercado», esto es, con empresas lo que suma además la crítica y la revisión de la misma investigación social, que en su análisis de las transformaciones de las políticas sociales recientes, visualizaron en las ONG uno de los actores y los modos de gobernabilidad que legitimaron el desarrollo de las políticas neoliberales y de transformación del rol del Estado (Bresser Pereira y Cunnill Grau, 1998; Sorj, 2008, Repetto, 2009).

Lo que llama la atención de esa diferenciación es la idea de que lo fragmentado, puntual y focalizado corresponde a una lógica de ayuda propia de estas instituciones cuestionadas, a partir de una visión que se presenta como más integral en el abordaje de las problemáticas sociales: una por una integralidad humana y espiritual (UCA), otra por un abordaje de todas las problemáticas sociales que atañen a la población «objeto» de la ayuda (FFyL). Esa concepción de extensión como vinculación (Mato, 2013) es cercana a la idea de diálogo, o de reciprocidad entre universidad y organizaciones sociales, que constituye además una inquietud propia de la UNA y la FFyL de la UBA por definirse en una relación de mayor horizontalidad en su relación con la comunidad, que la que realizaron en el pasado, o que realizan otras universidades, ONG, o el mismo Estado. Mientras la UCA se diferencia de las ONG porque se considera trascendente (en cuanto universidad y en cuanto su identidad católica-iglesia), la FFyL de la UBA define un campo conformado por disputas ideológicas, donde algunos actores sociales reivindican otro tipo de autonomía distinta a la universitaria, la de la «sociedad

civil (...) que recoloca viejas tradiciones filantrópicas armando un paquete en el conviven los criterios de eficiencia (...) la mencionada descalificación del Estado, junto al reprocesamiento de viejas miradas paternalistas expresadas en un nuevo lenguaje» (Rubinich, 2001: 19), del cual se diferencian. Como han señalado Di Maggio y Anheier (1990) es importante considerar a las ONG/OSC<sup>38</sup> en sus múltiples y variadas relaciones con el Estado, que no son siempre de competencia, sino también de cooperación, delegación o de retroalimentación mutua, y no perder de vista que en las sociedades capitalistas, las figuras jurídicas como «no gubernamentales» o «sin fines de lucro» permiten la constitución de organizaciones que también compiten con formas gananciales en la prestación de servicios. Aunque no es el caso de las universidades públicas, sí lo es en Argentina el de las UU.PP., organizadas por lo general bajo la figura jurídica de fundaciones o asociaciones civiles, compartiendo entonces este rasgo de similitud con las ONG con las cuales o se alían (UAI), o se diferencian, o establecen ambas relaciones a la vez (UCA). Tanto desde las universidades católicas como desde la UNA y la FFyL de la UBA el riesgo del *ongesimo* constituye una estrategia de diferenciación, que además, no está exento de competencia, ya que en ambos y por medio de ambos se articula la política social: en sus instancias de formulación, análisis, cuestionamiento –en el rol más simbólico de la función universitaria–, como a partir de articulaciones concretas entre políticas sociales y universidades que las ejecutan o las llevan adelante. Por ello el análisis no puede excluir la contextualización de un proceso social reciente, donde no sólo se produjo la delegación del Estado hacia la «sociedad civil» de muchas de sus funciones. Al jerarquizarse estas últimas, la economía de los prestigios sociales asociados a la atención de la pobreza también puso en entredicho el tradicional compromiso universitario con estos sectores que se había construido culturalmente a lo largo de casi medio siglo y que compartían con los católicos comprometidos en la militancia social en las villas (Mignone, 1985).

## V. Mercado y responsabilidad social empresaria

En esta diferenciación con el mercado, que estaría representado en las ONG, es interesante ver que en la UNA, en relación con las prácticas estudiantiles, prefieren no hablar de «práctica profesional» que asocian con una concepción «mercantilista» de la educación, concebida solo como preparación para el mercado de trabajo. La identificación del «mercado» y de las lógicas económicas o economicistas, constituye una estrategia discursiva frecuente tan-

to en actores universitarios laicos como confesionales. En el caso de la UNA y la FFyL de la UBA, esa discursividad aparece en diferenciación a las privadas y su lógica «mercantilista», asociación que proviene del cobro de aranceles, sobre todo, y esta diferenciación impacta en el modo de concebir el sentido de la extensión universitaria por parte de los estudiantes. «Se toma conciencia» –dice una referente de la UNA– de que la universidad es pública y el «rol» que tendría por ello. Los actores universitarios otorgan –o deberían– un sentido de responsabilidad: la deuda que tiene un estudiante y más un graduado con la universidad que es pública, comporta un rol, tanto de la universidad como del individuo. Tener conciencia social y compartir el conocimiento adquirido, o «devolver» a la sociedad lo que la sociedad le dio, produce una política de don y deuda que la extensión viene a paliar o a reforzar para poner en circulación el recurso desigualmente distribuido: el conocimiento legitimado en/por la universidad. Lo que llama la atención es que la dinámica del don y responsabilización la comparten las universidades públicas con la universidad católica, solo que ésta la significa desde una experiencia de fe y desde ese lugar refuerza la idea de responsabilizarse por la pobreza actuando en la desigualdad (Fuentes, 2015). La extensión universitaria, además, es una instancia para generar «conciencia» al interior de la comunidad educativa, una inquietud que comparte la UAI y la UCA<sup>39</sup>, y que en el caso de la UNA, la UCA y la FFyL de la UBA entraña un involucramiento personal por parte del estudiante, cuya formación no estaría completa o le faltaría algo si no atraviesa esa experiencia.

Un nombre que comparten tanto la UAI como la UCA es el de «compromiso social». Aunque en la UCA está institucionalizado –no sucede ello en la UAI–, el compromiso social emerge como un sintagma hermano, por su significación, con el de responsabilidad social, que se halla presente en las UU.PP., y está ligado al dispositivo empresarial homónimo. Ambas tienen un elemento en común: se plantean la pregunta por la relación entre una institución/organización (educativa, o una empresa) y su «entorno», y la sociedad de la que es parte, y en términos analíticos significan una práctica y semántica de legitimación de la institución y/o de sus prácticas. La emergencia de este nuevo significante, de todos modos, requiere un análisis más pormenorizado. La denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se ha constituido en una categoría que incluye diversidad de prácticas y que numerosas universidades en distintas parte del mundo ya han adoptado. Ello incluye prácticas de enseñanza, de gestión institucional, de orientación general de principios de las instituciones educativas, que buscan, por ejemplo, un «campus verde», la sostenibilidad como criterio ético a ser enseñado y practicado por los

egresados, el consumo responsable como parte de la formación ciudadana de la universidad, etc. (Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015)<sup>40</sup>. Como han señalado Alexander y Davies (1993) es la universidad concebida en torno a la empresa y la política la que emerge en las últimas décadas. Se expresa en la responsabilidad y la sustentabilidad de las empresas y su relación con la «comunidad», sus empleados y familias, etc., y el aporte que realiza para el desarrollo, sobre todo, esta última inflexión, presente en los últimos cuarenta años. La responsabilidad social que aplica en este caso reconoce en el caso argentino dos genealogías: la primera es la extensión universitaria como política que el reformismo llevó a cabo hacia fines de la década de 1950, y que sus actores presentaban bajo las ideas de solidaridad, responsabilidad y compromiso social de la universidad con los sectores populares (Brusilovsky, 2000), en una genealogía más de tipo político-ideológica. La segunda es el mandato de la responsabilidad como estructurador de un comportamiento cívico, extendido sobre todo en las últimas tres décadas (Trnka y Trundle, 2014), en los modos de institucionalización y legitimación de las relaciones en el capitalismo global. Según estas investigadoras, la responsabilidad social está asociada a la idea de la autonomía, libre elección y la responsabilización por las propias acciones del individuo, que debe autogestionarse, suponiendo como posible que no existen lazos con el medio, y es análogo al proceso descrito por Mollis (2003) para entender la alteración de las identidades de las universidades latinoamericanas en las últimas décadas. Son procesos comunes a todo el campo de la educación superior, políticas que buscan no tanto reformar sino homogeneizar a las universidades «entre las empresas del conocimiento y las agencias bancarias» (Mollis, 2003: 212). Se constituyen modos de presentación de un sí mismo que debe evaluarse de modo constante para medir el impacto de sus acciones y establecer sus posibilidades en búsqueda de mayores y mejores beneficios, una subjetividad individual y un modo de gestión de las organizaciones (Shore y Wright, 2015). Al mismo tiempo, la responsabilidad emerge como modo colectivo de acción y evaluación vinculada a un cierto comunitarismo, donde son las organizaciones en cada lugar las que deben hacerse cargo de lo que el Estado ya no hace<sup>41</sup>. La misión social de la universidad se resignifica con el lenguaje y la praxis empresaria y este fenómeno moviliza a las instituciones relevadas: algunas se hallan más cercanas (UAI, UCA relativamente), y otras más lejanas (la UNA y la FFyL de la UBA<sup>42</sup>). Pero es necesario hacer notar una diferencia: la responsabilidad social pone el acento en las cuestiones de la sustentabilidad, el consumo responsable y su impacto en la formación ciudadana, o viendo esas cuestiones como parte de la formación ciudadana

del universitario. La extensión universitaria es más amplia, en el sentido de que no tiene el «acento verde», para decirlo en metáfora cromática, y que ha estado ligada a propósitos de transformación social o la intervención social no subsumidas bajo esa lógica. Sin embargo, la legitimidad de este sentido de la extensión universitaria no está estabilizada. Hallamos en el discurso de los entrevistados de la UCA, un posicionamiento que intenta tomar distancia de la «responsabilidad social», justamente por su asociación con la actividad de una empresa. Desde su punto de vista, ni la UCA ni la Iglesia Católica es una empresa, ni una ONG, ni puede ser asociado a ellas, aunque algunos actores hablen en esos términos.

## VI. Conclusiones

El hecho de que en las universidades no estén representados todos los sectores sociales, o, dicho de otro modo, la selección social que implica que no todos acceden y/o terminan sus estudios universitarios, es una marca de origen que se «resuelve», en términos simbólicos, en la relación con los no universitarios, y aunque cambie su sentido y su práctica, esa marca hace al elitismo de origen de la institución, frente al cual ya Joaquín V. Gonzalez llamaba a «salir» y extender el saber universitario. La extensión universitaria cobra sentido en función del mecanismo de inclusión/exclusión de una institución a la que no todos acceden. Ahora bien, recurrir a los sectores sociales empobrecidos, al territorio, guarda aires de familia con una universidad, con académicos e intelectuales que legitiman su rol en la calle, es decir, en función de compromisos sociales y políticos, y es en esa genealogía donde conviene ubicar esta clásica, pero no por ello menos actual, división social del trabajo. El privilegio (selección) de formar parte del sector de trabajo intelectual genera una situación de deuda que debe ser resuelta. La extensión y sus nombres actuales (compromiso social, responsabilidad social, vinculación, diálogo, etc.) vienen a resolver y semantizar esa relación. Es frente a estos sectores sociales donde la universidad se legitima, y el discurso y práctica, más renovado de las ONG, de la diferenciación o la cercanía con el mercado, del hacerse cargo del entorno los que están en tensión, y donde la crítica por la superioridad del trabajo intelectual intenta ser revisada, asumida y transformada en prácticas que la horizontalicen. Y distintos sentidos sobre la extensión pueden hallarse al interior de una misma institución. El hecho de que en diversos países europeos los gobiernos de las universidades pasen a estar formados por juntas integradas por miembros de otros sectores sociales (empresariado, políticos, sociedad civil, etc.) indica, a nuestro modo de ver,

que la legitimidad ya no solo del gobierno universitario (Bernasconi, 2015), sino de la universidad en sí misma, debe ser construido en las sociedades contemporáneas por medio de mecanismos y dispositivos que impliquen una integración social, que supere la asociación en el imaginario de la universidad como isla de educación superior, que la torna como un objeto claro de críticas. A la vez, este proceso de búsqueda de legitimidad en los sectores sociales que no accedían o no acceden a ella se construye de modos diferenciados: el recurso a las ONG y el vínculo explícito «con el mercado» (las empresas, los empresarios) se produce no solo estableciendo alianzas con estos sectores, sino incorporando sus lógicas de ayuda, modos de organizar la enseñanza y de definir el perfil de los estudiantes, incorporando así las lógicas extra universitarias, el lenguaje de la gestión empresarial, sus criterios y prácticas. En ese proceso, se «incorpora» a actores extra universitarios en la dinámica no solo de enseñanza, sino también de producción de conocimiento y de movilización social. Claro que como hemos visto, ambos recursos y apelaciones pueden hallarse en las mismas universidades en ocasiones, puesto que la extensión universitaria parece producirse en la inercia de su tradicional cursismo, con la renovación de la histórica militancia estudiantil y de los intelectuales, y las nuevas formas *ongeizadas* de ayuda social y formación solidaria. Es posible que la diversificación institucional de las universidades (Krotsch, 2002; Chiloreu, 2005) ya no se halla solo entre organizaciones, sino también en su interior, en el sentido de que las políticas de extensión combinan interpelaciones a públicos diversos, con el caso de la UCA (en su vinculación con empresas, sectores populares, etc.) como emblemático, aunque posiblemente hallaríamos lo mismo en la UBA y resta profundizar allí su complejidad. Las apuestas por pedagogías integrales en y desde la extensión universitaria actualiza debates clásicos sobre la formación universitaria y su vínculo con el trabajo (Taborda, 2011), y hacen de la extensión universitaria una cuestión interesante para revisar concepciones pedagógicas y apuestas por la enseñanza que aún se debaten entre la instrucción y el conocimiento útil o la formación que se pretende integral (Renaut, 2011). Los sentidos sobre esa integralidad, ya sea que se jueguen en el campo de los significantes de la solidaridad, el compromiso social, la responsabilidad social, la ayuda, etc., indica la presencia de ese mismo lenguaje empresarial en las universidades, pero al mismo tiempo, la pugna por la resignificación del sentido más político y de ciudadanía y crítica que se encuentra en la memoria intelectual y en las tradiciones de las universidades argentinas. No es lo mismo responsabilidad social basada en el sentido de la rendición de cuentas —exclusivamente—, que la formación del universitario en una posición de responsabilidad y de diálogo

frente a las problemáticas sociales, pero es esa diferencia la que debe orientar futuras indagaciones.

Agradezco los comentarios y sugerencias de mis compañeros/as del Grupo Viernes de la FLACSO, donde presenté una versión preliminar, así como de los revisores anónimos de la Revista.

## Notas

1. Como dice Reygadas la legitimidad de la desigualdad se sostiene en función de los merecimientos con que se justifican las apropiaciones de los recursos sociales y los aportes de individuos y grupos. Dubet (2012) lo plantea en términos de cómo concebimos lo justo a partir de nociones de igualdad que suponen criterios de distribución y de asignación de recursos, según un sistema de posiciones, o según la igualdad de oportunidades. En este sentido es interesante relevar cómo construye su legitimidad la universidad a partir de atender y posicionarse según necesidades sociales, sobre todo de aquellos excluidos de la misma, en función de su histórico carácter selectivo. [Volver al texto](#)
2. Debemos señalar que sí existen diversas sistematizaciones y relatos de experiencias de extensión universitaria que circulan en jornadas y congresos. [Volver al texto](#)
3. La investigación buscó comprender el modo en que se articulan las organizaciones sociales con las universidades, y el lugar que allí ocupa la formación «solidaria» o de «voluntariado» de los estudiantes universitarios. Sin embargo no se centró solo en lo que es nombrado como voluntariado, sino en un análisis más general y abarcador de los modos en que se organiza y significa la extensión universitaria. [Volver al texto](#)
4. El proyecto perseguía además, otro objetivo, no abordado aquí, que es el de comprender la producción de una juventud solidaria en las universidades y en la relación de las universidades con otros actores. [Volver al texto](#)
5. Del total relevado se ha excluido lo que algunas universidades privadas denominan «centros tutoriales», o «centros de aprendizaje universitario», ubicados en distintos puntos del país, incluida la Ciudad de Buenos Aires, que tendrían un rango menor que sede. También se dejó fuera del universo considerado a las universidades públicas ubicadas en otros distritos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que cuentan con sede de posgrado en la Ciudad de Buenos Aires. En el primer caso, constituyen más bien lugares de enseñanza presencial y/o virtual, por lo que no es de esperar otro tipo de actividad, como la extensión universitaria, además de que no contamos con información de si desarrollan el dictado completo de las ca-

- rreras de grado. En el segundo caso, como se trata de una oferta de posgrado, y como rara vez ella implica actividades de extensión, también fue excluida. [Volver al texto](#)
- 6.** Entre ellas, cuatro son de dependencia de las Fuerzas de Seguridad y las Fuerzas Armadas, de matrícula pequeña, siendo todas además institutos universitarios. En 2014 fue creada la Universidad de Defensa, nucleando a las universidades de las Fuerzas Armadas en una sola institución, por medio de la Ley n.º 27.015. [Volver al texto](#)
- 7.** De ese total, 4 son universidades radicadas en otros distritos que cuentan con sedes en la Ciudad donde se desarrollan carreras de grado, como la Universidad de Morón. [Volver al texto](#)
- 8.** Diferenciamos universidad pequeña, grande y megauniversidad. Es una clasificación que construimos a los efectos de diferenciar universidades pequeñas (matrícula menor a 5.000 estudiantes); universidades mayores (a 5.000 estudiantes) y megauniversidades, que en el caso de la C.A.B.A., esa clasificación solo aplica para la Universidad de Buenos Aires, cuya matrícula es de 351.200 estudiantes, la más grande del país (SPU, 2011). [Volver al texto](#)
- 9.** Es importante tener en cuenta que las olas de creación de UU.PP en Argentina reconoce tres momentos: el inicial, de creación de universidades católicas, sobre todo, entre 1959 la década que le sigue; el que se produce a fines de la década del 60 y hasta 1974, cuando, el gobierno peronista prohíbe la creación de universidades privadas (García de Fanelli y Balán 1994), con una clara preeminencia de instituciones laicas. Y la tercera, que se produce sobre todo entre los años 1989 y 1995. [Volver al texto](#)
- 10.** La UBA es además la más antigua (1821) de las universidades radicadas en la Ciudad, mientras que UNA fue creado recién en 1996, como Instituto Universitario Nacional de las Artes, para luego constituirse como Universidad –por su diversidad disciplinaria– en 2014. [Volver al texto](#)
- 11.** No se tomaron otras unidades académicas por la limitación (temporal y económica) en la realización del trabajo de campo. Por otro lado, en su momento se intentó contactar con referentes de otras facultades, pero no hubo respuesta como sí sucedió en este caso. [Volver al texto](#)
- 12.** Sabemos que esto también hace particular a la FFyL, y que lo dicho respecto a ella no debe extenderse ni a toda la UBA ni al conjunto de las UU.NN. No obstante ello, también se debe remarcar el carácter modélico que podría tener o haber tenido su tradición en extensión, sobre otras universidades, hecho que debería ser profundizado en otras investigaciones. [Volver al texto](#)
- 13.** La mayor parte de las UU.PP. son laicas (27 de entre 33). De esas 27, el 67% corresponden a la segunda oleada de creación de UU.PP. (a partir de 1989), mientras que el 33% restante, fueron creadas en la primera oleada (desde el 1959 hasta principios de los años 70). De las 6 universidades confesionales, sólo 1 es protestante, y la mayor parte de ellas fue creada durante la primera oleada de UU.PP. La mayor parte de las universidades confesionales siguen el modelo de universalidad disciplinaria, mientras que en el caso de las laicas, la mitad está constituida por universidades

- especializadas en un campo del saber y la otra mitad ofrecen carreras de grado de distintos campos disciplinarios. Cuando se considera el total de UU.PP., se constata el mayor peso del modelo universalista (58 % del total). Este criterio (universalismo o especialización disciplinaria) no fue organizador en la selección de instituciones para el estudio, ya que la mayoría de las universidades especializadas disciplinariamente, no cuentan con una variada política de extensión universitaria, más allá de cursos abiertos a la comunidad. [Volver al texto](#)
- 14.** Se analizaron materiales elaborados por las mismas instituciones –como informes de autoevaluación o de proyección institucional, a menudo realizados en ocasión de evaluaciones externas por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), así como, cuando pudimos acceder a ellos, documentos de la misma CONEAU sobre las instituciones. Al no contar con ese tipo de información para la FFyL de la UBA, relevamos producción (sistematización o análisis de sus políticas de extensión) realizada por actores de la misma universidad. [Volver al texto](#)
- 15.** No se pudo realizar entrevista con algún referente de la UAI por falta de respuesta a las solicitudes. [Volver al texto](#)
- 16.** Se trata de la investigación doctoral «Educación y Sociabilidad en las elites de Buenos Aires», realizada en el IDAES/ UNSAM, donde analicé la experiencia de la desigualdad social entre estudiantes de sectores medios altos y altos, asociada a prácticas deportivas, la vida cotidiana universitaria y las experiencias de «solidari-
- dad» de estos jóvenes en espacios extrauniversitarios. [Volver al texto](#)
- 17.** Siguiendo esas representaciones sociales, sistematizamos las formaciones discursivas que remiten, por un lado, a las regularidades entre objetos, modalidades de enunciación, conceptos y elecciones temáticas y, por el otro, al sistema de reglas históricamente determinadas que los generan (Narvaja de Arnoux, 2009:37). [Volver al texto](#)
- 18.** Es así que hemos buscado reintegrar las relaciones entre objetos temáticos, sentidos y productores de discurso, pero no solo reconstruyendo atribución, sino captando lo que esos discursos y sentidos construyen en un campo más amplio que el actor que lo enuncia, y hacen a definiciones y estabilizaciones que cobran o pierden hegemonía. [Volver al texto](#)
- 19.** Universidad creada en 1958 y aprobada en 1959, cuando por medio de la ley n.º 6.403, aprobada en 1955 por la dictadura, pero reglamentada en 1959 bajo el gobierno de Frondizi, se habilitó la existencia de UU.PP en la Argentina. Es una universidad privada confesional católica, perteneciente a la Conferencia Episcopal Argentina (CEA). [Volver al texto](#)
- 20.** «Es una institución católica argentina de pensamiento y de educación superior que aspira continuamente a la excelencia académica y profesional y a la humanización cristiana de sí misma. Mediante la enseñanza innovadora, la formación integral, la investigación y el compromiso con la Sociedad, busca aportar al desarrollo del conocimiento y al diálogo con la cultura centrado en la dignidad de la persona hu-

- mana». (Universidad Católica Argentina, 2011: 3). [Volver al texto](#)
- 21.** En documentos o declaraciones institucionales más recientes, empieza a aparecer una concepción de los problemas sociales como de cierta interpelación para la universidad, aunque pesa un autopoicionamiento de precedencia, que va hacia la «realidad social», para contribuir a su resolución. [Volver al texto](#)
- 22.** Los documentos y los referentes entrevistados enfatizan en este punto el rol de la iglesia como promotora de la justicia social y la dignidad de la persona, a partir de la producción de documentos eclesiales y del desarrollo de lo que se denomina la Doctrina Social de la Iglesia. [Volver al texto](#)
- 23.** Entrecomillamos el discurso nativo, pero cuando hallamos que el mismo es recurrente en distintos documentos y/o entrevistas o conversaciones casuales, no referenciamos la fuente, a los efectos de facilitar la lectura. [Volver al texto](#)
- 24.** Fue creada en 1995, por un conjunto de instituciones educativas de nivel medio, denominado Grupo Educativo Vaneduc, pensada como una institución fundada en la innovación educativa, innovadora en general y «abierta» a las transformaciones sociales y tecnológicas, con una propuesta laica y universalista pensada para la formación de profesionales. [Volver al texto](#)
- 25.** Hay que notar aquí que la interpelación de la UAI a estos sectores representa una novedad, por cuanto aconteció y acontece en una universidad privada, y no en una universidad estatal como lo fue la Universidad Obrera, luego Universidad Tecnológica Nacional. Responde tanto a las posibilidades de un sector que estaría en condiciones de realizar una erogación en una formación universitaria paga, que se acomoda a sus posibilidades y que además lo interpela, como a las condiciones generales del sistema de educación superior que entre los años 80 y 90 posibilitaba o promovía un modelo de universidad diferenciado según sector social (Tiramonti *et al*, 1993). [Volver al texto](#)
- 26.** El perfil de estudiantes de la UAI indica que, al menos para 2001, el 60% de sus estudiantes trabajaba (CONEAU, 2003b). Su oferta académica se centra en los turnos tarde/noche. Además, define una relación con la sociedad que desde su proyecto no supone separación: «Así, la Universidad Abierta Interamericana es “abierta” en lo pedagógico, porque los alumnos desde el primer día de clase, acceden a su formación y conocimiento científico en el medio, donde, como profesionales, van a actuar en el futuro. “Abierta” en lo social porque los alumnos realizan pasantías durante toda su carrera, en empresas e instituciones afines al medio social y del mismo modo los ciudadanos e instituciones vecinas se forman y se actualizan en nuestra Universidad a través de talleres y seminarios (Medicina Preventiva, Primeros Auxilios, Management, etc.)» (<https://www.uai.edu.ar/institucional/uai-informacion-institucional.asp>) [Volver al texto](#)
- 27.** «Su misión es brindar educación superior de calidad en los niveles de grado, posgrado y pregrado, ofreciendo condiciones que favorecen la inclusión social y aportando así a la democratización del conocimiento». <https://www.uai.edu.ar/>

institucional/uai-informacion-institucional.asp [Volver al texto](#)

- 28.** Lo cual supone una atención específica a una problemática específica, ya sea de alimentación, de educación, vivienda, de atención a las personas con discapacidad, etc. Además, se articula como un modo de canalizar iniciativas «solidarias» que entran en armonía o conflicto con diferentes concepciones sobre el rol del Estado (subsidiario, garante, prestador, o simplemente como promotor de las iniciativas de la «sociedad civil» que se dedica a resolver problemáticas que no serían función del Estado). Cuando decimos *ongezada* nos referimos a estas organizaciones o a estos modos de organizarse, puntuales, según criterios de atención e intervención focalizada, que se supone al mismo tiempo dinámica y exenta de los problemas y complejidades de la política pública y la intervención estatal, y que además estaría reflejando iniciativas que surgen de grupos sociales más allá del Estado. La categoría organización no gubernamental sigue en uso, y por eso empleamos el neologismo, aunque en los últimos años se haya trocado su nominación por el de organizaciones de la sociedad civil. [Volver al texto](#)
- 29.** En ello suele intervenir el capital social de los graduados, es decir, son ellos los que generan la articulación entre la empresa en la que se encuentran trabajando, la universidad de la cual provienen, y la ONG a la que también estarían vinculados. [Volver al texto](#)
- 30.** El antecedente más importante es el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA que fue creado en 1956, como primera iniciativa formal de la universidad (Brusilovsky, 2000), que constituyó una iniciativa de extensión junto a sectores populares. [Volver al texto](#)
- 31.** El Estatuto de la UBA, que data de 1958, establece que la extensión hace parte de la función social de la universidad, haciéndose responsable de la educación popular. En otros apartados, habla de la institución universidad como instrumento del mejoramiento económico social (Brusilovsky, 2000). Al mismo tiempo, señala la autora, cuando en el documento se habla de las funciones del profesor, la extensión aparece como una posibilidad, no como una obligación. [Volver al texto](#)
- 32.** Véase al respecto la compilación de Lischetti (2013), y otras publicaciones de Trinchero y Petz. [Volver al texto](#)
- 33.** Por ejemplo, existe un programa de acciones e investigaciones educacionales, que articula extensión (apoyo escolar), investigación (sobre desatención en clase escolar, entre otros) y de enseñanza, con un seminario de grado, que se desarrolla en Villa Soldati, en la Ciudad de Buenos Aires. [Volver al texto](#)
- 34.** El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), fue creado en 2008 por la FFyL, por iniciativa de las autoridades de la Facultad, que buscaban desarrollar una política que tuviera un arraigo territorial en la zona sur de la CABA. El Centro desarrolla actividades junto a miembros de organizaciones comunitarias, actividades que comprenden la formación técnica, líderes comunitarios, actividades infantiles, y otras actividades educativas, a partir de un diagnóstico y abordaje territorial y articu-

- lado entre actores universitarios y ciudadanos del barrio de Barracas, donde se ubica. [Volver al texto](#)
- 35.** En el estatuto provisorio del IUNA, dice sobre extensión: «Extensión Artículo 12°: La actividad de extensión estará orientada a comunicar y vincular la producción del IUNA con la comunidad toda. Para darle mayor efectividad a la tarea de extensión, ésta se ordenará en cuatro áreas: De transferencia al medio productivo, destinadas a satisfacer a sectores de la comunidad que demanden servicios de asesoramiento, desarrollo, innovación, consultorías o directamente producción de bienes ligados al quehacer artístico cultural. De desarrollo sociocultural, dirigidas a propiciar el encuentro entre los diferentes niveles y formas de la producción artística y los diferentes sectores de la comunidad que los requieran. De promoción de las propias producciones, con el fin de mostrar y/o exhibir las distintas producciones artísticas y/o patrimoniales del IUNA. De orden comunicacional, generando un vínculo permanente con la comunidad a través de la difusión y comunicación de su actividad, a partir de la utilización de medios propios o de terceros.» (IUNA, 1999: 3). La UNA aún no realizó su autoevaluación institucional en el marco de la CONEAU, aunque se encuentra prevista su realización. El mismo estatuto crea un Consejo Social de la Comunidad Artística, Cultural y Tecnológica Nacional, destinado a atender las demandas de la comunidad, pero en la entrevista no se nos dio datos sobre el mismo y tampoco figura en su página web. [Volver al texto](#)
- 36.** Por lo general la idea de territorio. [Volver al texto](#)
- 37.** Hemos observado este sentido, además, en la UCA, aunque algunos actores de esa universidad intentan diferenciarse de la idea de la deuda y devolución a la sociedad. Se enfatiza allí la dimensión de «ayudar» a otro, tanto porque una «cuestión de ética», como por una cuestión de bienestar y gusto, porque «hace bien» y «está bueno» hacerlo. La inflexión en el individuo del compromiso social supone un bienestar buscado también para el sujeto dador de la ayuda (Béjar, 2006). [Volver al texto](#)
- 38.** Siguiendo la clasificación jurídica de los EE.UU, los sociólogos hablan de Sector y organizaciones «sin fines de lucro» (*non-profit*), que sería homologable a lo que en nuestros países del cono sur reconocemos como organizaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales o del tercer sector, que por lo general están configuradas bajo la figura de asociaciones civiles o fundaciones. [Volver al texto](#)
- 39.** Sin embargo, en estas dos instituciones, el perfil que construyen en sus documentos, y en las posiciones de los entrevistados de la UCA, se concibe a la extensión como una ampliación del alcance de la universidad, una prolongación del público hacia el cual llegan los saberes universitarios. Este sentido no se contradice con las propuestas institucionales, sobre todo si se observa el tipo de prácticas que realizan desde extensión, que incluye la asistencia técnica a empresas e instituciones públicas. [Volver al texto](#)

40. Según los autores «en el ámbito educativo, este concepto encuentra su referente en la función social que se le atribuye a las IES [instituciones de educación superior], 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» (Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015: 20). [Volver al texto](#)
41. En su forma de responsabilidad social empresaria, data de finales de la década de 1960, y articula las dos dimensiones anteriormente mencionadas: la posibilidad de que las empresas asuman prácticas (filantrópicas, medioambientales, de bienestar de sus empleados, etc.) que estén alienadas con la posibilidad de maximizar ganancias, presentándose como instituciones moralmente correctas y que además asumen funciones que podrían corresponder al Estado. [Volver al texto](#)
42. Seguramente algo distinto encontraríamos en otras facultades de la UBA, por ello lo dicho debe enmarcarse en las particularidades de esta facultad. [Volver al texto](#)

## Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, J.; DAVIES, C. (1993). Teoría Democrática e incorporación política de la educación superior (pp. 53-65). En: TENTI FANFANI, E. (comp.). *Universidad y Empresa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARRANCOS, D. (1996). *La Escena Iluminada. Ciencias para trabajadores, 1890-1930*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- BECERRA, M. (2015). Educación, género y ciudadanía en la Argentina de inicios del siglo xx: la perspectiva (im)posible del socialista Enrique Del Valle Iberlucea, en: *Práxis Educativa (Brasil)*, 10 (1). Disponible en: < <http://redalyc.org/articulo.oa?id=89438282008>> [29 de Marzo de 2016].
- BÉJAR, H. (2006). ¿Voluntariado: compasión o autorrealización?, en: *Revista Sociedad y Economía*, (10): 99-119.
- BERNASCONI, A. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la Sociedad, en: *Páginas de Educación*, vol. 7 (7): 33-60.
- BRESSER PEREIRA, L.; CUNILL GRAU, N. (eds.). (1998). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Caracas, Buenos Aires: CLAD, Paidós.
- BRUSILOVSKY, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*. Buenos Aires: Eudeba.
- BRUSILOVSKY, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966), en: *IICE. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, VII: 31-41.

- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CALIFA, J (2014). La Socialización política estudiantil en la Argentina de los sesenta: la Universidad de Buenos Aires, en *Perfiles Educativos*, 36: 98–113.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CHIROLEU, A. (2005). La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003). (pp. 39-52). En: RINESI, E.; SOPRANO, G.; SUASNÁBAR, C. (comps.). *Universidad: Reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: UNGS - Prometeo.
- CHIROLEU, A. (2015). Presentación, en: *Propuesta Educativa*, 43: 5–6. Disponible en: < [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852015000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100002&lng=es&nrm=iso) > [20 de marzo de 2016].
- COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) (2003a). *Evaluación Externa De La Pontificia Universidad Católica Argentina «Santa María De Los Buenos Aires» (UCA)*. Disponible en: < <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/657-inf-final.pdf> > [20 de marzo de 2016].
- COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) (2003b). *Evaluación externa de la Universidad Abierta Interamericana. Informe del Comité de pares evaluadores*. Disponible en: < <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/727-inf-final.pdf> > [15 de febrero de 2016].
- DIMAGGIO, P.; ANHEIR, H. (1990). The Sociology of Nonprofit Organizations and Sector, en: *Annual Review of Sociology*, 16: 137–59.
- DUBET, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- EMILIOZZI, S.; VASEN, F.; PALUMBO, M. (2011). Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales, en: *Espacio Abierto*, 20 (1): 329-341. Disponible en: < <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=12218869006> > [6 de marzo de 2016].
- FUENTES, S. (2015). *Educación y Sociabilidad en las elites de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- FALS BORDA, O. (1981). La ciencia y el pueblo (pp. 19–47). En: VIO GROSÍ, F; GIANNOTEN, V.; DE VIT, T. (comps.). *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul.
- FREIRE, P. (1984). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo: Siglo XXI.
- GARCÍA DE FANELLI, A.; BALÁN, J. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas*. Buenos Aires: CEDES.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2003). Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Ca-

- ribe. (pp. 17-37). En: MOLLIS, M. (comp.). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3056.dir/2gguadilla.pdf> > [10 de diciembre de 2015]
- KROTSCH, P. (2007). Prólogo. (pp. 9-12). En: KROTSCH, P.; CAMOU, A.; PRATI, M. (comps.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- KROTSCH, P.; SUASNÁBAR, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo, en: *Revista Pensamiento Universitario*, 10: 1-19.
- LISCETTI, M. (2013). *Universidades Latinoamericanas Compromiso, praxis e Innovación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- LÓPEZ, M. L. (2010). Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área, en: *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7: 1-8. Disponible en: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225006> > [28 de junio de 2016].
- LLOMOVATTE, S.; NAIDORF, J.; PEREYRA, S. (2009). *La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires: Eudeba.
- MALLIMACI, F. (2015). *El Mito de la Argentina laica. Catolicismo, Política y Estado*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- MATO, D. (2013). Contribution of university social outreach experiences to the improvement of Academic Quality and Factors which limit their development and Institutional Valuation, en: *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 18 (1): 151–80. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100009> > [10 de noviembre de 2015].
- MIGNONE, E. (1986). *Iglesia y Dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- NAIDORF, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. (pp. 101-161). En: LEVY, B; GENTILI, P. (eds.). *Espacio público y privatización del conocimiento estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2009). *Análisis del Discurso. Modos de Abordar Materiales de Archivo*. Bs. As.: Santiago Arcos editor.
- OLARTE-MEJÍA, D.; RÍOS-OSORIO, A. (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, en: *Revista de la Educación Superior*, 44: 19–40. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001> > [10 de febrero de 2016].
- RECALDE, H. (1985). *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- RENAUT, A. (2011). *¿Qué Hacer Con Las Universidades?*. Buenos Aires: UNSAM.
- REPETTO, F. (2009). Retos para la coordinación de la política social los casos de la descen-

- tralización y la intersectorialidad. En: REPETTO, F.; CHIARA, M.; DI VIRGILIO, M. (Comps.). *Gestión de la política social: conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Prometeo.
- REYGADAS, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional, en: *Política y Cultura*, (22): 7-25. Disponible en: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202> > [4 de abril de 2016].
- RODRIGUEZ, L. (2015). Las elites católicas y la fundación de universidades (1958-1983) (pp. 9-21). En: *Actas 2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: < [http://ecys.flacso.org.ar/jornadas\\_cientificas/pdf/compilacion\\_II\\_Jornadas\\_Elite.pdf](http://ecys.flacso.org.ar/jornadas_cientificas/pdf/compilacion_II_Jornadas_Elite.pdf) > [4 de abril de 2016].
- RUBINICH, L. (2001). *La Conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- SANTOS, B. (2006). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, en: *Umbrales. Revista del postgrado en ciencias del desarrollo*, 15 (1): 13-70.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2011). *Anuario 2011*. Secretaría de Políticas Universitarias-Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- SHORE, C.; WRIGHT, S. (2015). Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order', en: *Social Anthropology*, 23 (1): 22-28. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.1111/1469-8676.12098> > [10 de marzo de 2016].
- SIRVENT, M. T. (2012). Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita, en: *IICE. Revista Del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, 31: 51-68.
- SORJ, B.; MARTUCCELLI, D. (2008). *El Desafío Latinoamericano. Cohesión Social y Democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TABORDA, S. (2011). *Investigaciones Pedagógicas*. La Plata: UNIPE.
- TIRAMONTI, G.; NOSIGLIA, C.; FELDFEBER, M.; NAVARRETE, C. (1993). La nueva oferta universitaria, en: *IICE. Revista Del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3: 4-17.
- TIRAMONTI, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación (15-46). En: TIRAMONTI, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TRINCHERO, H.; PETZ, I. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración Universidad- Sociedad: aportes para un debate sobre el «academicismo», en *Papeles de Trabajo - Centro de estudios interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 2014, 27: 142-60. Disponible en: < [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082014000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082014000100007&lng=es&nrm=iso) > [10 de junio de 2015].
- TRNKA, S.; TRUNDLE, C. (2014). Competing Responsibilities: Moving Beyond Neoliberal Responsibilisation, en *Anthropological Forum*, 24 (2): 136-53. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/00664677.2013.879051>> [3 de marzo de 2016].
- TROW, M. (1996). Trust, Markets and Accountability in Higher Education: Compar-

- ative Perspective, en *Higher Education Policy*, 9 (4): 309-324.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (2011). *Proyecto Institucional 2011-2016*. Bs. As.: Universidad Católica Argentina. Disponible en: < <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo3/files/UCA-Proyecto-Institucional-2011-2016.pdf> > [15 de agosto de 2015].
- WEBER, M. (1992). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WRIGHT, S.; RABO, A. (2010). Introduction: Anthropologies of University Reform, en: *Social Anthropology*, 18 (1): 1-14. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00096.x> > [10 de junio de 2015].
- ZIEGLER, S. y GESSAGHI, V. (2012). *La formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial.