



Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales¹

New trends in community engagement and university extension in Latin American universities: Chile, México, Uruguay, and regional networks.

Tendências da Extensão Universitária na América Latina: Chile, México, Uruguai e redes regionais

Agustín Cano Menoni.
ORCID: 0000-0001-6076-5580¹

Matías G. Flores.
ORCID: 0000-0002-3820-9681²

¹ Programa Integral Metropolitano e Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Contacto: acano@pim.edu.uy

² Development Sociology, Cornell University. Contacto: mf785@cornell.edu

Recibido: 15-2-23
Aceptado: 24-3-23

Resumen

Los nuevos procesos y demandas de la educación superior han impactado en el campo de la extensión universitaria, tensionando un ethos extensionista de América Latina. En este contexto, la extensión universitaria se torna hoy un tema relevante para el campo de estudios sobre la universidad, a la vez que una vía para entender mejor los procesos de construcción social y legitimación de la universidad contemporánea. En este artículo exploramos los principales lineamientos de extensión universitaria en los casos de Uruguay, Chile y México. El recorte de objeto está dado por lo que definen como su política de extensión o equivalente. A través del análisis de documentación, legislación universitaria y producción bibliográfica, identificamos las principales ideas y marcos institucionales que componen las orientaciones de política extensionista en los diferentes casos, así como en redes universitarias regionales. En tanto resultados, se identifica la persistencia de polisemia de conceptualizaciones, que van desde la extensión crítica, vinculación con el medio y tercera misión sustantiva, en rango de definiciones laxas y menos laxas. Asimismo, una diversidad de procesos de institucionalización que varían según la autonomía otorgada a las universidades y la estandarización de la extensión universitaria buscada por los órganos estatales, en los que destacan los procesos de aseguramiento de calidad. Se concluye con el desafío de profundizar el estudio de la extensión y sus campos de demanda, y conectar con los estudios de la ciencia y la tecnología para dar cuenta de otras tendencias en curso en el campo de las relaciones universidad-sociedad.

Palabras clave: extensión universitaria, vinculación con el medio, tercera misión.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

Higher education's new processes and demands have impacted the field of community engagement, stressing the extensionist ethos in Latin America. In this context, community engagement today becomes a relevant topic for the field of university studies, as well as a way to better understand the processes of social construction and legitimization of the contemporary university. This article explores the main guidelines for community engagement in the cases of Uruguay, Chile and Mexico. The empirical framework is given by what is defined as its community engagement policy or equivalent. Through the analysis of documentation, university legislation, and academic literature, we identify the main ideas and institutional frameworks that shape the engagement policy guidelines in different cases, as well as in regional university networks. As results, the persistence of polysemy of conceptualizations is identified, ranging from critical extension, linkage with the context, and third substantive mission, in a range of lax and less lax definitions. Likewise, the cases present a diversity of institutionalization processes that vary according to the autonomy granted to universities and the standardization of community engagement sought by state organisms, in which quality assurance processes stand out. It concludes with the challenge of deepening the study of university extension and connecting with science and technology studies to better account for other ongoing trends in the field of university-society relations.

Keywords: community engagement, third mission, public engagement, university extension.

Resumo

Os novos processos e demandas da educação superior têm impactado o campo da extensão universitária, acentuando o ethos extensionista na América Latina. Nesse contexto, a extensão universitária torna-se hoje um tema relevante para o campo dos estudos universitários, bem como uma forma de compreender melhor os processos de construção social e legitimação da universidade contemporânea. Neste artigo exploramos as principais diretrizes para a extensão universitária nos casos do Uruguai, Chile e México. O recorte do objeto é dado pelo que é definido como sua política de extensão ou equivalente. Por meio da análise de documentação, legislação universitária e produção bibliográfica, identificamos as principais ideias e marcos institucionais que compõem as diretrizes da política de extensão em diferentes casos, bem como em redes universitárias regionais. Como resultados, identifica-se a persistência de polissemias de conceitualizações, que vão desde extensão crítica, vínculo com o meio ambiente e terceira missão substantiva, em um leque de definições frouxas e menos frouxas. Da mesma forma, uma diversidade de processos de institucionalização que variam de acordo com a autonomia concedida às universidades e a padronização da extensão universitária almejada pelos órgãos estatais, nos quais se destacam os processos de garantia de qualidade. Conclui-se com o desafio de aprofundar o estudo da extensão e seus campos de demanda, e conectar-se com os estudos da ciência e da tecnologia para dar conta de outras tendências em curso no campo das relações universidade-sociedade.

Palavras-chave: extensão universitária, vinculação com o meio, terceira missão.

La extensión como objeto de estudio

La expansión de los sistemas de educación superior a nivel global en el último medio siglo se ha acompañado de un proceso de resignificación y diversificación de las relaciones que las universidades establecen con su entorno social (Cerych, 1987; Tilak, 2006). La revolución tecnológica e informacional de la economía capitalista (Falero, 2011), la hegemonía del modelo universitario estadounidense de posguerra (Marginson y Ordorika, 2010), los requerimientos del paradigma de la *sociedad del conocimiento* y las discusiones en

torno al papel del conocimiento en distintos modelos de desarrollo (Arocena et al., 2018) les han planteado a las universidades nuevas demandas provenientes de la sociedad, el Estado, el mercado y la industria. Al mismo tiempo, los procesos de mercantilización del conocimiento combinados con la regulación de las instituciones de educación superior (IES), de acuerdo a criterios económicos y modelos empresariales de gestión, han impactado en el perfil y el tipo de relaciones que las universidades públicas establecen con su entorno (Burawoy, 2011). Finalmente, los procesos (desiguales) de masificación y universalización del acceso a la formación terciaria han desplazado a un segundo

lugar uno de los fines originarios de la extensión: *extender* objetos culturales y científicos universitarios a quienes no acceden a ellos (Arim, 2022; Rinesi, 2015), mientras que la emergencia de problemáticas contemporáneas como la crisis ambiental planetaria, las migraciones, las desigualdades sociales y las pandemias, entre otras, plantea importantes desafíos colaborativos a las IES.

Estos procesos y nuevas demandas han impactado en el campo de la extensión universitaria, tensionando un *ethos extensionista* ligado a la expansión popular de la cultura, propia del optimismo pedagógico de la Ilustración; *ethos* que en América Latina tuvo un desarrollo singular al aco-

plarse al movimiento de la Reforma de Córdoba y sus objetivos de justicia social (Bustelo, 2018; Cano, 2017). En este contexto, la extensión universitaria se torna hoy un tema relevante para el campo de estudios sobre la universidad, a la vez que una vía para entender mejor los procesos de construcción social y legitimación de la universidad contemporánea.

La extensión universitaria como objeto de estudio presenta dos características peculiares: su ambigüedad conceptual y su dispersión operativa. De allí que, según el contexto institucional, social o histórico del que se trate, la extensión en América Latina pueda estar asociada a la educación popular, la divulgación científica o cultural, la asistencia, la transferencia, la comunicación, la “adecuación socio-técnica de las tecnologías” (Dagnino, 2015), la vinculación, las escuelas de verano, las campañas de alfabetización, la investigación-acción participativa, entre otras modalidades y modelos. Tanto más si se amplía la mirada a otras regiones, en que la formulación de “tercera función” da cabida a una amplitud aún mayor de prácticas de relación entre universidad y sociedad (el *engagement*, las prácticas de voluntariado, el modelo de la triple hélice, el emprendedurismo, entre otras) (Beaulieu et al., 2018; Farnell, 2020). Estas características de la extensión (ambigüedad y dispersión) complejizan el objeto de estudio, a la vez que aportan su mayor riqueza, siempre que se aborde tal ambigüedad conceptual como expresión de su carácter político (¿cuáles son las concepciones y modelos que pugnan por orientar las relaciones universidad-sociedad en cada contexto histórico-social?) (Tommasino y Cano, 2016). Esta polisemia nos exige romper barreras disciplinares o de campos de estudios desarticulados (Fransman, 2018) y un ejercicio teórico importante para encontrar “equivalencias funcionales” (Dougnaç, 2016) para estudiar contextos diversos.

Desde este punto de partida, en este artículo exploramos los principales li-

neamientos de extensión universitaria que es posible visualizar en los casos de Uruguay, Chile y México. El recorte de objeto está dado por lo que en cada caso los sistemas universitarios definen, centralmente, como su política de extensión o equivalente. A través del análisis de documentación, legislación universitaria y producción bibliográfica, identificamos las principales ideas y marcos institucionales que componen las orientaciones de política extensionista en los diferentes casos, así como en redes universitarias regionales. Esta opción metodológica nos permite una mirada que conecta diferentes escalas de análisis, y permite visualizar en su movimiento y apertura algunas de las principales tendencias en materia de extensión universitaria en curso en la región.

Uruguay: la extensión como medio para la formación integral

Contexto universitario

El sistema de educación superior de Uruguay está conformado por instituciones de peso muy dispar. La Universidad de la República (Udelar), primera institución educativa de la historia independiente del Uruguay, fue hasta 1985 la única institución de educación superior del país. Actualmente, además de la Udelar, componen el sistema de educación superior uruguayo la Universidad Tecnológica (UTEc, pública, de perfil tecnológico y situada en el interior del país) y cinco instituciones privadas. La Udelar representa el 85% de la matrícula del sistema y conserva el mayor poder de captación de la demanda nueva (8 de cada 10 nuevos ingresos, según observan Errandonea y Orós, 2020). La extensión universitaria ha tenido, históricamente, un desarrollo muy importante en la Udelar, a diferencia de las otras instituciones, en las cuales además no existen estudios sobre el tema. Por estas razones, centraremos el análisis del caso uruguayo en esta institución.

Normativa

No existe una normativa nacional relacionada con la extensión universitaria, sino que esta se organiza de acuerdo a lo dispuesto por la Udelar en sus ordenanzas y resoluciones. El artículo 2 de la Ley Orgánica de la Udelar incluye, entre los fines de la institución: “... acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno” (Uruguay, 1958, p. 3). Dentro de esta orientación genérica se fundamenta la función de extensión como parte del ideario universitario expresado en esta norma, que consagró los principios de la Reforma de Córdoba en el caso de Uruguay (Bralich, 2007).

Desde 1993, las políticas de extensión de la Udelar son formuladas y articuladas a nivel central desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), órgano asesor del Consejo Directivo Central (CDC). En 2009, este Consejo aprobó un documento titulado *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio* (Udelar, 2009), que define un conjunto de orientaciones para que la política extensionista se imbrique en la actividad formativa curricular de los estudiantes de grado. En 2021 se comenzó a aplicar el nuevo Estatuto de Personal Docente de la Udelar, que define la extensión y las actividades en el medio como una de las “funciones docentes sustantivas”, que todo docente debe realizar según grado y dotación horaria, lo que confirma una concepción de la docencia universitaria como aquella que conjuga enseñanza con investigación y extensión (Errandonea, 1998).

Características de la política extensionista

Las orientaciones aprobadas en 2009 sintetizan lo que en Uruguay se ha denominado concepción *integral* para la *curricularización* de la extensión (Arocena, 2011; Tommasino, 2022). Estas orientaciones, expresadas también en el documento de creación del Programa Integral Metropolitano (PIM) (CSEAM, 2007), y antes, en los documentos iniciales del Programa APEX-Cerro (Aprendizaje y Extensión en el Cerro [APEX], 1999) y en las ideas del profesor Pablo Carlevaro (1972), toman como punto de partida una concepción pedagógica de la extensión como ámbito y medio idóneo para la formación universitaria.

A partir de allí, esta concepción plantea: a) la integración de la extensión con la enseñanza y la investigación; b) el abordaje interdisciplinario de problemas de intervención y objetos de estudio; c) el carácter dialógico de los procesos de extensión concebidos como diálogo transformador entre saberes académicos y comunitarios o populares; d) la intersectorialidad y complementariedad con otras políticas públicas; e) el enfoque territorial para el caso de los programas y proyectos situados; f) la priorización de los “sectores postergados” de la sociedad en la orientación de las acciones; g) la importancia de la gestión académica de los programas integrales para trascender la estructura compartimentada de la institución; h) la importancia de la enseñanza activa y otros modelos pedagógicos adecuados para el desarrollo educacional de la extensión y su evaluación; i) el horizonte de “naturalizar” la extensión para que esta forme parte del currículo universitario de todas las áreas de conocimiento (APEX 1999; Arocena, 2011; Carlevaro 1972; CSEAM, 2007; Tommasino, 2022; Udelar, 2009). De este modo, más que una definición doctrinaria, la concepción integral propone orientaciones para un pro-

ceso abierto “experimental y plural” (Arocena, 2011, p. 13).

A nivel organizativo, la política de la integralidad se ha desarrollado en una modalidad que podríamos llamar central-ramificada. A nivel central, la CSEAM construye y articula los lineamientos de política extensionista, que son implementados por diferentes ámbitos y programas en una estrategia en red. A nivel central, existen cuatro áreas académicas: a) Promoción de la extensión; b) Estudios cooperativos; c) Sector productivo y organizaciones sociales, y d) Derechos humanos, así como dos programas integrales: APEX y PIM (existe un tercer programa integral en construcción en la zona de Casavalle, Montevideo). Desde estos ámbitos se desarrollan acciones de extensión, convocatorias a proyectos, propuestas de formación, investigaciones, eventos académicos y publicaciones. A su vez, estos ámbitos funcionan articulados a una Red de Extensión compuesta por unidades de todos los servicios universitarios y centros regionales de la Udelar.

Uno de los dispositivos que se han consolidado para el desarrollo de la integralidad en las diferentes áreas de conocimiento es el Espacio de Formación Integral (EFI). Estos dispositivos se conforman como espacios flexibles que permiten integrar la extensión al currículo desde diferentes modalidades (cursos obligatorios, optativos, tesinas, proyectos, etc.). En el período 2010-2021, se desarrollaron 1.543 EFI y 1.263 proyectos, que involucraron a más de 90.000 estudiantes, más de 500 organizaciones y cientos de docentes de todas las áreas de conocimiento (CSEAM, 2023).²

La política extensionista de la integralidad, coordinada por el entramado organizativo descrito líneas arriba, es recreada por los diferentes servicios universitarios y articulada a sus características disciplinarias y sus tradiciones propias (desde la extensión rural con pequeños productores a la educación popular con comunidades

urbanas u organizaciones sociales, el apoyo a cooperativas o fábricas recuperadas, la asistencia conectada a la participación social, las prácticas de innovación colaborativa, la colaboración con otras instituciones del Estado, la contribución a la educación pública y sus actores, las intervenciones urbanas artísticas o arquitectónicas, etc.). Esto resulta en una multiplicidad de prácticas y desarrollos que convergen en la orientación común de hacer de la extensión una forma de aprender, enseñar y formarse en la universidad. Las investigaciones sobre la política de integralidad han dado cuenta de esta multiplicidad, con un gran número de estudios de casos y reflexiones pedagógicas sobre los procesos. Estos trabajos han abordado la dimensión formativa de los EFI, así como los obstáculos que se identifican para realizar en la práctica todas las dimensiones teóricas de la integralidad: las tensiones entre la interdisciplina y la fragmentación de la estructura universitaria; la falta de recursos para desplegar docentes en territorio; las tensiones entre los calendarios curriculares y los tiempos de los procesos extensionistas; los desafíos de la evaluación estudiantil y docente en la extensión y la integralidad; el tema de la formación pedagógica y metodológica para el nuevo modelo, entre otros aspectos (Cavalli, 2020; Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes [IENBA], 2021; Parentelli, 2022; Pritsch et al., 2020; Romano y Gómez, 2013; Villarmarzo et al., 2022, entre muchos otros). También existe información actualizada disponible sobre los llamados centrales a EFI y otras modalidades. Aún faltan trabajos que brinden datos sobre el alcance, en todos los servicios universitarios, de las prácticas en el medio integradas al currículo (así se desarrollen con el formato de EFI, prácticas preprofesionales, pasantías, servicios u otras modalidades), como también de los actores sociales con que se vinculan y las problemáticas que abordan.

² Cabe aclarar que estos números no representan el universo de acciones de extensión e integralidad, sino solo las articuladas desde el nivel central.

En paralelo a la organización central-ramificada de la extensión, se organiza el área de la vinculación universidad-industria y algunos programas de vinculación entre la investigación e innovación con el Estado y el sector productivo. Existen programas centrales en esta dirección ubicados en la Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Chile: consolidación y disputa de la vinculación con el medio

Contexto universitario

Tras la aprobación de la Ley de Universidades de 1981, implementada en dictadura, el sistema de educación superior chileno mutó de uno principalmente público y financiado por el Estado a uno privatizado y marcado por la competencia y el desfinanciamiento. Este modelo, inspirado en las lógicas neoliberales, que entiende la educación como un mercado, se mantiene vigente hasta la actualidad.

El subsistema universitario chileno cuenta con 56 universidades, 18 de ellas estatales y 38 privadas. El subsistema técnico profesional considera 33 institutos profesionales, todos privados, y 46 centros de formación técnica, de los cuales solo 12 son estatales. Considerando ambos subsistemas, de un total de 1.294.739 estudiantes matriculados en 2021, el 83% estudian en instituciones privadas y solo un 17% en instituciones públicas (CNE, s.f.).

Este contexto provocó un giro en la tradición chilena de extensión. De ser un país pionero en América Latina, con programas previos al grito de Córdoba, institucionalización en los 30 y participación protagónica en las conferencias latinoamericanas de 1949, 1953, 1958 (de la cual Chile fue sede) y 1972 (Brown Cabrera, 2018; Flores Gonzalez, 2023; Nakajima, 2007; Tünnermann, 1978), Chile redujo su práctica extensionista a la difusión de conocimientos y educación continua, como una forma de obtener recursos externos

(Donoso, 2001; Krebs Wilckens, 1989; Merino, 2004). Sin embargo, esto cambiaría en los albores del siglo XXI con la aparición de la *vinculación con el medio* (VM), concepto que buscaría reemplazar a la extensión universitaria.

Normativa

Tres reformas del sistema son relevantes para entender el estado actual de la extensión universitaria en Chile.

En primer lugar, frente a los cuestionamientos a la calidad de las instituciones creadas después de 1981, en 2006 se aprobó la ley 20.129, que crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Chile, 2006). La CNA es un órgano autónomo encargado de evaluar a las instituciones de educación superior en diversas áreas de su labor, lo que permite a las instituciones acceder a financiamiento público. Fue este organismo el que institucionalizó el concepto de VM, al incorporarlo como un área de acreditación voluntaria.

En segundo lugar, tras los cuestionamientos planteados por las comunidades universitarias, expertos y el movimiento estudiantil, en 2018 se aprobó la Ley sobre Educación Superior 21.091. Esta ley incluyó la VM como parte de la misión de todo el sistema y modificó la ley 20.129 para ampliar las atribuciones de la CNA: todas las instituciones deben acreditarse y, a partir de 2025, la VM será una de las dimensiones obligatorias. Con relación a la VM, la ley señala:

La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y el país. (Chile, 2018a, art. 81, num. 20)

En tercer lugar, en 2018 se aprobó la ley 21.094, cuyo propósito fue reconocer y fortalecer a las universidades públicas (Chile, 2018b). Esta ley incluyó la VM junto al concepto de extensión universitaria como parte de su misión; es la única ley que menciona la extensión como parte del sistema. Esta ley mandata la creación de una carrera académica que valore la VM y establece una importante inversión de recursos en VM en el marco de un plan de fortalecimiento.

Características de la política extensionista

Entre 2006 y 2018, la CNA incentivó la institucionalización de la VM en las universidades, la creación de políticas y el cambio de nombre de las direcciones y vicerrectorías de extensión a VM. Según datos del año 2022, del total de 56 universidades, 41 se encuentran acreditadas en VM (CNA, s.f.).

Para las universidades públicas, esto ha sido descrito como un “proceso instituyente” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018, p. 43) que varía entre procesos de adaptación y apropiación de la VM. Similarmente, otro estudio indica que el sistema universitario ha acogido las propuestas de la CNA en dos formas: pragmática (interesada solo en cumplir los estándares) y crítica (que, junto con asumir los conceptos, denuncia su carácter limitado y deshistóricado) (Salazar Alvarado, 2022).

El debate nacional ha girado en tres áreas. En primer lugar, la crítica a la ambigüedad conceptual de VM, su intención de “superar” la extensión y su desconexión con la historia de la extensión latinoamericana (Adán et al., 2016; Dougnac, 2016; Flores y Póo, 2021; González López, 2018). En segundo lugar, la falta de claridad del concepto de bidireccionalidad que oculta bajo una misma palabra prácticas instrumentales (por ejemplo, beneficios mutuos, donde la universidad ofrece servicios y el sector productivo paga) y cocreadoras (por ejemplo, diálogo de saberes, con implicancias

epistemológicas al saber universitario) (Dougnac Quintana, 2018; Dougnac y Flores, 2021; PNUD, 2018). Por último, los cuestionamientos a la evaluación de los “impactos” de la VM, que fluctúan entre quienes critican el concepto *impacto* (Fleet et al., 2017) y quienes buscan mecanismos de perfeccionamiento (Music y Venegas, 2020; Von Baer et al., 2010).

En respuesta a alguna de estas críticas y mandatada por la ley 20.129, la CNA ofreció nuevos lineamientos para las instituciones. En septiembre de 2021, introdujo dos criterios para la acreditación: que cada universidad cuente con a) política y gestión de la VM, y b) resultados e impactos de la VM (CNA, 2021). Cada criterio posee su definición y estándares clasificados en tres niveles. Sin embargo, de acuerdo a Casas y Torralbo, estos criterios y estándares no habrían recogido todas las críticas de las asociaciones de universidades (Casas y Torralbo, en prensa). En diciembre de 2022, la CNA ofreció un nuevo documento de orientaciones en el cual ofrece ejemplos de preguntas orientadoras y evidencias para la acreditación (CNA, 2022). En él se incluye un glosario en el que se definen los tres conceptos claves: vinculación con el medio, bidireccionalidad e impacto.

Estos nuevos criterios, estándares y definiciones y la obligatoriedad de la VM que empezará a regir en 2025 evidencian una consolidación de la VM en Chile. Esto tiene dos implicancias. Por un lado, la CNA se instala como el organismo más influyente en VM, que, en el marco del aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas, limita el debate a elementos de gestión. Como un síntoma, hoy en Chile los rankings nacionales cuantifican la VM y las universidades participan activamente en recientes rankings internacionales que miden el impacto social (Musalem et al., s.f.; “Ocho de las diez universidades me-

jor evaluadas en el Ranking de Desempeño 2022 son de regiones: Revisa el listado completo Times Higher Education”, 2022).

Por otro lado, por primera vez en Chile todas las instituciones, públicas y privadas, estarán llamadas por ley a promover la VM. Esto anuncia un aumento en las prácticas, un creciente interés en el área y una mayor inclusión de voces y perspectivas sobre los alcances de la VM. Esto puede observarse, por ejemplo, en los estudios de VM sobre la articulación con la docencia y la curricularización (Concha Saldías et al., 2020; Verdejo Cariaga, 2019), la interdisciplina (Mansilla-Quñones et al., 2021), las formas de reconocimiento académico e incentivos (Irrarázaval, 2020), la relevancia del territorio y la necesidad de un cambio de paradigma (González López et al., 2017; Salazar Alvarado, 2020), Chile en el panorama global (Cancino y Cárdenas, 2018; Guzmán et al., 2022), la recuperación de la historia de la extensión en Chile (Brown Cabrera, 2018; Flores Gonzalez, 2023) y el impacto en el subsistema técnico profesional (Soto Huerta, 2021).

México: la “tercera función” entre mandatos históricos y nuevas tendencias

Contexto universitario

El sistema de educación superior de México presenta una gran magnitud y heterogeneidad. En el sector público, existen 9 universidades federales, 35 universidades estatales, 23 universidades públicas estatales con apoyo solidario, 1 Universidad Pedagógica Nacional, 11 universidades interculturales, 62 universidades politécnicas, 114 universidades tecnológicas y una Universidad Abierta y a Distancia, además del subsistema de las escuelas normales y el subsistema tecnológico

nacional de México que cuenta con 266 instituciones (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Además, existe un sector privado con 880 instituciones de muy diferentes características y una gran segmentación de la oferta.³ Diferentes normativas han procurado ordenar y regular esta gran diversidad. La última es la Ley General de Educación Superior de México (LGES) de 2021, que definió tres grandes subsistemas: el universitario, el tecnológico y el de educación normal y de instituciones de formación docente. En todos ellos es posible encontrar algún lugar asignado a la extensión o el vínculo con el medio.

Normativa

La Constitución de 1917 condensó la importancia que la revolución mexicana otorgó a la educación. Cuando en 1921 Vasconcelos asumió como rector de la Universidad Nacional, promovió un ambicioso plan de extensión universitaria y misiones culturales, que junto a la alfabetización promovieron la educación laica y la enseñanza activa, la integración de comunidades aisladas mediante el desarrollo de las escuelas rurales, la lucha contra el latifundio y el militarismo, la “castellanización de los indígenas” y la afirmación de una identidad cultural nacional popular mexicana y latinoamericana (Latapí, 1998). El artículo 3 de la Constitución mexicana ha representado, desde entonces, el ideario de la educación pública, gratuita y laica al servicio de la construcción identitaria y cultural de un país conformado por múltiples culturas y lenguas, así como de un horizonte de igualdad en una nación marcada por profundas desigualdades. Desde entonces, también, dicho artículo ha condensado los principales debates entre proyectos que, en diferentes momentos, lo han reformado, agregando y suprimiendo contenidos. De ello resulta que en la actualidad se

3 Garduño (2011) estudió la tercera función en las IES privadas de México. Vinculó el desarrollo de esta función con los procesos de “isomorfismo institucional”, por el cual algunas instituciones privadas procuraron desarrollarse imitando modelos prestigiosos del sector público.

trate de un artículo largo, con rastros de diferentes concepciones y prioridades. Dicho artículo contiene menciones relativas a la extensión universitaria (algo poco frecuente en textos constitucionales).

En el numeral V se declara que: “Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (México, 1917, p. 7). Al tiempo que en el numeral VII se indica: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo...” (México, 2017, p. 8).

A su vez, la LGES contiene numerosas menciones a la extensión. El artículo 9, que define los fines de la educación superior, establece: “V. Coadyuvar, a través de la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento, a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente; VI. Contribuir a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas;” (México, 2021, p. 7). El artículo 10, dedicado a los “criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior”, incluye estos dos: “XXI. La vinculación de las ins-

tuciones de educación superior con el entorno social, así como la promoción de su articulación y participación con los sectores productivos y de servicios [...] XXIII. El impulso a las actividades de extensión y difusión cultural que articulen y evalúen los resultados del trabajo académico con las comunidades en que se encuentran insertas las instituciones;” (México, 2021, p. 9).

Otras normas relevantes para el ecosistema extensionista mexicano son las que regulan el servicio social que los estudiantes del nivel superior deben realizar durante su formación. La LGES define al servicio social como: “la actividad eminentemente formativa y temporal que será obligatoria de acuerdo con lo señalado por la ley y que desarrolla en las y los estudiantes de educación superior una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad” (México, 2021, p. 2). El artículo 15 de dicha ley promueve que entre las opciones de servicio social exista alguna que esté orientada a las tutorías de estudiantes universitarios hacia estudiantes de la educación media. Pero más allá de esta indicación, cada IES regula la aplicación de la ley y organiza los destinos y el marco del servicio social, que no puede ser menor de seis meses ni mayor de dos años.

Finalmente, la extensión universitaria aparece en casi todas las leyes orgánicas de las universidades, lo que da cuenta de su consolidación como una de las funciones sustantivas universitarias, aunque sin una definición precisa.

Características de la política extensionista

Tercera función sustantiva es el término con que se engloba genéricamente el extensionismo universitario de las IES de México. La diversidad del sistema

universitario mexicano se expresa en una igual heterogeneidad de prácticas extensionistas. En su estudio de alcance nacional, Molina y Ejea (2019) encontraron siete “ámbitos” de la tercera función universitaria en México: difusión cultural, actividades cívicas, enlace comunitario, actividades deportivas, divulgación de la ciencia, vinculación con el sector productivo y observatorios universitarios (pp. 70-71).⁴ En dicho trabajo, identificaron que esta diversidad se explica por dos dimensiones principales: según el subsistema de educación superior del que se trate; según las características del contexto social-regional (Molina y Ejea, 2019). A estas dos dimensiones, se les podría agregar una tercera transversal, según el modelo extensionista prevaleciente. Desarrollaremos brevemente estos aspectos.

Para cada uno de los tres subsistemas la LGES plantea fines extensionistas, con variaciones en el modo en que se definen. Para el subsistema universitario, se incluye entre los fines “la difusión de la cultura y la extensión académica en los ámbitos nacional, regional y local, que faciliten la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral” (México, 2021, p. 16). Para el subsistema tecnológico, el énfasis está puesto en “la aplicación y la vinculación de las ciencias, las ingenierías y la tecnología con los sectores productivos de bienes y servicios” (México, 2021, p. 18). Mientras que al definir los fines del subsistema de escuelas normales y formación docente, la ley habla genéricamente de “extensión” (México, 2021, p. 19). La diferencia de denominaciones da cuenta de una diversidad de orientaciones y perfiles. De forma transversal al sistema, juega un papel muy importante el servicio social, por el cual cada año las IES despliegan miles de estudiantes que realizan actividades comunitarias o de apoyo a políticas públicas sanitarias

4 Los ámbitos se definen por tres variables de integración: normativo-discursivo, organizativo y operativo, y están relacionados con tipos de actividad, objetivos, destinatarios y subsistema universitario (Molina y Ejea, 2019, p. 70).

y sociales.⁵ El perfil de estas actividades es muy variado, y algunas investigaciones dan cuenta de procesos de desnaturalización de los fines del servicio social, con un incremento de actividades dirigidas al sector privado o al apoyo de la investigación de las propias IES (Ruiz y Moreno, 2010). El contexto regional es otro de los factores que inciden fuertemente en el perfil extensionista de las IES de México, tal como lo evidencia la investigación coordinada por Molina y Ejea (2019). A modo de ejemplo, en su análisis de los casos de las universidades de Chiapas y la Riviera Maya con relación al abordaje de los temas ambientales y de desarrollo sostenible, encontraron que mientras que en Chiapas (región con una presencia histórica de movimientos campesinos e indígenas de gran importancia como el movimiento zapatista) prima un “enfoque ecologista”, mientras que en la Riviera Maya prevalece un “enfoque economicista” acorde al perfil de mercado turístico internacional de dicha región (Molina y Ejea, 2021). Existen otros ejemplos que confirman este aspecto, que da cuenta del peso del contexto regional en el perfil de las IES (sobre todo en las estatales, interculturales y las normales), del papel de la extensión como función que contribuye a ampliar la porosidad de las universidades, y del peso desigual de diferentes actores sociales para instituir sus necesidades y demandas como pertinentes para las IES.

Finalmente, distintos autores dan cuenta de la diversidad de “modelos de extensión” que coexisten en el extensionismo mexicano (Molina y Ejea, 2019; Serna, 2007). Serna (2007) identifica cuatro modelos principales, relacionados con diferentes momentos históricos, pero que coexisten en la actualidad: los modelos *altruista*,

divulgativo, concientizador y vinculatorio empresarial (Serna, 2007).

La extensión en las redes universitarias regionales

Para complementar el abordaje de casos con una perspectiva transversal, analizaremos el lugar de la extensión en tres redes universitarias regionales, seleccionadas por su especificidad temática o su representatividad institucional: la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

En su último congreso, realizado en 2021 en Costa Rica, la ULEU aprobó una declaración final en que reivindica el legado, para la extensión latinoamericana, de la Reforma de Córdoba y el pensamiento de Paulo Freire. En dicha declaración, se reivindica la *extensión crítica* como concepción capaz de defender el papel de la universidad para el *bien común*, para que pueda aportar a la “construcción de sociedades más dignas y solidarias, en las cuales desaparezcan los procesos de opresión-dominación y se generen y fortalezcan propuestas que combatan el ecocidio, la explotación, el patriarcado, el racismo, el colonialismo y cualquier otra estructura de dominación” (ULEU, 2021, p. 159). Se convoca a crear formatos curriculares que permitan la “formación integral e innovadora del estudiantado”, así como a realizar “revoluciones epistémicas y de gestión”, que habiliten la creación de conocimiento desde el diálogo de saberes y la gestión participativa. Finalmente se postula la centralidad de los movimientos sociales: “La extensión desafía las relaciones de poder pensando y actuando de la mano con

los movimientos estudiantiles, indígenas, feministas, campesinos, urbanos, sexualmente diversos, migrantes, juveniles, entre muchos otros, que históricamente han sido subalternados, no sin pocas resistencias y antagonismos. Estos espacios deben ser escenarios colectivos, horizontales y movilizadores, de aprendizaje mutuo. Así, la interlocución y el aprendizaje permanente de la universidad con la sociedad debe constituirse en eje central de la extensión, vinculación y acción social para la construcción de procesos comunicativos veraces, críticos y éticos, orientados a la transformación de la realidad de la región. La extensión es un puente de saberes al servicio de la naturaleza y la humanidad” (ULEU, 2021, p. 159).

Por su parte, la AUGM, sin ser una red específica sobre extensión, da un lugar importante a esta función en sus declaraciones y líneas de trabajo. En la memoria del V Congreso de Extensión de AUGM, realizado en Santa María en 2021, se define a la extensión como “el vínculo entre las universidades y la sociedad, una conexión de varios actores para compartir conocimientos, prácticas, problemas y resoluciones. Es a través de la Extensión como se concreta el papel social de las instituciones de educación superior, aunando esfuerzos en pro del bien común. Más que un pilar universitario, la práctica extensionista es el medio por el cual los agentes buscan emancipar a los ciudadanos, conquistar y defender la democracia, luchar por justicia social y promover el desarrollo sostenible” (AUGM, 2021, p. 5).

En la *Declaración de Montevideo*, aprobada en 2022 como aporte a la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (CMES), la AUGM señala: “El ejercicio de la autonomía universitaria conectada y

5 A modo de ejemplo, en 2015, solo en la UNAM participaron 22.793 estudiantes en 4.698 programas de servicio social en torno a 12 “ejes de acción”: arte y cultura; ciencia e innovación; derechos humanos; desarrollo social; infraestructura urbana y rural; medio ambiente y desarrollo sustentable; medios de comunicación; modernización de la gestión administrativa; seguridad alimentaria; seguridad energética; educación y salud (Cano, 2019).

responsable significa establecer vínculos abiertos con la sociedad, firmar convenios de cooperación con organismos del Estado, el sector productivo y organizaciones de la sociedad civil, tomar parte activa en la construcción de sistemas de educación pública en cada país interactuando con los demás subsistemas nacionales...” (AUGM, 2022, p. 3). Al analizar los desafíos pendientes en materia de integración regional, entre otros se destaca “la potencialidad de las movilidades relacionadas con las propuestas de extensión universitaria” (AUGM, 2022, p. 3).

Finalmente, la UDUAL, histórica red de universidades latinoamericanas, en su aporte a la CMES de 2022, otorga a la extensión un lugar relevante entre los desafíos prospectivos que se señalan. En dicho documento, se utilizan como equivalentes los términos *extensión y vinculación dialógica*, con relación a tres aspectos: a) Vinculado a la evaluación del quehacer universitario, indicando que muchas IES carecen de actividad investigativa y extensionista, y señalando la necesidad de revisar el concepto de calidad para dar lugar a la evaluación del impacto de los aportes de las IES a la sociedad. b) Ligado a la necesidad de que las IES atiendan las problemáticas sociales, ambientales y productivas de las sociedades latinoamericanas. c) Como parte de una necesaria renovación pedagógica del nivel superior basada en la integración con la enseñanza y la investigación. En este sentido, se señala: “El aprendizaje situado permite rescatar la experiencia de los estudiantes, conocer el contexto y enfrentar sus problemas. Hace posible reconocer la importancia de las interacciones con las comunidades y el enriquecimiento personal que significa colaborar con ellas en la búsqueda de soluciones que permitan mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. Introducir en el currículo problemas del contexto requiere fortalecer la investigación sobre necesidades y potencialidades del entorno y ampliar en lo posible las tareas de extensión o vinculación

que permiten conocer esos problemas y proponer soluciones adecuadas” (UDUAL, 2022, pp. 11 y 12).

Tendencias

La extensión como *campo problemático* (tomando la definición que Puiggrós [1990] da a la educación) está conformada por diferentes concepciones y proyectos que procuran significar e instrumentar el vínculo universidad-sociedad. Estas concepciones no siempre son explícitas y casi nunca se presentan en estado puro. Se trata más bien de la articulación de tradiciones y proyectos realizada en la frontera móvil de la universidad con su afuera. El primer eje de análisis que abordaremos tiene que ver con las concepciones y modelos que es posible identificar en los casos estudiados.

En Uruguay, la propuesta de la integralidad articula diferentes modelos que coexisten detrás del objetivo de curricularizar la extensión: la concepción de la “docencia en comunidad” (Carlevaro, 1972), el modelo de la “extensión crítica” (influenciado por el pensamiento de Freire y la educación popular), la tradición reformista del estudio de “los grandes problemas nacionales”, y prácticas de asistencia y transferencia. En Chile, la propuesta de VM articula las distintas formas de relación con el medio desde las lógicas y dispositivos de aseguramiento de la calidad, con énfasis en la bidireccionalidad (más que en el diálogo), la articulación de funciones, la amplitud de destinatarios y las mediciones de impacto. Dougnac (2016) ha vinculado el surgimiento del discurso de la VM con la emergencia del modelo anglosajón de *engagement*, que engloba un conjunto amplio de actividades de cooperación universidad-sociedad, con énfasis en la bidireccionalidad, la articulación de funciones y el mandato de involucrarse con los problemas públicos (Dougnac, 2016). En México, bajo la denominación genérica de *tercera función sustantiva*, coexisten diferentes modelos con variaciones sobre todo por subsistema universitario

y contexto regional. La tradición de la difusión cultural es muy fuerte en las principales universidades, como la UNAM. En algunos casos, la perspectiva del desarrollo sustentable y territorial articula las prácticas de cooperación universidad-sociedad. El servicio social constituye en sí mismo un sistema de enorme alcance y heterogeneidad. En las redes regionales, según el caso, la extensión es articulada desde discursos desarrollistas y soberanistas, o por intenciones de renovación pedagógica, preocupaciones por la evaluación de la calidad o proyectos de emancipación social. El modelo de la transferencia y comercialización del conocimiento, o de la *emprendurial university*, que organismos como el Banco Mundial presentan como el eje de modernización de la tercera función universitaria (Thorn y Soo, 2006), no se desarrolla sin embargo —en general— dentro del marco de la extensión o la tercera función en las universidades latinoamericanas.

El segundo eje de análisis refiere a los procesos de institucionalización de la extensión en la región. La tendencia sigue siendo a la inclusión de la extensión universitaria como una actividad institucional, parte de las funciones de las universidades y no una acción marginal. Sin embargo, se observan subtendencias que varían de menor y mayor autonomía y mayor o menor estandarización, según los diversos sistemas de educación superior y modelos de Estado. En Chile, ejemplo de menor autonomía y mayor estandarización, el Estado ofrece un marco regulatorio que busca asegurar la calidad definiendo los estándares que debe cumplir una universidad mediante la acreditación. El foco del Estado chileno está en promover una estandarización de las instituciones tanto públicas como privadas, equiparando las formas gestión y evaluación de impacto. Esto difiere del caso mexicano, de autonomía y estandarización media, en que el Estado ofrece fines y criterios generales según subsistema, pero sin exigencias sobre los resultados o impacto de los programas

de extensión. En el caso uruguayo, de mayor autonomía y menor estandarización, la falta de normativa nacional promueve una diversidad de proyectos, que ha permitido a la Udelar, como su universidad más importante, proponer su propio modelo, estructura y programas. Las redes regionales no abordan explícitamente ni problematizan estas subtendencias y ni sus implicaciones.

La forma de operar de estas subtendencias puede observarse en las formas de curricularizar la extensión. En el caso chileno, la CNA promueve la VM articulada a la docencia e investigación, sin predefinir una estrategia pedagógica. Su foco está puesto en exigir que las instituciones evidencien los resultados e impactos de esa articulación docencia-extensión. Esto genera cuestionamientos por parte de las instituciones que esperan del Estado mayores orientaciones, en una actitud reactiva. En el caso mexicano, los programas de servicio social, obligatorios por ley, logran un alcance universal en cuanto a vincular formación superior con actividades en el medio. Sin embargo, su aplicación, como indican los estudios recientes, varía en calidad, pertinencia y valor pedagógico. En el caso uruguayo, en su autonomía, el foco está puesto en un concepto propio de la Udelar que se articula a través de una organización central-ramificada y programas interdisciplinarios, sin la necesidad de lineamientos estatales. La mayor estandarización del caso chileno aparece, entonces, como una expansión de un modelo de gestión más que una renovación pedagógica o revolución epistémica.

Comentario final

En este trabajo realizamos un abordaje centrado en algunas dimensiones de las políticas de extensión en perspectiva regional, como una forma de contribuir a la consolidación de la extensión como objeto de estudio. Por cierto, dichas dimensiones están muy lejos de agotar la complejidad del tema. Entre otros aspectos, sería relevante contar con un estudio específico sobre los “campos de demanda” (Fernández, 2007), para visualizar el tipo de problemáticas que abordan hoy la extensión y la vinculación, así como los actores sociales que mayormente logran instituir sus necesidades como demandas legítimas, pertinentes o prioritarias para las universidades.

Del análisis realizado surge que la extensión y sus “equivalencias funcionales” (Dougnaç, 2016) se han consolidado en las universidades latinoamericanas como parte de la tríada misional, a través de definiciones más o menos laxas y diferentes formas de institucionalización. Las características de los sistemas universitarios, su proceso histórico y los contextos territoriales y sociales en que se encuentran influyen en las formas y alcances que adquiere la extensión.

La institucionalización de la extensión como dimensión de evaluación de las agencias de acreditación universitaria introduce un nuevo enfoque en la región. Se combina un concepto amplio de vinculación con el medio con una modalidad de evaluación acotada a la medición de impacto, lo cual podría restringir en los hechos la amplitud inicial. Futuras contribuciones y proyectos deberán profundizar en los

efectos de las tendencias evidenciadas en este trabajo.

La relación de la extensión con la enseñanza tiene un importante desarrollo pedagógico y programático en varios casos y redes. La relación con la investigación aparece como un tema menos desarrollado, que invita a ser abordado con igual alcance conceptual y programático, para poder hacer frente a importantes desafíos que las sociedades latinoamericanas tienen por delante. El hecho de que la concepción de transferencia y comercialización del conocimiento no sea parte preponderante de la extensión latinoamericana no implica la inexistencia de este modelo en las universidades. Para dar cuenta de este fenómeno, y de otros relacionados, sería importante vincular más sistemáticamente el estudio de la extensión con el campo de estudios de ciencia, tecnología y sociedad.

Las relaciones entre conocimiento, bienestar, poder y democracia son aspectos relevantes en el mundo contemporáneo. En su articulación transformadora las universidades latinoamericanas tienen un importante papel a jugar, combinando investigación y extensión para contrarrestar las tendencias privatizadoras y las relaciones de dependencia, fortalecer lo público contribuyendo críticamente a diferentes áreas de las políticas ambientales, sanitarias, productivas, culturales y educativas, y expandir el campo de los comunes a través de relaciones creativas con las organizaciones y movimientos sociales.

Referencias bibliográficas

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., y Muñoz, Z. (2016). *La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena*. (Cuadernos de Investigación). Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Aprendizaje y Extensión en el Cerro. (1999). *Programa APEX Cerro (1992-1998): Resumen informativo con perspectiva evaluativa*. Montevideo: APEX-Udelar.
- Arim, R. (2022). La universidad latinoamericana: Hacia la construcción de una agenda renovada. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 100, 23-42.
- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? *Integralidad: Tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1 (9-17). Montevideo: CSEAM.
- Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2021). *Universidade e sociedade conectadas para o desenvolvimento regional sustentável: Anais do V Congresso de Extensão da AUGM*. Santa María: Universidade Federal de Santa Maria y AUGM.
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2022). *Declaración de Montevideo*. Documento de AUGM para la 3.ª Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 18 al 20 de mayo de 2022.
- Beaulieu, M., Breton, M., y Brousselle, A. (2018). Conceptualizing 20 years of engaged scholarship: A scoping review. *Plos One*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193201>
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en Uruguay*. Montevideo: Udelar.
- Brown Cabrera, F. (2018). "La universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta": *Extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952)* [Bachelor Thesis]. Universidad de Chile.
- Burawoy, M. (2011). Redefining the Public University: Global and National Contexts. En Holmwood (ed.), *A manifesto for the Public University* (27-41). Londres: Bloomsbury.
- Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Cancino, V., y Cárdenas, J. (2018). Políticas y estrategias de vinculación con el medio en universidades regionales estatales de Colombia y Chile. *Innovar*, 28(68), 91-104. <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n68.70474>
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: Hacia un nuevo "orden de anticipación" a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E*, 7(7), 6-23.
- Cano, A. (2019). *Cultura, nación y pueblo: La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. México: IISUE-UNAM.
- Carlevaro, P. ([1972] 2019). Postulados del decano Pablo Carlevaro sobre la discusión del anteproyecto de asistencia y educación integral de la Facultad de Medicina. En *Carlevaro, la Universidad querida*. Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR.
- Casas A. A., y Torralbo, S. F. (en prensa). *Aseguramiento de la calidad en vinculación con el medio: La camisa de fuerza de la tercera misión chilena*.
- Cavalli, V. (2020). Estar y producir en colectivo: Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10.
- Cerych, L. (1987). The policy perspective. En Clark, *Perspectives on higher education: Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California Press.
- Chile. (2006). *Ley 20.129: Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Recuperado de <https://bcn.cl/2jvs7>
- Chile. (2018a). *Ley 21.091: Sobre Educación Superior*. Recuperado de <https://bcn.cl/2mcy1>
- Chile. (2018b). *Ley 21.094: Sobre Universidades Estatales*. Recuperado de <https://bcn.cl/3bivx>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx#:~:text=CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO
- Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Orientaciones para el uso de criterios y estándares del subsistema universitario en procesos de autoevaluación*. Recuperado de <https://bit.ly/3mpnkep>
- Comisión Nacional de Acreditación. (s. f.). *Búsqueda avanzada de acreditaciones*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/busador-avanzado.aspx>
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2007). *Programas integrales: Concepción y gestión*. Documento del equipo de trabajo sobre programas integrales. En PIM (2008), *De formaciones in-disciplinadas* (26-42). Montevideo: Udelar.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2023, febrero 10). *Portal de Extensión Universitaria*. <https://www.extension.udelar.edu.uy/>
- Concha Saldías, C., Sánchez Sánchez, G., y Rojas Aguilar, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: Una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 347-363.
- Consejo Nacional de Educación. (s.f.). *Índices: Indicadores por dimensión*. Recuperado de https://www.cned.cl/indices_New~/indicadores.php
- Dagnino, R. (2015). Como é a universidade de que o Brasil precisa? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(2), 293-333.

- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, 15. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.454>
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón *public engagement* y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.11>
- Dougnac Quintana, P. (2018). *University public engagement: The perspective of a Chilean institution in a process of reappraisal of extension, linkage with the context and communications*. University of Leeds.
- Dougnac, P., y Flores, M. G. (2021). Vinculación y extensión en tiempos de crisis: El caso de la Universidad de Chile en el contexto del estallido social. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 13-22.
- Errandonea, A. (1998). *La universidad en la encrucijada: Hacia otro modelo de universidad*. Montevideo: Nordan.
- Errandonea, G., y Orós, C. (2020). *Descripción de la educación superior en Uruguay: Informe de la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza*. Montevideo: Udelar.
- Falero, A. (2011). *Los enclaves informacionales de la periferia capitalista: El caso de Zonamérica en Uruguay*. Montevideo: Udelar.
- Farnell, T. (2020). *Community engagement in higher education: Trends, practices and policies*. European Commission.
- Fernández, L. (2007). La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional: Análisis de casos. En Krotsch, P., Camou, A., y Prati, M. (coord.), *Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B., y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto: Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Flores Gonzalez, M. G. (2023). *"We wanted to democratize the university": The history of Amanda Labarca's university extension project* [Master Thesis]. Cornell University.
- Flores, M. G., y Póo, X. (2021). Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile. En *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (424-435).
- Fransman, J. (2018). Charting a course to an emerging field of "research engagement studies": A conceptual meta-synthesis. *Research for All*, 2(2). <https://doi.org/10.18546/rfa.02.2.02>.
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro*, 39, 47-54.
- Garduño, B. (2011). *La tercera función sustantiva en las instituciones de educación superior privadas en México: Relación con la sociedad, institucionalidad y reconocimiento social*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- González López, B. (2018, enero-diciembre). Extensión universitaria en Chile: Discursos y prácticas sobrevivientes. +E, 7. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7056>
- González López, B., Saravia Ramos, P., Carroza Athens, N., Gascóni Martín, F., Dinamarca Noak, C., y Castro Vollaire, L. (2017). *Vinculación con el medio y territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Universidad de Playa Ancha.
- González, M., Lamas, G., Cassanello, C., Piedracueva, M., y Fernández, M. (2022). Emergencia y respuestas: Convocatorias concursables de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio ante la crisis social y sanitaria por covid-19. En Villarmarzo, E., Camejo, M., y Bica, C. (comp.), *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia: Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad* (27-43). Montevideo: FHUCE, Udelar.
- Guzmán, P., Véliz, D., Uslu, V., Berríos, P., y Seggie, F. N. (2022). Does the public-private higher education institution distinction influence academics' societal engagement? Evidence from Chile and Turkey. *International Journal of Comparative Education and Development*, 23(2), 101-123. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2021-0103>
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. (2021). *Actividades de extensión y relacionamiento con el medio 1999-2020*. Montevideo: Unidad de Relación con el Medio, IENBA.
- Irrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la Educación*, 52, 296-323. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Krebs Wilckens, R. (1989). Historia de las políticas de extensión de la Universidad Católica de Chile. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, 100, 207-220.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mansilla-Quinones, P., Steiner, M., Arancibia, L., y Jeldes Pontio, J. C. (2021). Geografía, trabajo social y diseño: Abordaje interdisciplinario y diálogo de saberes en la vinculación con el medio para el cambio eco-socio-territorial. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0017>
- Marginson, S., y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM/SES.
- Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Calidad en la Educación*, 20, 77-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n20.346>
- México. (1917, febrero 5). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3 de 1917. Última reforma publicada por el Diario Oficial de la Federación el 18/11/2022*. Recuperado de <http://bit.ly/3IVZRZM>

- México. (2021, abril 20). Ley General de la Educación Superior de México. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://bit.ly/3SUy40M>
- Molina, A., y Ejea, T. (2019). *Entre la comunidad y el mercado: Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México*. México: Universidad Veracruzana.
- Molina, A., y Ejea, T. (2021). Un crisol de experiencias: La extensión universitaria en dos regiones de México. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11, 1-20.
- Musalem, A., Baldeón, L., Hernández, P., y América Economía Intelligence. (s.f.). *Estos son los resultados del Ranking de las Mejores Universidades de Chile 2021*. Recuperado de <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/estos-son-los-resultados-del-ranking-de-las-mejores-universidades-de-chile-2021>
- Music T. J., y Venegas L. J. (2020). *Vinculación con el Medio: Ampliando la mirada*. AEQUALIS, Foro de Educación Superior.
- Nakajima, S. (2007). La universidad y la cultura nacional: Historia de la extensión universitaria artístico-cultural en Chile. En Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (ed.), *Haz tu tesis en cultura 2007* (pp. 161-186).
- Ocho de las diez universidades mejor evaluadas en el Ranking de Desempeño 2022 son de regiones: Revisa el listado completo. (2022). *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/12/29/1082423/ranking-desempeno-institucional-universidades-chile.html>
- Parentelli, V. (coord.). (2022). *Integralidad revisitada: Abordajes múltiples y perspectivas*. Montevideo: APEX y CENUR Litoral Norte, Udelar.
- Pritsch, F., Verrua, R., Pintado, X., y Varela, Varela, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI*. Montevideo: FIC.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Una mirada desde los actores*. United Nations Development Program.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México DF: Alianza Editorial Mexicana.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: UNGS.
- Romano, A., y Gómez, M. (comp.). (2013). *La docencia interpelada*. Montevideo: UDIFU-LICCOM.
- Ruiz, L., y Moreno, M. (2010). *El servicio social de la educación superior: Punto de articulación con el entorno*. México: ANUIES.
- Salazar Alvarado, D. (2020). La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile: El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13, 1-19.
- Salazar Alvarado, D. (2022). *Sentidos de la vinculación con el medio: Misión universitaria en disputa* [Master Thesis]. Universidad de Chile.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Portal de la Secretaría de Educación Pública de México, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/> [Consultado el 10/02/2023].
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: Del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- Soto Huerta, C. A. (2021). *Vinculación con el medio en la educación técnico profesional en Chile: Desafíos y oportunidades en el desarrollo de una vinculación bidireccional* [Master Thesis]. Universidad del Desarrollo.
- Thorn, K., y Soo, M. (2006, agosto). *Latin American Universities and the Third Mission: Trends, challenges and policy options*. World Bank Policy Research Working Paper 4002.
- Tilak, J. (2006). Higher education between the state and the market. En Neave, G. R., *Knowledge, power and dissent: Critical perspectives on higher education and research in knowledge society* (235-254). París: UNESCO.
- Times Higher Education. (2023). *Impact Ranking 2022*. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>
- Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en universidades públicas. En Parentelli, V. (coord.), *Integralidad revisitada: Abordajes múltiples y perspectivas* (15-37). Montevideo: APEX y CENUR Litoral Norte, Udelar.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, 67, (7-24).
- Tünnermann Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4(1). <https://doi.org/10.2307/25661648>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2022). *Reformular los ideales y prácticas de la educación superior para asegurar el desarrollo sostenible del planeta y de la humanidad*. Documento de UDUAL para la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de UNESCO.
- Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria. (2021). Declaratoria del XVI Congreso de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, Costa Rica, 29 de octubre de 2021. En *Compromiso Social*, 2(6), 158-160.
- Universidad de la República. (2000). *Ordenanza de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio*. Montevideo: Uruguay.
- Universidad de la República. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Documento aprobado por el Consejo Directivo Central, Resolución 5 del 27/10/2009. Montevideo: Udelar.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- Uruguay. (1958). *Ley 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

- Verdejo Cariaga, D. (2019). Universidad y entorno: Un acercamiento a las prácticas de vinculación con el medio, en el marco de un convenio de desempeño en la Universidad de Playa Ancha, desde la perspectiva estudiantil. *Revista Electrónica De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 32-64. <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.6>
- Villarmarzo, E., Camejo, M., y Bica, C. (comp.). (2022). *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia: Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad*. Montevideo: FHUCE, Udelar.
- Von Baer, H., Brugnoli, F., Márquez de la Plata, L., Pastene, M., Moffat, S., Matulic, J., y Comisión Nacional de Acreditación. (2010). *Hacia la institucionalización de la vinculación con el medio como función esencial de la educación superior en Chile: Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación*. CNA.

Contribución de autoría

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.



