



Masqedós

ISSN: 2469-2158

ISSN-L: 2469-214X

revistamasqedos@rec.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Padilla, Ivania

El concepto de responsabilidad social universitaria y sus implicaciones en el compromiso social universitario: abordajes desde la extensión crítica

Masqedós, vol. 8, núm. 10, 2023, Junio-Diciembre

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.58313/masqedos.2023.v8.n10.254>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702275867026>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

# El concepto de responsabilidad social universitaria y sus implicaciones en el compromiso social universitario: abordajes desde la extensión crítica

**Ivania Padilla**

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

[ivaniapadilla@unah.edu.hn](mailto:ivaniapadilla@unah.edu.hn)

[orcid.org/0000-0003-0759-5089](https://orcid.org/0000-0003-0759-5089)

## Resumen

Este artículo propone analizar el concepto de responsabilidad social universitaria y sus implicaciones en el compromiso social universitario en un contexto de globalización de la economía en América Latina, desde la perspectiva de la extensión crítica latinoamericana y caribeña. Se evidencia de manera breve el panorama que deja la globalización en la política de educación superior en América Latina, en la época de los ajustes estructurales en las economías de los países en desarrollo de cara a las presiones en el mundo, por lograr generalizar las estrategias de libre mercado de capitales y productos. En este marco surge el concepto de responsabilidad social universitaria, que se superpone en las agendas de las universidades y tergiversa la misión social de la universidad, al mismo tiempo que se impone como un enfoque de tercera misión. Desde la perspectiva de la extensión crítica se evidencia que este concepto no está sustentado en la tradición reformista de la universidad latinoamericana pero, además, irrumpe el quehacer de la extensión universitaria y sirve de paraguas para introducir otras funciones que no corresponden con las funciones de docencia, investigación y extensión, propias de las universidades latinoamericanas.

**Palabras clave:** Extensión crítica; globalización; responsabilidad social universitaria; compromiso social.

---

Para citación de este artículo: Padilla, I. (2023). El concepto de responsabilidad social universitaria y sus implicaciones en el compromiso social universitario: abordajes desde la extensión crítica. *Revista Masquedós*, 8(10), 1-11. doi: 10.58313/masquedos.2023.v8.n10.25.

Sección: Enfoques Recepción: 22/05/2023 Aceptación final: 31/07/2023



# O conceito de Responsabilidade Social Universitária e suas implicações no compromisso social universitário: abordagens desde a extensão crítica

## Resumo

Este artigo se propõe a analisar o conceito de responsabilidade social universitária e suas implicações para o compromisso social universitário em um contexto de globalização da economia na América Latina, desde a perspectiva da extensão crítica latino-americana e caribenha. O panorama deixado pela globalização na política de educação superior na América Latina é brevemente evidenciado, no momento de ajustes estruturais nas economias dos países em desenvolvimento diante das pressões do mundo, para alcançar estratégias generalizadas de livre mercado de capitais e produtos. Neste quadro, surge o conceito de responsabilidade social universitária, que se sobrepõe às agendas das universidades e deturpa a missão social da universidade, ao mesmo tempo que se impõe como abordagem de terceira missão. Do ponto de vista da extensão crítica, fica evidente que esse conceito não se sustenta na tradição reformista da universidade latino-americana, mas, além disso, irrompe no trabalho da extensão universitária e serve de guarda-chuva para introduzir outras funções que não correspondem às funções de ensino, pesquisa e extensão, típicas das universidades latino-americanas.

**Palavras-chave:** Extensão crítica; globalização; responsabilidade social universitária; compromisso social.

---

## The concept of University Social Responsibility and its implications in the university social commitment: approaches from the critical extension

## Abstract

This article proposes to analyze the concept of university social responsibility and its implications for university social commitment in a context of globalization of the economy in Latin America, from the perspective of critical Latin American and Caribbean extension. The panorama left by globalization in higher education policy in Latin America is briefly evidenced, at the time of structural adjustments in the economies of developing countries in the face of pressures in the world, to generalize strategies of free market of capitals and products. In this framework, the concept of university social responsibility arises, which overlaps the agendas of the universities and misrepresents the social mission of the university, while it is imposed as a third mission approach. From the perspective of critical extension, it is evident that this concept is not supported by the reformist tradition of the Latin American university, but, in addition, it breaks into the work of university extension and serves as an umbrella to introduce other functions that do not correspond to the functions of teaching, research and extension, typical of Latin American universities.

**Keywords:** Critical extension; globalization; university social responsibility; social commitment.

## **La globalización y las políticas de educación superior en América Latina**

La globalización entendida como reducción de las barreras al libre comercio y la integración de las economías regionales no dio los resultados esperados, especialmente en los países más pobres del mundo, entre ellos Centroamérica y El Caribe (Stiglitz, 2002).

A principios del siglo XXI, los logros reportados por la CEPAL en sus publicaciones relevaban que mientras se habían disminuido los índices de pobreza para algunos países de la región latinoamericana y caribeña, en aquellos con los más bajos ingresos entre sus habitantes, se revertían dichos logros como en el caso de Argentina, con cifras que mostraban aumento de la pobreza, así como en algunos países de la región centroamericana en donde los logros se habían estancado (ONU/CEPAL, 2002).

Las promesas de la globalización no se cumplieron, en cambio se abrió el mundo a la ley del mercado en donde, tal y como lo señala Schugurensky, la universidad también sucumbe como una "fábrica cultural en la que los valores de uso se convierten en valores de cambio". (Schugurensky, 1998, p. 118)

Para el autor, la globalización y el mercado influyeron las políticas de educación superior en la región, especialmente a finales del siglo XX. Uno de los aspectos más lesionados en ese sentido ha sido la función social de las universidades, que había sido relevada como parte del pacto social establecido a partir de la Reforma de Córdoba en el 18, y que se rescata plenamente en el siguiente apartado:

"La reforma fue también el primer cotejo entre la sociedad y la universidad: con ella se inició el proceso de democratización de nuestras universidades, aún no concluido; contribuyó a crear una nueva conciencia universitaria y social; trató de volcar la universidad hacia el pueblo y de dar un sentido distinto a su quehacer en esta parte del mundo". (Tünnermann Bernheim, 2008, p. 37)

La influencia de un paradigma en la educación superior acorde con la globalización ha sido promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés UNESCO y por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe IESALC, así como otros organismos internacionales (Cano Menoni, 2017) que han tenido como plataformas las Conferencias Mundiales de Educación Superior y las Conferencias Regionales de Educación Superior que dictan las pautas para las políticas universitarias en América Latina, tal y como se puede apreciar en la siguiente declaración:

"UNESCO a partir de 1994 a través de su Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) se ha centrado en promover investigaciones comparativas, proveer espacios de diálogo, reflexión y debate entre los actores principales de la educación superior en América Latina y el Caribe, e ir consensuando paulatinamente lineamientos estratégicos y objetivos regionales que puedan servir de guía a las instituciones en su proceso de gestar su transformación particular". (CRESALC, 1998, p. 3).

Tal y como lo destaca Schugurensky, estas presiones por la transformación de la educación superior en la región latinoamericana para estar a tono con el proceso de globalización provenían de los países industrializados a través de redes de expertos e instituciones, así como los mismos gobiernos (1998).

"Durante la década de 1990 el neoliberalismo atravesó las puertas de ministerios, direcciones y distritos, la mente de los funcionarios y los docentes, y la opinión pública, impulsando el retiro de los Estados de la función educativa

y poniendo en grave peligro la transmisión de la cultura de grandes sectores sociales". (Puiggrós, 2015, p. 25).

Otro ejemplo de esto lo propone Cano Menoni al afirmar que "a partir de las décadas de 1980 y 1990, el paradigma de la vinculación universidad empresa se vio fortalecido e impulsado a nivel de los gobiernos nacionales en un contexto en el que determinados organismos internacionales ligados a la globalización económica emitieron documentos y recomendaciones para la transformación de la educación superior". (Cano Menoni, 2017, p. 17)

La forma en cómo se propuso la transformación se puede apreciar en la siguiente declaratoria:

"Lograr una mejor integración entre los programas de educación superior y los de ciencia y tecnología, tanto en investigación como en transferencia de conocimientos, requerirá reorganizar estructuras académicas y de investigación científica en todas las áreas y niveles y quebrar el aislamiento y el fraccionamiento que actualmente existe (...) el conjunto de demandas y necesidades que emana de la región requerirá de las IES un verdadero replanteo de contenidos, métodos, y formas institucionales para posibilitar una mayor flexibilidad y capacidad de dar respuesta a los desafíos de la integración regional y subregional y a la demanda de educación superior que continuará creciendo". (CRESALC, 1998, p. 6).

Llaman la atención en el párrafo anterior dos aspectos: a) el uso de los términos propios del ámbito del mercado, como productividad y competitividad, y haciendo alusión a la transferencia de los conocimientos producidos vía investigación; y b) tomar en cuenta las necesidades del "aparato productivo social y privado" colocándolo como el actor primordial dentro de las nuevas líneas de transformación. No es una declaración menor, es el plan que se recomendó implementar en las universidades, proveniente de una instancia con poder e influencia sobre las políticas educativas en la región.

Dentro del plan de acción mencionado se dio prioridad a líneas de acción concretas para la búsqueda de financiamiento en la banca privada, así como "la comercialización de los productos, servicios y desarrollos tecnológicos generados por las IES" (CRESALC, 1998, p. 19).

Un ejemplo de ello fue la creación del Sistema Centroamericano de Relación Universidad Sector Productivo por sus siglas SICAUSP, organismo del Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA, con el propósito de fortalecer las relaciones de las universidades públicas centroamericanas con el sector productivo (Chocano, 1997). En la actualidad ha sido sustituido por el SICAUS, con otra concepción, de cara a las relaciones universidad sociedad y Estado y a la integración de las funciones sustantivas.

Como parte de estos cambios se justificaron restricciones presupuestarias y se iniciaron acciones para incorporar como parte de las políticas institucionales universitarias la evaluación, autoevaluación y acreditación de las universidades, así como la búsqueda de recursos de forma prioritaria para este fin (CRESALC, 1998).

Tanto en Argentina como en otros países de América Latina y El Caribe se adoptaron medidas tales como la reducción de la oferta educativa, restricciones presupuestarias y desregulación laboral de la carrera docente, entre otros (Puiggrós, 2015).

El incremento de contrataciones de profesores por hora, un porcentaje mayor de personal administrativo en relación con el personal académico, entre otros aspectos, son señalados como culturas adoptadas de los enfoques empresariales propios de la influencia del modelo neoliberal en las políticas de educación superior (Chomsky, 2013).

En consecuencia, de acuerdo con Cecchi, Lakonich et al. (2013), durante la implementación de estos enfoques, en América Latina se elevaron las cifras de pobreza y desempleo, al mismo tiempo que se experimentó bajo crecimiento económico, sin poder garantizar condiciones para que grandes sectores de la población disfrutaran de una vida digna, entendiéndose esto por aquellos derechos como la alimentación, vivienda adecuada, educación, salud, trabajo decente, entre otros.

### **El concepto de responsabilidad social universitaria (RSU)**

La UNESCO IESALC declaraba en el año 1998 que la pertinencia de la educación superior debía ser evaluada en función del nivel de respuesta por parte de las universidades ante las demandas de la sociedad, así como el redefinir sus funciones de servicio a la sociedad, especialmente en los problemas del desarrollo (Cecchi, Pérez, et al., 2013).

Sostener este discurso en el contexto de la globalización requirió que se establecieran algunas prácticas, entre ellas el uso de la terminología del mercado en los ámbitos académicos, la reestructuración de los sistemas de educación superior y la resignificación de las relaciones universidad-sociedad-Estado agregando la dimensión de mercado (Schugurensky, 1998).

Ejemplos de ello han sido las publicaciones auspiciadas por la UNESCO, en donde se hacen sendos análisis del concepto, basando su andamiaje teórico en el paradigma de la responsabilidad social corporativa o empresarial y proponiendo principios alusivos a la naturaleza de organización a la cual se ha buscado incorporar el quehacer universitario.

Tomando en cuenta que la apropiación de estos paradigmas de la globalización no puede únicamente verse a nivel discursivo desde el ámbito que nos ocupa, sino más bien en la práctica social, se sitúa el ejemplo de aplicación meramente ilustrativo de RSU en las universidades argentinas.

En los años 80 se crea el Consejo Interuniversitario Nacional, CIN, en las universidades argentinas introduciendo el paradigma de la RSU, vinculado a los objetivos de equidad, calidad y pertinencia, "desde el cual se plantean las demandas y necesidades de la sociedad para la planificación de las acciones de las universidades" (Dachary, 2019, pág. 126). Este proceso político institucional universitario es considerado por algunos autores como la tercera reforma de la educación superior (Rama Vitale, 2006), en tanto otros más bien lo señalan como la contra-reforma neoliberal (Cano Menoni, 2017).

La génesis de la RSU es el concepto de responsabilidad social empresarial o vinculación empresarial, como lo conceptualizan otros autores (Monge et al., 2020), para "superar el enfoque de proyección social y extensión universitaria como apéndices a su función central de formación estudiantil" (Cecchi, Lakonich, et al. 2013, pág. 37).

El paradigma de la RSU va de la mano con los modelos de producción y especialmente con los modelos económicos de corte neoliberal propios de la globalización que se desarrollaron en el mundo industrializado (Tommasino & Cano, 2016). La extensión universitaria en Europa asumió otros propósitos principalmente enfocados a dar respuesta a los objetivos del mercado y el crecimiento económico (Monge et al., 2020).

De acuerdo con este paradigma, la ciencia y el desarrollo tecnológico deben sustentar el modelo productivo de exportación especialmente para la generación de divisas. Hasta ahí es razonable el vínculo ciencia, sociedad y economía, el cual se dinamiza a partir del vínculo entre universidad y sectores productivos bajo el enfoque de lo que se denominó "tercera misión" (González Fernández-Larrea & González González, 2013). La tercera misión contempla la generación y el uso del conocimiento producido en las universidades, por terceros, para aportar al desarrollo económico, tales como las incubadoras de empresas y la transferencia tecnológica de los resultados de investigación desde las universidades hacia los sectores productivos, conocida en el mundo universitario desde el enfoque de I+D+i y de la innovación social en otros ámbitos más recientes.

Para estos autores, las universidades latinoamericanas no adoptaron este paradigma y sostienen que se vieron obligadas a recurrir a las actividades que lo implican para la obtención de recursos, a fin de contrarrestar las deficiencias en las asignaciones presupuestarias.

Por su parte, Tünnermann Bernheim afirma que las universidades latinoamericanas no podían quedarse al margen de la transformación, y que los retos del nuevo siglo les confería tareas ineludibles de redefinición de su misión, asumiendo la responsabilidad social universitaria como paradigma para hacerle frente al proceso de globalización (Tünnermann Bernheim, 2008).

Lo cierto es que la denominada transformación o, como lo señala Schugurensky, "la reestructuración es el producto de un doble fenómeno de consenso y coerción realizado por actores sociales concretos" (Schugurensky, 1998, p. 125).

Desde la visión de Tünnermann Bernheim, la RSU debería ser el eje integrador de las funciones sustantivas a las cuales se suma la gestión. De ahí que se considere el elemento que dinamiza e integra a las funciones pero también, como lo plantean otros autores, es una nueva concepción que atraviesa la totalidad de la universidad, haciendo alusión a modelos de educación superior en Chile (Cecchi, Lakonich, et al., 2013).

Dachary hace referencia al paradigma de responsabilidad social universitaria a partir de un estudio en las universidades argentinas, en donde intenta sustentar sus rasgos en el andamiaje de la función social de la universidad, forjado a partir de la reforma de Córdoba. Hace una revisión de varios autores para plantear que "el concepto de RSU parte de comprender a la universidad en relación y articulación permanente con los problemas de la sociedad de la cual forma parte" (Dachary, 2019, p. 57).

Según la autora, la RSU tiene un impacto directo en el modelo de relación universidad-sociedad que se venía desarrollando en las academias argentinas en esa época, promoviendo cambios en la misión social de las universidades, a partir de un enfoque basado en formación, producción de conocimientos y participación social y al que se añade la gestión. Este enfoque coincide con el modelo chileno.

Varios planteamientos sobre la RSU advierten de no confundir sus actividades con las de extensión universitaria, por su limitada conceptualización de corte difusionista. Esto coincide con la apreciación de Tommasino y Cano acerca de “la enorme heterogeneidad de las actividades que coexisten bajo la denominación de extensión” (2016, p. 9). Tanto los programas de voluntariado como la educación continua se realizan desde esferas no curricularizadas y de formas más bien flexibles, por la naturaleza de las actividades que implica su desarrollo.

En la práctica, lo que se han desarrollado en el marco de este paradigma son una diversidad de actividades, modalidades y temáticas que no permearon como era de esperarse. Muchas de estas modalidades se refieren a seminarios y cátedras de carácter optativo en algunos casos y otros que fueron incorporados dentro de planes de estudio específicos en algunas universidades, proyectos de voluntariado en diferentes temáticas; así como programas en donde se daba cabida a la participación de estudiantes de diferentes disciplinas y recintos universitarios (Dachary, 2019). En resumen, se reconocen con carácter aislado, desvinculadas entre sí y muy poco conocidas en el resto de las carreras (Cecchi, Lakonich, et al. 2013), lo cual lleva a la reflexión de si se superó la idea de la proyección social y el activismo que declaraba la RSU como su principal cometido.

En el caso de Argentina, por ejemplo, el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, creado desde el año 2006 por la Secretaría de Políticas Universitarias, no recibió una adecuada asignación presupuestaria, tal y como señala de manera crítica el rector de una universidad: “La extensión es como la cenicienta de los científicos” (Dachary, 2019, p. 138), haciendo alusión a que no se contaba con recursos ni se le daba importancia al desarrollo de estas actividades dentro de la misma universidad.

La asignación presupuestaria de estos programas y proyectos se realizaba mediante llamado a concurso de proyectos de extensión que se gestaron en muchas universidades de la región suramericana, tal y como lo destaca el siguiente apartado:

“A partir de la década de 1990 varias universidades del Cono Sur impulsaron renovados mecanismos de diálogo entre universidad y sociedad. Desde entonces, el principal instrumento que se desarrolló para el fomento de la extensión fue el de los llamados a concursos para el financiamiento de proyectos. Así, se fue generalizando en las diferentes universidades un formato de la extensión relacionado a llamados a concursos para el financiamiento de proyectos de extensión, promovido desde los pro-rectorados o secretarías de extensión. El instrumento de los llamados a financiación de proyectos logró promover la extensión apoyando a numerosos equipos universitarios dedicados a la actividad extensionista, pero al mismo tiempo consolidó una situación de cierta fragilidad del quehacer extensionista de las universidades”. (Tommasino & Cano, 2016, p. 11).

El otro aspecto vinculado con la introducción del paradigma de la RSU es la incorporación en las universidades de los enfoques administrativos corporativos como son la planificación estratégica, la evaluación y la gestión, propios de las organizaciones, lo que hace tributar a la idea de que las universidades son organizaciones.

Para Tünnermann considerar la universidad como organización le facilita incorporar los conceptos e instrumentos de las denominadas teorías modernas de la administración, entre ellos la planeación estratégica (Tünnermann Bernheim, 2007). Marilena Chaui, citada por Streck, esbozó un análisis sobre la cuestión de si la

universidad es una institución o una organización, y sostuvo que  
“la institución social aspira a la universalidad. La organización sabe que su eficacia y su éxito dependen de sus particularidades. Eso significa que la institución tiene a la sociedad como su principio y su referencia normativa y valorativa, en cuanto la organización tiene apenas a sí misma como referencia en un proceso de competición con otras que tienen los mismos objetivos particulares”. (Streck, 2018, p. 133).

El tema de la gestión que se ajusta a este andamiaje de adopciones de corte neoliberal se concretiza en el hecho de la existencia de mayor cantidad de personal administrativo que docente para responder a la necesidad corporativa de “controlar, administrar a los investigadores docentes” (Streck, 2018, p. 133).

Ante este recorrido conceptual, varios son los aspectos en los cuales se reconoce el débil sustento de la perspectiva teórica y metodológica de la RSU.

Los planteamientos expuestos coinciden en definir a la RSU como un enfoque dentro de las políticas universitarias, en un auge de creación de otras funciones en la universidad. El debate consiste en encontrar la resolución del cómo dinamizar su relación con sectores productivos, al mismo tiempo que trastocar la función social de la universidad pública de tradición reformista.

En otras palabras, lo que se pretende es sustentar una perspectiva teórica de la RSU a partir de la función social de la universidad latinoamericana y una perspectiva metodológica a partir de la alteración de la misión social, añadiendo lo de gestión como función misional. Metodológicamente, propone reconocer nuevas prácticas de vinculación y nuevas estructuras de transferencia que tributan a un modelo universitario acorde con los tiempos, entendiendo los tiempos de la globalización, “forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional” (Tünnermann Bernheim, 2007, p. 35).

Un primer aspecto es la ausencia de una tradición reformista en la RSU. Esta ausencia es compensada con las políticas de vinculación universidad-empresa (Cano Menoni, 2017, p. 17) que brindan el andamiaje de las prácticas organizacionales que no corresponden con la naturaleza de la universidad.

La tradición reformista es una característica primordial de la extensión crítica, paradigma que surge ante la perspectiva difusionista-transferencista, y que Erreguerena y otros, la describen como:

“función sustantiva de la universidad latinoamericana y caribeña, que se caracteriza por ser:

1. Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).
2. Un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
3. La creación de diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
4. La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo.
5. Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.
6. La posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación.

7. El abordaje interdisciplinario y participación real de los actores, organizaciones y movimientos sociales en todas y cada una de las etapas del trabajo en conjunto". (Erreguerena et al., 2020, p. 181)

Un segundo aspecto es el hecho de intentar definir a la RSU como un eje integrador de las funciones sustantivas. Con este planteamiento se reconoce que las actividades que se realizan enmarcadas en este paradigma no dialogan con la investigación ni la docencia y para lo cual se requiere de "otra función", en este caso la gestión para lograr el cometido de integración.

Desde la extensión crítica se plantea que la universidad es interpelada en sus marcos políticos institucionales, especialmente por los sectores más postergados o subalternizados y lo que *la integra* es su capacidad de dar

"lectura crítica al orden social vigente, y una convicción tendiente a contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos, protagonistas del cambio social en una perspectiva anticapitalista que encarne un proyecto de transformación de la sociedad patriarcal y todas las formas de colonialidad del poder" (Erreguerena et al., 2020, p. 181).

No se puede deducir de los planteamientos conceptuales de la RSU cómo es que se hace esa lectura para lograr la transformación de las condiciones de dominación, especialmente en el ámbito económico como producto de la globalización. La RSU no reconoce el protagonismo de los sectores populares, pues se centra en aquellos actores con los cuales el paradigma de relación mercantilizada prioriza. Sin integralidad no hay posibilidad de hacer esta tarea.

Un tercer aspecto es que las perspectivas metodológicas de la RSU no se han sustentado en la praxis, tal y como sucede con la extensión universitaria a lo largo del tiempo, sostenido esto último por Cano:

"La extensión universitaria es ante todo una noción histórica y práxica: es decir que ha sido concebida, practicada y conceptualizada de diferentes modos en diferentes momentos históricos. Es un concepto que cambia dinámicamente, ha cambiado y cambiará, y estos cambios en los modos en que se concibe y piensa la extensión están en relación dialéctica con las experiencias concretas que se realizan así como con las concepciones y modelos de universidad que orientan estas acciones y le dan sentido" (Cano Menoni, 2010).

La RSU no proviene de la Reforma de Córdoba y por tanto no se sustenta en sus principios. Más bien la RSU surge como catalizadora de un proyecto político ideológico que se centra en la "redefinición de la relación entre la universidad, el Estado y el mercado" (Schugurensky, 1998, p. 119).

La idea planteada en el paradigma de la RSU de que a través de la gestión se integren las tres funciones sustantivas y que sea concebida como un enfoque dentro de la política universitaria denota los efectos de la denominada transformación universitaria que trastoca las dimensiones éticas, políticas y filosóficas de la extensión universitaria (Cano Menoni, 2017).

### **Las implicaciones de la RSU en el compromiso social universitario**

Desde una perspectiva crítica, la debilidad conceptual, metodológica y de praxis de la RSU está demostrada a la luz de la misión y función social de tradición reformista de la universidad pública latinoamericana.

Las implicaciones que tiene el paradigma de la RSU en el compromiso social universitario se manifiestan de la siguiente manera:

1. El intento de tergiversar la misión social de la universidad latinoamericana de tradición reformista. El hecho de que la academia sea la protagonista tergiversa sus fines sociales, pues la transformación social no consiste en jerarquizar a los actores involucrados, entre ellos a la universidad, sino que debe ser horizontal y democrática a partir de los lugares desde donde se estén construyendo colectivamente las posibilidades de cambio de las situaciones de exclusión.
2. Justificar la asignación de presupuesto a líneas específicas desde el campo de la investigación especialmente, sin tomar en cuenta el resto de las necesidades de la sociedad. Dentro de los denominados sectores productivos hay un abanico de actores y las formas como se establecen los vínculos entre estos y las universidades requiere de un análisis aparte.
3. Una serie de actividades de transferencia que se confunden como extensión universitaria, con la finalidad de generar recursos para contrarrestar el impacto en los recortes presupuestarios a las universidades. Esto implica la desnaturalización de la misión social de la universidad, pues significa que capte dinero para sí, al mismo tiempo que mercantiliza las relaciones que se establecen en esta interacción.
4. El hecho de que el paradigma de la RSU sirva de paraguas a las actividades que son propias de la extensión universitaria dispersa los recursos que podrían ser asignados, por ejemplo, para la curricularización de la función y de esta forma que sea parte del proceso de formación universitaria. En otras palabras, queda claro que la visión de estas otras actividades denominadas dentro del campo de la extensión universitaria, no tributan en las estrategias de la RSU, como se afirma en los discursos. Lo que en realidad sucede es que el discurso de RSU sirve para justificar asignación de presupuesto a otras líneas prioritarias desde la perspectiva institucional y acorde con un modelo de producción en el cual la universidad debe estar al servicio de algunos sectores productivos.

Frente a esto, la extensión crítica favorece el diálogo con los sectores populares, aborda perspectivas epistemológicas vinculadas con las necesidades de conocimiento para la transformación social y se constituye en la función integradora y transformadora de la propia universidad, afianzando su compromiso con la sociedad y sus necesidades genuinas. En otras palabras, la extensión crítica articula las funciones sustantivas para el cumplimiento del compromiso social universitario en esta época de globalización y mercantilización de la educación superior.

A manera de conclusión, el paradigma de RSU tiene implicaciones en el entramado de las relaciones universidad-sociedad y tiende a la tergiversación de su misión social. Su conceptualización responde al modelo económico neoliberal que se apodera de los discursos y prácticas institucionales en las universidades públicas, especialmente a partir de los años 90 en la región latinoamericana. Al mismo tiempo, este paradigma encuentra resistencia desde la praxis de la extensión crítica que tributa con el modelo de universidad pública de tradición reformista, por tanto socialmente comprometida con las mayorías.

## Referencias

Cano Menoni, A. (2010). Cinco comentarios sobre la definición del concepto de extensión. *Revista electrónica sobre extensión universitaria*, s/d.

- Cano Menoni, 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 version en Linea*, 6-23.
- Cecchi, N., Lakonich, J. J., Pérez, D. A., & Rotstein, A. (2013). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Cecchi, N., Pérez, D., & Sanllorenti, P. M. (2013). *Compromiso social universitario: de la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Chocano, L. A. (1997). *Sistema centroamericano universidad-sector productivo (SICAUSP)*. San José: CSUCA.
- Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán*, 121-134.
- CRESALC. (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y El Caribe*. Caracas: UNESCO.
- Dachary, M. R. (2019). *Responsabilidad social universitaria: el caso del Programa Nacional de Voluntariado Universitario en la UNaM*. Posadas: Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.
- Erreguerena, F., Nieto, G., & Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la extensión crítica latinoamericana y caribeña. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, 177-204.
- González Fernández-Larrea, M., & González González, G. R. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universidad Vol II No. 2*, s/n.
- Monge, C., González, M., & Méndez, N. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica*. Letra Maya.
- ONU/CEPAL. (2002). Panorama social de América Latina 2001-2002. *Perfiles educativos*, 76-97.
- Puiggrós, A. (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana* (1ra segunda reimpresión ed.). Buenos Aires: Colihue.
- Rama Vitale, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y El Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 11-24.
- Schugurensky, D. (1998). Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo? En A. Alcántara, R. Pozas, & C. A. Torres, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (págs. 59-78). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. (C. Rodríguez Braun, Trad.) México D.F.: Santillana Ediciones Generales.
- Streck, D. (2018). La universidad como lugar de posibilidades. En C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didrikson, & L. Korsunsky, *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Aportes para pensar la universidad latinoamericana*. (págs. 131-138). Buenos Aires: CLACSO.
- Tommasino, H., & Cano, A. (enero-marzo de 2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el Siglo XXI: Tendencias y controversias. *Unviersidades*, 7-24.
- Tünnermann Bernheim, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HISPAMER.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *90 años de la reforma universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.