



## **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur**

*“En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”*

***Rendimientos académicos y eficacia social de la  
Universidad***

**ÁREA TEMÁTICA: IMPACTO Y EFICACIA SOCIAL DE LA  
UNIVERSIDAD**

**TÍTULO: *EN TORNO A LA FUNCIÓN DE EXTENSIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD PÚBLICA***

*Mónica Rodríguez*

*Jessica Visotsky*

### **Introducción**

El trabajo recupera una experiencia que llevamos a cabo en el marco de un proyecto de extensión universitaria cuyo foco de atención son los procesos de formación que impulsan para sí trabajadores organizados bajo la figura de autogestión obrera. Se trata de un bachillerato de jóvenes y adultos, dependiente del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén, situado en el marco de una fábrica recuperada al que asisten, principalmente, trabajadoras/es que desempeñan tareas en la misma.

Partimos de considerar que la “Contrarreforma”, producida en las universidades argentinas en la década del ’90, conllevó a trastocar el sentido y significado de las funciones que históricamente cumplió la universidad pública en nuestro país.

Tomando como referentes iniciales los principios de la Reforma Universitaria de 1918, particularmente aquél que hace referencia a la necesaria “función social” de la universidad pública, el trabajo recupera un conjunto de experiencias de extensión que se inscriben en el legado de aquél Movimiento a fin de tensionarlas con las que actualmente caracterizan el quehacer universitario a fin de ubicar rupturas y/o continuidades.

Por otra parte, nos interesa analizar los principios y postulados de la Reforma en clave futura en tanto consideramos que los mismos pueden servir de horizonte a las experiencias de extensión que hoy estamos tratando de llenar de nuevos sentidos en vista a provocar transformaciones mediante acciones colectivas.

Si lo que queremos es generar un proyecto universitario basado en el poder popular, la disputa por los contenidos y significados de la extensión universitaria necesariamente debe referenciarse en los principios y postulados inspiradores de aquella Reforma.

### **Las transformaciones en la relación Estado-educación superior**

La década de los noventa, puede ser considerada como el periodo en el cual se produjo el giro radical de la educación superior en los países de la región y también en Argentina. Las políticas educativas imperantes en la universidad argentina deben ser

analizadas al calor de las ‘nuevas reglas del juego’ que desde los ’90 han hegemonizado el escenario como resultado de las profundas transformaciones producidas en la relación Estado-Sociedad Civil tanto en los planos funcional, como material y de la dominación (Oszlak, 1997). La transformación más visible es sin duda la que se refiere a la modificación producida en la responsabilidad que antes asumía el Estado Nacional respecto a la producción de bienes y servicios. Las políticas sociales, esto es, el conjunto de funciones estatales relativas al bienestar social (salud, educación, previsión social, vivienda) fueron prácticamente abandonadas por el Estado Nacional, pasando a ser cada vez más asumidas por los estados provinciales, la empresa privada y las ONGs. Fueron dichas transformaciones las que trastocaron sustantivamente la relación entre la universidad, el Estado y los diferentes sectores de la Sociedad en la dirección recomendada por los Organismos Internacionales y las agencias de crédito.

En lo que sigue se exponen algunos debates y reflexiones sobre la direccionalidad de la política universitaria argentina, desde los ’90 hasta nuestros días, entendiéndolo que las políticas que remodelaron la universidad, bajo la orientación de las Reformas del Estado, fueron delineando nuevas regulaciones en vistas a redefinir las funciones que históricamente cumplió esta institución en nuestro país.

Las lógicas del mercado parecen haber impregnado y redefinido las reglas de producción, circulación y evaluación del conocimiento así como su finalidad en un escenario en el que se compele cada vez más a las instituciones universitarias a orientar su accionar bajo los designios de la llamada “Sociedad del Conocimiento”. En este proceso resulta importante hacer referencia a un punto nodal: la reconfiguración del campo semántico que implicó la transformación radical de los significados, las categorías, los conceptos y discursos a través de los cuales la realidad adquiere sentido y puede ser nombrada, constituyéndose en la condición para el establecimiento de la hegemonía política. (Rodríguez, 2010)

Efectivamente, "a partir de mediados de los años ’90, coincidiendo con la publicación de 'The Encyclopedia of Higher Education' editada por Clark y Neave (1992), empezaría a utilizarse en América Latina el instrumental teórico y analítico producido por el campo de estudios de la educación superior. De modo que un efecto inmediato de la recepción de dicho enfoque en nuestra región fue estimular los estudios especializados sobre los sistemas comparados de educación superior". (Bruner, 2011).

Las transformaciones ocurridas en relación con el Estado, pueden "concebirse como una serie de desplazamientos (Van Vught, 1989; Neave y Van Vught, 1991): del “estado facilitador” hacia el “estado interventor”; del estado amigable al “estado evaluativo”; de las políticas guiadas por la demanda social a las políticas basadas en las posibilidades presupuestaria; de la coordinación negociada al control de procesos y productos; de una racionalidad de gestión colegial a una racionalidad managerial y empresarial; de los intereses internos de las instituciones a los requerimientos externos de la industria y el mercado laboral; de los aportes financieros estables del Estado a los “contratos condicionados”, que sujetan los recursos entregados a las universidades al cumplimiento de objetivos, metas y prioridades y al desempeño medido por indicadores de eficiencia e impacto.

Paradójicamente, estos cambios en la relación del Estado con la educación superior se llevaban a cabo en el contexto europeo-occidental no mediante una acentuación de las intervenciones directas sino que impulsando una estrategia de auto-regulación y lo que el Ministerio holandés de Educación y Ciencia llamó en los años 1980 “steering at a distance”; i.e., “gobierno a la distancia” o por “control remoto”.

Cabe entonces preguntarse, ¿se liberaba por esta vía a las universidades -el Prometeo que había robado el fuego sagrado para mejorar la suerte de los hombres- o solo se lo ataba ahora con lazos más sutiles y eficaces?

La respuesta de Neave y otros, aunque cargada de sutilezas, apuntaba con claridad en dirección de la segunda alternativa. Es de temer, escriben Neave and Van Vught, que en realidad estos desplazamientos “no signifiquen nada más ni nada mejor que una reformulación de la estrategia tradicional de planeamiento y control racionales” (Neave and Van Vught, 1991, p. 394). En breve: Prometeo seguía encadenado”. (Bruner, 2011). Hoy en día, el modelo de Universidad pergeñado en los 90 sigue vigente. La promesa de la puesta al día de la deuda financiera con las universidades no sólo no ha sido cumplida sino que la política presupuestaria continúa centrada en programas con financiamiento específico. El Coordinador de Asignación de Recursos de la SPU señala que “la asignación de recursos fue visualizada como un importante instrumento para el diseño de políticas públicas orientadas a inducir comportamientos institucionales. De esta manera, los recursos incrementales fueron distribuidos invariablemente a través de diferentes programas con grados diversos de condicionamiento. En esta misma línea, la evaluación y la acreditación pasaron a formar parte prioritaria de la agenda pública” (Obeide, 2003). Estos programas imponen la agenda prediseñada empujando a las universidades a quedar atrapadas en pactos de sujeción y a recrear continuamente mecanismos para obtener fondos extras. Entre las principales medidas y acciones impulsadas por el gobierno nacional ubicamos:

-La explícita afirmación de los programas de incentivos a la investigación junto a la necesidad de revisar la normativa vigente orientada a mejorar su productividad.<sup>13</sup>

-El incremento de los programas de becas que aseguren el acceso y la permanencia de los estudiantes de bajos recursos con buen desempeño, orientados a fortalecer áreas críticas de conocimiento (en atención a lo que demanda el mercado de trabajo)

-La generación de un sistema de créditos que permita el libre tránsito de alumnos y docentes por diferentes instituciones universitarias (a nivel regional o internacional)

Miradas en su conjunto estas medidas dan cuenta de la preocupación por los ejes presentes en la agenda de la década anterior. Expresan la materialización de los dispositivos e instrumentos de política puestos de manifiesto en la LES, los cuales no sólo ya han sido adoptados y naturalizados por las universidades (programas de incentivos, evaluación institucional y acreditación de postgrado) sino que se han hecho carne en el sentido común de los sujetos.

En el fondo, estas medidas de política entrañan el cambio en la relación Estado-educación superior y se instalan bajo el supuesto de la crisis del modelo universitario vigente, cuya manifestación más visible sería la pérdida de calidad de las universidades y de capacidad para dar respuesta a las demandas del entorno social.

La salida que se propone es que el Estado les exija a las universidades preparar para el empleo en un contexto que parece estar signado, cada vez más, por la “economía del conocimiento”<sup>1</sup>. Discurso que, inscripto en el paradigma del gerenciamiento educativo, se promueve como panacea del desarrollo de los países latinoamericanos sesgando así la mirada a las relaciones de dependencia. Asimismo les exige La salida que se propone es que el Estado les exija a las universidades preparar para el empleo en un contexto que parece estar signado, cada vez más, por la “economía del conocimiento”

---

<sup>1</sup> La economía del conocimiento exige un número cada vez mayor de empleados con altos niveles de habilidades, que deben actualizar sus conocimientos de forma permanente, además de regulaciones e incentivos que aseguren la calidad de la oferta educativa y la atención a aspectos curriculares (fundamentalmente ciencias y matemáticas) que aseguren un buen desempeño.

## **La reconfiguración del sentido de la función social de la Universidad Pública**

Al preguntar/nos acerca del sentido de la función social de las universidad en el actual contexto, no podemos dejar de advertir que, "desde finales de los años noventa prevalece una agenda académica internacional con dos grandes temas en torno a la universidad. En primer término, se ha evidenciado cómo la presión del cambio se generó a través de las demandas de los capitalistas que por la intensa competencia mundial, incluyeron modelos de producción flexibles y con uso de tecnología de punta para incrementar su competitividad internacional, lo cual se tradujo en segmentación de mercados y en demandas para que las políticas educativas se reorientaran para atender un mercado laboral fragmentado que demandaba personal de dirección y supervisión con capacidades para atender ese tipo de procesos. Al mismo tiempo, y con la expansión del mercado de servicios se requería personal calificado a las universidades para su atención (Torres y Schugurensky, 2001). Una segunda fuente de presión para el cambio, lo fue la retirada del Estado para mantener el financiamiento de la educación pública y la consecuente apertura del sector educativo al sector privado. Lo que devino, en una re-semantización conceptual de la educación superior pues ya se le percibe como un "mercado" en la cual se prestan "servicios" educativos de "calidad" y se busca la satisfacción del "cliente". (Ramírez Díaz y Ruiz Flores: 23)

Este proceso, llevado a cabo sin la participación de las universidades en el diseño de las políticas educativas, influyó profundamente en el sentido que fue adoptando la universidad frente la función social que le compete y que hoy aparece profundamente divorciada de los sectores populares. Lo que está en el trasfondo de esta reconfiguración es, sin duda alguna, el sentido comercial que ha ido adquiriendo la educación universitaria en las últimas décadas.

"Entre los cuestionamientos más relevantes a la universidad, puede considerarse los que le critican que se ha plegado incondicionalmente a las políticas elaboradas por los expertos que miran los sistemas educativos como mercado en detrimento de incrementar sus alcances para contribuir al desarrollo integral de la economía y la formación de la ciudadanía. Una consecuencia de esto es que las universidades públicas pasaron a ser consideradas "instituciones rentables y generadoras de dinero, capaces de sobrevivir sobre la base de los ingresos que ellas mismas se procuran por la venta de sus servicios". (Borón, 2008).

Freitag (2004), ha criticado el condicionamiento que orilla a la investigación universitaria a atender asuntos pragmáticos de carácter economicista y el juego que se ha hecho para convertir a la docencia en una fábrica de sujetos para su inserción en el mercado laboral. El autor denomina 'universidad neoliberal' aquella que se convierte en una organización operativa al servicio del mercado, preocupada por la formación masificada de mano de obra, y la contrasta con la 'universidad tradicional' interesada en la acumulación del conocimiento, la formación de las élites y la diseminación del refinamiento cultural.

Las aseveraciones previas dejan en claro que la educación superior y las universidades públicas han sufrido un vertiginoso cambio merced a la incursión del neoliberalismo que las mudó en parte de un negocio global para constituir al sector de la educación superior en un mercado rentable ante la disminución del ritmo de creación de riqueza y de utilidades. Fueron los grandes capitalistas transnacionales quienes buscaron nuevas

fuentes de lucro en los bienes sociales reguardados por el Estado. (Conde Cotes, 2006, citado por Ramírez Díaz y Ruiz Flores: 22)

Visto este panorama consideramos necesario contraponer a la concepción mercantilista que hegemoniza el escenario de la educación superior, el recupero de la rica herencia de la tradición de compromiso social, formación crítica y la producción del conocimiento para la transformación colectiva. (Borón, 2008; Freitag, 2004; Villaseñor, 2003).

## **Hacia el desafío de una educación popular desde la Universidad Pública**

La perspectiva que asumimos se sostiene en la necesaria reflexión-toma de conciencia acerca de nuestras prácticas de extensión, reconstruir sus significados, democratizar las relaciones sociales y pedagógicas, desocultando la dimensión política que las sustenta.

Entendemos que las prácticas de educación son prácticas de intervención socio – cultural y son eminentemente políticas. Esto hace necesario volver sobre las preguntas de ¿a favor de qué?, ¿en contra de que?, ¿Para qué, con quienes, contra quiénes y cómo educamos? y ligado a ello por qué hacemos lo que hacemos. Pensamos que volver permanentemente sobre estos interrogantes es la única posibilidad de intervenir críticamente sobre la realidad. “Pensar haciendo” y “hacer pensando” puede ser un camino para superar el abismo entre los discursos y la acción, para superar los teoricismos, pero asimismo desocultar las teorías que sustentan nuestras prácticas. Poner estos interrogantes sobre la mesa, junto a experiencias y marcos teóricos que nos aporten a la construcción colectiva y al esclarecimiento conjunto, revitalizarán y reafirmarán nuestros compromisos con la transformación social.

Asimismo en nuestro trabajo enmarcado en la extensión universitaria, recuperamos la tradición reformista del 18 y enmarcamos nuestro trabajo en los principios de aquella reforma y en las actividades que la hicieron posible, vinculadas al mejoramiento de las condiciones materiales y culturales de los trabajadores (Brusilovsky, 2000).

Aquella reforma universitaria de 1918 constaba de diez principios, uno de los cuales era la relación de la universidad con la sociedad, pero consideramos la necesaria defensa de los otros principios a la par de este, con esto queremos referir a la necesidad de la defensa de conquistas que sutilmente vemos que se ven desplazadas, tales como el sistema colegiado y tripartito, reformulación de la docencia y la investigación, libertad y periodicidad de la cátedra, ingreso irrestricto.

Enmarcamos estas acciones emprendidas entendiendo la necesaria relación de la universidad con los trabajadores (como ya se entendió la extensión a fines del siglo XIX) no en una relación de instrumentalización de los mismos, sino en el marco de procesos y proyectos alternativos al hegemónico, que contribuya a fortalecer procesos de democratización social y de transformación de nuestras sociedades aún desiguales, dependientes. También nos situamos en la vereda de enfrente de aquellas concepciones de la extensión que la entienden desde la recuperación de costos entendiendo que la relación educación universitaria – sociedad se da a través de la venta de servicios profesionales que permitan el autofinanciamiento (Brusilovsky; 2000).

Insistimos en la necesidad de recuperar esta función de la universidad, que en nuestro país desde el año 1918<sup>2</sup> constituye una de las tres funciones de la universidad pública,

---

<sup>2</sup> Incluso Brusilovsky refiere a experiencias anteriores, en el año 1905 en la Universidad de La Plata, que se iniciaran Conferencias de Extensión Universitaria y se comenzara a reconocer su importancia.

pero que, pese a serlo, “carece del efectivo reconocimiento que tienen la docencia y la investigación” (Brusilovsky, 2000:15).

Nuestra preocupación respecto a la extensión en educación de adultos se sustenta en reflexiones acerca del sentido de la práctica misma. En este sentido entendemos la potencialidad que tiene el concepto de intelectual orgánico, de Gramsci, entendido como “el que conecta su trabajo con preocupaciones sociales amplias que afectan profundamente la forma en que la gente vive, trabaja y sobrevive” (Coben, 2007; 191). En este marco entendemos como necesidad que los educadores sean organizadores de políticas de la clase trabajadora; esto es, fomentar el reconocimiento del derecho de los trabajadores a crear filosofía (Budd Hall, citado por Coben; 2007: 192). Es preciso hacer una ciencia proletaria que se torne hegemónica, y crear intelectuales orgánicos de la clase trabajadora. Coben señala retomando la tradición gramsciana, la necesidad de que la educación de adultos se vincule con los movimientos sociales de la clase trabajadora. La educación de adultos puede tornar crítico el sentido común de los trabajadores, de manera que ellos constituyan, siguiendo a Gramsci, un “bloque social y cultural”.

Gramsci defiende una pedagogía radical en la educación política de los trabajadores adultos, en la que la educación política se integra a la educación técnica. La clave de su teoría sobre la educación política está en la educación como trabajadores en un contexto ocupacional. Por lo tanto los trabajadores se deben educar con referencia tanto a los aspectos técnicos del trabajo como a sus implicancias políticas y culturales y ambos han de ser abordados en conjunto. Insiste en que la actividad política no es un resultado cronológico de la educación política sino que los dos son concurrentes. Por este medio se desarrollaran intelectuales orgánicos de la clase trabajadora. Entendemos que la liberación no ocurre como resultado del proceso educativo en sí, sino como el resultado de la educación dentro del contexto de un proceso político que es en sí mismo educativo.

Respecto de la organización social y política, Gramsci planteó la necesidad de construir vínculos entre las organizaciones del lugar de trabajo (consejos de fábrica, gremios) y las organizaciones donde la gente vive, pero no para darle importancia a una en desmedro de la otra. Gramsci defendió a los consejos de fábrica frente a las burocracias sindicales, pero siempre le preocupó el potencial de los lazos que podían forjarse entre los trabajadores organizados y las masas desorganizadas.

La educación popular debería contribuir a la formación de cuadros de la clase trabajadora capaces de dirigir su propia clase y de crear una nueva fuerza hegemónica. Para ello una lectura de Gramsci debería llevar a los educadores a analizar la clase obrera para entender cómo la educación popular puede contribuir mejor en la creación de una hegemonía proletaria. Siguiendo a Diana Coben, los educadores comunitarios y de adultos necesitan construir un bloque moral-intelectual que pueda hacer políticamente posible el progreso intelectual de las masas y no sólo de los pequeños grupos intelectuales (Coben; 2007: 207)

Gramsci reflexionó sobre el modo en el que las clases dominantes y subordinadas buscan educar a la sociedad con sus propias concepciones del mundo. El proceso educativo para él, es un proceso bien diferenciado y con amplio fundamento de la creación y mantenimiento de la hegemonía, llevado a cabo por el Estado o sus representantes, con el fin de mantener el control, y por quienes pretenden tomarlo y llevar adelante un proceso desde los trabajadores en aras de transformar la sociedad.

En las diversas experiencias que seguimos acompañando constituye un criterio incuestionable el hecho de que la preocupación inicial, la demanda, el recorrido y transcurrir de la experiencia sea obra de los mismos trabajadores/as. Este criterio, ligado

al de unidad y solidaridad de clase, ha dado lugar a una praxis que se funda en nuestra historia social y en nuestra necesidad histórica de transformación social.

Belanger y Federigi (2000) plantean que esta participación de actores diversos en la definición de las políticas es en sí mismo una realidad. Nosotros sostenemos que en estas experiencias se lleva a cabo una participación de los actores en la definición de una concepción contra-hegemónica de la relación trabajo-educación.

### **A modo de reflexiones finales**

El proyecto de universidad creado por el neoliberalismo está vigente. La estrategia política gubernamental en Argentina, muestra que se desea avanzar por el mismo camino en base a los paradigmas político educativos que informaron la reforma educativa de los '90. El ingreso de capitales a la educación y la afluencia e influencia de los organismos internacionales, las agencias de crédito, las redes, fundaciones, etc. aparecen como una diversificación de fuerzas vigorosas que empujan en un mismo sentido: la redefinición de la vinculación social de la universidad orientada al servicio de la economía y la pérdida del compromiso histórico con la sociedad y, en particular, con los sectores populares. Desde la política entendida como proceso socio político, cabe develar las consecuencias de esta redefinición -tanto al interior de las universidades como en su relación con la sociedad- e intentar recuperar el verdadero sentido de la universidad pública y con él la función social que nunca debería haber perdido.

## **Bibliografía**

**RAMÍREZ DÍAZ, J.A. y RUÍZ FLORES, J. (2011)** Revista de la Asociación de Sociología de la Educación | [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase) | vol. 4, núm. 1: 19-30.

**BORÓN, A. (2008)** Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico. (Argentina. Editorial Espartaco)

BRUSILOVSKY, S., 2000, Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes. Buenos Aires, Eudeba.

**BELANGER, P. y FEDERIGHI, P. (2004)** “Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas”. UBA, Fac. de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

**CHARLE, CONDE COTES, A. (2006)** El rumbo de la universidad pública. Disponible en: [http://buga.univalle.edu.co/catedras/docs/El\\_rumbo\\_de\\_laUniversidad\\_publica.pdf](http://buga.univalle.edu.co/catedras/docs/El_rumbo_de_laUniversidad_publica.pdf).

**COBEN, D. (2007)** Gramsci y Freire. Héroes radicales de la educación de adultos, Bs.As. Miño y Davila.

**IBARRA COLADO, E. (2006)** Educación superior entre el mercado y la sociedad: Apuntes para imaginar su función social. Revista de la Educación Superior. XXXV. (138). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60413808>.

**BRUNER, J.J. (2011)** Prometeo de visita en América Latina. Versión en castellano del artículo preparado en inglés para la Festschrift que en honor de Guy Neave publicará próximamente el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). disponible en: [http://mt.educarchile.cl/mt/jbrunner/archives/Neave\\_esp%5Bdef%5D.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jbrunner/archives/Neave_esp%5Bdef%5D.pdf)

**RODRÍGUEZ, D.M. (2010)** Regulaciones y sentidos de los nuevos paradigmas político-educativos en la universidad argentina. Ponencia presentada en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América Latina. Mar del Plata 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010.

**SIRVENT, M.T (1994)** Educación de Adultos: investigación y participación, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

**SIRVENT, M.T y LLOSA,S (1998)** “Jóvenes y Adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva”. En: Revista del I.I.C.E. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Año VII, Nº 12.