

IICE (BUENOS AIRES), 2021, pp. 91-130.

La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento.

Mauro Alonso, CUSCHNIR MELISA y NAPOLI MARIÁNGELA.

Cita:

Mauro Alonso, CUSCHNIR MELISA y NAPOLI MARIÁNGELA (2021). *La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. IICE (BUENOS AIRES),, 91-130.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariangela.napoli/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfmh/5BU>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento



Mauro Alonso

Universidad de Buenos Aires.

Melisa Cuschnir

Universidad de Buenos Aires.

Mariángela Nápoli

Universidad de Buenos Aires.

Fecha de recepción: 30 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 25 de junio de 2021

Resumen

Este trabajo revisa algunas de las conceptualizaciones que dan cuenta de los mecanismos por los que, en sentido amplio, la universidad como institución productora de conocimiento ha interactuado con la sociedad a lo largo de su historia reciente: cuáles son los sentidos posibles de esa interacción, qué tipo de conceptualizaciones teóricas se han consolidado para comprender estas dinámicas y cuáles son las dimensiones en las que cada una pone el acento. El trabajo se divide en cuatro secciones, en las que presentamos una revisión de conceptos y modelos teórico-analíticos y aborda, desde múltiples sentidos, “la cuestión de la tercera misión” de la universidad en dos niveles de análisis. Las primeras dos secciones se centran en un recorrido histórico de su surgimiento, desarrollo y gobernanza. La tercera sección se ocupa de un segundo nivel en el que revisitamos más en detalle las posibles dimensiones y componentes de la tercera misión de la universidad, con foco en las conceptualizaciones respecto de la noción de conocimiento como parte del proceso clásico de producción, transferencia y uso desde la universidad hacia la sociedad. Finalmente, en la cuarta sección, se presentamos cinco enfoques sistematizados, agrupados a partir de una elaboración propia, que analizan la relación universidad-sociedad y de los que se derivan enfoques analíticos. Discutimos el concepto de extensión universitaria para el contexto latinoamericano, la noción de compromiso social (*community engagement* en el inglés original) de la universidad, la noción de apropiación social del conocimiento e hibridación de las actividades de extensión recuperando la literatura que observa la relación expertos-legos; y las consideraciones teórico-prácticas del “idioma de la coproducción”. Finalmente, nos

detenemos en una conceptualización reciente que observa la cuestión de la tercera misión: la noción de impacto social del conocimiento.

Palabras clave: tercera misión de la universidad; transferencia de conocimiento; extensión, vinculación; coproducción; compromiso social; impacto

The third mission of the university and its multiple meanings in debate: transfer, “extension”, community engagement, co-production and social impact of academic practices

Abstract

Our work displays a review of some of the conceptualizations that account for the mechanisms by which, in a broad sense, the university as an institution that produces knowledge has interacted with society throughout its recent history: what are the possible meanings of this interaction, what kind of theoretical conceptualizations have been consolidated to understand these dynamics and what are the dimensions in which each one emphasizes. The work is divided into five sections, in which we present a literature review that we consider relevant and addresses, from multiple senses, “the question of the third mission” of the university at two levels of analysis. The first two sections focus on a first level linked to a historical journey of its emergence, development and governance. The third section deals with a second level in which we revisit in more detail the possible dimensions and components of the third mission of the university, focusing on the conceptualizations regarding the notion of knowledge as part of the classical process of production, transfer and use from the university to society.

Finally, the fourth section presents a review that we propose from five approaches, grouped from our own elaboration, which deal with analyzing the university-society relationship and from which analytical approaches are derived. We discuss the concept of university extension for the Latin American context, secondly the notion of social commitment (community engagement in the original English) of the university, thirdly, the notion of social appropriation of knowledge and hybridization of outreach activities recovering the literature that observes the expert-lay relationship; fourth, we present the theoretical-practical considerations of the “language of co-production” and finally, we will stop at one of the most recent conceptualizations that propose to observe the question of the third mission: the notion of the social impact of knowledge.

Keywords: knowledge transfer; extension, linking; co-production; social commitment; impact

Introducción. Algunas consideraciones previas

Con una historia de algo más de ochocientos años, las universidades han atravesado numerosas crisis. Como partícipes de los cambios de época, se han ido transformando en algunos aspectos y a su vez mantuvieron rasgos que hasta hoy permiten trazar continuidades respecto de sus funciones, así como de sus misiones originales. En consonancia con la perspectiva de Castoriadis en torno a las características de las instituciones sociales, existen elementos constitutivos y constituyentes que explican su permanencia. Desde su perspectiva, toda institución posee caracteres instituidos e

instituyentes (Castoriadis, 1989). Los instituidos son aquellos que se corresponden con las significaciones que se expresan en su carácter relativamente estable y fijo. En cambio, lo instituyente se corresponde con la perpetua autoalteración por aquellos aspectos que se alteran en el hacer. Sin embargo, este repensar constante emerge en la actualidad como una eterna “crisis universitaria”, o más bien como una crisis de legitimidad (De Sousa Santos y Rodríguez-Garavito, 2005) asociada con un cuestionamiento principalmente externo (aunque también interno), que acelera notablemente las demandas de mayor pertinencia de sus planes de estudio, sus investigaciones, sus actividades de extensión, entre otras labores y funciones de las universidades (Naidorf *et al.*, 2007).

Dicha crítica está cimentada en una visión que caracteriza a la universidad como algo ajeno a la sociedad, como una institución escindida, aislada de los problemas sociales. De este modo, referirse al vínculo universidad-sociedad o universidad-entorno se presenta como una necesidad y como una contradicción a la vez. Necesidad para dar cuenta de una orientación, un ejercicio constante de mirar lo que nos rodea y construirnos como parte que somos en tanto componente no escindido. Contradicción ante la pregunta de cómo es posible pensar la universidad como institución sin concebirla en su sociedad, como cuestión fuera de sí. Este esquema presume una universidad que no es parte constitutiva de las sociedades y que, con cierto hermetismo y aislamiento, no se encontraría actualmente atravesada por la complejísima trama de relaciones sociales, ni tampoco condicionada y/o constituida por la cultura, el poder y las ideologías de nuestra época (Naidorf, Giordana y Horn, 2007). Aunque se afirmó que dicha posición, a partir del análisis que propone Elías (1971), sería sociológicamente incorrecta (*ibidem*), es posible hallar análisis contemporáneos que pecan de dicha mirada ingenua gracias a la cual la universidad se mantiene inmune a los cambios por influencias de su entorno (y viceversa). Encontramos en esa contradicción un movimiento del que también da cuenta Rinesi (2012) en la idea del “adentro” y el “afuera” de la universidad. Al respecto, refiere a la preocupación creciente por lo que ocurre fuera de la misma y por los modos de interacción entre esta y aquello que queda por fuera, como una forma de pensar la cuestión universitaria asociada a esta preocupación por lo que ocurre en el exterior. Se presenta como un movimiento y una preocupación casi contrarios, de sentido exactamente inverso al movimiento y a la preocupación que fundan la universidad moderna como tal.

A su vez, podemos decir que no resulta contradictorio con la función que adquiere la universidad en su surgimiento. Durante la Edad Media, gran parte de su dedicación tenía que ver con abordar cuestiones trascendentales: la universidad nace mirando por fuera de ella, algo tan externo como Dios o el propio estudio de la angeología (Rinesi, 2012).

El discurso sobre la participación de la sociedad en la educación superior¹ toma muchas direcciones y no existe una comprensión común de lo que constituye una práctica aceptable de vinculación académica (Benneworth, Culum y Farnell, 2018).

Existen tantos conceptos y definiciones de participación o inclusión del entorno en la universidad como entidades que investigan, escriben y debaten al respecto. Los intentos de definir el concepto y las actividades que lo componen indican discrepancia contextual y falta de consenso entre los/as investigadores/as, los encargados de formular políticas, las universidades y las agencias de financiamiento. Existe un cierto grado de disonancia no solo en la terminología, sino también en la determinación del propósito, el alcance y la extensión del término “tercera misión” (Benneworth y Jongbloed, 2013), que a veces incluso se disputan entre sí (McIlrath, 2014). Dada la diversidad

¹ Cuando hacemos mención a la educación superior en este artículo no damos cuenta del sistema en su conjunto, sino que hacemos referencia únicamente al ámbito universitario.

de enfoques y prácticas para definir y proponer una definición de tercera misión por parte de las universidades es bastante difícil resumirlos todos en un marco ordenado.

La intención de este trabajo, entonces, es hacer una revisión de algunas de las conceptualizaciones que dan cuenta de los mecanismos por los que, en sentido amplio, la universidad, como institución productora de conocimiento, ha interactuado con la sociedad a lo largo de su historia. Cuáles son los sentidos posibles de esa interacción, qué tipo de conceptualizaciones teóricas se han ido consolidando para comprender estas dinámicas y cuáles son las dimensiones en las que cada una pone el acento. El trabajo se divide en cuatro secciones, en las que desplegamos una sistematización en base a diversas conceptualizaciones sobre la “cuestión de la tercera misión” de la universidad en dos niveles. Las primeras dos secciones se centran en un primer nivel vinculado a un recorrido histórico de su surgimiento, desarrollo y gobernanza. La tercera sección se ocupa de un segundo nivel en el que revisitamos más en detalle las posibles dimensiones y componentes de la tercera misión de la universidad y sus componentes, haciendo foco en las conceptualizaciones respecto de la noción de conocimiento como parte del proceso clásico de producción, transferencia y uso desde la universidad hacia la sociedad.

Finalmente, en la cuarta sección presentamos una revisión de cinco enfoques teóricos que se ocupan de analizar la relación universidad-sociedad. Dichos enfoques están organizados a partir de una elaboración propia, entendiendo que no es la única posible. En este sentido, abordamos una primera discusión en relación a la idea de extensión universitaria para el contexto latinoamericano; en segundo lugar, la noción de compromiso social (*community engagement* en el inglés original) de la universidad; en tercer lugar, las nociones de apropiación social del conocimiento e hibridación de las actividades de extensión, recuperando la literatura que observa la relación expertos-legos; en cuarto lugar, presentamos las consideraciones teórico-prácticas del “idioma de la coproducción” y, finalmente, nos detenemos en una de las conceptualizaciones más recientes que se propone observar la cuestión de la tercera misión: la noción de impacto social del conocimiento.

La(s) misión(es) de la universidad en cuestión

El abordaje de la cuestión de la —o las— “misión(es) de la universidad” tiende a ser analizado poniendo en primer plano dos dimensiones de actividades originarias que desarrolla la universidad: enseñanza e investigación científica o una combinación de ambas (Hayden, Petrova y Wutti, 2018). Por cierto, la jerarquización de estas posibles dimensiones se desprende del propio desarrollo histórico del sistema universitario: la enseñanza ha sido la principal función de la universidad, mientras que la investigación científica resultó secundaria (Castro-Martínez y Vega Jurado, 2009; Hayden, Petrova y Wutti, 2018). Además de enseñanza e investigación, —que han sido las principales razones de existencia de las instituciones universitarias— existen, por supuesto, otras tareas que la universidad desarrolla como institución y que podrían rastrearse incluso hasta sus propios orígenes (Zawdie, 2010; Trencher *et al.*, 2014). Desde hace varias décadas, el término “tercera misión” (o tercera función) ha ido adquiriendo cada vez más atención e importancia tanto en la propia práctica de los/as académicos/as como en los ámbitos de gestión de la política científica y universitaria y aparece, en tanto declaración normativa, como una función diferenciada de las dos originarias (Etzkowitz, 1990; Trencher *et al.*, 2014).²

² Resulta necesario aclarar que nos referimos en términos amplios a la idea de “tercera misión”, ya que en muchos países latinoamericanos —por su tradición histórica y política— el concepto refiere directamente a la idea de extensión universitaria. Nos detendremos sobre esto en un apartado específico.

Entonces, la tercera misión —más allá de la ausencia de una definición taxativa y producto también de los múltiples sentidos construidos respecto de su posible definición— puede explicarse como aquella que se propone, de manera explícita, que el conocimiento producido en la universidad contribuya al contexto social en el que esta se encuentra y, de esta manera, se vuelva observable en algún tipo de vínculo específico con su entorno o responda más a la noción de responsabilidad o compromiso social que a una función explícita de la institución.³ A lo largo de la historia, esta función ha sido nombrada de múltiples formas y los distintos modelos o visiones de universidades dieron diferentes respuestas y denominaciones al vínculo de las universidades con las sociedades: extensión, transferencia, misión o función, compromiso social, impacto social, vinculación, etc.

Por cierto, estas formulaciones que podríamos llamar polisémicas, según el contexto en el cual las encontremos, como también opuestas en sus sentidos o con acentos puestos en aspectos diversos, dan cuenta de una misma función histórica (o primigenia) que contrasta (¿explícita?) aquello que se espera de la universidad como institución en la vida social.

Algunos ejemplos ilustrativos de lo anterior los encontramos en la Unidad de Investigación de Política Científica (SPRU por su sigla en inglés) de la Universidad de Sussex (Reino Unido) que define estas actividades o tercera misión como aquellas que “se refieren a la generación, uso, aplicación y explotación de conocimiento y otras capacidades de la universidad fuera del ambiente académico” (SPRU, 2002: 3). Otras definiciones varían desde descripciones muy acotadas como “vínculos universidad-sociedad” (Sánchez-Barrioluengo, 2014: 176), hasta caracterizaciones complejas que incluyen “todas las actividades que incluyan producción, comunicación, difusión o transmisión de conocimiento hacia el entorno” (Molas-Gallart y Castro-Martínez, 2007: 321); “actividades relacionadas con la investigación (transferencia de tecnología e innovación), educación (formación docente) y vinculación con la sociedad (visitas a museos, conciertos, conferencias, trabajos de voluntariado, consultoría, etc.) (E3M Project, 2012: 6) o “la relación de la universidad con el mundo no-académico: industria, policymakers y sociedad” (Schoen y Theves, 2006: 127) para mencionar algunas de las acepciones.

Al analizar en detalle los sentidos construidos a los que refieren las diferentes interpretaciones y dominios de la tercera misión, se pueden deducir tres componentes principales de las actividades: comercialización y explotación económica del conocimiento generado académicamente, utilización del conocimiento teórico y transferencia de conocimiento de las universidades a la sociedad y las políticas públicas (Molas-Gallart *et al.*, 2002; Laredo, 2007; Trencher *et al.*, 2014). Al diseñar los mecanismos para alcanzar objetivos de su tercera misión —dentro de las tres dimensiones referidas—, una universidad puede volcarse a la primera opción. La lucha por el presupuesto y la reducción del financiamiento público, a menudo, deviene en la necesidad de encontrar fuentes alternativas de financiamiento (Juarros, 2006; Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman, 2006); la explotación económica de los resultados de la investigación producidos dentro de la institución puede ser una forma efectiva de asegurarse aportes económicos. Esta estrategia incluye patentes, copyright y licencias, la creación de *spin-offs* o empresas mixtas de base tecnológica (SPRU, 2002). Sin embargo, la cantidad de fondos que se puede recaudar generalmente es limitada en casi todas las disciplinas científicas, excepto

³ Al respecto, Frondizi (1971) describe dos funciones primordiales de la universidad: 1. Formación de profesionales con conciencia social, y 2. Estudio de los problemas que afligen al país. En relación a la primera, sostiene que “la obligación es formar profesionales con conciencia social; su aspecto técnico es ajeno al educativo” y con respecto al estudio de problemas nacionales, sostiene: “la universidad puede llegar a preparar profesionales excelentes desde el punto de vista técnico, pero que carezcan por completo de conciencia de sus obligaciones con la sociedad donde viven y de la que viven (...) La función de la universidad es enseñar a la gente a ayudarse a sí misma” (Frondizi, 1971: 240-254).

en aquellas ligadas a la biotecnología e ingeniería de software (Laredo, 2007; Foray y Lissoni, 2010) y se vuelve incluso más acotada para el caso del contexto latinoamericano.

La segunda opción describe la búsqueda de (nuevos) campos de aplicación para el conocimiento teórico. Aquí aparece una consideración de transferencia de conocimiento que supone que los resultados de la investigación pueden resignificarse como aplicables, tanto en campos prácticos como de otras disciplinas. Esta búsqueda puede estar impulsada por objetivos idealistas y, por lo tanto, puede dar sentido a los/as investigadores/as (Vaccarezza y Zabala, 2002; Di Bello, 2013; Alonso, 2020) resaltando que estos también pueden obtener nuevos conocimientos de los campos prácticos de aplicación, consolidando una dinámica recursiva del proceso de investigación (Olmos-Peñuela, 2015; Alonso, 2020). Mediante esta comunicación recursiva, tanto los/as investigadores/as como los/as profesionales pueden beneficiarse de los productos de la investigación de las instituciones universitarias (Wutti y Hayden, 2017).

Asimismo, el proceso de transferencia de conocimiento en la búsqueda de campos de aplicación a veces se puede combinar con los beneficios financieros como se describió anteriormente, pero es importante distinguir entre un interés primario en la búsqueda de la “usabilidad” (Fischman, 2014) del conocimiento y el interés primario en las ganancias (Hayden, Weiß, Pechriggl y Wutti, 2018). Discutiremos estas consideraciones hasta aquí, de orden general, en las secciones siguientes. Finalmente, la última opción tiene una connotación diferente de las dos primeras y puede verse, de algún modo, como una obligación moral o un deber cívico o ético (Hayden, Petrova y Wutti, 2018), considerando que las universidades juegan un papel importante en la comunicación y la sensibilización del público sobre los hallazgos científicos (Hayden, 2018). Por otro lado, se asume o se espera que los tomadores de decisiones en los ámbitos políticos basen sus resoluciones en el estado actual del conocimiento científico, es decir convirtiendo el conocimiento en evidencia, de modo que se espera que los/as investigadores/as brinden a estos/as interesados/as el conocimiento necesario para la toma de decisiones en materia de diseño de políticas públicas (Weiss, 1989; Jasanoff, 2003; Riege y Lindsay, 2006) y, aún más, que traduzcan o resignifiquen esa información para contextos específicos (Latour, 1986).

Por cierto, también, como indicamos, es parte de las obligaciones de las universidades comunicar “al público” la investigación que se realiza. De este modo, para ambos casos, cobra relevancia y valoración la acción de traducir la terminología científica al lenguaje cotidiano, en los casos en que sea necesario. Además del aspecto moral de la comunicación al público, las universidades, como instituciones públicas de investigación —financiadas por el Estado— deben, además, justificar el uso de financiamiento, no solo ante los responsables políticos, sino también directamente a la sociedad (Landry *et al.*, 2001; Cherney *et al.*, 2015).

A partir de estas consideraciones presentamos en la tabla 1 una caracterización general de estas actividades o acciones que integran la práctica académica, y que se corresponden a aquello que se entiende como “tercera misión”.

Tabla 1. Caracterización de actividades de “Tercera Misión” en nueve dimensiones

| DIMENSIONES | SENTIDO Foco principal | INDICADORES | COMENTARIO - DESCRIPCIÓN |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Formación de profesionales | Transferencia de conocimiento “personificado” en graduados (estudios de posgrado). | Número y porcentaje de doctores empleados en el sector privado y en el público (discriminado por desempeño en I+D+i). | La dimensión observa procesos de “transferencia de capacidades de investigación” a empresas e instituciones o dependencias del sector público (<i>mission oriented</i>). |
| Propiedad Intelectual | Transferencia de conocimiento producido por la universidad. | Indicadores vinculados a patentes, licencias y financiamiento específico mixto para desarrollo tecnológico de la institución. | |
| Creación de Spin-Offs | Transferencia de conocimiento a través de emprendedorismo. | Cantidad de <i>spin-offs</i> , cantidad de RR.HH. de I+D empleados, contratos de investigación, circulación de RR.HH. entre universidad y empresa. | Se requieren descriptores vinculados a mapear el “grado de apoyo” de la universidad a la empresa (incubadoras, participación en la empresa, financiamiento específico). |
| Contratos con empresas (industria) | Transferencia de conocimiento construido en colaboración con la empresa (“Ciencia encargada”). | Número de contratos o convenios y montos según origen. Tipo de contratos (consultoría, servicios, STANs). | Se suelen incorporar también indicadores o descriptores “blandos” referidos a observar la colaboración entre universidad y empresa (participación en REDES, Cámaras empresarias, publicaciones conjuntas, etc.). |
| Contratos con dependencias públicas | Transferencia de conocimiento como “servicio público”. | Indicadores similares a los de la dimensión anterior, discriminando investigación en colaboración de servicios. | Es necesario incorporar también proyectos con organizaciones del tercer sector, que no en todos los casos se formalizan en contratos o en los que el intercambio no se reduce a una consultoría específica. |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| Asesorías a la gestión pública | Transferencia de conocimiento como participación en el diseño o implementación de políticas públicas (en diferentes niveles). | Esta dimensión suele caracterizarse como <i>expertise</i> que incluye estudios de evaluación de políticas. Puede observarse mapeando la participación de investigadores/as en comisiones asesoras, comités de expertos, órganos consultivos, etc. | |
| Participación sociocultural | Transferencia de conocimiento como “participación” en la “vida social” del entorno. | No existen aún indicadores que mapeen estas actividades. Algunas experiencias se proponen observar la presencia de la universidad en la organización de actividades culturales, marcando participación específica de los/as investigadores/as, acceso a instalaciones de la universidad, apoyo en la comunicación de actividades o incluso participación financiera en la realización de actividades. | |
| Comunicación pública de la Ciencia | Comunicación o alfabetización científica. | Actividades que convoquen al “público general” (ferias de ciencia, jornadas de información, revistas de divulgación, etc.). | Aun cuando los/as investigadores/as, en un nivel individual, participen del debate público en medios de comunicación sobre sus temas de <i>expertise</i> , es necesario diferenciarlas de las acciones específicas promovidas por la universidad. |
| Prácticas socioeducativas | Participación de estudiantes y docentes en prácticas académicas vinculadas con la comunidad, sus necesidades sociales y desarrollo local. | Espacios curriculares optativos u obligatorios de enseñanza y aprendizaje que articulan sus contenidos con demandas sociales o de la comunidad extrauniversitaria. Curricularización de voluntariados universitarios, experiencias de consejos sociales. | |

Fuente: elaboración propia en base a Laredo (2007) y Schoen y Theves (2006).

La tabla describe las dimensiones de “la tercera misión” y procura ser exhaustiva en la inclusión de actividades a modo de reconocimiento, al menos de forma tentativa, de todas aquellas actividades que realizan las instituciones de educación superior universitarias —a través de sus diferentes agentes— que se encuadran dentro de la tercera misión de la universidad. En efecto, la pretensión de exhaustividad no discrimina a un agente principal que motoriza la acción, de modo que mientras que para la formación de profesionales el agente sería una dependencia de la institución, para el caso de la participación en la toma de decisiones de política científica —*policy making*—, podría tratarse de un/a académico/a, un grupo de investigación o incluso un departamento o instituto específico dentro de la institución. En cualquier caso, como se observa, hemos hecho referencia a cada sentido posible de la actividad como una operación de transferencia de conocimiento.⁴ Recuperando las conceptualizaciones antes vertidas, reconocemos al conocimiento como el principal producto de la práctica universitaria, intentando nombrar las múltiples actividades que incluyen el sentido de generación y uso al que nos hemos referido hasta aquí.

Antes de entrar más en detalle en la discusión respecto de los significados de estas actividades, introducimos en la sección siguiente algunas consideraciones respecto de la gobernanza de la tercera misión que nos permiten, en primer lugar, historizar los cambios no solamente en la forma en la que las instituciones de educación superior nombran y jerarquizan sus misiones sino también en cuanto a qué actividades resultan legítimas o son reconocidas como legítimas por parte de los ámbitos de gestión.

Gobernanza de la tercera misión

Producto de la profesionalización de las actividades académicas durante la segunda mitad del siglo XX, se intensifica, jerarquiza y compartimenta la gestión de las misiones dentro de la gestión de las instituciones de educación superior (Benneworth, 2014). Como vimos, incluso cuando las “tres misiones” están intrínsecamente relacionadas, haremos foco en aquellas que, en sentido amplio, se refieren a las orientadas a las actividades de extensión, transferencia o vinculación con la sociedad.

Se parte del supuesto, no siempre acogido en los análisis de la gobernanza de los sistemas de educación superior, de que esta última se compone no solo de un conjunto de aparatos, actores e instrumentos sino que, además, incluye un componente de elementos subjetivos, de valor, orientaciones, ideologías, mentalidades (Brunner *et al.*, 2020). En efecto, los actores no se hallan determinados por sus intereses y las posiciones que ocupan en el campo de poder de este sistema ni los instrumentos de política se hallan limitados exclusivamente a sanciones e incentivos. Por el contrario, hay adicionalmente un componente que consiste en un plano de ideas, creencias, narraciones, discursos y su expresión en el plano de la comunicación y en las opiniones (Brunner *et al.*, 2020).

Veamos, en primer lugar, algunas consideraciones respecto de la noción de gobernanza en educación superior. Siguiendo a Muñoz (2005), la introducción del término gobernanza en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la educación superior ha llegado de la mano de la dinámica política de la Unión Europea que ha caracterizado los pasos finales del desarrollo del “V Programa Marco” y el diseño y puesta en marcha del “VI Programa Marco de la Unión Europea”. Un conjunto de iniciativas sociopolíticas (comunicaciones, decisiones, identificación y selección de prioridades) promovidas

⁴ Aunque en la Sección 3 nos ocupamos de sus matices, lo empleamos en este sentido para facilitar el abordaje y la lectura del trabajo.

por la Comisión Europea en referencia a la reflexión relacionada con la concepción del Espacio Común Europeo en I+D ha ido configurando un paisaje en el que el concepto de gobernanza se ha consolidado como natural (Muñoz, 2005).

La definición de gobernanza contiene una visión sistémica, aunque esta opción encierra una mayor complejidad que la simple concepción de sistema como conjunto de elementos afines que cooperan (*ibidem*). Se concibe como un sistema político, desarrollado por la escuela norteamericana de ciencia política, en el que se gobierna con la intervención de una variedad de actores y que requiere una arquitectura para la decisión en varios niveles. En el ámbito de la ciencia y la tecnología, la visión predominante, desde mediados de los años 1950 hasta la década de 1970, ha sido el modelo lineal que conectaba ciencia, investigación, desarrollo e innovación en una cadena, en la que cada uno de los eslabones tenía su propia dinámica y actuaba de acuerdo con patrones específicos, mientras que la influencia sobre el siguiente eslabón se limitaba a un flujo de materiales (conocimiento en términos generales).

Las dificultades experimentadas por el modelo lineal para explicar la influencia de la actividad científico-técnica en la producción tecnológica y de innovaciones condujo al concepto de “sistema de innovación” como modelo interpretativo de tales procesos, promovido por la teoría económica de carácter evolucionista y neoinstitucionalista (Smitsy Kuhlmann, 2004). El concepto de “sistema de innovación” (Metcalfé, 1995) trata de integrar la práctica totalidad de los factores que intervienen en la producción y utilización de ciencia y tecnología para conseguir su transformación en bienestar económico y social. Sin embargo, este concepto, entendido como conjunto de elementos por su naturaleza y estructura, presenta problemas para el caso de la ciencia y la tecnología. En este conjunto existen elementos que pueden y deben cooperar, pero cuya afinidad es al menos limitada. De hecho, el concepto está centrado, como su propio nombre lo indica, en el proceso de innovación y se focaliza en los intereses y estrategias empresariales que en esencia son diferentes de los que movilizan los otros dos elementos del trinomio I+D+i, la investigación y el desarrollo tecnológico. En la definición propuesta por Metcalfé (1995), un “sistema de innovación” abarca todas las instituciones implicadas en la investigación científica y su desarrollo; instituciones que son responsables de la acumulación y difusión del conocimiento —proceso que encuentra su reflejo en la educación y formación de la ciudadanía con potencial impacto en las condiciones de empleo y trabajo—, inciden en el desarrollo tecnológico, para por último influir en la producción de nuevos productos y procesos así como en su distribución. Esta concepción de “sistema de innovación” atribuye al conocimiento el papel fundamental y lo considera soporte y armazón para el eficaz funcionamiento de ese sistema. La atribución de este papel central al conocimiento “experto” sirve para poner de manifiesto que no todas las instituciones tienen similar importancia en la configuración y puesta en acción de un sistema de innovación. La relevancia de la comunidad académico-universitaria en la gobernanza de la ciencia y la tecnología es evidente, lo que confiere a la gobernanza de este ámbito sociopolítico un marcado carácter diferencial con respecto a otros tipos de gobernanza.

En un artículo titulado “Advancing the Science of Science and Innovation Policy”, Sarewitz (2010) propone una distinción para el diseño de los objetivos de gestión de la investigación académica que resulta útil para comenzar a desarmar estas consideraciones. Sarewitz distingue entre los productos (*outputs*) y los resultados (*outcomes*), de dicha práctica. Desde la consagración del modelo lineal-ofertista en el informe de Bush, “Ciencia: la frontera sin fin” de 1945, la distinción entre productos y resultados de la ciencia supuso una redundancia. A partir de entonces, el modelo hegemónico para el diseño de la política científica en los países centrales y luego en América Latina pasó a basarse en una concepción insumo-producto, mediante la cual el Estado debía garantizar los recursos para el funcionamiento de la ciencia (principalmente básica), de

la que se derivarían naturalmente las investigaciones aplicadas y los desarrollos tecnológicos que resultarían en beneficios sociales y económicos (Gordon, 2011). El modelo insumo-producto supone que al sistema científico hay que garantizarle ciertos insumos (*inputs*) (recursos económicos, humanos) para derivar resultados (*outputs*) mensurables (publicaciones, patentes, etc.). En este esquema no existe una preocupación por los resultados sociales de la investigación porque se supone un fin *inexorable*, propio de la naturaleza o inevitable, de modo que los beneficios de la ciencia —se asume— fluyen de manera “natural” hacia la sociedad y no se requiere de la intervención de la política pública que los garantice.

Ya pasado el período de institucionalización de la práctica científica, durante la primera mitad del siglo XX, comienza a consolidarse, tal como señalamos, un creciente reclamo por la intervención de la universidad en el mundo social que ponga de manifiesto el cumplimiento de su “función social” (Polanyi, 1968). La masificación de la educación superior, la mayor escala (y alcance) de la investigación universitaria y el papel más importante del conocimiento en el proceso de producción económica han transformado a pequeñas instituciones de elite, gestionadas por pares académicos/as, en grandes organizaciones con múltiples tareas que necesitan de nuevas estructuras de gobernanza para gestionar todas las funciones y roles que existen en las instituciones. Zaharia y Gibert (2005) sugieren que ese reclamo proviene de la necesidad de crecimiento constante en la sociedad basado en el conocimiento que “depende de la producción de nuevo conocimiento” y es este el principal *output* de las universidades. Por cierto, sostienen, que este “nuevo conocimiento” debería transmitirse a través de la educación y las nuevas tecnologías de comunicación y garantizarse su “utilización en nuevos procesos o servicios industriales” (Zaharia y Gibert, 2005: 31). En este sentido, Robertson *et al.* (2000) identifica un posible alejamiento de “la producción de conocimiento basado en disciplinas académicas construidas institucionalmente (por los/as propios/as académicos/as) hacia formas de producción basadas en la aplicación del conocimiento a problemas específicos en entornos sociales, económicos y comerciales específicos” (Robertson *et al.*, 2000: 48). La consolidación de la tercera misión en las universidades está, entonces, indisolublemente unida a la necesidad creciente de que las universidades demuestren su propósito en la sociedad. Las universidades ya no pueden señalar el valor intrínseco de la educación, ahora deben demostrar su utilidad para promover mejoras materiales en la sociedad (Lockett, Wright y Wild, 2013) y, de este modo, el aumento de las actividades de tercera misión ha presentado a las universidades y al Estado un nuevo medio para hacerlo y un nuevo escenario en el que probar su valor (*ibidem*).

Gobernanza en actividades de transferencia de conocimiento

Un aspecto evidente que se desprende de esta transformación se observa también en la gobernanza de las actividades de transferencia de conocimiento. Las universidades siempre han estado involucradas en actividades de transferencia de conocimiento; estas no son algo nuevo, “descubierto” en los últimos años, como se argumenta desde algunas tradiciones como Triple Hélice o “Modo 2” (Gibbons *et al.*, 1994; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000) que proponen la idea de una nueva revolución académica caracterizada por nuevas universidades que —producto de estos cambios— se involucran, ahora, en actividades de transferencia. Podemos rastrear las interacciones entre los profesores universitarios (no necesariamente las universidades mismas) y las empresas, desde el desarrollo de la industria química en el siglo XIX (Merton, 1937; Meyer-Thurrow, 1982). Sin embargo, lo que se ve incrementado es el interés por la institucionalización de los vínculos entre la universidad y la sociedad a través de la participación directa de la primera en lo que se denomina el estudio de los procesos de producción de conocimiento y sus diferentes tiempos. A esta reflexión en torno a la producción de conocimiento (Naidorf *et al.*,

2019) la denominaremos Ciencia en su Entorno,⁵ haciendo hincapié en los productos del proceso de producción de conocimiento con objetivo de apropiación (resignificación) por parte de agentes no académicos o extraacadémicos. Dicho de otro modo, se destacan los productos del proceso de producción de conocimiento con objetivo de apropiación (resignificación) por parte de agentes que no suelen participar de ámbitos académico-universitarios.

Ahora bien, sería incorrecto hablar de una revolución académica porque una verdadera “segunda revolución académica” (la primera fue la introducción de la investigación junto con la enseñanza a principios del siglo XIX⁶) implicaría que todo el personal de una universidad estuviese involucrado en actividades de tercera misión y se volcara hacia la interacción con otros actores, lo que está lejos de la realidad en la mayoría de las universidades de todo el mundo.⁷ Si bien parte de las personas que trabajan en el ámbito académico está muy involucrada con agentes sociales, usuarios/as, organizaciones del tercer sector o empresas a través de las oficinas universitarias dedicadas a transferencia de conocimiento, un número significativo se ocupa casi exclusivamente de la enseñanza y la investigación, incluso cuando pueda realizar alguna consultoría ocasional. El cambio sustantivo requiere algún tipo de “motivación” por parte de los organismos estatales. El rol del Estado como promotor, mediador, posibilitador, facilitador o regulador de la vinculación (Naidorf, 2001) ha ensayado diversas formas de llevar a cabo estas acciones de manera eficiente. Por ende, estos cambios en el rol del Estado propulsaron un cambio en los sistemas de gobernanza para que estos puedan hacer frente tanto al mayor tamaño y complejidad de la universidad como a su producción altamente específica y diversificada (Geuna y Muscio, 2009; Perkmann *et al.*, 2013). Sumado a esto, frente a las presiones políticas crecientes para que las universidades recauden fondos de investigación de la industria y contribuyan activamente al desarrollo económico, se están reconsiderando los roles de sus instituciones de investigación (y su financiamiento) dentro de los sistemas nacionales de innovación.

Esto se debe a que se considera que la investigación universitaria puede promover la difusión de conocimiento situado (Breschi y Lissoni, 2001; Feldman y Desrochers, 2003; Calderini y Scellato, 2005) y conducir a procesos regionales de innovación (Jaffe, 1989). En principio, contribuir a la transferencia y comercialización de descubrimientos es de interés tanto para los/as investigadores/as como para la sociedad (Litan *et al.*, 2007). Asimismo, la transferencia de conocimiento se ha convertido en un problema estratégico: es una fuente potencial (aunque incierta) de financiación para la investigación universitaria y una herramienta política para el desarrollo económico. Los trabajos que postularon una mayor influencia del contexto de aplicación como orientador de las actividades académicas (Gibbons *et al.*, 1994) y aquellos vinculados al estudio de los sistemas nacionales de innovación (Lundvall, 1992; Nelson y Rosenberg, 1993; Edquist, 1997; Dosi, 1999) estuvieron en el centro de los debates sobre el rol de la universidad en la capacidad innovadora de las naciones y en su nivel de desarrollo productivo.

Sin embargo, este proceso también fue significado de forma crítica (Newson y Buchbinder, 1988; Naidorf, 2009), como mercantilización de la educación superior y por suponer, como vimos, una clara “apertura” de la universidad hacia el mercado, explicitándose en las formas de vinculación universidad-empresa (Naidorf, 2005) y haciendo visible una valoración de la práctica académica por su capacidad de ser “usada” por la empresa (Naidorf, 2016). En efecto, esta tensión creciente hacia una

⁵ Este texto se enmarca en las actividades de investigación del proyecto “La Ciencia en su Entorno. Participación de los/as potenciales usuarios/as —actores extraacadémicos/as— en la investigación científica”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina (2020).

⁶ Nos referimos a la transformación humboldtiana. Ver Etzkowitz (1990).

⁷ Probablemente esto se observe de forma menos evidente en el caso de las universidades latinoamericanas.

noción utilitaria —en términos de rentabilidad económica— de la práctica académica derivó en dos fenómenos en distintos niveles que motivan el foco de este trabajo.

En primer lugar, como dijimos, la intensificación, por parte de los ámbitos de gestión de las universidades, para con los/as académicos/as a involucrarse en actividades de transferencia de conocimiento en ocasiones no reconoce los propios matices de estas dinámicas. Y esto es así si la tercera misión se concibe, en especial, en términos económicos, como beneficiosa para la institución, y esta es ahora reclamada a los/as académicos/as que manifiestan resistencias de distinto tipo (valores académicos vs. valores empresariales; fin social, cultural y científico vs. fin de lucro). Por ello, resultaría relevante problematizar el vínculo universidad-sociedad y no reducirlo a la dimensión de la comercialización económica: existen múltiples actividades y vinculaciones entre academia y sociedad que exceden el binomio universidad-empresa. En segundo lugar, y solo analíticamente escindible de lo anterior, producto de que esta nueva demanda no pareciera tener en cuenta esas múltiples dinámicas internas de aquello que conocemos como academia —disciplinas, campos de conocimiento, prestigio, trayectorias, etc.— en tanto agente dinámico, comenzó a proliferar la producción de conocimiento académico respecto de qué es, cómo se realiza y quiénes intervienen en aquellas actividades que atañen a la tercera misión, ofreciendo múltiples formas y modelos para su estudio, implementación y evaluación de resultados.

Por ende, si la transferencia y la vinculación se vuelven explícitamente reclamadas a los/as académicos/as, debieran también reconocerse modalidades de estas dinámicas por fuera de aquellas que solo incumben a la transferencia tecnológica o a los vínculos universidad-empresa. Sobre esta segunda cuestión haremos hincapié en las siguientes secciones del trabajo, intentando discutir algunos de los supuestos sobre los que se basa la noción de transferencia de conocimiento e identificando una selección de enfoques y marcos teóricos, que, introducen algunos de los múltiples sentidos posibles de estas dinámicas, por fuera del modelo clásico de transferencia.

Sobre las actividades de transferencia. ¿Qué entendemos por conocimiento?

Asumimos, como hemos dicho, que la principal producción (sin reparar en el soporte material en el que exista) de las actividades de la universidad consiste en la construcción de conocimiento. No nos interesa aquí adentrarnos en la discusión respecto del conocimiento científico, su validez o criterios de verdad (ni sobre criterios inherentes relacionados a las dinámicas de la propia comunidad científica, sus *habitus*, relaciones de poder, prestigio, etc.) sino en identificar algunas conceptualizaciones respecto del conocimiento en tanto componente de un proceso interactivo con destino de apropiación para con un agente social (individual o colectivo). De este modo, nos interesa problematizar y complejizar la concepción del conocimiento en su dimensión científico-epistemológica, incorporando otros matices y agentes por fuera del campo de circulación y validación estrictamente académico.

Las concepciones de conocimiento y la investigación sobre la transferencia y el uso del conocimiento abarcan una amplia gama de fenómenos cuando se refieren a “conocimiento”. La Real Academia Española define “conocimiento” como “noción, saber o noticia elemental de algo”; “información” y/o “conjunto de verdades o hechos acumulados en el transcurso del tiempo”. Para aquellos que estudiamos y escribimos sobre el conocimiento, su producción, transferencia y utilización, existe una gran diferencia entre “el saber sobre algo”; “la información” y un “conjunto de verdades”. Zaltman (1982), por ejemplo, diferencia el conocimiento de los datos y la información. Los

datos pueden incluir estadísticas sobre violencia escolar, pero la información se refiere al significado dado o inferido de las estadísticas (por ejemplo, que la incidencia de casos está en aumento). Si la información (en tanto significado) se reconoce como validada es conocimiento. Por lo tanto, para Zaltman —entre otros—, el conocimiento es —toda vez— una construcción social de la realidad o más específicamente, siempre socialmente construido (Zaltman, 1982; Latour, 1986; Kuhn, 2012).

De manera similar, Churchman (citado en Machlup, 1980) considera a la información como datos sin procesar y al conocimiento como datos interpretados. Esta distinción entre información y conocimiento tiene implicancias importantes para interpretar los resultados de la investigación sobre transferencia y utilización del conocimiento. Desde la perspectiva de la economía, Machlup centró su estudio del conocimiento y la producción de conocimiento en “cualquier cosa que alguien conozca” (1980: 7), considerando que la producción de conocimiento es “cualquier actividad por la cual alguien aprende de algo que él o ella no ha conocido antes” (1980: 7-8).

Por su parte Rogers (1962) describió las características de las “invenciones”⁸ que determinan su aceptabilidad, apropiación y utilización. Estas son su ventaja relativa, compatibilidad con valores y experiencia existentes, complejidad de uso, divisibilidad y comunicabilidad. Estos descriptores se pueden aplicar al conocimiento de la investigación con igual validez. Al revisar la literatura cada vez mayor en este campo, es difícil encontrar un tratamiento más completo y reflexivo de los conceptos involucrados que el proporcionado por Havelock (1969). Al desarrollar un modelo del sistema social de transferencia de conocimiento, Havelock consideró el rango de fenómenos que podrían ser etiquetados como “conocimiento”. Su marco incluía tres “tipos de mensajes”: a) conocimiento científico básico (teoría, datos y métodos de la ciencia, especialmente ciencias sociales); b) investigación y desarrollo aplicados (ese conocimiento basado en el método científico y producido por personas con capacitación científica, orientada a la práctica, pero no del todo lista para el uso sin restricciones; y c) práctica del conocimiento (el conocimiento más reciente y disponible en un campo de práctica particular, por ejemplo, un producto educativo completamente desarrollado). El conocimiento, entonces, tiene características intrínsecas (estado científico, carga de valor, divisibilidad, complejidad y comunicabilidad) y características extrínsecas: compatibilidad con el sistema del receptor y ventaja relativa (costos y recompensas de implementación).

Everet y Louis (1981) diferencian los tipos de conocimiento a lo largo de dos dimensiones: la base a partir de la cual se genera el conocimiento y su fuente en relación con el/la usuario/a. Hay tres bases de conocimiento: a) la investigación que genera conocimiento a través del estudio científico; b) la creación basada en la experiencia de aquellos/as que realmente se dedican a la práctica; y c) el conocimiento común. La última categoría no es descripta y analizada por Everet y Louis porque su creación y transferencia son difíciles, sino imposibles, de manipular y observar (*ibidem*).

Las características del conocimiento estudiado por Knorr-Cetina (1977) varían a lo largo de tres dimensiones: a) el lugar de definición del problema (si el/la científico/a o la agencia de financiamiento definieron los datos que se proporcionarán); b) la objetividad de los datos; y c) el grado de sofisticación metodológica de la investigación. Dunn (1983) también proporcionó una conceptualización del conocimiento, no en términos de una definición filosófica, sino de características o dimensiones del conocimiento. Sus “variables” de conocimiento incluyen: a) adscripción (quien lo designa como conocimiento); b) fuente (donde se originó); c) objeto (económico vs. ambiental, por

⁸ Se refiere a invenciones mayormente vinculadas a innovaciones tecnológicas o productos tecnológicos.

ejemplo); d) beneficios esperados (prácticos vs. intelectuales); e) propósito (control vs. comprensión); y f) justificación (los tipos de supuestos que justifican que se considere como conocimiento, por ejemplo, empírico, ético, autoritario).

Short (1973), por su parte, sugirió que es el papel del productor de conocimiento el que resulta más relevante, de modo que el autor distingue cuatro roles posibles en el proceso de producción de conocimiento: el investigador, el integrador, el desarrollador y el vinculador de conocimiento. Cada uno funciona en un rol particular y produce tipos de conocimiento en algún sentido diferentes que pueden cumplir funciones diferenciales en el uso final.

En línea con lo anterior, surge otra posible tipología producto de las ideas del conocimiento tácito y explícito. El pionero de estos enfoques es el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995). Los autores analizan la relación entre dos dimensiones de la producción de conocimiento. Una, a la que prestan más atención, es la relación entre el conocimiento tácito y codificado. Pero también agregan otra, relacionada con los sujetos que producen el conocimiento, y consideran cuatro niveles: individual, grupal, organizacional e interorganizacional. En este enfoque, el conocimiento explícito se refiere al que se puede expresar y articular verbalmente, mientras que el implícito se refiere a lo que se puede realizar, pero no comunicar lingüísticamente.

Por lo tanto, una cuestión planteada por esta revisión de definiciones es la diversidad de fenómenos estudiados bajo el término general “conocimiento”. La distinción que puede tener las mayores implicaciones para sintetizar y comprender los resultados de la investigación es la que existe entre información “relativamente cruda” y conocimiento interpretado (Zaltman, 1982). Esto es cierto, no simplemente porque el conocimiento es diferente, sino porque esta distinción puede implicar un mecanismo de transferencia distinto, una relación diferente entre el generador de conocimiento y el/la usuario/a, y un contexto diferente en el que el/la usuario/a potencial puede interactuar.

En suma, análisis exhaustivos de la literatura sobre transferencia y uso de los resultados de la investigación (Zaltman, Duncan y Holbek, 1973; Dunn *et al.*, 1982; Glaser, Abelson y Garrison, 1983; Backer, Liberman y Kuehnel, 1986) revelan algunas tesis respecto del conocimiento como componente del proceso de transferencia y uso del mismo, que se sintetizan como sigue:

1. *Tesis de subjetividad.* El conocimiento, no importa cuán bien determinado empíricamente esté, será “consumido” (usado) subjetivamente, tanto por los individuos como por las organizaciones.
2. *Tesis de corregibilidad.* El conocimiento puede ser refinado y mejorado. Muchas de las estrategias exploradas en el campo de la utilización del conocimiento tienen que ver con los esfuerzos para “mejorar” lo que se sabe para promover su apropiación y uso.
3. *Tesis de sociabilidad.* La producción, la transferencia y la utilización del conocimiento son procesos inherentemente sociales de modo que las ciencias sociales se vuelven muy relevantes en función del análisis sobre las diversas formas de la utilización del conocimiento.
4. *Tesis de complejidad.* Los procesos explorados en este campo son interdependientes en sus causas y efectos y, por lo tanto, son altamente complejos, tanto para estudiar como para intervenir.

¿Qué significa transferir conocimiento?

Según Rich, la noción de adaptar el conocimiento a las necesidades de la sociedad se remonta a tiempos helénicos y es un tema que atraviesa gran parte de Occidente (1979: 18). Sin embargo, el surgimiento⁹ del término *transferencia de conocimiento* puede atribuirse a la corriente de estudios sobre economía de innovación que se ocupa de rastrear las capacidades de desarrollo y adopción de tecnologías en firmas que datan de comienzos del siglo XX (Lundvall, 1988) vinculadas al estudio de la relación y la comunicación inter e intraempresas con unidades de I+D e investigadores/as científico-tecnológicos/as (Clark y Fujimoto, 1991).

No resultó, entonces, para nada casual que cuando —producto del renovado interés en estas actividades por parte de las universidades— se igualó, o puso en disputa, la tercera misión a la idea de transferencia de conocimiento, en el sentido de la vinculación universidad-empresa con fines de comercialización, ello fue producto de este modelo conceptual gracias al cual se consolidaron los primeros intentos de gestión y gobernanza de la tercera misión. Como hemos dicho, desde hace varias décadas, comenzaron a proliferar múltiples estudios y conceptualizaciones respecto de qué se entiende por tercera misión de la universidad y qué actividades pueden identificarse como tales.

En particular, en la década de 1980, producto de las decisiones gubernamentales de no acompañar con aumento del financiamiento público la expansión del sistema científico y universitario, la transferencia asociada a la noción de vinculación con la empresa adoptó un carácter particular en tanto solución alternativa de financiamiento (autofinanciamiento o formas complementarias de inversión denominadas “recursos propios”).

La transferencia de conocimiento cobró entonces un nuevo lugar en la agenda de los estudios sociales de la ciencia, la tecnología y la universidad. El desarrollo de este campo de estudios redundó en una multiplicidad de sentidos atribuidos a la noción de transferencia de conocimiento, en primer lugar, para luego comenzar a distanciarse del concepto de transferencia e incorporar nuevas definiciones.

La noción de transferencia más extendida en la literatura reconoce el proceso de investigación, transferencia y uso de conocimientos científico-tecnológicos con el paradigma del modelo lineal de innovación consolidado durante la segunda posguerra, producto del esquema expuesto por Vannevar Bush. En esta concepción, el conocimiento fluye de manera lineal desde la investigación científica básica (respetando la autonomía de las instituciones de educación superior) a la investigación aplicada, luego al desarrollo tecnológico para finalizar en el mercado en forma de productos.

Esta consideración de transferencia se concentra en la perspectiva del productor científico que se vincula con el medio “externo” no científico para transferir conocimiento (Estébanez y Korsunsky, 2003). Se incluyen aquí diversos tipos de recursos académicos: resultados directos e indirectos de su labor de creación de nuevo conocimiento, habilidades y experiencia en el acceso a la frontera del saber científico y tecnológico, recursos institucionales (infraestructura, equipamientos) y culturales (prestigio, validación y legitimación, etc.). Los canales por los cuales fluye esta diversidad de tipos de conocimientos describen una trama compleja, cuya conformación está asociada tanto a factores del contexto institucional, a los tipos de prácticas implementadas en la producción y transferencia del conocimiento como así también al carácter de los recursos cognitivos (si son tácitos o codificados; si son específicos o genéricos; si son o no discretos).

⁹ Nos referimos al sentido vinculado a las actividades de transferencia de conocimiento en el marco de instituciones de educación superior.

Como dijimos, entonces, el sentido más extendido de “transferencia” alude a la “transferencia tecnológica”. Sin embargo, también se han ido incluyendo significados más amplios que incluyen —además de objetos técnicos y artefactos— muy variados componentes y formatos cognitivos en los flujos de conocimiento, entre ellos el entrenamiento y el desarrollo de habilidades en áreas determinadas: a) la asistencia específica para la resolución de problemas concretos entre los/as investigadores/as y los/as demandantes; b) la provisión de conocimiento en áreas interdisciplinarias o de rápido cambio y crecimiento; c) la difusión, extensión e intercambio del conocimiento y la información científica básica, tanto a los/as usuarios/as e investigadores/as interesados/as, como a los/as profesionales, expertos/as y público en general.

Las acciones de transferencia incluyen diversos grados de interacción con los destinatarios que podrán derivar en “intercambios cognitivos” intensos o moderados (Estébanez y Korsunsky, 2003). No es lo mismo una actividad de capacitación que la publicación de un artículo de divulgación en un medio periodístico: las modalidades de vinculación, los tipos de intercambios realizados y los actores involucrados varían e inciden en la orientación e intensidad. Cualquiera sea el grado de interacción, el término “transferencia” se ajusta más a la situación en que el actor científico o productor de conocimiento interviene activamente en el flujo de conocimientos y su canalización.

Finalmente, otro aspecto a destacar a partir de estas consideraciones es la introducción del fenómeno del uso del conocimiento. *Transferencia no es lo mismo que uso de conocimiento* en el sentido estricto sino tan solo una declaración de voluntad de intervención práctica y la realización de acciones que llevan el conocimiento a los/as potenciales usuarios/as (Estébanez y Korsunsky, 2003). Tal voluntad o intención puede ser un factor que opere en ciertas características del conocimiento transferido: su formato cognitivo, el lenguaje utilizado, su grado de complejidad. De este modo, también en la literatura existe, en algunos casos, la inclusión de otras actividades como etapas o matices de la transferencia de conocimiento tales como: circulación, activación, localización, recepción, apropiación, traducción, acumulación, distribución e implicación del conocimiento (ver Alonso, 2018).

Rogers (1983) trazó la historia de la transferencia y utilización (o uso) del conocimiento como un campo específico de investigación desde los inicios europeos de las ciencias sociales durante el siglo XIX. Short recuerda que “uno de los requisitos para poder usar el conocimiento es que uno debe tener acceso a él” (1973: 277). Existen muchos sistemas organizados para proporcionar este acceso, que incluyen publicaciones, bibliotecas, sistemas de almacenamiento digitales, etc. Ciertas concepciones del proceso de transferencia han sido ampliamente estudiadas. Las diversas formas en que los/as investigadores/as han definido el proceso de transmisión de información del entorno de generación de conocimiento al entorno de utilización reflejan la variedad de enfoques. Los más usados incluyen difusión, diseminación, transferencia de tecnología, vinculación educativa y flujo de información (Rothwell, 1975). “Difusión” se usa ampliamente como un término general que se refiere a la circulación de información a usuarios/as potenciales. Lieberman (1980), sin embargo, sugiere que es un proceso mucho más complejo, que requiere interacción entre muchos agentes: la difusión “no es solo distribuir o esparcir semillas sino ayudarlas a echar raíces” (Lieberman, 1980: 230, citado en Love, 1985). Lucas (1983) usa el término para referirse a la difusión de innovaciones o ideas. La difusión es, por lo tanto, un proceso de comunicación, ya sea que ocurra dentro o entre grupos, dentro o entre sistemas políticos.

Ahora bien, en lo que se refiere al estudio de la utilidad social del conocimiento científico se requiere identificar entre el tipo de conocimiento que se produce, el uso posible del conocimiento y las relaciones de recursos que surgen de esos procesos de negociación de significados. Beyer (1997) describe tres tipos de usos del conocimiento

científico: a) la solución de problemas específicos representa un *uso instrumental* y directo del conocimiento, mientras que b) la promoción de la reflexión, la crítica y la conceptualización, el *uso conceptual*, y c) el sostenimiento y la legitimación de una idea o posición, el *uso simbólico*. Estos dos últimos son indirectos. En lo relativo al tipo de conocimiento, es decir, al contenido y a la forma, las posibilidades de movilización de lo que se intercambia y transfiere (conocimiento científico, aparatos, técnicas, procesos, “saber hacer”) pueden determinar en gran medida los medios o mecanismos de intercambio y transferencia de conocimiento a emplear.

En suma, sin importar el término utilizado (difusión, vinculación, distribución, etc.) toda vez que se refiere a la noción de transferir conocimiento, esta es claramente responsabilidad del remitente, y está dirigida hacia algún sistema “objetivo” (ya sea una empresa, una organización del tercer sector, un ámbito de gobierno, otra institución de educación superior, etc.). En efecto, más allá de que en buena parte de la literatura se asume que es deseable un mayor nivel de interacción con el/la usuario/a final, la noción de transferencia no descarta la jerarquización inicial entre el/la académico/a y el/la usuario/a. Transferir es siempre responsabilidad del/de la primero/a. Por cierto, como hemos señalado también, bajo esta lógica no aparecen de forma evidente mecanismos de participación (coparticipación o codefinición) de conocimiento. Incluso cuando se reconoce la necesidad de mediaciones o interacciones para promover la transferencia de conocimiento con usuarios/as, esta participación pareciera ser mayormente de segundo orden: siempre existe algún soporte previo de conocimiento que es el que debe ser adaptado para ser transferido y usado volviéndose evidente un modo de jerarquización de los agentes que intervienen en el proceso. Dicho de otro modo, esto supone un *modelo de oferta* (Landry, Amara y Lamari, 2001) de conocimientos donde son los/as académicos/as los que delimitan la dirección de las investigaciones en función de sus propios intereses.

Sistematización de enfoques teóricos sobre la cuestión de la tercera misión de la universidad

Hasta aquí hemos problematizado la “cuestión de la tercera misión” de la universidad en dos niveles. Un primer nivel de análisis vinculado a un recorrido histórico desde su surgimiento, desarrollo y gobernanza, y un segundo nivel que discute más en detalle su definición y componentes, dialogando con algunas conceptualizaciones respecto de la noción de conocimiento como parte del proceso clásico de producción, transferencia y uso de conocimiento producido desde la universidad hacia la sociedad.

Presentamos en esta sección cinco enfoques teóricos que se ocupan de analizar la relación universidad-sociedad desde conceptualizaciones que identificamos como relevantes. En primer lugar, como punto de partida, discutimos el concepto de extensión universitaria para el contexto latinoamericano, haciendo foco en sus orígenes hasta el concepto de extensión crítica actual. En segundo lugar, hacemos referencia a la noción de compromiso social (*community engagement* en el inglés original) que se propone observar las dinámicas de interacción entre la universidad y el entorno, asumiendo el mutuo beneficio de la interacción signado por la noción de compromiso. En tercer lugar, discutimos la noción de hibridación de las actividades de extensión recuperando la literatura que observa la relación “expertos-legos”. En cuarto lugar, presentamos las consideraciones teórico-prácticas del “idioma de la coproducción” y finalmente, nos detenemos en una de las conceptualizaciones más recientes que se proponen analizar la cuestión de la tercera misión: la noción de impacto social del conocimiento.

Extensión universitaria

Elegimos comenzar con un apartado específico para abordar la idea de extensión universitaria porque entendemos que asume características propias en el contexto latinoamericano. El concepto de extensión cobra relevancia ante la irrupción del movimiento reformista¹⁰ que recorrió las distintas universidades del continente, con un claro objetivo político y de disputa por el sentido de las mismas. Este concepto fue adoptando distintas formas, su principal crítica la podemos encontrar en su carácter iluminista, de saber asimétrico por el cual la universidad deposita o “extiende” su saber experto a la sociedad de forma acrítica, como lo podemos encontrar en el libro *¿Extensión o comunicación?* (1971) escrito por el pedagogo Paulo Freire. Pese a estas críticas sostenidas, el concepto de extensión persiste como misión o función de las universidades latinoamericanas.

Gadotti (2019) afirma que la idea de extensión se origina en Inglaterra en el siglo XIX con el propósito de construir vínculos dinamizadores y de continuidad de conocimientos entre la universidad y la sociedad. Explica que el surgimiento de la misma en Inglaterra tuvo que ver con la educación para los adultos que no tenían acceso a la universidad, ligada a la “elevación cultural” de los trabajadores. A su vez, el autor la distingue de su surgimiento en Estados Unidos, donde se caracterizó por la prestación de servicios profesionales, con un enfoque pragmático. Díaz y Herrera (2003) también ubican el surgimiento de la extensión universitaria en Cambridge, en 1872. Dan cuenta de que la misma ha estado influida por los cambios nacionales y las características de las regiones en las que las instituciones universitarias están inmersas.

Si bien podemos decir que existen referencias a un principio de modelo extensionista bajo la implementación de Joaquín V. González, en 1905, en la Universidad de La Plata, desde 1910 los estudiantes de distintas ciudades latinoamericanas discutieron la extensión universitaria, entendiéndola como actividades, cursos, conferencias en los que la universidad impartía conocimientos a quienes no tenían ni dinero ni tiempo para realizar estudios formales (Bustelo, 2018). Estas ideas, cobraron realmente fuerza y visibilidad con los debates de la Reforma Universitaria de 1918, que impulsó el movimiento estudiantil de la provincia de Córdoba, bajo una clara impronta latinoamericana y democrática, en manifiesta lucha por la apertura de las universidades al pueblo y a los problemas sociales. Cuestionaron la universidad estática, dogmática, controlada por la oligarquía y el clero, incapaz de dar cuenta de las problemáticas de la sociedad del momento (Naidorf y Perrotta, 2015). Bajo dicha reforma que irradia a toda América Latina, la extensión cobra una función central en las universidades incluyendo una serie de planteamientos políticos, sociales y culturales, dentro de los cuales aparece el fortalecimiento de la función social de la universidad.

Las experiencias desarrolladas desde la extensión universitaria, como hemos afirmado en un comienzo de este trabajo, han sido diversas y pueden resultar de orientaciones contrapuestas. Díaz y Herrera (2003) sostienen que en los ámbitos universitarios europeos se cuestiona la forma de hacer extensión, pero no su concepto. Las instituciones universitarias se legitiman socialmente desde la prestación de servicios a la industria y en función del mercado. Por su parte, en Latinoamérica existe una tendencia a no identificarla con el modelo economicista, es decir, con la prestación de servicios y con proyectos comunitarios de características asistencialistas. Más allá de los debates presentes alrededor de su concepto en la Argentina y en gran parte de la región

¹⁰ El reformismo refiere al movimiento de 1918 llevado a cabo en Córdoba, Argentina que ha ejercido una enorme influencia en la región. Ver libros del IICE, *La Educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria*.

(...) la extensión universitaria cumple la función de integrar la cultura, la ciencia y la tecnología a los problemas del quehacer diario y que toma de la sociedad los insumos necesarios para orientar la investigación y el trabajo académico. Su característica flexible se manifiesta como instrumento y nexos entre la Universidad y la sociedad. (Díaz y Herrera, 2003)

Serna (2007) también destaca el principio de justicia social ligado a la experiencia de extensión latinoamericana, diferenciándolo de la experiencia anglosajona. En vinculación con la idea de cambio social, la extensión se define como función social, cultural, construida con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables. Desde ese punto de partida, Serna (2007) argumenta los fundamentos, actividades y finalidades de la educación, que han tenido grandes cambios a lo largo de este siglo, y que se evidencian en su planteamiento de cuatro modelos de extensión: 1) altruista: el que le da origen a la noción de extensión, en el cual se reconoce la influencia positivista que impulsaba la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres; 2) divulgativo: imperante en la actualidad, que intenta definir el procedimiento por el cual los adelantos técnicos podrían llevarse a la población que no tiene acceso a las instituciones educativas de nivel superior. La ciencia y la cultura universitarias, desde esa concepción, deben “rebajarse” para ser comprendidas por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación; 3) concientizador: emanado de las ideas de la izquierda latinoamericana y enriquecido con el pensamiento de Freire, que pondera compartir los bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre los participantes en ese acto educativo; y por último 4) empresarial: en este modelo, las necesidades sociales se identifican como análogas a las de las empresas y en consecuencia los/as universitarios/as deberán ser educados/as para atenderlas.

Según Vaccarezza (2015), el concepto de extensión universitaria tampoco se encuentra estabilizado, ni siquiera en una misma institución o discurso institucional. A su vez destaca la ausencia de un marco de regulación claro de sus actividades, fines, objetivos y modalidades. Para analizar la extensión, Vaccarezza establece la definición de tres perspectivas para comprenderla: una centrada en el mundo externo a la universidad, la sociedad, los grupos vulnerables, las situaciones locales; y otra centrada en la misma universidad, con funciones que la modifican o benefician. En la primera perspectiva, existe una misión redentora de la universidad hacia la sociedad, en tanto faro de conocimiento. En la segunda versión, menos iluminista y más radicalizada, la extensión universitaria se expresa como una decisión moral de los(as académicos/as como agentes contra la desigualdad propia de la sociedad moderna. La tercera perspectiva, más concreta y pragmática, la concibe como procesos diferenciados y múltiples de prestación de servicios singulares y localizados.

Desde una postura crítica y de disputa sobre el concepto y las prácticas de extensión, Tommassino y Cano (2016) realizan un análisis genealógico en el cual dan cuenta del surgimiento de la extensión con dos objetivos diferenciados: como movimiento dirigido a proyectar a la universidad como institución al servicio de la sociedad y como medio para mejorar la formación de los/as estudiantes evitando la parcialización de la especialización excesiva (Carlevaro, 2010). En este sentido, argumentan que la extensión se ha desarrollado como un concepto fronterizo y bifronte. Fronterizo porque su desarrollo y conceptualización se ubican en un espacio de frontera entre lo universitario y lo “no universitario”. Bifronte porque, fruto de este doble origen (hacia lo social y hacia lo educativo) la extensión es hablada y teorizada desde diferentes énfasis y lógicas. Como proceso de intervención en lo social, alberga discusiones teóricas, éticas, políticas y metodológicas sobre el vínculo universidad-sociedad, debates entre concepciones sobre el cambio social y el rol que le cabe al conocimiento, etc.

Ante el propósito de diferenciar su actividad de otras englobadas en el concepto de extensión que fueron desarrolladas en este trabajo, emerge la denominación de “extensión crítica”, también conocida como “extensión popular” en Brasil, como tendencia actual que Tommassino y Cano (2016) definen como tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. Está vinculada a las concepciones de educación popular (en su vertiente freireana) e investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana), y se propone vincular la formación de los universitarios (concebida como un proceso crítico y dialógico), con la intención de alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios/as solidarios/as y comprometidos/as con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas; en otras palabras, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad como “fábrica de profesionales”. Los autores resaltan también su dimensión política, ya que esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular.

Vinculación con el entorno sociocomunitario. Compromiso social de la universidad y participación comunitaria (*community engagement*)

Como vimos, las diferentes perspectivas sobre el propósito y el papel de la universidad, acompañadas por el cambio socioeconómico y la creciente importancia del paradigma de la economía del conocimiento, han influido en la forma en que la educación superior contribuye y se relaciona con la sociedad. En efecto, como señalamos, producto de estos cambios se observa una “apertura” de la universidad a una mayor cantidad de agentes sociales, ya que la universidad ha tratado de construir nuevas alianzas para fortalecer y demostrar su contribución e impacto, y para reemplazar la dependencia previa del Estado y el tesoro público (Pinheiro y Stensaker, 2014: 174). Como consecuencia, se está prestando mayor atención a la “diversidad de objetivos, estrategias y actividades” (Boland, 2014: 180), así como a la calidad de la participación de la comunidad y el compromiso de las instituciones de educación superior. Si bien las acciones que vinculan a la universidad con la sociedad en general no son una novedad, la participación del entorno en la definición de los contenidos (agendas, orientaciones, acciones) en educación superior representa una nueva forma de articular y estructurar la misma en tanto la educación superior interactúa y organiza sus relaciones con el mundo en general de manera diferente (Hazelkorn, 2016).

Como explicaron Laing y Maddison (2007), el compromiso social (comunitario o con la comunidad) de las instituciones de educación superior toma una forma particular en cada contexto. Surge de las historias y ubicaciones institucionales individuales, así como de la visión de estas instituciones sobre su misión estratégica. Esto se refleja en la idea de que, a pesar de la existencia de un mayor involucramiento y participación de la educación superior en las comunidades y regiones, todavía hay poco consenso sobre lo que significa o implica esta participación, o cuán complejo puede ser su propósito, proceso o práctica de modo que, diferentes tipos de instituciones llevan a cabo diferentes tipos de vinculación, dependiendo de sus especialidades de investigación, los planes de estudio que ofrecen y, de hecho, las demandas que la comunidad y otros grupos imponen a la universidad (Benneworth y Jongbloed, 2013). Siguiendo a Benneworth *et al.* (...) se entiende vinculación con el entorno comunitario como el proceso mediante el que las universidades se relacionan con agentes (socios) del entorno para realizar actividades que puedan ser beneficiosas, incluso cuando esos beneficios sean diferentes para ambos (2018). Hay una serie de dimensiones que definen y caracterizan

la vinculación de la universidad con el entorno y que se incluyen dentro de lo que se denomina *community engagement*:

- a. Existe una “comunidad” externa comprometida con la creación de conocimientos universitarios.
- b. Hay “interacciones productivas” (Benneworth *et al.*, 2015) dentro de estas comunidades, en las que la comunidad puede beneficiarse de alguna manera de esas interacciones.
- c. Hay un beneficio mutuo tanto en la universidad como en la comunidad: el conocimiento de la universidad ayuda a los “socios sociales” a lograr sus objetivos y el conocimiento de “los socios sociales” enriquece el proceso de producción de conocimiento universitario.
- d. Existe codeterminación dentro de la comunidad de conocimiento, por lo que, tanto la universidad como la comunidad dan forma a las actividades (mediante la inclusión de miembros de la comunidad en la toma de decisiones de gestión operativa y ejecución para un proyecto de investigación).
- e. Existe una interdependencia entre la universidad y la comunidad derivada del beneficio mutuo que permite a los socios de la sociedad influir significativamente en las decisiones tomadas por actores universitarios.
- f. Están impulsados por una lógica que reconoce la producción de conocimiento como resultado de un proceso interactivo: la interacción mutua enriquece a la universidad y sus prácticas de investigación y producción de conocimiento.

Benneworth *et al.* (2009) argumentan que, desde la perspectiva universitaria, la participación de la comunidad tiende a tener lugar bajo la lógica de cuatro tipos de actividad. En primer término, las comunidades pueden participar en el curso de proyectos de investigación. En segundo término, la participación de la comunidad se lleva a cabo a través de actividades de enseñanza, ya sea movilizándolo a sus estudiantes “fuera del aula” para comprender mejor las comunidades o llevando comunidades a las aulas de los/as estudiantes u ofreciendo conferencias. En tercero, se implementan las actividades que tienen lugar en lo que algunas universidades denominan “misión de servicio”, ya sea mediante la capacitación del personal y estudiantes para realizar actividades de voluntariado como con actividades informales de intercambio de conocimientos. Finalmente, las actividades de participación se realizan a través de un trabajo formal de intercambio de conocimientos que involucra a comunidades de difícil acceso, a menudo en forma de tienda de ciencia para estudiantes, actividades de participación pública específicamente financiadas o incluso buscando formas de financiar actividades de consultoría e investigación.

Hazelkorn (2016) define tres modelos de vinculación universitaria según los objetivos sociales que se persigan:

1. El *modelo de justicia social* se centra en el abordaje de las desventajas sociales y enfatiza a los/as estudiantes, el aprendizaje y el empoderamiento de la comunidad. El compromiso resulta integrado en la enseñanza y las políticas universitarias para promover y recompensar la investigación, el aprendizaje y el voluntariado basados en las necesidades del entorno comunitario.
2. El *modelo de desarrollo económico* se centra en el crecimiento económico, la transferencia tecnológica y la innovación, a menudo coordinados a través de una transferencia de tecnología respaldada por políticas para fomentar/recompensar el espíritu empresarial y los vínculos comerciales/intercambio.
3. El *modelo de bien público* se centra en mejorar el mundo, contribuyendo a actividades de desarrollo y revitalización comunitaria, con políticas que fomenten la generación de conocimientos en contextos de aplicación (locales).

Bajo esta conceptualización, tanto la institución a través de sus políticas como sus miembros (profesores/as, investigadores/as, estudiantes) se conciben como un vector eficaz (Romero *et al.*, 2015) en la consideración de sus entornos económico, productivo, ambiental, social y político, proponiéndose como agentes activos/as entrelazados/as al medio social circundante.

Este marco conceptual propone algunas dimensiones que permiten revisar las limitaciones de los modelos lineales de circulación (más bien unidireccionales y vinculados a las nociones de transferencia que hemos discutido antes), en particular en lo referido a la definición de los temas o agendas de investigación que debiera llevar adelante la universidad. Esto supone una apertura a un *modelo de demanda* (Landry, Amara y Lamari, 2001) de conocimientos en el que se habilita la codeterminación de las dinámicas de interacción que puedan definir de forma conjunta aquello de lo que “debiera ocuparse” la universidad. Siguiendo la sistematización de Di Bello y Romero (2018) para los trabajos encuadrados dentro de la perspectiva del compromiso (Goddard y Chatterton, 2003; Arbo y Benneworth, 2007), la tercera misión de las universidades excede ampliamente la producción de conocimiento, para su aplicación en procesos innovadores de la trama productiva (sin excluirla) e incluye la producción curricular y procedimientos de enseñanza orientados a las necesidades del entorno, el involucramiento en la generación de programas y planes requeridos por los Gobiernos y empresas de la región, así como un compromiso activo en la tarea de reclutamiento y mantenimiento de la matrícula.

Una primera limitación de esta conceptualización aparece producto de identificar o reconocer al “entorno” o la “comunidad” como una sola unidad. Quizás, sería más valioso reconocer “entornos” o “comunidades” aunque difícilmente todas las consideraciones posibles de grupos o comunidades en un contexto determinado puedan unificarse de forma armónica. Por supuesto aunque la vinculación deviene valiosa, sin embargo, debieran contemplarse instancias que reconozcan también la multiplicidad de agentes que puedan encontrarse en el entorno de una universidad, como así también los diferentes intereses y motivaciones para establecer y mantener sus vínculos.

Por cierto, bajo este modelo, se resalta la tensión entre demandas locales de conocimiento y excelencia internacional de la universidad: en circuitos de circulación de conocimiento internacional (o *mainstream*) pareciera haber poco interés para la comunicación de resultados de investigación anclados en demandas locales, en especial para las ciencias sociales (Beigel, 2014; Perrotta y Alonso, 2019) lo que necesariamente tensiona la práctica académica dados los actuales mecanismos de evaluación de desempeño de los/as académicos/as. Pareciera necesario, en este sentido, incluir también una posible caracterización que refiera a la diferenciación de la función de las instituciones y del personal académico en ambos niveles inter e intrainstitucional: ¿qué sucede cuando una o más instituciones “comparten” un entorno?, ¿cómo se incorporan en las misiones de la universidad las culturas académicas (Naidorf, 2009) y las culturas de evaluación de sus miembros (Beigel, 2019)?

Hasta aquí, hemos recuperado dos conceptualizaciones (extensión y compromiso social/vinculación con el entorno) que teorizan y analizan la cuestión de la tercera misión haciendo foco en el eje institucional. Nos referimos a los modos deseables de diseñar y desarrollar estrategias para llevar adelante su tercera misión que hacen foco en los elementos normativos respecto de las actividades que se reconocen como deseables, que debieran ser tenidas en cuenta y los mecanismos y sus estrategias de consecución. En especial para la primera conceptualización, hemos marcado algunas de sus limitaciones vinculadas a su indeterminación.

Existe además del nivel institucional (*mezzo*) un nivel *micro* que hace eje en las dinámicas de interacción de los agentes. Puesto blanco sobre negro, se trata de lo siguiente: la interacción entre los/as académicos/as y los/as usuarios/as del conocimiento. En las dos secciones siguientes, introduciremos otras dos conceptualizaciones que observan la cuestión en el nivel de las prácticas discutiendo los modos de interacción.

Apropiación social e hibridación de conocimientos

Hemos mostrado cómo la cuestión de la tercera misión significa un claro proceso de apertura de la universidad para con la sociedad. Esta apertura, con los matices mostrados, implica *per se* participación de agentes sociales (extraacadémicos/as) en la vida académica en su rol más o menos activo según la perspectiva a la que se haga referencia.

Proponemos ahora, entonces, focalizar la atención en la participación de agentes sociales en el proceso de generación de conocimiento, interés teórico menos presente en la literatura que aborda la vinculación universidad-sociedad.

Este acento se propone problematizar la “aceptación” de esa participación por parte de los/as académicos/as. Los enfoques mostrados comparten el supuesto de que la interacción con el/los entorno/s redundará en una generación de conocimiento más robusto y este se asume, por tanto, con mayor capacidad de ser usado. Uno de los pasos previos para usar conocimiento (junto con el acceso, como mostramos más arriba) es que este pueda ser apropiado. Dicha operación en la que los/as usuarios/as “toman” el conocimiento, aparece en la literatura como “apropiación social” del conocimiento (Bijker y Law, 1992; Elzinga, 1998; Estébanez, 2015; Alonso, 2018). Este concepto no es ajeno a la mayoría de los hasta aquí relevados en la multiplicidad de sentidos posibles atribuidos a él. Siguiendo a Estébanez (2007), pueden distinguirse dos características que adquiere esta relación: por un lado, la apropiación como acto de hacerlo propio y, por otro, el acto de adecuación. En el primer sentido, la apropiación social consiste en hacer a la sociedad dueña de un conocimiento que hasta el momento no es suyo o no es percibido como tal, reforzando la hipótesis del “déficit cognitivo” de la sociedad. El segundo sentido, el de la apropiación como acto de adecuación, se diferencia de la idea de un bien (el conocimiento), el mismo es ajeno a la sociedad, se construye por fuera de sus reglas y luego la sociedad se lo apropia; por el contrario, el problema de la apropiación se concibe como la redefinición del rol de los actores implicados en la dinámica del conocimiento a partir de su inclusión en los procesos de producción, difusión y uso (Estébanez, 2008: 2). Vaccarezza (2015) propone una sistematización de conceptos según cuatro significados posibles de la noción de apropiación social:

1. Apropiación social del conocimiento como equivalente a transferencia a la sociedad. Tal apropiación por parte de la sociedad la hace “más innovadora” y cercana al ideal de una sociedad del conocimiento.
2. Apropiación en términos de “alfabetización científica”. Implica una sociedad que comprende más el conocimiento científico, es más “cultura” y por tanto aprecia y legitima la ciencia y la tecnología.
3. Apropiación en términos de generación de hábitos vinculados a la ciencia; de ahí que los indicadores de incorporación de la ciencia y la tecnología a la vida cotidiana implican comprender el funcionamiento de lo habitual, de la composición de medicamentos, etc.
4. Apropiación en el sentido de manipulación del conocimiento científico en procesos de hibridación donde el conocimiento local se constituye como marco para incorporar el conocimiento tecnocientífico (Vessuri, 2004; Hess, 1995; Vaccarezza, 2015).

En todos los planos, la relación entre científicos/as y usuarios/as es referida como una relación entre expertos/as y legos/as. Las primeras tres (transferencia a la sociedad, alfabetización científica y comprensión de hábitos relacionados con la ciencia) parecieran

estar más vinculadas a una relación clásica de expertos/as-legos/as, en la que los/as expertos/as (académicos/as) ponen a disposición recursos que son apropiados por los/as legos/as (agentes sociales), según la denominación de los autores. Esta apropiación social de conocimientos en estos tres significados implica alguna operación de resignificación por parte de los/as usuarios/as, pero esta operación de apropiación no modifica la jerarquización clásica original del binomio experto/a-lego/a. En estas operaciones, la relación pareciera siempre consolidar una linealidad “de la universidad a la sociedad” que se propone atender un *déficit* de los/as legos/as. Este rasgo ha sido sistematizado en el modelo de la Teoría de la Acción de la Utilización del Conocimiento descrita por Kochanek *et al.* (2015). El modelo describe las etapas del ciclo de utilización, comenzando con la adquisición, luego la interpretación, la apropiación (*sensemaking*) para luego consolidarse en un uso efectivo (*ibidem*).

Nos interesa el cuarto plano descrito por Vaccarezza, el que refiere a procesos de hibridación de conocimientos, donde pueden darse al menos dos modelos de participación de usuarios/as (Vaccarezza, 2015; Di Bello y Romero, 2018): a) de hibridación: el recurso cognitivo relevante es el conocimiento local, el/la lego/a es experto/a por experiencia propia y el estímulo de participación radica en que favorece la solución del problema; y b) de participación en decisiones locales: el/la lego/a participa como decisor/a en las soluciones que se intentan llevar a cabo en relación a un problema local.

En ambas modalidades del plano de hibridación pareciera existir otra modalidad de jerarquización de conocimientos diferenciada. En este plano, no se identifica la participación de usuarios/as con un modelo de *déficit*: el conocimiento de los/as usuarios/as es jerarquizado en el contexto como fundamental para el proceso de producción de conocimiento y los resultados esperados. De este modo, la apropiación social puede entenderse como fase de una relación de expertos/as (científicos/as)-legos/as (agentes sociales). Nos referimos a un nivel de intercambio de lenguaje, en el que la producción experta porta un conjunto de significados que se alternan con el mundo simbólico de los/as legos/as, que son a su vez comprendidos, resignificados, ignorados, etc. (Vaccarezza, 2015).

Veamos esto más en detalle. Siguiendo a Vessuri (2004) y a Hess (1995), la transferencia y el intercambio son partes integrales de la generación, crecimiento y difusión de la tecnología. Así es que hay un sentido en el cual la hibridez es un hecho básico del conocimiento. Sin embargo, en su búsqueda de afirmación, de pureza y universalidad, la ciencia ha usado como mecanismos la distancia social y la exclusión, negando sus propias ricas fuentes heterogéneas (Vessuri, 2004).

Una visión crítica de la ciencia en su modalidad actual significa reconocer la existencia de varios componentes, activamente orientados a crear y consolidar una comprensión basada tanto en elementos nuevos como pasados, que ayudan a poner en movimiento una dinámica del trabajo en ciencia y tecnología dirigida a asegurar la sustentabilidad (*ibidem*). Es por ello que la hibridez no refleja solo la variedad de intereses envueltos, sino también el reconocimiento de la variedad de experticias (ya disponibles tanto dentro de la ciencia certificada como fuera de ella en las comunidades locales de práctica).

En el modelo de hibridación de conocimientos (Hess, 1995; Vessuri, 2004) una premisa fundamental es la aceptación de que existen otras modalidades de conocimiento diferentes de las de origen científico y que toda aproximación al análisis de la tercera misión de la práctica académica siempre implica el encuentro de conocimientos y significados heterogéneos (Vaccarezza, 2015). Las diferentes visiones en torno a la noción de saberes y conocimiento reflejan en parte esta discusión (Llomovatte, Naidorf y Pereyra, 2009).

De este modo el conocimiento (tanto el experto, como el lego según la denominación de los autores) queda envuelto en este mundo sociocultural.

Finalmente, es necesario reparar en que estas interacciones no se dan en contextos vacíos de interés y relaciones de poder, de modo que, incluso cuando el marco epistemológico pueda reconocer cierta horizontalidad en el conocimiento (y sus agentes) producto de la interacción aparecen operaciones de clausura en las que se estabilizan e imponen significados posibles; y no siempre se dan en ausencia de conflicto ni en el marco de la aceptación de todos los agentes de estas premisas.

Los estudios de base empírica, sin embargo, se encuadran en analizar solamente casos de éxito en los que las relaciones parecieran ser siempre armónicas y beneficiosas para todas las partes, lo que Sivertsen y Meijer (2018) llaman “vinculación extraordinaria” o “impacto extraordinario”; dejando de lado aquellos en los que la relación no resultó beneficiosa.

Coproducción de conocimiento

La denominación de “coproducción” de conocimiento fue originalmente acuñada a fines de la década de 1970, por la economista Ostrom, para designar un proceso en el que las contribuciones de los individuos no están presentes físicamente en el proceso de producción de un bien o servicio. El concepto se define como la sinergia entre diferentes instituciones y la ciudadanía para la producción de bienes de uso común. Coproducción refiere al proceso mediante el cual los insumos utilizados para producir un bien o servicio son aportados por los individuos de diferentes instituciones que no están “dentro de” la misma organización (Ostrom, 1996). La idea original fue fundacional y particularmente simple: los/as consumidores/as, en algunas acciones de consumo retroalimentan el proceso de producción interviniendo en algún sentido su definición y convirtiéndose en consumidores/as-productores/as (Ostrom, 1977; Ostrom *et al.*, 1978; Parks *et al.*, 1981). El trasfondo ontológico-epistemológico puede rastrearse también en el “Programa Fuerte de Sociología del Conocimiento” de la década de 1960 de la Universidad de Edimburgo en el que se sostiene que no existe una distancia (o no debiera existir para el desarrollo de una sociología rigurosa y robusta) entre los procesos de producción de conocimiento científico y el mundo social: lo social no es algo natural (dado) que funciona como objeto de estudio (similar al mundo natural que estudian las ciencias “duras”), sino que es producido o coproducido en el propio proceso de producción de conocimiento: no existe un mundo social “natural” por fuera del proceso de conocer. Asimismo, Elias consideraría un proceso sociológicamente incorrecto la afirmación de una institución productora de conocimiento como la universidad o institutos de ciencia por fuera de ella y la sociedad en la que se inserta (Naidorf, Giordana y Horn (2007).

Este concepto de coproducción de conocimiento fue revitalizado a fines de la década de 1990, producto de los trabajos de Jasanoff, en especial con la publicación del libro *El idioma de la coproducción* (2004). Según esta autora la coproducción de conocimiento es simétrica porque llama la atención sobre las dimensiones sociales de los compromisos y comprensiones cognitivas, al tiempo que subraya los correlatos epistémicos y materiales de las formaciones sociales. La coproducción puede ser vista como una crítica de la ideología realista que separa persistentemente los dominios de la naturaleza, los hechos, la objetividad, las razones, la cultura, los valores, la subjetividad, la emoción y la política. Para la autora, la coproducción es más bien un lenguaje, mucho más que una teoría, que sirve para interpretar y contabilizar fenómenos complejos evitando así las supresiones y omisiones estratégicas: “ganamos poder explicativo pensando que los órdenes sociales y naturales se producen de manera conjunta” (Jasanoff, 2004: 2). Al respecto, afirma que son varias las preocupaciones recurrentes y parcialmente solapadas en la ciencia y la tecnología que ofrecen una forma de organizar el trabajo en el lenguaje coproduccionista. La primera tiene que ver con la aparición y estabilización de nuevos

objetos o fenómenos: cómo las personas los reconocen, los nombran, los investigan y les asignan significado, y cómo los separan de otras entidades existentes, creando nuevos lenguajes y nuevas formas de representarlos visualmente. La segunda preocupación se refiere a las formas que adquiere la formulación de los problemas de investigación y resolución de controversias. Bajo este epígrafe, una gran cantidad de investigaciones científicas y tecnológicas han examinado las prácticas y procesos mediante los cuales un conjunto de ideas gana supremacía. La tercera se centra en la inteligibilidad y la portabilidad de los productos de la ciencia y la tecnología a través del tiempo, el lugar y los contextos institucionales. Los temas bajo esta perspectiva abarcan desde la estandarización de instrumentos y herramientas analíticas hasta la formación de nuevas comunidades de prácticas, capaces de dotar de credibilidad a las propuestas a medida que se transportan a través de diferentes culturas de producción e interpretación. La cuarta tradición examina las prácticas culturales de la ciencia y la tecnología en contextos que les dan legitimidad y significado. De esta manera, se pregunta Jasanoff (2004) cómo la supuesta universalidad de los hechos y artefactos sirve para diferentes contextos políticos y culturales, así como se puede explicar cómo diferentes ámbitos de la investigación y el desarrollo adquieren y conservan características culturales particulares (Jasanoff, 2004).

Ahora bien, suponiendo la coproducción de conocimiento, se podría conjeturar que en el caso de las llamadas “ciencias duras”, la utilización del conocimiento científico por parte de agentes sociales puede aportar o iluminar aspectos del objeto originalmente no considerados o focalizados por los/as expertos/as, sin que esto implique una revisión del núcleo duro del saber experto sobre el objeto en cuestión (Vaccarezza, 2015). El conocimiento respecto de la estructura molecular de un compuesto usado en un medicamento no se modifica si en pruebas clínicas ese medicamento presenta reacciones adversas. Lo que sí pudiera ocurrir es que se extienda, amplíe o complejice aquello que pueda definirse como “socialmente relevante” de una agenda de investigación. De este modo, con el foco puesto en la coproducción se pone de relieve la importancia de cuestionar la supuesta primacía que ejercen algunas categorías sociales, por ejemplo, los intereses, para dar cuenta del modo en que se constituye el conocimiento de la naturaleza. Si la naturaleza y la sociedad son producto de la coproducción en un mismo movimiento, ninguna de las partes debe considerarse, *a priori*, explicativamente más fundamental que la otra (Vaccarezza, 2015).

Aunque la coproducción de conocimiento forme parte de los desafíos pendientes, aún los nuevos ensayos producto de dicho diálogo no encuentran formas adecuadas de ponderación, validación o incluso evaluación que otorguen relevancia a dicho proceso (Naidorf, 2009). Esta consideración y premisa que se sostienen desde la visión propuesta sobre la coproducción de conocimiento son mucho más complejas que las que se desprenden del modelo lineal de innovación que discutimos anteriormente.

El “nuevo paradigma” del Impacto Social del Conocimiento

A lo largo del trabajo hemos mostrado algunos de los diferentes sentidos posibles que adopta la relación universidad-sociedad en tanto tercera misión de la universidad. En todos los casos, como hemos visto, el tema en cuestión es la “apertura” y la interacción de la universidad con sus posibles entornos. La aceptación de lo anterior ha derivado en la intensificación del “reclamo por la utilidad” (Olssen y Peters, 2005) por parte de los ámbitos de gobernanza y gestión de la política científica y universitaria en dos sentidos: reclamo a los/as académicos/as para visibilizar sus actividades y necesidad de visitar los modelos que las miden, evalúan y jerarquizan, tanto a nivel individual (de evaluación de desempeño) como institucional. Sin dudas, uno de los marcos para identificar y evaluar estas prácticas más populares desde principios de siglo es el *impacto social del conocimiento* o *impacto social de la universidad*.

Diversos estudios referidos al impacto social de la universidad (o más específicamente de las misiones de la universidad) ubican, en primer plano, el aspecto relativo a sus condiciones de financiación (Blume y Spaapen, 1988; Morris y Rip, 2006; Bornmann, 2013; De Jong *et al.*, 2016) que se sigue sosteniendo en la creencia de una utilidad social inexorable del conocimiento que estas producen pero que ahora reclaman evidencias más directas de esa utilidad (Olssen y Peters, 2005). Eso ha requerido que las universidades justifiquen el financiamiento que reciben contribuyendo a satisfacer demandas sociales, ya sea directamente en términos de crecimiento económico o indirectamente aportando de manera más general al bienestar social (Blume y Spaapen, 1988; Gibbons, 1998; Olssen y Peters, 2005). Esta discusión se enlaza con las viejas demandas de rendición de cuentas o *accountability* de una institución bajo sospecha, al decir de Naidorf (2007).

Este cambio es problemático para las universidades y los/as académicos/as y algunos/as autores/as lo han denominado como el “lado oscuro” del impacto social (Bozeman *et al.*, 2013). En ausencia de una definición clara de lo que es “impacto social”, los/as investigadores/as enfrentan incertidumbre respecto a aquello que se espera de ellos (De Jong *et al.*, 2016) y ahora deben también “probar” que sus investigaciones son relevantes y encontrar formas convincentes de explicar la importancia social más amplia de sus investigaciones a la sociedad en general (Hessels, 2010). La conceptualización más aceptada respecto de la definición de impacto social es la presentada por la Research Excellence Framework (REF)¹¹ del Reino Unido, que lo define como: “cualquier efecto, cambio o beneficio a la economía, sociedad, cultura, políticas o servicios públicos, salud, medioambiente o calidad de vida, más allá de la vida académica” (REF, 2014). Desde 2014, REF incluyó en su mecanismo de evaluación una variedad de observables para medir el impacto social (Naidorf *et al.*, 2018). Incluso cuando la definición resulta particularmente laxa (“cualquier efecto, cambio o beneficio...”) y por tanto podría aparecer una multiplicidad de acciones y significados, la definición, en la práctica, solo es analíticamente escindible de las formas que adquiere en tanto instrumento de evaluación: ¿dónde empieza y dónde termina la creación de impacto? ¿Qué elementos observables de impacto son aceptados? ¿Pueden tomarse los mismos para todas las disciplinas? ¿Para todos los perfiles y trayectorias académicas? ¿Para todas las regiones?

La noción de impacto social podría ser, en abstracto, una forma para resignificar los mecanismos con los que los/as académicos/as interactúan con la sociedad e incluso actualmente, un paradigma en el que incluir prácticas que desde la universidad se realizan pero que no necesariamente son valoradas adecuadamente, registradas, contabilizadas, consideradas o ponderadas. Sin embargo, en tanto instrumento para la evaluación, en términos prácticos, no se ha diferenciado de las prácticas de vinculación e interacción con el medio más estabilizadas, como el desarrollo de tecnologías, patentes y otros indicadores referidos a la vinculación universidad-empresa.

Asimismo, la definición adoptada por el Social Science and Humanities Research Council canadiense respecto de la movilización del conocimiento también se orienta al “más allá de la vida académica”. Al respecto, se define la movilización del conocimiento como:

El flujo y consumo recíproco y complementario del conocimiento científico entre investigadores, mediadores e interlocutores y usuarios de dicho conocimiento —dentro y más allá de la academia— que procura lograr la maximización de los beneficios para los usuarios así como el logro de conocimientos creados en y para Canadá y/o internacionalmente que provoquen consecuencias positivas y que, por último, permita además mejorar el perfil —en términos de riqueza e impacto— de la investigación en ciencias sociales y humanidades. (Alonso, 2018)

¹¹ <https://www.ref.ac.uk/>

Por su parte, Bornmann (2012) muestra cuatro ejes en los que la medición del impacto social resulta un problema tanto analítico, como práctico:

1. *Problema de causalidad*: debe ser claramente verificable que una intervención específica del conocimiento ha resultado en algún tipo de cambio (impacto o huella) en la vida social. Dado que el cambio social o la resolución de problemas sociales a menudo tienen lugar en configuraciones muy complejas y, por cierto poco claras, las relaciones causales claras a menudo no son discutidas de manera convincente ni verificadas empíricamente. Sin embargo, esto no significa que no se haya producido ningún impacto. Por un lado, se plantea la cuestión de qué se consideraría suficiente para poder hacer uso de una relación causal y, por otro lado, también se enfatiza que las redes estables existentes en un área específica de prácticas tienden a resultar en que la contribución de los/as científicos/as a la resolución de un problema relevante para la práctica también sea reconocida como tal.
2. *Problema de atribución*: los impactos sociales pueden ser difusos, complejos y contingentes y, por lo tanto, muy a menudo no está claro qué debe atribuirse a la investigación y qué a otros insumos (sociales). Esto se aplica en particular al conocimiento de las ciencias sociales que, a diferencia de los productos de las ciencias naturales, tiende a no ser plausible de ser reducido a un tipo de objeto (producto) y/o tecnología, sino más bien se plasma como conocimiento conceptual y de orientación (lo que hemos marcado más arriba como saber hacer, o uso simbólico del conocimiento).
3. *Problema de internacionalidad*: en momentos en los que la contribución a problemas sociales (en sentido amplio) está cada vez más en el centro de atención, es importante considerar que el conocimiento y las intervenciones tienen lugar simultáneamente en muchos niveles y en muchos lugares. Según esta perspectiva, en el caso de problemas sociales de orden global (en tanto desafíos globales) en particular, no pareciera ser posible hacer atribuciones claras con respecto al impacto.
4. *Problema de escala de tiempo*: si se reclama impacto de la investigación exclusivamente en el corto plazo, corremos el riesgo de determinar solo aquellas áreas de investigación que traen beneficios inmediatos, y la investigación con posibles efectos a largo plazo tienda a ser relegada. Si pensamos en esta cuestión junto con el hecho de que tanto los programas de financiación como las evaluaciones a menudo solo consideran un período relativamente corto de tiempo para su medición, entonces, el reclamo por el impacto puede resultar incluso más nocivo.

En el mismo sentido en el que nos hemos referido a lo largo del trabajo, la noción de impacto se relaciona de modo más estrecho, en cuanto a la evaluación, con la posibilidad de ponderar y volver observable aquellos intercambios academia-entorno. Por cierto, lo anterior reconoce la existencia de intercambios (más o menos explícitos o formalizados) que no encuentran eco en los registros tradicionales que observan la actividad de las instituciones (y los/as académicos/as).

Desde el último lustro han ido surgiendo distintas propuestas que se preocupan por marcar algunos aspectos de estas actividades, en línea con un interés cada vez más explícito por proponer evaluaciones de corte más cualitativo y “aperturista” de las actividades académicas y su relación con el entorno (Rafols y Stirling, 2020).

Reflexiones finales

La discusión en torno al uso del singular y con mayúscula al referirnos a la Universidad o del plural, universidades, se presenta como un dilema teórico de relevancia. Podríamos afirmar que la primera acepción es un tanto esencialista y reconoce una raíz común que deviene de una larga historia institucional. La referencia en plural, en cambio, busca acentuar el aspecto múltiple e imposible de ser aunado bajo un formato común.

Asimismo, luego de esta revisión podemos decir que también resulta sumamente difícil dar cuenta de una forma única de vincularse con la sociedad. A lo largo de este trabajo presentamos diferentes formas de nombrar, como también perspectivas para abordar esta tercera misión de la universidad. Enunciamos estas diferencias como tensiones, que obviamente no son neutrales y que representan formas de pensar la universidad, de construir conocimiento y de elegir cómo y con quiénes se vincula o debería hacerlo. Esa multiplicidad de prácticas refleja orientaciones y misiones contradictorias que conviven de forma cotidiana en las instituciones de educación superior. En este sentido, cabe decir que los entornos en los cuales las instituciones de educación superior se sitúan e integran son cada vez más diversos y complejos, como también las poblaciones que los habitan; dicho escenario presenta nuevos desafíos para repensar las funciones y las misiones de las universidades.

¿Por qué nos hemos centrado en discutir la cuestión de la tercera misión? Como hemos visto, producto de los múltiples sentidos que se construyen alrededor de su posible definición o identificación de esta tercera misión, se consolida aquella que se orienta a la que pareciera influir de modo explícito en las dos misiones originarias. Diremos, a modo de provocación, que en la cuestión de la tercera misión reside la capacidad potencial de visitar los sentidos de las misiones originarias.

Producto de la expansión en la pretensión de intervención (que hemos visto como interacción, apertura, diálogo, etc.) que se desprende de las posibles definiciones de la tercera misión se multiplican los mecanismos que tanto la enseñanza como la investigación despliegan para incorporar lo que la tercera misión indica. Existe en la definición de la tercera misión la capacidad, potencial —por supuesto— de propender a convertir los recursos que se derivan de la enseñanza y la investigación en capacidades para cumplir los objetivos que se explicitan en ella.

Por lo expuesto en la literatura y los enfoques relevados, la idea de intereses y la pretensión de utilidad se encuentran de este modo en el centro de la disputa en torno a la producción de la universidad. Tal como afirma Albornoz (2011), el camino es ahora hacia la búsqueda de los fundamentos de una práctica académica íntimamente vinculada con sociedades históricamente definidas.

Esta tarea supone como punto de partida reconocer y apreciar (tanto en las agendas, como en las evaluaciones) las distintas prácticas académicas que adquiere la dinámica de vinculación. No solamente las reconocidas como transferencia tecnológica o vínculos universidad-empresa, sino la diversidad de acciones que llevan adelante las universidades con sus entornos, en muchos casos orientadas a dar solución a problemas sociales bajo la ética de la responsabilidad social. En este sentido, en el panorama actual, “la relevancia social” no puede concebirse solo como una intención de concretar acciones orientadas hacia las necesidades sociales, sino que implica hacerse cargo de sus impactos y consecuencias en las sociedades (De Sierra, 2019) y revisar, una vez más, lo que representan como instituciones legitimadas en el rol de productoras de conocimiento.

El atender a la vez nuevos actores portadores de saberes que no suelen circular o tener espacio en las universidades, tal como se ha visto en nuestras universidades latinoamericanas, es una pista para abordar la cuestión de la tercera misión de las universidades. Sin embargo, sabemos que con aquello no alcanza para abordar la complejidad de problemáticas socialmente emergentes de las que la universidad pueda ocuparse. Continúa siendo un inmenso desafío romper con la división social entre quienes son sujetos de conocimiento y quienes son objeto de conocimiento, como también entre quienes son objeto de la producción y quienes son sujetos de producción (Tatian y Vázquez, 2018).

Bibliografía

- » Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). La política deficiencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*: 1-46.
- » Arbo, P. y Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: A literature review. *OCDE*.
- » Backer, T. E.; Liberman, R. P. y Kuehnel, T. G. (1986). Dissemination and adoption of innovative psychosocial interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1): 111.
- » Beigel, F. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, 62(5): 743-765.
- » ----- (2019). ¿PROINCE versus CONICET? Guerra fría, convivencia pacífica y doble-agentes. *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Benneworth, P. (2014). Decoding university ideals by reading campuses. *The physical university*: 217-242.
- » Benneworth, P. S.; Charles, D. R.; Conway, C.; Hodgson, C. y Humphrey, L. (2009). How the societal impact of universities can be improved both conceptually and practically. *Sharing research agendas on knowledge systems: final research proceedings*: 46-49.
- » Benneworth, P. y Jongbloed, B. (2013). Policies for Promoting University-Community Engagement in Practice. En *University engagement with socially excluded communities*, pp. 243-261. Springer, Dordrecht.
- » Benneworth, P.; Ćulum, B.; Farnell, T.; Kaiser, F.; Seeber, M.; Šćukanec, N.; Vossensteyn, H. y Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb, Institute for the Development of Education.
- » Beyer, J. M. (1997). Research utilization bridging a cultural gap between communities. *Journal of Management Inquiry*, 6 (1).
- » Bijker, W. E. y Law, J. (eds.). (1992). *Shaping Technology / Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge, MIT Press.
- » Blume, S. S. y Spaapen, J. B. (1988). External assessment and "conditional financing" of research in Dutch universities. *Minerva*, 1-30.
- » Boland, J. A. (2014). Orientations to civic engagement: insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education*, 39(1): 180-195.
- » Bornmann, L. (2012). Measuring the societal impact of research: research is less and less assessed on scientific impact alone—we should aim to quantify the increasingly important contributions of science to society. *EMBO reports*, 13(8): 673-676.
- » ----- (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society for information science and technology*, 64(2): 217-233.
- » Bornmann, L.; Mutz, R. y Daniel, H. D. (2013). Multilevel- statistical reformulation of citation- based university rankings: The Leiden ranking 2011/2012. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(8): 1649-1658.

- » Breschi, S. y Lissoni, F. (2001). Knowledge spillovers and local innovation systems: a critical survey. *Industrial and corporate change*, 10(4): 975-1005.
- » Bustelo, N. (2018). Un fantasma que recorrió América Latina. A 100 años de la Reforma Universitaria NUEVA SOCIEDAD; Lugar: Buenos Aires; p. 147 - 156
- » Brunner, J. J.; Rejas, L. M. P. y Vargas, J. R. L. (2020). Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(3): 25-44.
- » Calderini, M. y Scellato, G. (2005). Academic research, technological specialization and the innovation performance in European regions: an empirical analysis in the wireless sector. *Industrial and Corporate Change*, 14(2): 279-305.
- » Carlevaro, P. V. (2010). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética. *Formación Ética en la Universidad*, 7.
- » Castoriadis, C. (1989). *El imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets.
- » Castro Martínez, E. y Vega Jurado, J. (2009). Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista iberoamericana deficiencia, tecnología y sociedad*, 4(12).
- » Cherney, A.; Head, B.; Povey, J.; Boreham, P. y Ferguson, M. (2015). The utilization of social science research—the perspectives of academic researchers in Australia. *Journal of Sociology*, 51(2): 252-270.
- » Clark, K. B. y Fujimoto, T. (1991). Heavyweight product managers. *McKinsey Quarterly* (1): 42-60.
- » De Jong, S. P. y Muhonen, R. (2020). Who benefits from ex ante societal impact evaluation in the European funding arena? A cross-country comparison of societal impact capacity in the social sciences and humanities. *Research Evaluation*, 29(1): 22-33
- » De Sierra Neves, M. T. (2019). Producción y circulación del conocimiento ante las demandas sociales y del mercado. Diferentes perspectivas de transferencia de conocimiento.
- » De Sousa Santos, B. y Rodríguez-Garavito, C. A. (eds.). (2005). *Law and globalization from below: Towards a cosmopolitan legality*. Cambridge University Press.
- » Díaz, C. y Herrera, L. (2003). Extensión Universitaria. En Pugliese, J. C. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires, MECyT–SPU.
- » Di Bello, M. E. (2013). Investigadores académicos, conocimientos científicos y utilidad social. *Redes*, 19(36): 51-78.
- » Di Bello, M. E. y Romero, L. A. (2018). Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús. *Apuntes*, 45(82): 145-171.
- » Dosi, G. (1999). *Innovation, Organization and Economic Dynamics. An Autobiographical Introduction*, N° 1999/17. Laboratory of Economics and Management (LEM). Pisa, Sant'Anna School of Advanced Studies.
- » Dunn, W. N. (1983). Measuring knowledge use. *Knowledge*, 5(1): 120-133.
- » Dunn, W. N.; Holzner, B. y Zaltman, G. (1982). *Knowledge utilization*. University of Pittsburg.
- » E3M Project. (2012). Green paper: Fostering and measuring “third mission” in higher education institutions.

- » Edquist, C. (1997). *Systems of innovation: Technologies, Institutions and Organizations*. Londres, Pinter.
- » Elias, N. (1971). Sociology of knowledge: New perspectives: Part one. *Sociology*, 5(2): 149-168.
- » Elzinga, A. y Jamison, A. (1996). *El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología*, pp. 75-76. Madrid, Zona Abierta.
- » Estébanez, M. E. (2007). Ciencia, tecnología y políticas sociales. *Ciencia, docencia y tecnología* (34): 13-63.
- » ----- (2008). Impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual. Estrategias de medición. Taller de indicadores de Evaluación de Bibliotecas. 3 al 5 de diciembre, La Plata 2007. Disponible en: <http://tieb.fahce.unlp.edu.ar/tieb-2007/descargables/presentaciones/17-medicion-del-impacto-social>
- » ----- (2015). Apropriación social de la ciencia y la tecnología. En *Universidad y Sociedad. Desafíos de la Investigación Interdisciplinaria*. Buenos Aires, EUDEBA, UBA. PIUBAMAS.
- » Estébanez, M. E. y Korsunsky, L. (2003). Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos. *RICYT: El estado de la ciencia. Principales indicadores deficiencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos*: 83-92.
- » Etzkowitz, H. (1990). The second academic revolution: The role of the research university in economic development. En *The research system in transition*, pp. 109-124. Springer, Dordrecht.
- » Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2): 109-123.
- » Evered, R. y Louis, M. R. (1981). Alternative perspectives in the organizational sciences: “inquiry from the inside” and “inquiry from the outside”. *Academy of management review*, 6(3): 385-395.
- » Feldman, M. y Desrochers, P. (2003). Research universities and local economic development: Lessons from the history of the Johns Hopkins University. *Industry and Innovation*, 10(1): 5-24.
- » Feldfeber, M. y Maañón, M. I. (2020). *La Educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- » Fischman, G. (2014). If the research is not used, does it exist. *Teachers'college record*, 17570: 1-10.
- » Foray, D. y Lissoni, F. (2010). University research and public–private interaction. En *Handbook of the Economics of Innovation*, Vol. 1, pp. 275-314. North-Holland.
- » Freire, P., (1971/1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Frondizi, R. (1971). *La universidad en un mundo de tensiones: misión de las universidades en América Latina*, Vol. 23. Buenos Aires, Paidós.
- » Gadotti, M. (2019). Extensión Universitaria: ¿Para qué? Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular. *Redes de Extensión* / 6.
- » Geuna, A. y Muscio, A. (2009). The governance of university knowledge transfer: A critical review of the literature. *Minerva*, 47(1): 93-114.
- » Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1997 [1994]). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona, Pomares.

- » Glaser, E. M.; Garrison, K. N. y Abelson, H. (1983). *Putting knowledge to use: facilitating the diffusion of knowledge and the implementation of planned change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- » Goddard, J. B. y Chatterton, P. (2003). The response of universities to regional needs. *Economic Geography of Higher Education: Knowledge Infrastructure and Learning Region*. Londres, Routledge.
- » Gordón, F. A. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophía*, (11): 123-172.
- » Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation*. Office of Education. US Department of Health, Education and Welfare.
- » Hayden, M. C.; Petrova, M. K. y Wutti, D. (2018). Direct associations of the terminology of knowledge transfer—differences between the social sciences and humanities (SSH) and other scientific disciplines. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 22(3): 239-256.
- » Hayden, M. C.; Weiß, M.; Pechriggl, A. y Wutti, D. (2018). Insights into University Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) and Other Scientific Disciplines—More Similarities Than Differences. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 3: 32.
- » Hazelkorn, E. (2016). *The Civic University*, University of Birmingham.
- » Hess, D. J. (1995). *Science and technology in a multicultural world: The cultural politics of facts and artifacts*. Nueva York, Columbia University Press.
- » Jaffe, A. B. (1989). Real effects of academic research. *The American economic review*: 957-970.
- » Jaramillo, L. C. (2020). Competitividad e innovación Tekct visiones desde las agrociencias.
- » Jasanoff, S. (2003). Breaking the waves in science studies: Comment on HM Collins and Robert Evans. The third wave of science studies. *Social studies of science*, 33(3): 389-400.
- » ----- (2004). The idiom of co-production. *States of knowledge: The co-production of science and social order*: 1-12.
- » ----- (2014). A mirror for science. *Public Understanding of Science*, 23(1): 21-26.
- » Juarros, F. (2006). Vinculación Universidad-Estado-Sector de la Producción de Bienes y Servicios, vista por los Docentes Investigadores. El Caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. En *La Vinculación Universidad-Empresa: Miradas Críticas desde la Universidad Pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Knorr Cetina, K. (1977). Producing and reproducing knowledge: Description or construction? *Social Science Information*, 16: 101-126.
- » Kochanek, J. R.; Scholz, C. y Garcia, A. J. (2015). Mapping the collaborative research process. *Education policy analysis archives*, 23: 121.
- » Kreimer, P. y Zukerfeld, M. (2014). La explotación cognitiva: Tensiones emergentes en la producción y uso social de conocimientos científicos tradicionales, informacionales y laborales. En Kreimer, P.; Vessuri, H.; Velho, L. y Arellano, A. *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*. México, Siglo XXI.
- » Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.

- » Laing, S. y Maddison, E. (2007). *The Cupp model in context. Community-university partnerships in practice*, pp. 8-20. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- » Landry, R.; Amara, N. y Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research policy*, 30(2): 333-349.
- » Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher education policy*, 20(4): 441-456.
- » Latour, B. (1986). Visualization and cognition. *Knowledge and society*, 6(6): 1-40.
- » Lieberman, A. (1980). Dissemination: The jargon and the reality. En Denham, C. y Lieberman, A. (eds.). *Time to learn*. Washington, National Institute of Education.
- » Litan, R. E.; Mitchell, L. y Reedy, E. J. (2007). Commercializing university innovations: alternative approaches. *Innovation policy and the economy*, 8: 31-57.
- » Llomovatte, Silvia (ed.) (2006). *La vinculación Universidad-empresa (miradas críticas)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Llomovatte, S.; Naidorf, J. y Pereyra, K. (2009). *La universidad cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires, Eudeba.
- » Lockett, A.; Wright, M. y Wild, A. (2013). The co-evolution of third-stream activities in UK higher education. *Business History*, 55(2): 236-258.
- » Love, J. M. (1985). Knowledge Transfer and Utilization in Education. En Gordon, E. W. (ed.). *Review of Research in Education*, 12: 337-386. Washington, AERA.
- » Lucas, R. E. (1983). Financial innovation and the control of monetary aggregates: some evidence from Canada. *NBER Working Paper (w1157)*.
- » Lundvall, B. (1988). Innovation as an interactive process: from user-producer interaction to the national system of innovation. *Technical Change and Economic Theory*, pp. 349-369. Londres, Pinter.
- » ----- (1992). User-producer relationships, national systems of innovation and internationalisation. En *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*, pp. 45-67. Londres, Pinter.
- » Machlup, F. (1980). An interview with Fritz Machlup. *Austrian Economics Newsletter*, 3(1).
- » Maañón, M. I. y Feldfeber, M. (2020). *La Educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Mazzola, C. (2007). Reseña de *La vinculación Universidad-Empresa: Miradas críticas desde la universidad pública* de Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman. *Fundamentos en Humanidades*, 8(15): 193-196.
- » McIlrath, L. (2014). Community-University Engagement: Global Terms and Terrain. *Higher education in the world*, 5: 39-44.
- » Merton, R. K. (1937). The sociology of knowledge. *Isis*, 27(3): 493-503.
- » Metcalfe, J. S. (1995). The design of order notes on evolutionary principles and the dynamics of innovation. *Revue économique*: 1561-1583.
- » Meyer-Thurrow, G. (1982). The industrialization of invention: a case study from the German chemical industry. *Isis*, 73(3): 363-381.
- » Molas-Gallart, J. y Castro-Martínez, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of 'Third Mission' indicators. *Research Evaluation*, 16(4): 321-330.

- » Molas-Gallart, J.; Salter, A.; Patel, P.; Scott, A. y Duran, X. (2002). Measuring third stream activities. *Final report to the Russell Group of Universities*. Brighton, SPRU, University of Sussex.
- » Morris, N. y Rip, A. (2006). Scientists' coping strategies in an evolving research system: the case of life scientists in the UK. *Science and Public Policy*, 33(4): 253-263.
- » Muñoz, E. (2005). Gobernanza, ciencia, tecnología y política: trayectoria y evolución. *Arbor*, 181(715): 287-300.
- » Naidorf, J. (2001). Reseña de Investigación: Antecedentes de la Vinculación Científico-Tecnológica Universidad-Empresa y Gobierno. El caso de la UBA (1955-1984). *Revista Propuestas Educativas*, FLACSO.
- » -----, (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. *Espacio público y privatización del conocimiento*: 101-162.
- » -----, (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires, EUDEBA.
- » -----, (2016). La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales. *Integración y Conocimiento*, 5(2).
- » -----, (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39).
- » Naidorf, J.; Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas (Col.)* (27): 22-33.
- » -----, (2019). El significado de la autonomía universitaria en tiempos de bloqueo intelectual. *Revista ambiente de Educação*, 12(3): 299-315.
- » Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44(174): 19-46.
- » Nelson, R. R. y Rosenberg, N. (1993). Technical innovation and national systems. National innovation systems: a comparative analysis. *Oxford University Press*, 7: 1-18.
- » Newson, J. y Buchbinder, H. (1988). *The university means business: Universities, corporations and academic work*. Garamond Press.
- » Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford, Oxford University Press.
- » Nowotny, H.; Limoges, C. y Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres, Sage.
- » Olmos-Peñuela, J. (2015). Scientists' engagement in knowledge transfer and exchange: Individual factors, variety of mechanisms and users. *Science and Public Policy*, 45(6): 790-803.
- » Olssen, M. y Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3): 313-345.
- » Ostrom, E. (1996). Crossing the great Divide: Coproduction, synergy and development. *World Development*, N° 24: 1073-1087.
- » Ostrom, E.; Parks, R. B.; Whitaker, G. P. y Percy, S. L. (1978). The public service production process: a framework for analyzing police services. *Policy Studies Journal*, 7: 381.
- » Ostrom, V.; Ostrom, E. y Savas, E. S. (1977). *Public goods and public choices*, pp.7-49.

- » Parks, R. B.; Baker, P. C.; Kiser, L.; Oakerson, R.; Ostrom, E.; Ostrom, V. y Wilson, R. (1981). Consumers as coproducers of public services: Some economic and institutional considerations. *Policy studies journal*, 9(7), 1001-1011.
- » Perkmann, M.; Tartari, V.; McKelvey, M.; Autio, E.; Broström, A.; D'Este, P. y Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. *Research policy*, 42(2): 423-442.
- » Perrotta, D. y Alonso, M. (2020). Cross-National Research Partnerships in International.
- » Perrotta, D.; Porcelli, E. y Paikin, D. (2016). Pensamiento Latinoamericano para la integración. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Crítica y Emancipación*; 15: 49-80.
- » Perrotta, D. y Alonso, M. (2019). Relations: A Study of Research Groups' Practices of MERCOSUR—Re-Envisioning Scholarly Activities Beyond the Global North–Global South Divide. *Journal of Studies in International Education*, 24(1): 79-96.
- » Pinheiro, R. y Stensaker, B. (2014). Designing the entrepreneurial university: The interpretation of a global idea. *Public Organization Review*, 14(4): 497-516.
- » Polanyi, M. (1968). The Republic of Science. Its Political and Economic Theory. En Shils, E. (ed.). *Criteria for Scientific Development. Public Policy and National Goals*. Cambridge: MIT Press.
- » Rafols, I. y Stirling, A. (2020). Designing indicators for opening up evaluation. *Insights from research assessment*.
- » Rich, R. F. (1979). The pursuit of knowledge. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization. *The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization* 1: 6-30.
- » Riege, A. y Lindsay, N. (2006). Knowledge Management in the Public Sector: Stakeholder Partnerships in the Public Policy Development. *Journal of Knowledge Management*, 10: 24-39. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/13673270610670830>
- » Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Documentos para el debate. IEC–CONADU. En: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase,201>.
- » Robertson, D.; Lavis, J. N.; Woodside, J. M.; McLeod, C. B. y Abelson, J. (2000). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *The Milbank Quarterly*, 81(2): 171-172; 221-248.
- » Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. Nueva York, Free Press of Glencoe.
- » Romero, L. A.; Buschini, J.; Vaccarezza, L. y Zabala, J. P. (2015). La universidad como agente político en su relación con el entorno municipal. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(51): 1-25.
- » Rothwell, R. (1975). Patterns of information flow during the innovation process. En *Aslib Proceedings*. Bingley, MCB UP Ltd.
- » Sánchez-Barrioluengo, M. (2014). Articulating the “three-missions” in Spanish universities. *Research Policy*, 43(10): 1760-1773.
- » Schoen A. (ed.). Strategic Management of University Research Activities, Methodological Guide, pp. 7-19. Lugano, PRIME Project ‘Observatory of the European University. Disponible en: http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf
- » Sarewitz, D. (2010). *Frontiers of illusion: Science, technology, and the politics of progress*. CIUDAD, Temple University Press.

- » Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Ibero-americana de Educación*, 43(3): 1-7.
- » Short, E. C. (1973). Knowledge production and utilization in curriculum: A special case of the general phenomenon. *Review of Educational Research*, 43: 237-301.
- » Sivertsen, G. y Meijer, I. (2018). Evaluating and improving research-society relations: The role of normal and extraordinary impact. *R-QUEST Policy Brief*, (3).
- » SPRU, M. B. (2002). The Economic Returns to Basic Research and the Benefits of University-Industry Relationships.
- » Tatian, D. y Vázquez, G. (2018). La autonomía hacia el centenario de la reforma universitaria. *Cuadernos de Universidades*, N° 4. México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- » Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67): 7-24. Consultado: 30/11/2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>
- » Trencher, G.; Yarime, M.; McCormick, K. B.; Doll, C. N. y Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2): 151-179.
- » Vaccarezza, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. *Cuestiones de sociología*, N° 12.
- » Vaccarezza, L. S. y Zabala, J. P. (2002). *La construcción de la utilidad social de la ciencia: Investigadores en biotecnología frente al mercado*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- » Vessuri, H. (2004). La Hibridación del Conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del desarrollo sustentable. *Convergencia*, 11(035): 171-191.
- » Weiss, C. H. (1989). The interface between evaluation and public policy. *Evaluation*, 5(4): 468-486.
- » Wutti, D. y Hayden, M. (2017). Knowledge transfer in the social sciences and humanities (SSH)—definition, motivators, obstacles, and visions. En *Colloquium: New Philologies*, pp. 87-101. CIUDAD, Alpen-Adria-Universität.
- » Zaharia, S. E. y Gibert, E. (2005). The entrepreneurial university in the knowledge society. *Higher Education in Europe*, 30(1): 31-40.
- » Zaltman, G.; Duncan, R. y Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- » Zawdie, G. (2010). Knowledge exchange and the third mission of universities: Introduction: The triple helix and the third mission—schumpeter revisited. *Industry and Higher Education*, 24(3): 151-155.

Bibliografía citada

- » Carli, S. (2014). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de educación*, (4). UNC.
- » Fischman, G. E. (2016). ¿Para qué y para quién investigamos?: estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica. UDESA.
- » Jasanoff, S. (2006). *States of knowledge: the co-production of science and social order*. Londres, Routledge.
- » Naidorf, C. J. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*,
- » Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La Movilización del Conocimiento en Tres Tiempos. *Revista Lusófona de Educação*.
- » Nápoli, M. y Naidorf, J. (2020). Elinor Ostrom y sus aportes a la coproducción del conocimiento científico (Elinor Ostrom and her contributions to the co-production of scientific knowledge). *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 4849150.

Mauro Alonso

Licenciado en Sociología (FSOC-UBA). Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Doctorando (FFyL-UBA). Becario doctoral (Conicet).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8644-2592>
mauroralonso@gmail.com

Melisa Cuschnir

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA). Doctoranda (FFyL-UBA). Becaria doctoral (Conicet).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6219-7492>
melisacuschnir@gmail.com

Mariángela Nápoli

Licenciada y Profesora en Letras (FFyL-UBA). Doctoranda (FFyL-UBA). Becaria doctoral (Conicet-UBA).
marar.napoli@gmail.com

