

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/305213321>

Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República

Article · June 2016

CITATIONS

4

READS

112

1 author:



Agustín Cano

Universidad de la República de Uruguay

50 PUBLICATIONS 599 CITATIONS

SEE PROFILE

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Foto: Gokhan Okur

Agustín Cano

Licenciado en Psicología.
Docente del Programa
Integral Metropolitano.
Universidad de la
República, Uruguay

acano@pim.edu.uy

Citación recomendada

CANO, Agustín (2016).
«Debates de ayer y hoy:
algunos antecedentes
de las nociones de
extensión e integralidad
en la Universidad de
la República». En:
InterCambios, Vol. 3, n.º1.

Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República

Discussions yesterday and today:
some background notions of extension
and integrality at the *Universidad de la
República*

Resumen

En el presente artículo se desarrollan algunos antecedentes de las ideas contenidas en las definiciones sobre extensión universitaria aprobadas por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en octubre de 2009. Esas definiciones sintetizan las ideas principales que orientaron la política extensionista de la Udelar en el período 2006-2014, las cuales han sido y continúan siendo objeto de polémica en el debate universitario. Lejos de constituir una suerte de novedad disruptiva en el proceso histórico universitario, las ideas condensadas en la definición de 2009 contienen una historicidad ineludible. Procurando aportar al debate en curso, en el presente artículo se repasan algunos antecedentes al respecto que es posible encontrar en la historia extensionista institucional de la Udelar.

Palabras claves:

extensión universitaria, integración de funciones, debate universitario.

Abstract

This paper address the main antecedents of the ideas contained in the definitions of university extension approved by the Universidad de la República of Uruguay (UDELAR) in October 2009. These definitions synthesize the main ideas that guided the university extension policy of the UDELAR in the period 2006-2014, which have been and continue to be a subject of controversy in the uruguayan university debate. Far from being a kind of disruptive innovation in the UDELAR's history, the ideas condensed in the definitions of 2009 contain an inescapable historicity. Trying to contribute to the ongoing debate, in this article are reviewed some important antecedents of these ideas that can be found in the institutional history of the UDELAR.

Keywords:

university extension, integration of university functions, university debate.

Introducción

En octubre de 2009 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (Udelar) aprobó una serie de definiciones y orientaciones para su política de extensión universitaria y actividades en el medio. Esas orientaciones sintetizan las ideas principales que orientaron la política extensionista de la Udelar en el período 2006-2014: la concepción de la extensión como una dimensión de la docencia universitaria en un sentido integral, vinculándola a la enseñanza y la investigación en procesos dialógicos y transformadores con la sociedad. Desde entonces, y sobre todo en la actualidad, dichas orientaciones han sido cuestionadas por parte de sectores universitarios que las entienden más o menos inoportunas y/o restrictivas, al tiempo que rechazan la existencia de orientaciones “fuertes” que consideraran como irrupciones novedosas. Para ubicar en perspectiva esas polémicas y las posiciones de los polemistas, en el presente artículo se propone repasar algunos antecedentes de las principales ideas condensadas en las orientaciones de política extensionista aprobadas por el CDC en 2009.

Para ello, conviene comenzar por repasar el contenido de tales orientaciones:

La extensión y las actividades en el medio pueden ser de muy variado tipo. Todas sus formas ofrecen en mayor o menor grado oportunidades para cultivar lo que es

la idea definitoria de la extensión: la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados. En tales colaboraciones, todos aprenden. Y probablemente quienes más pueden aprender son los estudiantes que en ellas participan: entran en contacto con la realidad, usan lo que saben para afrontar problemas de la sociedad, interactúan con gente que tiene otros conocimientos y otras vivencias, se les ofrece la oportunidad de ser útiles; todo eso apunta a una formación integral. Más aún, la extensión puede hacer una importante contribución a la democratización del conocimiento, al cuestionar la noción frecuente de que el poder del conocimiento no puede sino estar concentrado en algunos actores en desmedro de otros. (...)

[La extensión es un] proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente (...) Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...), que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a

nivel social (...); Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora” (Udelar, 2009: 3-4).

Lejos de constituir una novedad, las orientaciones extensionistas de 2009 contienen un conjunto de ideas cuya presencia se puede rastrear en diferentes momentos del proceso histórico de la UDELAR en su tradición reformista y latinoamericana. De una literatura inabarcable (entre congresos, encuentros, foros, documentos y resoluciones universitarias) y simplemente con fines ilustrativos, a continuación se realizará una selección mínima. Se dejarán de lado los documentos del movimiento estudiantil uruguayo y latinoamericano, que conforman lo que se podría llamar la tradición militante de la extensión, de importancia determinante en la historia de la universidad latinoamericana.¹ Se revisarán en cambio algunos de los antecedentes principales que dan cuenta de las ideas orientadoras que en diferentes momentos la propia institución se planteó para su política de extensión. El énfasis estará puesto en el período abierto a partir de la

¹ La *tradición militante* de la extensión, por así llamar a la gran importancia que tuvo la extensión universitaria para el movimiento estudiantil latinoamericano a lo largo del siglo XX, es una referencia ineludible para el estudio de la historia de la extensión universitaria. La originalidad con que florecieron en nuestro continente y la fuerza con que aquí arraigaron las ideas de extensión universitaria emanadas inicialmente de la Universidad de Cambridge en 1872, y poco después de las universidades populares francesas y españolas, no se explican si no es por la acción protagónica del movimiento estudiantil latinoamericano. De hecho, la propia institucionalización de la extensión en las universidades no se comprende si no es en atención a la tensión y ajuste permanentes entre la movilización estudiantil, las presiones provenientes del medio social y las respuestas de la institución. Las ideas orientadoras de la extensión, en sus concepciones y en su programa, fueron forjadas casi siempre en los grupos estudiantiles antes que en las universidades. Entre los reformistas más destacados, al menos Haya de la Torre, Julio Antonio Mella, Carlos Quijano y Julio González, además de las asociaciones estudiantiles del continente, escribieron y fundamentaron sobre la importancia de la extensión en la nueva universidad. Las universidades populares que florecieron en diferentes países de América Latina en la primera mitad del siglo XX tuvieron gran influencia en las derivas extensionistas que vincularon a las universidades y los movimientos estudiantiles con el movimiento obrero. Más adelante, la obra de Paulo Freire y el movimiento de educación popular latinoamericana (con sus múltiples vertientes teóricas y experienciales) tuvieron gran influencia en las concepciones de la extensión universitaria sostenidas y difundidas por los movimientos estudiantiles (Bralich, 2007; Picos, 2014).

aprobación de Ley Orgánica universitaria de 1958, cuando la extensión universitaria alcanzó por primera vez importantes niveles de reconocimiento e institucionalización. Desde comienzos del siglo XX se pueden encontrar experiencias de extensión en la UDELAR de gran riqueza y relevancia social y pedagógica. Pero es en el período 1956 – 1959 que por primera vez la extensión pasa a reconocerse formalmente como una misión universitaria, y a contar con una expresión organizacional y normativa en la institucionalidad universitaria (Ísola, 2002).

La concepción de *docencia en comunidad* de Pablo Carlevaro como antecedente más cercano de la perspectiva de la *integralidad*

Se ha llamado *integralidad* a la perspectiva extensionista formulada por las orientaciones de 2009 en tanto promueve la integración de las diferentes funciones universitarias, disciplinas y saberes en un diálogo transformador con la sociedad (Tommasino y otros, 2010). Una genealogía de corto y mediano plazo vincula a esta concepción de la extensión con el pensamiento de Pablo Carlevaro formulado ya desde la década de 1960 y comienzos de los '70 (Carlevaro 1973 y [1972] 1993), y retomado luego a comienzos de 1990 en el contexto de creación del Programa APEX-Cerro² (Carlevaro, 1998). Carlevaro (1973) sostenía que la deriva paternalista que había caracterizado a las primeras experiencias de extensión se debía, en el fondo, a que los estudiantes reproducían en el medio social las relaciones educativas en las que habían sido ellos mismos formados. La crítica a la extensión paternalista era así para Carlevaro indisociable de la crítica a la enseñanza autoritaria característica de las cátedras universitarias. Y señalaba: «todo esto llevó a una crisis y a un fracaso de la práctica extensionis-

ta tradicional de la universidad hasta nuestros días. De la misma manera que el modo magistral tradicional de ejercer la docencia entró en profunda crisis» (1973: 17). Desde esta base, Carlevaro formuló una concepción donde extensión y enseñanza son pares indisociables, desarrollados desde lo que denominó como «docencia en comunidad».

Esta concepción extensionista-educativa se expresó en la reforma del Plan de Estudios que la Facultad de Medicina realizó en 1968 (reforma que anticipó en una década varios de los contenidos que luego se consagraron en la Conferencia Mundial Sobre Atención Primaria en Salud de Alma Ata). Aquí la idea de integralidad se relaciona con la integración de la formación científica junto con una formación humanística, con el pasaje de una enseñanza fragmentaria de asignaturas inconexas a una concepción de ciclos organizadores de la formación disciplinar, y con la concepción de la extensión como medio y ámbito educativo por excelencia:

Como postulados esenciales del plan de estudios indicaremos los siguientes:

como ubicación de la medicina: restituirla al campo de las ciencias antropológicas,
como ubicación en la enseñanza médica: una revisión de todos los fundamentos [...].

[Actualmente] La formulación de programas es autónoma y desconectada de los cursos previos, simultáneos o ulteriores, de lo que resulta una atomización con pérdida del sentido orgánico de la enseñanza que se desea impartir. Es escasa o nula —en todo caso seguramente insuficiente— la referencia a la totalidad, en la cual la información adquirida ha de insertarse. A este principio de diagramación por materias, de conocimientos estratificados por asignatura, nuestra Asamblea opone una nueva doctrina (opone en un sentido dialéctico, no mecanicista). Una doctrina de ciclos de enseñanza que

involucra una nueva concepción del proceso de enseñar y aprender. Una doctrina que lleva a la supeditación de la parte (la asignatura) a la totalidad (el ciclo) [...].

Lo fundamental es que el estudiante va a recibir cada conocimiento específico con un marco referencial adecuado para ubicarlo. No estratificará datos por aposición en su archivo mnésico, sino que lo recibirá de un modo vivo, inserto en el contexto en el que dicho conocimiento tiene vigencia. Es posible que así la tan difundida queja de los docentes «de que los estudiantes no saben jerarquizar su conocimiento» tenga entonces menor vigencia. ¿Esta acusación es válida? ¿O es un modo de poner fuera, en el otro polo del par docente, un vicio del sistema de enseñanza? La enseñanza sistemática de la disciplina no queda necesariamente abolida sino que se rescata mediante su ubicación adecuadamente intercalada en el programa orgánico del ciclo. (Informe de la Mesa del Claustro de Facultad de Medicina, 1968, extraído de: Cassina, 2010: 61-62)

Analizando dicha transformación educacional, sostiene Cassina (2010):

Quizás fue la primera vez que en la Universidad de la República la realización de un curso regular se intentó llevar a cabo en medio de y con la comunidad. Situación que planteaba interesantes desafíos. Por ejemplo encontrar los roles apropiados de docentes y estudiantes ante la aparición de un nuevo actor en el proceso de enseñanza – aprendizaje: la gente, los vecinos y sus modos espontáneos de relacionarse y comunicarse. Actores que no son sólo objetos de estudio sino sujetos que viven, sienten y deben operar, en lo que les corresponde, en el mismo nivel que estudiantes y docentes (...) planteaba un fundamental problema ético pero al mismo tiempo abría una posibilidad magnífica de humanizar todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Cassina, 2010: 73)

2 Programa cuyo nombre es un acrónimo de *Aprendizaje y Extensión*. Ver presentación, concepción y fines del APEX en: <http://www.apexcerro.edu.uy>

Esta concepción tuvo un nuevo impulso y niveles de concreción con la fundación del Programa APEX-Cerro a comienzos de la década de 1990. En un informe elaborado en 1998, resumía Carlevaro:

Las ideas sobre las cuales se gestó el Programa Apex se originaron en la década del 70 -y fueron expuestas en un Seminario sobre Política de Extensión Universitaria organizado por la, entonces, Comisión de Extensión Universitaria y realizado en la Facultad de Arquitectura, en mayo de 1972. Allí se sostenía que las transformaciones educativas en la formación de los profesionales de la salud tienen una profunda implicancia en lo que respecta a la definición y práctica de la extensión universitaria y que era necesario incorporar, injertar e integrar la extensión universitaria como una parte si fuera posible indistinguible en el proceso educativo del estudiante de medicina y de las demás profesiones de la salud. Es decir, incorporar la extensión a la actividad o el quehacer curricular normal de estudiantes y docentes.

El cambio es sustancial si se toma en consideración que en la medida que se trabaja educativamente en el medio social se establece una comunicación en ambos sentidos que, a la vez que enriquece al grupo de estudiantes y docentes que participan, promueve acciones en el medio que tienen significado y aportan beneficio real para el sector de la comunidad sobre el cual se ejercen. (Carlevaro, 1998: 1-4)

El del APEX es el antecedente inmediato de las orientaciones que el CDC adoptó en 2009. Su gran importancia radica, sin dudas, en que además de formular tales ideas logró realizarlas en un programa de ambicioso alcance. El caso del APEX, por su cercanía, es también el antecedente más conocido. Pero una mirada de más largo plazo sobre los modos en que la Universidad ha formulado su concepción de extensión a lo largo del siglo xx permite verificar que las ideas de

integración de funciones, prioridad a los sectores «postergados», abordajes interdisciplinarios, intencionalidad transformadora, perspectiva dialógica en la relación entre universidad y sociedad, y ciertos fundamentos pedagógicos y político-académicos de la extensión —aspectos todos contenidos en la mencionada resolución de 2009— son ideas presentes en diferentes momentos del proceso histórico de nuestra universidad y otras del continente, y constituyen rasgos distintivos de lo que se ha dado en llamar *modelo latinoamericano de universidad*.

Otros dos antecedentes de la “integralidad” en la UDELAR: Bellas Artes y Arquitectura

Entre varios ejemplos disponibles³, hay otros dos antecedentes que no se pueden desconocer por su importancia en la historia educativa de nuestra universidad: la reforma educacional de Bellas Artes en la década de 1960, y el cambio de Plan de Estudios de Facultad de Arquitectura en 1952.

En el caso de Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), a partir de la reforma de su Plan de Estudios en la década de 1960 la integralidad de los procesos formativos se concibió en el marco de sus concepciones sobre la enseñanza activa y sobre el lugar del arte y el artista en la sociedad. De este modo, la idea de la extensión como espacio natural de la enseñanza universitaria, iba acompañada a la idea de integrar los procesos sensibles y cognitivos en el proceso educativo, la investigación como motor del proceso de formación, así como un cambio en las relaciones educativas entre docentes y estudiantes. Como señala Sztern (2006):

La ENBA consolidó una postura muy definida respecto de una concepción educativa coherente con los postulados reformistas, que se pro-

ponían alentar el desarrollo de las capacidades potenciales de la gente. Se profundizó teóricamente en la definición conceptual del marco doctrinario en el cual se ubicara el proceso educativo del estudiante y se buscaron los métodos de Enseñanza integrando la Extensión y la Investigación, que impulsaran al alumno por un camino liberador de preconceptos y de afirmación de su libertad “positiva” según la definiera Herbert Read (...)

La preocupación estudiantil por instrumentar el proceso de formación integral en contacto con el medio social, se logró establecer en la letra del Plan de Estudios aprobado en la década del '60, que permaneció en el mismo, y de esta manera figura en el Plan 91: 'ART. 1° La enseñanza de la Escuela Nacional de Bellas Artes, perseguirá los siguientes fines: a) La formación integral del artista plástico, y b) Su ubicación como tal artista, en el medio social. ART. 2°.- Esos fines se alcanzarán mediante: a) Un régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante, a quien se le ofrecerán todas las posibilidades formativas, de capacitación técnica y de investigación artística; b) La vinculación del estudiante con el medio social y sus auténticos requerimientos; c) El respeto a la libre determinación individual en la creación artística'.

Claramente el esfuerzo reformista, una vez consolidada la Reforma en el nuevo Plan de Estudios, se orientó a colaborar directamente en la conformación de un mercado de arte popular, que se desvinculara de los carriles tradicionales de la galería controlados por el espíritu capitalista, del mercado de consumo, o del arte oficial con control político. (Sztern, 2006: 16)

Una década antes, a impulsos del Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEDA), la Facultad de Arquitectura había desarrollado también una

3 Cabe dejar constancia de que existen en varias Facultades valiosos antecedentes de integración de las funciones universitarias. La elección de estos tres ejemplos (Medicina, Bellas Artes y Arquitectura) responde a que en dichos casos la extensión universitaria ocupó un papel central en la reforma de sus Planes de Estudio como parte de un proceso de transformación pedagógica integral.

reforma educacional que ponía a la extensión en el centro de una concepción educativa integral definida en los siguientes términos:

El propósito de la formación profesional del arquitecto, se entiende que debe encarar una enseñanza cuya característica debe ser la de atender a su capacitación integral... La integridad de la enseñanza se define en el plan no como característica exhaustiva y exigente de totalidad de conocimientos, sino como sintetizante y conceptual, concreta y vasta en la medida que impone el propósito de integración de la actividad universitaria al medio social. (Bases del Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura, 1950; cita extraída de Sztern, 2006: 10).

El CEDA, que, como señala Sztern, fue el principal impulsor de esa reforma, sintetizaba así su concepción:

... hemos dicho en más de una oportunidad la necesidad premiosa de colocar la Facultad al servicio del pueblo y en armonía con el desarrollo evolutivo de la sociedad, para propender al progreso de la misma, al tiempo que elevar el grado de capacidad, comprensión, sensibilidad y humanización de la propia formación del universitario... habrá que abandonar las abstracciones, colocarse en el plano de la realidad y siempre —y en este caso, fuere simple o complejo— con una profunda pasión social. Hay que ser verdadero desde nuestra formación, para serlo en el futuro desarrollo de una actividad creadora de uso social. Cuando en el mundo entero se opera la más grandiosa transformación del conocimiento, buscando alterar las propias relaciones de la estructura social contemporánea, no podemos seguir esperando de la pasividad de unos, de la incapacidad de otros y de las dudas de muchos. (CEDA, nota enviada al Consejo de la Facultad de Arquitectura el 13 de agosto de 1951; cita extraída de Sztern, 2006: 10)

Resulta interesante advertir que todos estos antecedentes tienen en común: su vocación de transformación

educativa indisociable de una vocación por la transformación social; el hecho de partir de una crítica múltiple (ideológica, pedagógica y metodológica) a la formación profesionalista de sus respectivas disciplinas; y el protagonismo que tuvo el movimiento estudiantil en el impulso de estas reformas.

Proyección institucional de la extensión: el rectorado de Mario Cassinoni

Fruto del fuerte impulso que había alcanzado la extensión como resultado de la acción estudiantil en diversas experiencias y proyectos desde comienzos del siglo XX, durante el rectorado de Mario Cassinoni (1956-1964) esta es asumida como política institucional a nivel central universitario. En 1956 se crea la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, y en los años siguientes se instalan programas a nivel urbano, suburbano y rural, al tiempo que comienzan a darse numerosas discusiones en torno a cómo definir y organizar las políticas de extensión (Bralich, 2007). Es importante observar que este proceso sucede como parte del proceso de transformación universitaria que tuvo como momento nodal la discusión y aprobación de la Ley Orgánica de 1958, en la cual se expresaban fuertemente las contradicciones y tensiones de los diferentes modelos de universidad en pugna. Durante los debates y movilizaciones que rodearon la discusión parlamentaria de la ley, respondiendo a los sectores conservadores que se oponían a ella, expresa Cassinoni:

... La Universidad aristocrática a que me he referido, cada día más debilitada, es todavía la concepción de quienes sienten su título, su grado, cualquiera haya sido su procedencia social, como un privilegio, y no estiman la obligación de colocar su capacitación, precisamente por haber sido recibida gratuitamente, al servicio de los anhelos y reclamos populares. Desean además que

la Universidad, como organismo, se siga refugiando en esa dignidad medieval que no saldrá menguada en el contacto diario con los que trabajan y con los que sufren. (Cassinoni en: Carlevaro, 1998: 418)

A poco de aprobada la histórica Ley Orgánica del 58, en 1959 se reformula la integración de la Comisión de Extensión Universitaria creada en 1956, al tiempo que se establecen criterios específicos para la política extensionista. Como conigna Gabriel Ísola, dicho reglamento establecía:

Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad.

Ampliar la esfera social de la Universidad, poniéndola al alcance de sectores que no tienen acceso a ella por razones socioeconómicas.

Crear una vinculación solidaria entre la Universidad y los sectores populares, a los efectos que haya una interacción activa entre ambas.

Realizar el estudio de problemas de interés general propendiendo a su comprensión pública en estrecho contacto con el pueblo (Art. 2º de la Ley Orgánica).

Divulgar los conocimientos culturales, artísticos, técnicos, científicos a la población en general, a las comunidades organizadas y a los órdenes universitarios.

Impartir a los estudiantes una enseñanza activa, en contacto con el medio social en que deberán actuar una vez graduados.

Propender a la creación del hábito de trabajo en equipo de las diferentes técnicas que integran la Universidad, mediante su interrelación en los programas que se realicen.

Vincular a la Universidad, a través de actividades prácticas, con las otras ramas docentes y con instituciones que efectúan labor social afín a la extensión. (Reglamento del Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social de la Udelar aprobado en 1959. Cita extraída de Ísola, 2002: 12-13)

Este reglamento orientó la política extensionista de la Universidad

pos Ley Orgánica.⁴ También aquí se pueden encontrar algunas de las ideas constitutivas de las orientaciones de 2009, en particular el criterio de dirigir la política de extensión hacia los «sectores populares», la preocupación por el vínculo dialógico entre universidad y sociedad, así como la relevancia de la extensión con relación a las demás funciones de la universidad. Como observa Samuel Sztern, este reglamento definió claramente «que el objetivo de la Extensión no es solamente el medio social, los no universitarios, sino también el estudiante universitario, ya que opera como recurso metodológico para la formación de este» (2006: 12).

Distinción conceptual y fundamento político de la extensión: la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL

Otros antecedentes importantes de las ideas de extensión crítica e integralidad pueden encontrarse en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, organizada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1972.⁵ Allí Arturo Ardao, delegado de la Udelar, propuso durante una sesión plenaria en que se discutía sobre el concepto de extensión la siguiente moción que luego sería recogida en las resoluciones finales de la reunión:

La difusión cultural es un concepto genérico dentro de la extensión universitaria complementaria de la docencia y la investigación. Pienso en

dos tipos de acción universitaria que caerían en extensión universitaria y no en difusión cultural, y que propongo:

1- La extensión universitaria en América Latina, concebida en general como una misión de exclusión social de la cultura, complementaria de las misiones de docencia e investigación que incumben a la Universidad, comprende tres grandes aspectos especiales: a- Definición y afirmación de los valores humanistas en el plano de la inteligencia crítica, cualquiera sea el tipo o el sistema de cultura o de sociedad a que la Universidad Latinoamericana pertenezca. b- Difusión de la cultura en el medio social, en función de los valores arriba expresados en reciprocidad comunicativa y receptiva mutuamente liberadoras de la Universidad con dicho medio social. c- Acción social teórica y práctica, al servicio espiritual y material de la comunidad, sea de cada país, sea del continente y considerado en conjunto cooperando en sus procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas.

2) La docencia y la investigación que se cumplen en el ámbito del claustro –consideradas en sí mismas– deben tener permanentemente a la vista, todos los aspectos arriba indicados de la extensión universitaria. (Ardao en: UDUAL, 1972: 435)

Puede observarse que en esta propuesta de Ardao están ya contenidos un conjunto de elementos que todavía hoy generan polémica: la necesidad de distinguir conceptualmente la extensión universitaria de otras actividades constitutivas del vasto campo

de la vinculación social de la universidad, la idea de la integralidad y la complementación en el desarrollo de las funciones universitarias, la concepción dialógica del vínculo universidad-sociedad, el reconocimiento de la importancia de la extensión para la formación crítica y humanista de los universitarios, y la intencionalidad política de «cooperar con los procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas» (en una formulación por cierto más radical que la más sobria «aportar a superar problemáticas significativas a nivel social» de la resolución de 2009).

En la misma Conferencia en que Ardao fungió de delegado de la Udelar, Ángel Rama participó como conferencista invitado. En su disertación, titulada «Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario», realizó agudas observaciones acerca de los temas de la conferencia, algunas de las cuales vale la pena citar *in extenso*:

Los institutos dedicados a la culturalización del medio se han designado de diversas maneras, siendo las más frecuentes 'Difusión o Extensión Universitaria'. Estos términos recogen con rigor un concepto elitista de la cultura, según el cual ella es propiedad de un grupo social educado, cuando no de una clase, que es su depositario y transmisor, ya sea a los descendientes de ese mismo círculo cerrado, ya sea al conjunto que está afuera y al cual llega como un gracioso donativo a veces teñido de eticidad (...) Resultaría más adecuado plantearse una co-participación cultural con los sectores que están desguarnecidos de información o nece-

4 Tal como señala Gabriel Picos, el proceso de las décadas del 40 y el 50, que tiene un punto de síntesis en el rectorado de Cassinoni, marcó un período bisagra para la historia de la extensión en la Universidad de la República: «... hasta este momento las ideas vinculadas a la Extensión Universitaria estaban centradas por un lado sobre las bases de la más amplia difusión de la cultura universitaria a la población, y en especial a los sectores obreros de la misma; y por otro lado sobre las tareas asistenciales que algunos servicios ofrecían a esa misma población [y a partir del Reglamento de 1959 se comienza] a pensar la Extensión ya no en términos de deber moral de los universitarios, sino como parte de la propia formación» (Picos, 2003: 5-6).

5 Organizada en México del 20 al 26 de febrero de 1972. Vale la pena repasar la lista de delegados y conferencistas, entre ellos: Arturo Ardao, João Cruz Costa, Luis Estrada, Francisco Miró Quezada, Emir Rodríguez Monegal, José Antonio Portuondo, María del Carmen Patrón, Ángel Rama, Darcy Ribeiro, Bellie Rodríguez, Augusto Salazar Bondy, Carlos Solórzano, Marta Traba, Carlos Tünnermann, Abelardo Villegas, Gregorio Weinberg y Leopoldo Zea. Arturo Ardao fue el secretario de la conferencia, cuya presidencia ejerció Leopoldo Zea.

sitados de datos para sus operaciones creativas. A cambio de esos materiales de que cuenta la estructura universitaria, se intentaría una construcción en común de productos culturales, un aprovechamiento de las invenciones de que demuestra ser capaz incesantemente la sociedad (...) Como alguna vez recordó Alfonso Reyes, el centurión romano tuvo más visión que Quintiliano respecto al futuro de la lengua, acertando con la modulación creativa, en buena parte porque no se sentía sujeto a ninguna regla académica ni a ningún principio de autoridad cultista.

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

junta. (Rama en: UDUAL, 1972: 166-178)

Varias de las ideas contenidas en la intervención de Rama hoy constituyen orientaciones para la extensión universitaria, al tiempo que permanecen vigentes muchos de los problemas que comenta. El fundamento pedagógico de la extensión universitaria, la preocupación por el diálogo de saberes y la coparticipación, así como la opción por priorizar a determinados sectores de la población en las políticas de extensión son algunos de los temas planteados, junto con una sustanciosa crítica al concepto difusionista de la extensión, en términos similares a los desarrollados por Paulo Freire (1998) en su obra *¿Extensión o comunicación?*, publicada solo un año antes de la conferencia de Rama y de gran influencia en la extensión universitaria.⁶

La necesidad de distinguir conceptualmente la extensión entre el variopinto conjunto de actividades que las universidades realizan con relación a su medio social y la intencionalidad transformadora de la extensión como política de las universidades con relación a los procesos sociales del continente fueron dos de los temas planteados reiteradamente en la Conferencia de la UDUAL. Leopoldo Zea, presidente de la Conferencia, en su prólogo de presentación de las *Memorias*, expresa:

[En la Conferencia] se mostró la insuficiencia del término «difusión» para expresar el sentido profundo que la valoración de la cultura y de las ins-

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

También vale la pena repasar un fragmento de las resoluciones y recomendaciones aprobadas por la Conferencia con relación al tema «Objetivos y orientaciones de la extensión universitaria»:

Concepto:

Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y

6 Con relación a esta cuestión, sostiene el historiador José Bralich: «La extensión universitaria ha sido encarada desde dos perspectivas: la “culturalista”, desde la cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura “superior” elaborada por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta —liberadora— desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma. La primera perspectiva ha sido la más común en los orígenes del movimiento de extensión hasta bastante avanzado el siglo xx —por la década de los 50 aproximadamente—, en tanto la otra perspectiva se desarrolló a partir de entonces vinculada a las concepciones de ciertas formas de trabajo y acción política» (2007: 34). Es importante considerar la observación de Pablo Carlevaro respecto a esa etapa primigenia de la extensión en Uruguay: «Se trataba de una actitud paternalista y de una forma expositiva de hacer la extensión que no dejaba de tener, sin embargo, su significado y su valor ético. Concretamente, en el campo de la salud, la Asociación de Estudiantes de Medicina se encargó de realizar actividades de extensión durante muchísimos años, como una tradición gremial, en ambientes populares, tales como las escuelas nocturnas, los sindicatos obreros, las instituciones sociales y deportivas de la comunidad, etcétera. Esto fue durante no menos de cuarenta años, entre 1915 y 1955. Caritativa o paternalista, la práctica se hizo con una constancia y un desinterés inusuales. En la década del cincuenta se desarrollaron activamente las “misiones sociopedagógicas” a impulso de los estudiantes magisteriales y con participación de los universitarios» (1986).

de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

Objetivos:

La extensión tiene como objetivos fundamentales:

Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad. Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina.

Promover como integradora de la docencia y la investigación la revisión crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.

Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos.

Orientaciones:

La extensión universitaria deberá:

Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades.

Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes.

Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no solo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano. (UDUAL, 1972: 478-483)

Por cierto que, como advierte el historiador Enzo Traverso: «la compren-

sión histórica de un texto necesita de la exploración de los lazos que lo vinculan con un contexto social, político y semántico, en el que el texto en cuestión apuntaba a responder preguntas a veces muy diferentes de las que podemos hacerle hoy» (2012: 23). Cada definición de la extensión es hija de su tiempo y expresa los tipos de mediaciones que, en una coyuntura determinada, se establecen entre la universidad y la totalidad política y social general que la sobredetermina en procesos abiertos y conflictivos (como ha señalado Puiggrós [1994] para el caso de la educación como «campo problemático»). El problema es, precisamente, esa relación: si en ella se busca o no instalar nuevos horizontes de posibilidad ante los límites de la realidad naturalizada, aportar una mirada de largo plazo, ejercer el pensamiento crítico (y cuáles son las articulaciones discursivas y las estrategias para ello en cada circunstancia histórica). O si en cambio, de una postura meramente adaptativa se pretende hacer virtud. Así, lo que cabe preguntarse es qué nos dice sobre esta relación la reacción que han suscitado en la UDELAR las orientaciones extensionistas que comentamos.

En las resoluciones de la Conferencia de UDUAL pueden reconocerse varias de las ideas principales de las orientaciones 2009, pero hay más. Hay también una politización de la extensión, de la universidad y de los procesos sociales que hoy nos suena excesiva. *Emancipación, anticolonialismo o liberación*, entre otros términos de los utilizados en las resoluciones de la Conferencia de UDUAL, son palabras que ya no se usan. En rigor, que no se pueden usar. *Manganeta* o *albricias* son también palabras que ya no se usan, pero que se pueden decir sin provocar más reacción que la hilaridad o el desconcierto. Las otras no, ni en la política ni en la academia. Tienen «esa fuerza pragmática o retórica» que Sandino Núñez observa para el significativo *lucha de clases*: palabras cuya fuerza «es también un preeco, una especie de eco sucio que paradójicamente suena antes de que se escuche

la frase, amenaza siempre con absorber toda su pretensión de verdad: ese es el problema» (2014).

Problema que, en parte, también ha tenido la política extensionista del período que analizamos toda vez que ha insistido en la extensión crítica o en la creación de conocimiento con los movimientos sociales, entre otras ideas que evocan un sentido que se declara perimido desde la racionalidad tecnocrática del neoconservadurismo pedagógico. Y la medida del problema puede calibrarse en el rechazo que genera la orientación de «priorizar a los sectores postergados», una formulación si se quiere cauta, que no evoca necesariamente a un sujeto político, que no desborda necesariamente el consenso desarrollista. Pero que expresa sí un sentido democratizante. Las orientaciones de extensión aprobadas en 2009 buscan reinstalar los principios de la extensión crítica, la educación humanista e integral, la investigación como base de un diálogo transformador con la sociedad, la atención a los grandes problemas nacionales sin perder de vista a los postergados de las grandes soluciones nacionales ni a los sujetos de la transformación de la sociedad. Se genera así una distancia, una suerte de brecha respecto al sentido común académico dominante sustentado en la idea de la neutralidad de las ciencias (Ordorika, 2001). De dicha brecha es síntoma el malestar.

Reflexiones finales

La mención a vuelo de pájaro a estos antecedentes permite verificar que la idea de «integralidad» de las funciones universitarias y la importancia de la extensión para los procesos educativos están presentes en diferentes momentos de la historia educativa de nuestra universidad a lo largo del siglo XX. Este hecho, a su vez, evidencia que, tanto como la preocupación social-política por vincular a la universidad con la suerte general de la sociedad (y en particular con los sectores excluidos de la educación superior), tam-

bién forma parte de las motivaciones originarias de la extensión la preocupación por mejorar la formación de los estudiantes universitarios.

En el desarrollo de esta doble dimensión de la extensión en cuanto a sus cometidos, pueden reconocerse diferentes tradiciones y concepciones extensionistas, con énfasis, perfiles y lógicas singulares. Hay una tradición política o militante de la extensión ligada a la acción de los grupos estudiantiles, a su preocupación en la primera mitad del siglo XX por vincular a la universidad y su actividad cultural con el movimiento obrero, lo que dio lugar a la creación y auge de universidades populares en México, Perú, Argentina y Uruguay, entre otros países y entre otras experiencias (Biagini, 2006; Torres, 2009). Hay también una tradición educativa de la extensión, preocupada por mejorar la formación de los estudiantes universitarios, por impulsar una formación crítica y humanista comprometida con el bienestar general de la sociedad. Hay una preocupación central del movimiento reformista latinoamericano de vincular a las universidades con los “grandes problemas nacionales”, que también está de fondo en las diferentes concepciones de extensión que se fueron forjando. Hay, sobre todo, experiencias que dan cuenta del entrecruzamiento y acople entre estas diferentes tradiciones y sus preocupaciones principales. Y ciertamente hay también tensiones y contradicciones. Hay derivas asistencialistas, voluntaristas o vanguardistas, y hay experiencias críticas y solidarias, sustentadas tanto en el rigor científico, como en una relación dialógica y un compromiso transformador, que han dejado su marca indeleble a generaciones de estudiantes. Hay teorías y metodologías que han alimentado y transformado a la extensión. Hay investigaciones educativas que han contribuido a la docencia en comunidad. Hay experiencias de trabajo con or-

ganizaciones sociales que han abierto nuevos campos de investigación y posibilitado importantes aportes al movimiento social. Hay cambios curriculares originados a partir de aportes planteados desde experiencias de extensión. Hay experiencias centradas fundamentalmente en la enseñanza, y otras – las que resultan más ricas – que logran procesos de formación y extensión organizados desde la centralidad de la investigación, en sentido amplio, como organizador de los procesos universitarios (Cano y Castro, 2013).

Las orientaciones aprobadas por el CDC en 2009 contienen elementos de las tradiciones extensionistas más destacadas en el proceso histórico de la UDELAR. Las políticas desarrolladas desde estas orientaciones procuraron al mismo tiempo promover la integración de la extensión a los procesos de formación curricular y profundizar el vínculo de la universidad con su medio social, promoviendo la investigación de sus principales problemáticas, en diálogo con comunidades, organizaciones sociales, y organizaciones populares del sindicalismo, el movimiento cooperativo y emprendimientos productivos asociativos. Las experiencias de extensión desarrolladas desde estas políticas son sumamente heterogéneas⁷. Sus características y orientaciones dependen de una multiplicidad de factores como las disciplinas y organizaciones que participan, la problemática que abordan, la mirada disciplinar desde que la enfocan, las tradiciones educativas y científicas que se ponen en juego, el apoyo de los servicios, el presupuesto del que disponen, los intereses y las formaciones de los estudiantes y docentes participantes, entre otros. Las experiencias que se desarrollan, por lo demás, expresan las tensiones propias de la extensión a lo largo de su historia. El conjunto muestra una gran riqueza y complejidad.

El movimiento hegemónico de reforma de la universidad contemporánea orientado de acuerdo a los criterios del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1999) constituye una fuerza de homogeneización de las instituciones educación superior de acuerdo a los modelos de los países centrales (Marginson y Ordorika, 2010). En este marco, es importante tener presentes las propias tradiciones pedagógicas y universitarias. No para rendirles reverencia sino para procurar arraigar la búsqueda de respuestas a los desafíos del presente en principios propios de nuestra historia universitaria. En este sentido, en estas páginas se ha procurado situar algunos antecedentes mínimos de las ideas condensadas en las orientaciones sobre extensión universitaria que hoy llamamos “integralidad de las funciones”. Estas ideas forman parte del conjunto de nociones y principios constitutivos del modelo latinoamericano de universidad, del cual son indisolubles. En esta perspectiva, la excelencia académica no es contraria al compromiso social de la universidad, y las funciones universitarias en vez de competir o excluirse mutuamente, se integran y articulan de múltiples maneras en la realización de los fines de la institución, en relación a los procesos sociales de su contexto histórico.

«Intensidad, extensión y realismo», señalaba Carlos Quijano en un texto de 1928 como los elementos claves que era necesario conjugar en la reforma universitaria. Releer aquel texto de Quijano nos puede ayudar a sortear algunos falsos dilemas que en ocasiones empobrecen nuestro debate universitario actual:

... puesto que la Universidad tiene como función única hacer profesionales, es una Universidad cerrada, de casta, alejada del pueblo [...]. Es una Universidad de casta y es una Universidad sin contacto con la realidad nacional [...]. Así, para el pueblo, la Universidad no existe. Existe solo —

7 Para comprobar tal heterogeneidad tanto en las temáticas, enfoques, disciplinas, e interlocutores sociales, basta revisar el informe presentado por la CSEAM al CDC en 2014 con la información relativa a todas las líneas de llamados a proyectos de extensión y actividades en el medio: [http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/EE8938418EB3415F83257D6500639DB2/\\$File/Dist.%201052.14.pdf](http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/EE8938418EB3415F83257D6500639DB2/$File/Dist.%201052.14.pdf)

es preciso recalcarlo— para los que estudian una profesión; porque ni aun los mismos egresados que quieren ampliar sus conocimientos pueden recurrir a la Casa de Estudios.

Ni intensidad ni extensión, es en realidad, la fórmula de nuestra Universidad; ni los cursos de investigación, profundos, metodizados; ni los cursos de extensión, destinados a difundir, en cuanto sea posible, los conocimientos necesarios a la formación tan imprescindible y urgente de la cultura nacional. Pues bien, la Reforma pretende lo contrario. La fórmula de la Reforma debe ser —aunque parezca paradójica— intensidad y extensión [...].

Por su carencia de finalidad científica, la Universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas [...].

¿No será necesario que la Facultad de Arquitectura hiciera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de vialidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas a crearse, tuvieran un Instituto de Investigaciones, como en Harvard o

como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su desarrollo, etc.?

Y dígame todavía, ¿no sería de desear que sobre todas esas cuestiones que a título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la Universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las Universidades europeas que hemos conocido, manteniendo, sin esperar a que la iniciativa venga de afuera, una organización de conferencias, etc.?

Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser esta la fórmula de la Reforma? (Quijano [1928], 2010: 259-262)

Referencias bibliográficas

- BIAGINI, H. (2006). Redes estudiantiles en el Cono Sur (1900-1925). En: MARSISKE: *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, Vol III, México: UNAM.
- BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- CANO, A. y CASTRO, D. (2013). Modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral, Informe de investigación. *Informe de investigación*, Montevideo: IPES-ANEP.
- CARLEVARO, P. (1973). La Extensión Universitaria. Postulados del Doctor Pablo Carlevaro en la Discusión del Consejo de Facultad de Medicina. En: UDUAL: *La Extensión Universitaria*, Documentos de trabajo N° 1, Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- CARLEVARO, P. ([1972] 1993). Inserción de la extensión universitaria en el proceso educativo de los estudiantes de medicina y de otras profesiones de la salud. Exposición en el *Seminario sobre Política de Extensión Universitaria* (Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de la República, 26 de mayo, 1972). Reproducido en *Boletín Entre Todos*, Programa APEX-Cerro, noviembre de 1993 (1-5).
- (1986). Texto en *Cuadernos de Política Universitaria*, Año 1, n.º 1. CIPE-ASCEEP-FEUU.
- (1988). Mario Cassinoni (1907-1965). En GUTIÉRREZ BLANCO: *Médicos uruguayos ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788-1988)*, tomo II. Montevideo: Sindicato Médico del Uruguay.
- (1998). Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro. Montevideo: Programa APEX-Cerro de la Udelar.
- CASANOVA, H. (2012). *El gobierno de la universidad en España*. La Coruña: Netbiblos.
- CASSINA, R. (2010). *¿Yó profesor?*, Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- FREIRE, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ÍSOLA, G. (2002). *Extensión universitaria en la Universidad de la República* (inédito).
- MARGINSON, S.Y ORDORIK, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México DF: UNAM.
- NÚÑEZ, S. (2014). Zoon politikon/homo economicus. Apuntes hegeliano-benjaminianos sobre la lucha de clases. En *Lucha de Clases. Prohibido Pensar. Revista de Ensayos*. Año 1, n.º 1, marzo-abril 2014, Montevideo: Colectivo Prohibido Pensar.
- ORDORIK, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos* (IISUE-UNAM), XXIII, No9 (77-96).
- PICOS, G. (2003). *Extensión universitaria: Apuntes para una discusión de principios* (inédito).
- (2014). *Extensión rural. Genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en Uruguay*. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria de la Universidad de la República.

- PUIGGRÓS, A. (1994). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- QUIJANO, C. ([1928] 2010). La Reforma Universitaria. En CÚNEO: *La Reforma Universitaria 1918-1930*, Venezuela: Ayacucho.
- SLAUGHTER, S. Y LESLIE, L. (1999). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. United States of America: The Johns Hopkins University Press.
- SZTERN, S. (2006). Extensión universitaria. Una mirada desde Bellas Artes. En *Caracterización de programas integrales. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM*, Montevideo: CSEAM-SCEAM.
- TOMMASINO, H.; CANO, A.; CASTRO, D.; SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- TORRES, M. (2009). Extensión universitaria y Universidades Populares: el modelo de educación libre de la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Historia de La Educación Latinoamericana*, 12, (196-219).
- TRAVERSO, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UDELAR (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. *Resolución n.º 5 del Consejo Directivo Central en su sesión del 27 de octubre de 2009*. Recuperado el 17/06/2015 de: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>.
- UDUAL (1972). *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL*. México: UNAM.