

Erreguerena, Fabio; Nieto, Gustavo; Tommasino, Humberto
Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña.
Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección:
Artículos, pp. 177-204



ISSN 2451-5930 / e-ISSN 2718-7500. DOI: [10.19137/cuadex-2020-04-08](https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-08)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña

“...la tradición es, contra lo que desean los tradicionalistas, viva y móvil. La crean los que la niegan para renovar-la y enriquecerla. La matan los que la quieren muerta y fija, prolongación de un pasado en un presente sin fuerza, para incorporar en ella su espíritu y para meter en ella su sangre.” (Mariátegui, 1927)

Fabio Erreguerena

(FCPyS-UNCUYO)

ferreguer@uncu.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0779-0933>

Gustavo Nieto

(FCPyS-UNCUYO)

nycenlapatagonia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5064-0212>

Humberto Tommasino

(FVET-UDELAR)

htommasino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4561-0887>

Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña

RESUMEN

En sus más de 100 años de presencia, diversos han sido los conceptos e ideas que han construido significación para la extensión universitaria, y sus respectivas prácticas, dando origen a distintas corrientes no siempre compatibles entre sí. Orientaciones basadas en la asistencia y filantropía convivirán, conflictivamente, con enfoques sustentados en la búsqueda de la emancipación social y política. La larga noche de las dictaduras militares y la recomposición neoliberal de los años 90 modificaron sustancialmente el contexto en la región. Fue allí cuando surgió una nueva corriente dentro de la extensión universitaria que propuso una relectura de las tradiciones y matrices político-ideológicas de la extensión en función del nuevo contexto. Nos referimos a la corriente de la *Extensión Crítica latinoamericana y Caribeña (ECL y C)*, nacida como respuesta a los nuevos formatos hegemónicos de transferencia tecnológica que entablaban una vinculación mercantilizada con el medio, amenazando la existencia misma del compromiso social universitario. En el presente artículo nos proponemos abordar las tradiciones y matrices políticas, teóricas, metodológicas y pedagógicas que confluyen en su surgimiento y nutren su praxis.

Palabras clave: extensión universitaria; extensión crítica; territorio; universidad

Present and past traditions and matrixes that converge in the Latin American and Caribbean Critical Extension

ABSTRACT

After more than 100 years of presence in Latin American universities, the concepts and ideas that have built significance for university extension, and their respective practices, have been diverse. They gave rise to different orientations not always compatible with each other. Orientations based on assistance and philanthropy will coexist, conflictively, with approaches supported by the search for social and political emancipation. The long night of the military dictatorships and the neoliberal policies in the 1990s substantially modified the context in the

region. It was there when a new trend emerged within the university extension, one that proposed a critical reading of the traditions and political-ideological matrices of extension based on the new context. We refer to the current of the Latin American and Caribbean Critical Extension (ECL and C), born in response to the new hegemonic formats of technology that establish a commercialized link with the environment, threatening the self university social commitment existence. In this article we propose to address the traditions, theoretical, methodological and pedagogical matrices that converge in the emergence and nurture its praxis.

Keywords: extension university; Critical extensión; territory; university

Tradições e matrizes, passadas e presentes, que convergem na Extensão Crítica da América Latina e do Caribe

RESUMO

Em seus mais de 100 anos de presença, os conceitos e ideias que construíram significados para a extensão universitária, e suas respectivas práticas, foram diversos, dando origem a diferentes correntes nem sempre compatíveis entre si. Orientações baseadas na assistência e na filantropia coexistirão, de forma conflituosa, com abordagens pautadas na busca pela emancipação social e política. A longa noite das ditaduras militares e a recomposição neoliberal dos anos 1990 modificaram substancialmente o contexto da região. Foi aí que surgiu uma nova tendência dentro da extensão universitária que propunha uma releitura das tradições e matrizes político-ideológicas da extensão a partir do novo contexto. Referimo-nos à corrente da Extensão Crítica Latino-Americana e Caribenha (ECL e C), nascida em resposta aos novos formatos hegemônicos de transferência de tecnologia que estabeleceram um vínculo comercializado com o meio ambiente, ameaçando a própria existência do compromisso social universitário. Neste artigo, nos propomos abordar as tradições e matrizes políticas, teóricas, metodológicas e pedagógicas que convergem em seu surgimento e alimentam sua práxis.

Palavras-chave: extensão universitária; extensão crítica; território; universidade

Introducción

A lo largo de la historia de la universidad en nuestra región, variadas han sido las formas de cristalización de lo que, genéricamente, puede denominarse “compromiso social universitario”. No obstante, ha sido principalmente la extensión universitaria la función que lo ha corporizado y tiene a dicho compromiso social como eje estructurante de su actividad. En sus más de 100 años de presencia, diversos han sido los conceptos e ideas que han construido significación para la extensión universitaria, y sus respectivas prácticas, dando origen a distintas corrientes no siempre compatibles entre sí. Diversas orientaciones de la extensión se hicieron evidentes, especialmente en los años 1960 y 1970, al compás de una radicalización política que tuvo al movimiento estudiantil entre sus principales protagonistas. Orientaciones basadas en la asistencia y filantropía convivirán, conflictivamente, con enfoques sustentados en la búsqueda de la emancipación social y política. La larga noche de las dictaduras militares y la recomposición neoliberal de los años 90 modificaron sustancialmente el contexto en la región. Fue allí cuando surgió una nueva corriente dentro de la extensión universitaria que propuso una relectura de las tradiciones y matrices político-ideológicas de la extensión en función del nuevo contexto. Nos referimos a la corriente de la *Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña (ECL y C)*, nacida como respuesta a los nuevos formatos hegemónicos de transferencia tecnológica que entablaban una vinculación mercantilizada con el medio, amenazando la existencia misma del compromiso social universitario. Cabe recordar que, a diferencia del diagnóstico optimista sobre la universidad y su papel en las transiciones democráticas, en los años noventa las universidades estarán marcadas por un nuevo paradigma caracterizado por la apuesta a los efectos reguladores del mercado, el retiro del Estado como ordenador social y el convencimiento que, al igual que otras instituciones estatales, la universidad exigía una profunda transformación. Los principios articuladores del nuevo paradigma impulsado hacia las universidades estuvieron fundados, principalmente, en: instalación de prácticas evaluativas externas, mayor eficacia y eficiencia en el manejo de los recursos, nuevos mecanismos de distribución presupuestaria, debilitamiento del financiamiento

estatal y búsqueda de recursos alternativos, vinculación del rendimiento académico con el acceso al financiamiento, procesos de rendición de cuentas, entre otros (Erreguerena, 2017). En este contexto, la extensión universitaria que podríamos denominar “clásica”, inspirada y sostenida sobre valores de solidaridad social y mayormente dirigida a sectores sin capacidad de retribución económica, retrocedió ante la transferencia tecnológica a empresas y sectores del mundo productivo, venta de servicios a terceros y todas aquellas actividades que pudiesen generar recursos adicionales. Es en este contexto surge la corriente de Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña, con el propósito de impulsar un paradigma que postula a la extensión como una función sustantiva de la universidad latinoamericana y caribeña que implica:

- Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).
- Un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- La creación de diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.
- La posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación.
- 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. (Tommasino y Rodríguez, 2011)

Todas estas perspectivas y prácticas de la extensión se articulan por una 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. En el presente artículo nos proponemos abordar las tradiciones y matrices políticas, teóricas, metodológicas y pedagógicas que confluyen en su surgimiento y nutren su praxis.

Tradiciones y matrices políticas, teóricas, metodológicas y pedagógicas de la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña

Mariátegui (1927) afirmaba que la tradición es algo vivo y móvil, advirtiéndonos del error de identificar a la tradición con los tradicionalistas conservadores. De hecho, sostiene el peruano, el tradicionalismo es el mayor enemigo de la tradición porque se obstina en definirla como un conjunto de reliquias inertes y símbolos extintos. En cambio, “la tradición se caracteriza precisamente por su resistencia a dejarse aprehender en una fórmula hermética” (p.1). Para desbrozar la tradición de la extensión crítica en el sentido otorgado por Mariátegui, recurriremos al concepto de *matrices de pensamiento* que constituyen, según Argumedo (2006), una articulación de categorías y valores que conforman la trama lógico conceptual, y establecen los fundamentos, de una determinada corriente de pensamiento. Así, las matrices, continúa la autora, reelaboran y sistematizan modos de percibir el mundo y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de población y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente científicos e intelectuales. En este sentido, a nuestro juicio, hay una serie de matrices conceptuales que confluyen hoy en la tradición viva de la ECL y C, pudiendo mencionar, como las centrales a:

- La tradición reformista de la extensión universitaria.
- El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño.
- Paulo Freire y la tradición de educación popular.
- El movimiento feminista.
- La perspectiva anticolonial y la diversidad epistemológica del mundo.

- Los abordajes sobre el territorio como expresión de relaciones de poder.
- Metodologías participativas como llaves para el camino dialógico.

La tradición reformista de la extensión universitaria

La revuelta estudiantil de 1918 constituye un hito fundamental en la constitución de una tradición reformista de la extensión que retoma, resignificando, reformulando y politizando, las experiencias de extensión previas existentes a nivel latinoamericano, como así también la genealogía europea de la extensión universitaria. Surgida en el marco de una profunda reformulación de los fines generales de la universidad europea, que ya a principios de siglo XIX había conducido a incluir dentro de estos a la creación de conocimientos (investigación), la extensión universitaria cristalizó esfuerzos de distintas instituciones y actores para instruir a una extensa población que excedía por demás las capacidades, y objetivos, de una educación socialmente segmentada y que exigía la creciente industrialización.

En la expansión latinoamericana del movimiento reformista, diversos fueron los enfoques de la extensión universitaria que fueron desarrollándose en el contexto de esa experiencia. Junto con la clásica noción filantrópica que no reconocía agencia ni protagonismo para el cambio social a los sectores populares, convivirán enfoques y actores que asumirán esta naciente función sustantiva de la universidad en clave de emancipación social, política y cultural. En esta perspectiva, a diferencia del extensionismo europeo originario, los sectores populares, en especial el movimiento obrero, eran concebidos como un actor dinámico y protagonista del cambio social. No se trataba solo de congoja ante los males de la humanidad sino de colaborar para que el movimiento obrero realizara las tareas de emancipación social que, de acuerdo con las teorías sociales y políticas del momento, le exigía el presente histórico. Estas concepciones inspiraron otros formatos, en especial el de las Universidades Populares, de gran difusión en Europa hacia fines del Siglo XIX y primeras décadas del XX. El modelo de las Universidades Populares será retomado en nuestra geografía, influenciado por la inmigración y las corrientes políticas que con ella arribaban, en especial el socialismo y anarquismo.

Carlos Tünnermann, al describir el desarrollo de las Universidades populares en Latinoamérica, refiere que surgieron toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, inspiradas en las que se crearon a fines del siglo XIX en varios países europeos (Tünnermann, 2000).

El movimiento reformista, heterogéneo en sus referentes y concepciones ideológicas y políticas, albergará diversas corrientes que comenzarán a diferenciarse por sus acciones y perspectivas. Agustín Cano (2014) identifica tres corrientes dentro de la matriz reformista de extensión:

1. Una corriente de la extensión preocupada fundamentalmente por lograr una formación crítica y humanista de los estudiantes, donde estos estuvieran conectados con las dolorosas realidades sociales de su entorno, explorando también la potencia pedagógica del trabajo educativo “extramuros”.
2. Una corriente cuyo énfasis estuvo puesto en la utilización productiva del conocimiento científico, promoviendo una institución una institución que orientara su la ciencia al desarrollo de sus sociedades y a la búsqueda de solución a los “grandes problemas nacionales”.
3. Una perspectiva más radical, preocupada por dinamizar los procesos de transformación y emancipación social, ligando a la universidad y al movimiento estudiantil a las luchas de los sectores populares (fundamentalmente federaciones y sindicatos obreros, campesinos) a través de diferentes iniciativas (charlas, conferencias, capacitaciones, cursos, etc.).

La Universidad Latinoamericana y Caribeña contó tempranamente con un movimiento estudiantil politizado que dio muestras que sus preocupaciones no se agotaban en el perímetro de la universidad. Natalia Bustelo (2018) sostiene que en los hechos de Córdoba comenzó a construirse a las y los estudiantes como un nuevo sujeto de las sociedades latinoamericanas, un sujeto con una identidad, la estudiantil, pero que incluía, como novedad, su simpatía con procesos los procesos emancipatorios que enmarcaban la agenda política y social del contexto histórico. En este sentido, la Reforma amplificó a nivel continental un conjunto de demandas democratizantes

que involucraban cambios a nivel universitario pero que implicaban, también, cambios a nivel social. Deodoro Roca (1936), en una mirada retrospectiva, afirmaba que:

La reforma fue todo lo que pudo ser. No pudo ser más de lo que fue, en drama y actores. ¡Dio de sí, todo! Dio pronto con sus límites infranqueables. Y realizó un magnífico descubrimiento. Esto solo la salvaría: al descubrir la raíz de su vaciedad y de su infecundidad notoria dio con este hallazgo: “reforma universitaria” es lo mismo que “reforma social”. (Citado en Tatián, 2016, p. 20)

Las diversas tradiciones políticas, institucionales y disciplinares, en el marco de cambiantes contextos históricos y sociales, producirán múltiples prácticas extensionistas que, a la inversa del proceso europeo, fueron creciendo y complejizándose a medida que el siglo XX avanzaba, al punto de constituir hoy un rasgo identitario de la universidad latinoamericana. Diego Tatián (2017), junto con la advertencia de que la memoria es un campo de disputa, afirma que la transmisión vacía de un hecho revolucionario puede ser más perjudicial que su olvido. Lo que está en juego en la evocación de la revuelta de 1918 es el sentido mismo del acontecimiento reformista. Si su deriva será emancipatoria o conformista, protocolar o militante, si va a experimentar su dilución en la retórica de un tecnocratismo eficientista, o seremos capaces de alojar su potencia en el campo popular. Esa es la inspiración reformista que, en el marco de la ECL y C, anhelamos recuperar en nuestra praxis, la de la transformación social y el combate por la igualdad, alejándonos de las vacías conmemoraciones.

El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño

La reforma universitaria constituyó un fecundo proceso político y social inmerso en un vasto movimiento intelectual y social de la región que, interpelando el marcado eurocentrismo de los paradigmas dominantes, discutió las bases e implicancias de una universidad con pensamiento propio. Durante el siglo XX, el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño fue desarrollándose en relación con los grandes problemas del continente: el desarrollo, la dependencia, la colonialidad. Desde diversos países y disciplinas, numerosos/as pensadores/as describirán y denunciarán las dinámicas coloniales y de colonialidad inmersas en nuestra historia y desarrollo.

Este movimiento incluyó, además, reflexiones sobre la universidad y su papel en la transformación social a la que todos aspiraban. En este sentido, Augusto Salazar Bondy (1972) denunciará efusivamente las prácticas de determinados modelos de extensión cuyo fundamento estarán ligadas a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior la ciencia, la tecnología y el arte. Para luego señalar que la “verdadera” extensión debe concebirse como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social:

La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad (Bondy, 1972, p. 69).

Junto con Salazar Bondy, podemos mencionar, entre otros/as a: José Martí, José Carlos Mariátegui, Juan Antonio Mella, Aníbal Quijano, Arturo Roig, Isabel Larguía, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Camilo Torres, Florestán Fernández, Heleieth Saffioti, Enrique Dussel, Franz Hinkelammert, Eva Giberti, Orlando Fals Borda, Rodolfo Stavenhagen, Agustín Cueva, Pablo González Casanova.

La extensa y productiva reflexión abordó los sentidos de la relación y vínculo entre universidades y actores, organizaciones y movimientos sociales. De esa reflexión, acompañada siempre de una dinámica praxis social y política, surgirán diversos paradigmas teóricos y metodológicos para significar dicho vínculo: Educación Popular; Investigación Acción Participativa; Filosofía para la liberación; Educación para la liberación; Comunicación Popular, entre otros.

Alejandro Grimson y Sergio Caggiano (2015), al preguntarse acerca de qué es lo crítico del pensamiento crítico, sostienen que lo es de las apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de la plusvalía, económicas y/o simbólicas, ancladas en formas de producción, regímenes económicos, modelos o sistemas políticos. Es crítico de los pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos, es decir, de las construcciones culturales

que legitiman asimetrías y ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan. Asimismo, es crítico de las construcciones teórico-metodológicas con pretensión de neutralidad técnica, y del tráfico de supuestos que descripciones presuntamente asépticas proponen como datos indiscutibles. En la misma línea, Carlos Altamirano (2011) afirma que el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño se desarrollaron básicamente en torno a dos temáticas: la opresión social, a menudo combinada o conjugada en nuestros países con la opresión racial, y la condición dependiente de los países del subcontinente. Por su parte, Edgardo Lander (2000), refiriéndose a los debates sobre la dependencia en los años 60 y 70, afirma que el pensamiento crítico desarrollado si bien no logró desprenderse del imaginario (colonial) del desarrollo, produjo rupturas importantes en el rechazo a las particiones dogmáticas que estableció la tradición liberal entre los diferentes ámbitos de lo histórico-social (lo político, lo social lo económico, lo cultural) y transgredió expresamente las exigencias de objetividad de una ciencia social que pretendió ser valorativamente neutra, al asumir la producción de conocimiento de lo social como una toma de partido, como parte de un compromiso político de transformación social.

El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, en sus distintas variantes, supone una forma particular de abordaje de la realidad social y política a partir de la idiosincrasia de la región que, impugnando el presente de desigualdad social, constituye una alternativa al pensamiento único neoliberal que atraviesa los diferentes planos de la vida social. En este sentido, la diversidad de raíces teóricas y de matrices político-ideológicas influencia el carácter polifacético de la ECL y C y sus configuraciones teórico-prácticas.

Paulo Freire y la tradición de educación popular

Promediando los años sesenta, en un contexto histórico signado por el avance de las izquierdas latinoamericanas, la revolución cubana, los procesos de liberación nacional en África, la revolución cultural de Mao y, sobre todo, un creciente optimismo acerca de las posibilidades de transformación radical de la sociedad, nace en nuestro continente la corriente de *Educación Popular*. Con diversas conceptualizaciones y denominaciones (Educación Liberadora,

Pedagogía del Oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, etc.) esta corriente tendrá a Paulo Freire como uno de sus mayores exponentes, nutriéndose de autores/as y experiencias previas, como así también de la ebullición de ideas y corrientes filosóficas y políticas que convivían en la coyuntura de su desarrollo. Marco Raúl Mejía (2011) sostiene que autores como Simón Rodríguez y José Martí, experiencias como las universidades populares de principio de siglo, la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y distintos proyectos pedagógicos impulsados por sectores de la iglesia que pugnan por su renovación, impactarán en el surgimiento de la educación popular. Junto con esos afluentes “históricos”, esta matriz dialogará con corrientes que, contemporáneamente al surgimiento y desarrollo de la Educación popular, convivirán en las décadas de 1960 y 1970. Nos referimos, entre otras, al marxismo latinoamericano y sus diferentes expresiones y autores/as, la teoría de la dependencia, la filosofía latinoamericana, la teología de la liberación; la propuesta teórica y metodológica de la investigación-acción-participativa, entre otras corrientes y que convivirán y alimentarán su desarrollo.

Para Oscar Jara (2010), la educación popular es una corriente que se caracteriza por ser, a la vez, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural la educación popular procura redefinir a una multitud de prácticas educativas diversas, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

Junto con Torres (2016), podemos distinguir un “núcleo común” de elementos constitutivos, explícitos o implícitos, que caracterizan a la Educación Popular:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.

- Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Por otra parte, en lo que respecta específicamente a la extensión universitaria, desde la corriente de Educación Popular promoverán potentes impugnaciones y cuestionamientos a las características del vínculo universidad/sociedad predominante. Cabe recordar que, bajo la impronta de la “*teoría de la difusión de las innovaciones*”¹, el paradigma dominante suponía una comunicación unidireccional entre los organismos que proponen la innovación (frecuentemente las universidades y agencias del estado) y los sujetos y organizaciones que evalúan, rechazan o implementan la innovación propuesta. Será el mismo Paulo Freire (2013) quien, a inicios de los setenta, realizará una crítica profunda al modelo de transferencia tecnológica y al vínculo propuesto entre los agentes del Estado y la comunidad campesina.

la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidualógica. Como tal, incompatible con una auténtica educación. De las muchas características que tiene la teoría antidualógica de la acción nos detendremos en una: la invasión cultural. Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores. (Freire, 2013, pp. 43-44)

La profundidad de los debates mencionados podría hacernos pensar que el término “extensión” se ha desterrado. Sin embargo, si bien surgieron nuevas denominaciones proponiendo su reemplazo (articulación social, vinculación social, acción social, etc.), la ECL y C, en vistas de su persistencia y significación histórica, ha optado por sostener dicha nominación acompañada de una profunda reformulación de su sentido original.

Respecto de los debates sobre las significaciones e implicancias del vínculo universidad/sociedad, luego de un período relativamente corto, pero de gran intensidad en su despliegue territorial y desarrollo conceptual, la larga noche de las dictaduras militares

1 Everett Rogers (1931 - 2004) fue un sociólogo norteamericano. La *teoría de la difusión de las innovaciones* constituyó un paradigma teórico ampliamente difundido en las comunicaciones, análisis de adopción de tecnología y en una gran variedad de estudios en ciencias sociales, analizando pormenorizadamente el proceso en el que un individuo o una organización evalúa, adopta, rechaza o implementa una innovación.

en el continente provocará el repliegue de los distintos formatos de trabajo entre universidad y sectores populares. Ya en los años noventa, el contexto de globalización del neoliberalismo, caída del bloque soviético, repliegue territorial de las clases populares, y surgimiento de nuevos actores de acción colectiva (Svampa, 2008), trajo aparejadas revisiones y actualizaciones de los marcos teóricos setentistas. Una nueva generación de autores y autoras, al calor de la dinámica social y política, impulsaron la renovación teórica y metodológica de los marcos conceptuales clásicos. Nos referimos, entre otros/as, a Rosa María Torres, Oscar Jara, Alfredo Ghiso, Maristella Svampa, Alfonso Torres Carrillo, Roberto Elisalde, Claudia Korol, Humberto Tommasino, Norma Michi, María Teresa Sirvent, Rita Segato, Hugo Zemelman, Marco Raúl Mejía, José Luis Rebellato, incluyendo la reflexión autocrítica del mismo Freire, Carlos Rodríguez Brandao y aportes relevantes de otras latitudes, en especial las propuestas epistemológicas y metodológicas de Boaventura de Sousa Santos, Tomás Rodríguez Villasante y Eduardo Sevilla Guzmán.

El movimiento feminista

Recién a finales del siglo XIX ingresarán las primeras mujeres a la universidad en la región. Lo harán acciones judiciales mediante y solo a carreras ligadas al cuidado (enfermería, obstetricia y medicina). Natalia Bustelo (2018) describe que, en el caso de Argentina, pero extensible a la región, las carreras como derecho, ingeniería, ciencias exactas, física, estaban vedadas para las mujeres ya que, junto a las dudas sobre las capacidades intelectuales para afrontarlas, las autoridades universitarias consideraban que dichas profesiones las alejaba de las funciones maternas a la que estaban por naturaleza destinadas. Por otra parte, refiriéndose a los hechos de Córdoba de 1918, la autora afirma que, a pesar de contar en ese momento la universidad con mujeres estudiantes, egresadas, agrupaciones que reclamaban la igualdad entre los sexos y la afinidad de dicha exigencia con una mayor democratización de la universidad, dichas demandas estarán ausentes del programa reformista.

Será en la década de 1950 cuando comienza un proceso a nivel latinoamericano de feminización de la matrícula que haría de la participación de las

mujeres en la vida universitaria un fenómeno creciente y, junto a ello, una incidencia progresiva en la docencia, la investigación y la extensión. Ciriza y Fernández (1993) sostienen que la historia de la participación política de las mujeres se construyó no solo por los reclamos feministas explícitos sino, también, por diversos tipos de demandas que intentaban incluir a las mujeres en la ciudadanía, la lucha de clases y la liberación. Las autoras señalan tres diferentes vertientes existentes en la región: las feministas propiamente dichas, las mujeres formalmente vinculadas a la política o sindicatos y los movimientos espontáneos de mujeres que se desarrollaron consistentemente desde los años 80 del siglo XX en la región que emergieron inicialmente de los sectores de clase media vinculadas a las tradiciones marxistas, quienes enfrentaron la resistencia existente en los partidos de izquierda. En los últimos años asistimos a un sostenido avance de los feminismos, y su agenda, en la región. Como advierte Verónica Gago (2019), en la “potencia feminista” del actual movimiento confluyen dos dinámicas que le dan su singularidad y explican su impacto en todos los terrenos de la vida social: masividad y radicalidad. Los feminismos en su asombrosa multiplicidad han podido trazar, desde un imaginario antipatriarcal, anticolonial y anticapitalista, prácticas que visibilizan opresiones históricas y subalternidades emergentes en el nuevo contexto. El feminismo, dirá la autora, dejó de ser una exterioridad que se relaciona con otros/as para ser tomado como clave para leer el conflicto en cada territorio (doméstico, afectivo, laboral, migrante, artístico, campesino, urbano, feriante, comunitario, etc.).

Distintas autoras resaltarán la convergencia entre los objetivos y praxis de la ECL y C y el enfoque de los feminismos de la región. En este sentido, Lía Norverto (2019) sostiene que si tenemos en cuenta que la ECL y C tiene dos objetivos centrales: uno más endógeno, vinculado a la formación universitaria de graduados/as que supere la impronta profesionalista y, por otra parte, un segundo objetivo orientado a favorecer procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, ambos tienen una estrecha vinculación con el enfoque y prácticas de los feminismos. Para la autora, una formación integral de profesionales comprometidos/as socialmente propiciará la construcción de relaciones sociales más democráticas, inclusivas y equitativas. Mientras

que la contribución a procesos de organización popular favorecerá la autonomía de colectivos que han sido minorizados y subalternizados por su género, clase social, condición de ocupación o lugar de residencia. En la misma línea, Romina Colacci y Julieta Filippi (2020) sostendrán que la lógica feminista y la práctica de la extensión crítica poseen puntos de encuentro, desde el momento que ambas ponen en evidencia los procesos de postergación, exclusión, dominación y explotación y disputan los modos de vida estandarizados y hegemónicos. Desde la transversalidad –que propone el feminismo– y la integralidad –que propone la extensión crítica–, ambas lógicas se potencian para instituir nuevas modalidades de formación, trabajo y vínculo más sensibles y humanizantes. Es preciso, dirán las autoras, que la lógica feminista esté presente en el fundamento mismo de la práctica de la extensión crítica, desde el momento que, tanto el feminismo como la extensión crítica, buscan modificar las limitaciones estructurales y sociales de los/as actores con los/as que trabaja para, en definitiva, redistribuir o reinventar el poder.

Por lo tanto, haremos extensión crítica si, como afirman Eduardo Mattio y Liliana Pereyra (2020), somos capaces de sumar la habilidad que el espacio extensionista y el campo feminista tienen para hacer audible lo inaudible, para hacer visible lo invisibilizado, para desnaturalizar lo que se da por sentado.

Perspectiva anticolonial y diversidad epistemológica del mundo

El pensamiento anticolonial tiene como fundamento y objetivo central dismantlar la matriz colonial del poder que, en el capitalismo global, persiste bajo formas de conocimiento totalizantes y subalternizantes. Aníbal Quijano (1992) nos muestra que la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur se funda en una estructura etno-racial de larga duración, constituida desde el siglo XVI por la jerarquía europeo vs. no-europeo. Sostiene que una implicación fundamental de la noción de “colonialidad del poder” es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la

segunda descolonización, la referida a las relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género, está incompleta. El sociólogo peruano señalará que las relaciones coloniales de poder no se limitan solo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural.

En primer término [es necesaria] la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (Quijano, 1992, p. 439)

En la misma línea, los aportes de Enrique Dussel (2000) serán claves para advertir el proceso de “modernidad eurocéntrica” desplegado. Este proceso implicó la mundialización de Europa a partir de la extracción y expoliación de Nuestra América. Para el autor, la “Europa Moderna”, que se impondrá como hegemónica a nivel mundial, será fruto de la acumulación de riqueza, experiencia y conocimientos que extraerá de la invasión de Latinoamérica.

El “giro epistémico” que la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña retoma y promueve, busca contribuir, a través de diversas prácticas y enfoques, a la problematización de la matriz colonial del poder presente en nuestras sociedades en general y universidades en particular. Edgardo Lander (2000) sostiene que las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no solo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas, sino que contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente. Para Lander, la formación, la investigación, los criterios de validación del conocimiento, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico de las universidades, apuntan hacia la sistemática reproducción de una visión del mundo desde las perspectivas hegemónicas de los países denominados centrales. En esta línea, Santiago Castro-Gómez (2007) afirma que la universidad latinoamericana reproduce un modelo de conocimiento subalternizado no solo en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna sino también

en la organización institucional que la caracteriza. Asevera que, tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que él denomina la “estructura triangular de la colonialidad”: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber.

En diálogo con la perspectiva anticolonial, los aportes de Boaventura de Sousa Santos han sido especialmente fructíferos para reinterpretar el vínculo entre universidades y movimientos, actores y organizaciones sociales. Su propuesta de “Diálogo y Ecología de Saberes” ha sido ampliamente difundida, en el marco de la crítica a concepciones iluministas jerarquizantes (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y las basistas (el pueblo lo sabe todo). Las *Epistemologías del Sur* que propone Sousa Santos (2009) pretenden mostrar que los criterios dominantes del conocimiento válido en la modernidad occidental, al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento que no fueran los producidos por la ciencia moderna, provocaron un epistemicidio masivo, es decir, la destrucción de una gran variedad de saberes que preveían principalmente en las sociedades y sociabilidades coloniales. Afirma que para recuperar los conocimientos suprimidos, silenciados y marginados requiere comprometerse con lo que ha denominado “sociología de las ausencias”, un procedimiento que pretende mostrar prácticas, conocimientos y agentes que existen del otro lado de la línea abisal. Sousa Santos propone una “razón cosmopolita” para desafiar la contracción del presente operado por la razón moderna occidental hegemónica, promoviendo cinco ecologías que persiguen ampliar el mundo y dilatar el presente: la ecología de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades.

Como podemos ver, la perspectiva anticolonial y, complementariamente, la epistemología del Sur propuesta por Boaventura de Sousa Santos, resultan relevantes para el enfoque teórico y metodológico de la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña, cuya dinámica pedagógica implica, necesariamente, el trabajo en escenarios “no áulicos” entre universitarios/as y movimientos, actores y organizaciones sociales. Escenarios necesarios para ese diálogo entre el saber académico y los saberes populares, laicos, prácticos, campesinos que han sido invisibilizados y hegemonizados por la modernidad occidental.

Los abordajes sobre el territorio como expresión de relaciones de poder

Dentro del campo de la extensión universitaria está muy extendido referirnos al “territorio” como aquel espacio extra universitario, diferente, donde se despliegan las acciones que cristalizan el compromiso social de la universidad. Es en ese territorio donde se alojan los/as actores sociales que no forman parte de la universidad, ya sean estas personas individuales, organizaciones y/o movimientos sociales. En un trabajo reciente (Erreguerena, 2020), sosteníamos que, al igual que con la noción de “comunidad” o “barrio”, en general, hay en el uso del concepto de territorio una homogeneización y despolitización de las relaciones sociales allí cobijadas que impide dar cuenta de las múltiples relaciones y conflictos que conviven y en las cuales, inevitablemente, nos involucramos en nuestro trabajo extensionista. En este sentido, desde el enfoque de la ECL y C sostenemos que los/as actores, universitarios y extrauniversitarios, se encuentran siempre inscriptos en territorios (universitario y extrauniversitario) que han sido social y culturalmente producidos, expresando las relaciones de poder allí contenidas y en las que todos/as estamos atravesados/as y jugando un papel para su consolidación, debilitamiento o refuerzo.

Conviene hacer una breve genealogía del concepto de territorio, una categoría analítica de las ciencias sociales que adquiere especial relevancia en el siglo XIX, en el marco de la consolidación de los Estados Nacionales en Europa. La necesidad de establecer límites geográficos, en un contexto donde mayores territorios determinaban mayor riqueza y poder, marcará este primer uso del concepto de territorio, ligado fundamentalmente al espacio geográfico natural y al poder centralizado en el Estado. Sin desconocer los debates que antecedieron, pero que escapan a los objetivos del presente artículo, será entre los años de 1960 y 1980 cuando, en el marco de una profunda revisión de sus tradiciones fundacionales, la geografía, y otras disciplinas, revisarán los significados e implicancias de las nociones de territorio. La denominada “geografía crítica”, en un fructífero cruce disciplinar con la sociología, la antropología y la historia, incorporará al poder y el conflicto social en los análisis del territorio.

Los debates acerca de los significados del territorio han sido muy fructíferos en América Latina. Para Marcelo Lopes de Souza (2001) el territorio “es el espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder”. (p. 78) y puede estar relacionado a formas jurídico-políticas (un Estado Nación), culturales (una organización barrial) y/o económicas (una empresa). En definitiva, el territorio puede asumir las más diversas escalas, formas y manifestaciones, desde pequeños territorios (una plaza, un barrio) hasta un territorio red de una gran multinacional que posee sus ramificaciones en varios países. Haesbaert (2011) procura definir la relación entre el concepto de espacio y el concepto de territorio. Concibe al territorio como el resultado de un proceso de territorialización sobre el espacio, proceso que implica un dominio (aspecto económico-político) y una apropiación (aspecto simbólico-cultural) de los espacios por los grupos humanos. Plantea la necesidad de una visión de territorio a partir de la concepción de espacio como un híbrido, híbrido entre sociedad y naturaleza, entre política, economía y cultura, y entre materialidad e idealidad. El autor, teniendo como plano de fondo esta noción híbrida de espacio geográfico, plantea que el territorio puede ser concebido a partir de la imbricación de múltiples relaciones de poder, del poder más material de las relaciones económico-políticas al poder más simbólico de las relaciones de orden más estrictamente cultural. Otros autores/as también harán hincapié en la dimensión de apropiación que implica todo proceso de territorialización de los espacios. En este sentido, Bernardo Mançano Fernandes (2017) afirma que no basta solamente con hablar de territorios, sino que es preciso definir cuál territorio, puesto que las clases y las relaciones sociales no son ajenas a estos, sino sus productoras y su producto. Para Mançano Fernandes el territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. Si bien el territorio es un espacio socialmente ordenado, no deja de ser un espacio de conflictividad ya que presupone una disputa por la definición de ese orden y por el control que los grupos sociales tienen sobre él. Fernandes (2005) subraya el carácter multidimensional de la noción de territorio, destacando que la conflictividad constituye un rasgo inherente a los procesos de territorialización.

De esta manera, en las prácticas extensionistas, cualesquiera sean los territorios, estamos atravesados por las relaciones sociales, el conflicto y la dominación. Aunque, también, por la resistencia, los vínculos colectivos y el saber popular. Ello implica modificaciones en el acto educativo y la irrupción del “aula a la intemperie” y la posibilidad de generar formas de relacionamiento novedosas con respecto al modelo áulico tradicional, donde los roles son mayormente rígidos.

Como mencionáramos anteriormente, el enfoque de la ECL y C tiene, entre sus principales postulados, el de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos protagonistas del cambio social. En otros trabajos (Medina y Tommasino, 2018; Erreguerena, 2020) hemos reflexionado sobre este tema, planteando que, si asumimos estos postulados, no podemos ser indiferentes acerca de qué tipo de relaciones de poder preexistentes en los territorios (universitario y extrauniversitario) influyen y alimentan nuestras actividades de extensión.

Metodologías participativas como llaves para el camino dialógico

La concepción metodológica de la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña tiene una fuerte imbricación con las obras de Paulo Freire y Orlando Fals Borda. El acumulado histórico y conceptual de dichas tradiciones, con sus respectivas actualizaciones y nuevos afluentes, moldean una concepción metodológica que se fundamenta, centralmente, en principios y procesos participativos. Un aspecto diferenciador con otras concepciones es el rol atribuido a los/as actores territoriales comunitarios en el proceso del trabajo de investigación y/o extensión. Ello en el sentido que, desde la ECL y C, un trabajo realmente participativo problematiza la relación sujeto-objeto, para avanzar hacia una relación sujeto-sujeto sostenida en la participación real de los actores sociales en todas las etapas del proceso. Algunos interrogantes a tener en cuenta en el proceso de trabajo en conjunto con actores, organizaciones y movimientos sociales son:

- ¿Quién define el problema que se va a investigar o intervenir?

- ¿Para quién es importante el problema definido y por qué?
- ¿Cómo se definirá el destino de los resultados logrados?
- ¿Cuáles serán los mecanismos de participación que posibiliten una práctica dialógica?

Los acuerdos de esos puntos serán centrales para el desenvolvimiento posterior y la búsqueda de herramientas que posibiliten una participación real en cada uno de los momentos del trabajo en conjunto. En este sentido, Orlando Fals Borda (1971) afirma que todo proceso de investigación acción participante debe implicar la construcción de técnicas que faciliten la búsqueda de conocimiento en forma colectiva, la recuperación crítica de la historia, así como la devolución sistemática del conocimiento adquirido y la suma de saberes entre conocimiento académico formal y la sabiduría informal y experiencia popular.

Freire, junto con la exigencia de dinámicas participativas, pondrá énfasis en la dimensión ética y problematizadora del proceso educativo, lo cual debía traducirse en búsquedas metodológicas que lo posibilitaran. En este sentido, Alfonso Torres Carrillo (2016) nos dice que la educación popular procura generar estrategias y técnicas metodológicas consecuentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir, mencionando entre ellos a la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad de los educandos y la articulación entre teoría y práctica.

Junto con los aportes medulares de Freire y Fals Borda, es preciso resaltar otras metodologías y dispositivos que, si bien su desarrollo excede a los objetivos del presente artículo, constituyen aportes relevantes para cristalizar el trabajo dialógico. Entre otras, podemos mencionar a las metodologías pos abisales propuestas por Boaventura de Sousa Santos; las metodologías participativas de implicancia social de Tomás Rodríguez; Villasante y Joel Martí; las técnicas expresivas de Juan Carlos Carrasco y los desarrollos metodológicos de referentes latinoamericanos como Oscar Jara, Alfredo Guiso, Michel Thiollent, María Teresa Sirvent, Joao Bosco Guedes Pinto y Alfonso Torres Carrillo. También es oportuno hacer referencia, sin pretender ser exhaustivos, algunas técnicas y dispositivos metodológicos

transversales a las metodologías participativas, factibles de ser utilizados en distintas etapas: procesos de construcción de demanda, grupos motores, cartografía social y talleres participativos. En técnicas de utilización específica en etapas diagnósticas: mapeo de actores y de problemas, línea de tiempo, árbol de problema, reconstrucción colectiva de la historia. La Sistematización de experiencias será útil en todo el proceso, especialmente en etapas de reflexión, reconfiguración, devolución de resultados y en fases de salida del campo.

No obstante la mención a etapas y técnicas específicas, desde el enfoque de la ECL y C se trata de adoptar una concepción metodológica participativa integral, implicando ello una postura y estado de vigilancia que nos acompañe en todos los momentos del proceso. Esta “plasticidad” metodológica no es equivalente a falta de rigor sino la posibilidad de dar lugar a lo espontáneo, abrirse a lo inesperado y aprender en el transcurso de lo transitado en clave dialógica en una relación sujeto-sujeto.

Por otra parte, junto con la utilización de metodologías participativas, sostenemos que la ECL y C implica una constante búsqueda de prácticas y procesos integrales, donde la integralidad es entendida tanto como la articulación de las dimensiones de docencia, investigación y extensión, como la de actores sociales y universitarios/as, posibilitando construcciones intersectoriales e interinstitucionales en favor de la resolución de problemáticas sociales relevantes. Como sosteníamos en anteriores trabajos, la articulación de funciones no implica la dilución de estas sino una relación distinta con el modo de vincularnos, acceder y generar conocimientos. La búsqueda de prácticas integrales se fundamenta en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (Tommasino y Rodríguez, 2011). Por ello, incluso teniendo en cuenta las limitaciones estructurales que en general se desarrollan las actividades de extensión (restringida carga horaria, escisión con la docencia e investigación, débil peso específico en el plan de estudios, etc.), es que postulamos la explícita búsqueda de prácticas y procesos integrales, entendiendo que la integralidad es un proceso de largo aliento y que hacia allí pretendemos ir.

Palabras finales

Nos propusimos realizar una sistematización y desarrollo de las que entendemos son las principales tradiciones y matrices políticas, teóricas, metodológicas y pedagógicas que nutren, y otorgan densidad, al enfoque y praxis de la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. Ello con el objetivo de favorecer la discusión e impulso de dicha corriente, espacio en el que nos inscribimos y pretendemos aportar a su expansión.

Las reflexiones propuestas tienen el objetivo de mirar al pasado para ayudarnos a explicar y, sobre todo, modificar el presente y el futuro. Un futuro en el que las fronteras entre la extensión crítica y los/as actores, organizaciones y movimientos sociales sean vistas como puentes y no como muros. La ECL y C, con su capacidad de generación de diálogos y colaboraciones entre la producción de conocimientos críticos y las colectividades organizadas, tiene la posibilidad de coadyuvar a la vivacidad del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño. Porque, en definitiva, lo que otorga sentido a la praxis de la ECL y C es la búsqueda de una doble transformación: la transformación social y la de la propia universidad.

Bibliografía

Altamirano, C. (2011) Interrogando al pensamiento crítico Latinoamericano. En *Cuadernos del pensamiento crítico Latinoamericano*, (4), 43, 1-4.

Argumedo, A. (2006) *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Editorial Colihue.

Bustelo, N. (2018) *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria*. Paidós.

Cano Menoni, A. (2014) *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.

Castro Gómez, S. (2007) Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, pp. 79-92.

Ciriza, A. y Fernández, V. (1993) Las mujeres y su inclusión en las prácticas políticas. En *La Argentina del 80 al 80. Balance social y cultural de un siglo*. UNAM, pp. 157-182.

Colacci, R., y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. En *E+E: estudios de extensión y humanidades*, (7), 9, 18-29.

De Sousa Santos, B. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA: Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento*. CLACSO.

Dussel, E. (2000): *Europa, modernidad y eurocentrismo*. CLACSO.

Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la Argentina (1985-2015)*. Editorial Prometeo.

Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. En *Revista Masquedós* N° 5, Año 5.

Erreguerena, F. (2020) Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y

poder en la extensión universitaria. En *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10 (13).

Fals Borda, O. (1971) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Editorial Nuestro Tiempo.

Freire, P. (2013) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Gago, V. (2019). *La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón.

Grimson, A. y Caggiano, S. (2015) *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. CLACSO:

Haesbaert, R., (2011) *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.

Jara Holliday, O. (2010) Educación Popular y cambio social en América Latina. En *Oxford University Press and Community Development Journal*.

Jara Holliday, O. (2020) *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Editorial El Colectivo- Editorial Universidad Nacional de Luján.

Lander, E. (2000) ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En *Santiago Castro-Gómez (ed.) La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano.

Lopes de Sousa, M., (2001) O território: sobre espaço e poder. Autonomia e Desenvolvimento. Em *Geografia: conceitos e temas*. Editorial Bertrand.

Mañano Fernandes, B. (2017) Territorios y soberanía alimentaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, II (3), 22-39.

Mañano Fernandes, B. (2005) Movimientos socio territoriales y movimientos socio espaciales". En *Revista OSAL*, (6) 16. CLACSO.

Mariátegui, J. C. (1927) Heterodoxia de la tradición. En *El Artista y la Época*, tomo 6. Colección Popular.

Mattio, E., y Pereyra, L. (2020) La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos. *En E+E: estudios de extensión y humanidades*, (7), 9, 10-16.

Medina, J.M. y Tommasino, H. (2018) *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR Editora.

Mejía, M. (2015) Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *En Revista Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.

Mejía, M. (2011) *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Norverto, L. (2019) Producir conocimientos desde la extensión: experiencias entre mujeres. *En XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, UNMDP, 29 de julio al 1 de agosto. Publicación en actas.

Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad / racionalidad. *En H. Bonilla (comp.), Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, pp. 437-448.

Salazar Bondy, A (1972) Sobre objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria. *En II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, México, febrero de 1972. UDUAL.

Salazar Bondy, A. (1973) Dominación y Extensión Universitaria. *En Universidades*, (51), 11-17.

Svampa, M. (2008) *Cambio de época. Movimientos Sociales y Poder Político*. Buenos CLACSO / Siglo XXI.

Tatián, D. (2016). La incomodidad de la herencia. Entrevista. *Integración Y Conocimiento*, 5 (2). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15722>

Tatián, D. (2017) Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa. *En Revista Universidades*, 72, 5-14.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Editorial de Extensión Universitaria.

Torres Carrillo, A. (2016) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.

Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. En *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93-126.

Fecha de recepción: 01/10/2020

Fecha de aceptación: 30/10/2020