

## **VISIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

María Raquel Cosacrelli, Sofía Picco.

### **UNIVERSIDAD, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN.**

Lo pedagógico posee notable sensibilidad y potencialidad para contribuir en una apreciación de carácter cualitativo- totalizador de la Universidad. Universidad y pedagogía se ligan en su común sentido formativo. La formación es el componente “*semántico esencial de la pedagogía*” (Días Sobrinho, 1995, p. 65). La Universidad, a su vez, busca la concreción de finalidades formativas, valores que están inscriptos en todas las funciones que le competen y a las que trasciende. Destacamos este enfoque como principio fundamental del conocimiento de la Universidad y por ende de la extensión como práctica social.

La Universidad de acuerdo a la misión conferida formalmente por la sociedad, produce conocimiento y formación humana en un mismo movimiento (Días Sobrinho, op. cit. p. 55). Forma ciudadanos para su intervención crítica en la construcción y transformación social. Construye conocimiento y al mismo tiempo los brinda a la sociedad y a las condiciones de vida futura de la humanidad. El proceso universitario y la calidad que debe expresar no es un fin en si mismo. Raga (en: Michavila, 1998, p. 115-ss) afirma que: “*el proceso universitario es un medio al servicio de un fin. No lo es el alumno (...). La diversidad, perfectamente compatible con la idea de Universidad, tiene que tener un fin único, global, axiológico, que es precisamente el que permite definir la Universidad y distinguirla de otras instituciones, es un fin social*”. Su direccionalidad adquiere trascendencia en la búsqueda de una sociedad más justa, tolerante, solidaria. No sólo el mercado y el lucro sirven para futuro. El desafío está en la construcción de una mirada crítica. “*Ser o no ser de la Universidad deriva de su capacidad de penetración social, de compromiso con la sociedad y con los fines más esenciales de ésta; siendo el fin más importante de cualquier comunidad humana su transformación para la mejora de los seres que la integran, del espíritu de*

*comunidad que la anima, de la responsabilidad y solidaridad en el quehacer social (...) instrumento eficaz de transformación social”.*

La faz formativa, comunicacional, produce lo que Pérez Lindo (1998) denomina en esta línea de pensamiento: socialidad. Refiere por tal a esa fuerza vinculante de la institución para integrar a todos los sujetos, que debe estar al servicio de un proyecto, por lo cual es de fundamental importancia observar la capacidad estratégica que despliega la Universidad para autodirigir un proyecto institucional, generar políticas de conocimiento y proyectar el futuro.

La extensión debería también analizarse en sus nexos con el proyecto institucional universitario y en la inserción que ambos tienen a nivel local y regional. Los vínculos de la Universidad con otras instituciones universitarias, ámbitos científicos, tecnológicos, económicos y sociales tienen en la función de extensión su componente primordial.

## **UNIVERSIDAD, CURRÍCULUM Y PROTOCURRÍCULUM.**

Una de las vías proyectuales preferentes es el currículum o propuesta de formación que desenvuelve toda institución social con intenciones educativas. El currículum universitario –como todo currículum- aúna idealidad y realidad social en tanto representación de un proyecto y a la vez, su concreción expresa el sentido formativo institucional. Como práctica sociocultural da cuenta de diferentes representaciones y tensiones en los distintos campos del saber. Su diseño y desarrollo implica procesos pedagógicos y por ello sociales, en los que se dirimen posiciones acerca de la sociedad, los sujetos y la cultura.

El currículum es una de las manifestaciones de la existencia o no de proyectos compartidos. Supone esfuerzos no siempre logrados, en superar fragmentaciones, articular propuestas y cumplir su misión institucional en el ámbito más amplio al que se debe. Constituye el núcleo fundamental de la Universidad pues los contenidos curriculares de las distintas orientaciones disciplinares identifican y dan sentido a las diferentes casas de estudios (Krotsch, 2001, p. 30). Asimismo el análisis del currículum posibilita por un lado, entender los vínculos con el contexto sociocultural y por otro, presenta aperturas al análisis interno de

las unidades académicas y sus procesos de enseñanza.

El presente estudio recoge indicios de importancia para la interpretación de las presunciones conceptuales y de intervención que orientan los rumbos de la extensión universitaria, los que también podrían considerarse emergentes peculiares de las prácticas formativas reales de las distintas unidades académicas y de la institución universitaria en su conjunto. El valor que atribuimos a nuestro análisis lo fundamentamos en contribuir desde un espacio no siempre considerado en su faz formativa, al develado de dicho carácter en la institución. Si bien con todos los reparos del caso en cuanto a que el material empírico constituye una producción con direccionalidad puntual en la extensión, estimamos expresa concepciones prevalentes en tanto partícipe de una matriz cultural común que envuelve a las funciones básicas.

Por tal razón, nos resulta interesante considerar la caracterización de estas propuestas como muestras colaterales y parciales de las visiones acerca de la formación en general en nuestras casas de estudio. Esta intención podría aportar elementos de juicio a tener en cuenta para los cambios curriculares del presente sobre los que manifiestan preocupación las instituciones educativas en general y las universitarias en particular.

La propuesta formativa expresada en los proyectos de extensión representa una particular modalidad de curriculum a la que denominamos protocurriculum, *“...(raíz del griego “protos”: lo primero, principal) en tanto contiene una propuesta didáctica que, si bien no exhaustiva, da cuenta de la idea mínima de un curriculum en cuanto enuncia objetivos, contenidos y actividades a realizar”* (Coscarelli, 2001, p. 1).

El hecho de que sus componentes no se hallen explícita ni sistemáticamente delineados, no inhibe su incidencia en la formación de sujetos sociales, característica que lo vincula sustancialmente al curriculum. Las teorizaciones actuales acerca de este objeto de estudio enfatizan su fuerza en la producción de identidades, de sujetos sociales, pedagógicos y –en nuestro caso– sujetos de la extensión que transitan este circuito formativo con el que se asocian algunas acepciones del término en cuestión.

Da Silva (2001) sostiene que la pregunta acerca de qué contenidos o qué saberes se van a enseñar, está antecedida por otra relativa a qué sujetos, qué ellos/ellas van a ser formados, en qué ellos/ellas se desea transformar –en este caso particular- a los sujetos que son destinatarios de las propuestas formativas trazadas por los proyectos de extensión.

La caracterización de un sujeto “ideal” y supuesto que se desea formar y que guía y articula las acciones de extensión, es un criterio basal que interviene – de manera explícita en algunas ocasiones y de forma implícita en otras- en la selección de aquellos elementos del universo cultural que van a formar parte de las propuestas educativas. En éstas se lleva a cabo un nuevo proceso: la resignificación de los saberes culturales al ser transformados en contenidos a enseñar, su organización y secuenciación a tales fines<sup>i</sup>.

### **LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN: UNA MIRADA ANALÍTICA.**

Para la realización de este trabajo, tomamos un total de cuarenta y nueve (49) proyectos de extensión, lo que representa el 27% del total de los presentados por diversas Unidades Académicas en el período 1996- 1999 a la Secretaría correspondiente de la UNLP<sup>ii- iii</sup>.

Las temáticas abordadas son variadas y evidencian el sentido de las disciplinas que se aglutinan para su concreción. Asimismo, los proyectos de extensión articulan acciones tendientes a solucionar problemáticas en el ámbito social, cultural y económico, abarcando aspectos y sujetos diversos. Su desarrollo se propone en espacios institucionales públicos (“escuelas, hospitales, municipios, asociaciones barriales, museos, medios de comunicación radiales”<sup>iv</sup>, etc.) y privados (“PyMEs, microemprendimientos”, etc.), teniendo como destinatarios a “madres adolescentes en riesgo, discapacitados, niños” y en varios a su misma comunidad tanto profesionales universitarios (“estudiantes y docentes extensionistas y/o investigadores”, etc.)<sup>v</sup>.

Algunas de las palabras que aparecen con mayor frecuencia en los documentos proponen la formación de un sujeto extensionista comprometido con su realidad socio- cultural y sus posibilidades de transformación, así como también

con la formación de otros sujetos que aparecen en el discurso como destinatarios indirectos. Denominamos a estas últimas acciones educativas, formación de formadores (Souto, 1995). Aunque en los proyectos se evidencian términos como “formación de multiplicadores o de replicadores”, más ligados a una suerte de lógica lineal, nosotros pretendemos destacar la potencialidad formativa de la extensión en tanto espacio en el que puede circular un conocimiento crítico, resignificado a la luz de las problemáticas singulares de los destinatarios y de sus ámbitos de procedencia.

Avanzando en el análisis y desde la perspectiva protocurricular esbozada, distinguimos en ella tres dimensiones interrelacionadas como lo son: *el enfoque paradigmático*<sup>vi</sup> sustentado (epistemología subyacente, tratamiento de múltiples problemáticas sociales, culturales, ambientales, etc.), *las estrategias de acción escogidas*, así como *los sujetos* a los que aluden ya sean participantes directos o aquellos otros que serán formados por estos posibles “formadores”.

El enfoque paradigmático se filtra en la totalidad de la propuesta y por ende, en la estrategia y en la concepción de sujeto, por lo cual decimos que es el aspecto central del análisis. Los restantes lo complementan y proponen a su vez otras consideraciones de interés para el conjunto.

En lo que respecta al enfoque más allá de su conceptualización nos resulta interesante ligarlo a los debates actuales acerca del sentido de los cambios e innovaciones en tanto su carácter comprensivo de la realidad es condición de posibilidad de aquellos.

A continuación, nos abocamos al análisis de estos aspectos sustantivos:

### **I- “Enfoque paradigmático”.**

A la perspectiva que sustenta los diversos proyectos de extensión podríamos denominarla siguiendo a de Alba (1997), “*enfoque paradigmático*” (p. 40). La autora plantea esta conceptualización a propósito de las visiones que un curriculum de enseñanza superior debería contemplar. “*El enfoque paradigmático es la estructura categorial y pragmática fundante, que sustenta, apoya y organiza una forma de pensar y actuar, en los planos epistemológico, teórico, científico,*

*tecnológico, cultural, político, económico, etc.”.*

La dimensión epistemológica refiere a las decisiones que se toman sobre los conceptos, categorías, cuestiones, finalidades, etc. con las cuales se construye el objeto, en nuestro caso, la extensión. Resulta de gran importancia lo que la autora propone pues esa estructura categorial y pragmática implica una percepción inclusiva de los problemas más acuciantes del mundo actual. Menciona entre ellos: *“la cuestión ambiental, los derechos humanos, el contacto cultural, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática”*. Se trata de supuestos teórico- ideológicos, concepciones fundantes que sustentan las prácticas, las orientan en tanto interpretaciones de realidad. Sería una suerte de marco referencial, de posicionamiento adoptado.

Recurriendo a Schuster (2000) en su alusión a los requerimientos actuales de las ciencias sociales como tecnologías de interpretación, los planteos del marco se constituirían al igual que aquellas en *“claves de lectura, matrices de interpretación y sus líneas directrices, conceptos reguladores que permiten ordenar la información bajo ciertas categorías”* (p. 9) y agregamos intervenir en la realidad.

En los proyectos se expresan acciones de diversa índole tendientes a la solución de problemáticas propias de la comunidad. Por ejemplo, algunas se vinculan al área de la salud pública en tres ámbitos prioritarios de intervención : 1- comunitario: relativas a la prevención y tratamiento de diversas enfermedades infecto- contagiosas (“pediculosis, zoonosis”, etc.); 2- hospitales públicos: referentes al acompañamiento y mejoramiento de la calidad de vida de los pacientes internados, por un lado y por otro más vinculadas a la optimización gestión y administración de dichas instituciones; 3- centros comunitarios de salud: relativas a diferentes aspectos de la vida familiar (“desarrollo infantil, maltrato infantil, violencia familiar, atención a madres solteras”, etc.).

Otras cuestiones abordadas en los proyectos, se relacionan con el sector productivo tendiente al mejoramiento y promoción de PyMEs, ya sean empresas químicas o tecnológicas, pequeños emprendimientos caseros como la preparación de comidas para la venta y/o de comedores comunitarios.

Entre las problemáticas consideradas se encuentran también algunas vinculadas a la ecología y el medio ambiente, teniendo como anclaje organismos públicos en algunos casos y en otros la comunidad en su conjunto, persiguiendo ambos el mejoramiento de la calidad de vida y la promoción y gestión comunitaria del medio ambiente.

Estas propuestas de intervención en el medio social amplio –que como ya hemos dicho implican formación de sujetos- pretenden mediante la contribución de conocimientos y tecnologías orientar modificaciones en pos del mejoramiento de situaciones que así lo requieren. Pueden estar originadas en la necesidad de subsanar situaciones deficitarias, idear nuevos modos de afrontar problemas, mejorar prácticas usuales, etc. En este sentido le caben algunos criterios correspondientes a las cuestiones del cambio e innovaciones<sup>vii</sup>. En términos de políticas de cambio en la región de América Latina gran parte de las reformas de carácter global, fundamentalmente durante los años '70, estuvieron vinculadas a la concepción del planeamiento normativo; otras estrategias más recientes de carácter parcial acumulativo se encuadran en una concepción de planificación centrada en las condiciones de viabilidad de las políticas sociales. Estas estrategias corresponden respectivamente a los modelos de “*intelección*” e “*interacción*” (Oszlak, 1999, p. 6).

El primer modelo concibe que la acción puede subordinarse a la razón y que el comportamiento se dirige hacia el logro de fines a través de la elección de los medios más racionales. El modelo de interacción, en cambio, considera que la acción es producto de transacciones entre partes y que la prosecución del interés individual de cada una realiza el fin colectivo que las vincula.

Los elementos definitorios de cada modelo (conocimiento sobre los objetivos y sobre las relaciones causa- efecto entre instrumentos y resultados) se corresponden, respectivamente, con el predominio de criterios de racionalidad técnica y de racionalidad política. Si bien la conceptualización de Oszlak refiere a políticas globales, es apropiada para lo que consideramos rasgos identificatorios del estilo de transformación propuesto en general por la extensión, que a nuestro entender se corresponde con el primer estilo mencionado<sup>viii</sup>. No siempre se tiene

en cuenta que en los cambios educativos y sociales confluyen diversas culturas con sus conflictos de valores y sentidos de realidad. Los enfoques actuales destacan los procesos de cambio como espacios de contacto e interacción cultural. Se requiere estudiar las diferentes interpretaciones que se entranan, profundizando en el estudio de las “*innovaciones intangibles y difusas*” (Sancho, 1998, p. 42) es decir las cuestiones simbólicas y más relacionadas con la subjetividad<sup>ix</sup>.

Los proyectos analizados se abren en un amplio espectro de abordaje de problemáticas sociales, en este sentido evidencian la disponibilidad de las casas de estudio de aportar su experiencia a la transformación del medio. Vistos en conjunto sugieren una suerte de *fresco posmoderno* en el que conviven como hemos señalado distintas lógicas, algunas claramente técnicas, en cuanto suponen aplicaciones lineales de conocimientos o tecnologías y en las que muchas veces se evidencia una interpretación del cambio típica de esta racionalidad. En otras, las menos, se reconocen distancias culturales y algunos intentos de recuperación de otras miradas.

Más allá de las exiguas condiciones materiales que condicionan su desenvolvimiento la potencialidad contributiva de la Universidad se evidencia claramente. No obstante el enfoque paradigmático con que encara sus acciones evidencia una débil configuración integradora por cuanto las mismas son dispersas, con escasa articulación entre sí y fundamentalmente los cambios que proponen muestran en muchos casos, como dijimos, la preeminencia de una lógica intelectual. Si se busca el modo de cambiar las prácticas y se pretende innovar en su sentido de transformación se debe reconocer que dichos cambios son posibles en tanto combinen factores de orden estructural objetivo (reglas, tecnologías, etc.) y factores de orden subjetivo (actitudes, mentalidades, saberes, etc.).

## **II- Configuración de la estrategia formativa.**

Consideramos de interés dedicar un apartado de este trabajo, al análisis de la configuración de la estrategia formativa que presenta diversos alcances en

cuanto a su explicitación en los proyectos de extensión. La descripción de los recorridos de formación propuestos y sus componentes curriculares, permite dilucidar características vinculadas a la extensión universitaria y a concepciones teóricas y prácticas prevalentes en la institución, que en su sentido conceptual ya denominamos “enfoque paradigmático”.

La estrategia formativa puede ser analizada en tres niveles diferentes e íntimamente relacionados entre sí: podríamos decir que –en un sentido restringido- alude a las formas, modos o procedimientos didácticos específicos que se prevén desarrollar en las prácticas de extensión tendientes a la consecución de los objetivos planteados. Desde otra perspectiva, el propio proyecto de extensión se presenta como la prescripción de una estrategia formativa, en tanto establece –al decir de Ferry (1997)- “...*dispositivos o medios para la formación*” (p. 55). En tercer lugar, referimos este término a un nivel aún más general para dar cuenta de las opciones más o menos sistemáticas que la institución universitaria revela a través de la extensión trascendiéndola.

Si bien en el presente trabajo reconocemos los tres niveles de análisis anteriormente expuestos, nos dedicaremos a profundizar algunas dimensiones correspondientes a los dos primeros. El abordaje de lo que denominamos la “estrategia marco” (el tercer nivel de análisis) se realizará sólo de manera colateral en tanto sus sentidos distintivos vayan adquiriendo transparencia en la descripción de las propuestas y actividades de la extensión.

La primera dimensión considerada refiere a la denominación de los procesos formativos. En los proyectos de extensión analizados se hace mención a “formación”, “capacitación de recursos humanos” y/o “educación” generalmente en ámbitos no formales. Estos procesos adoptan diversas características asociadas por un lado, al compromiso de aspectos transmisivos y/o reflexivos en las prácticas educativas y por otro lado, a los sujetos involucrados ya sean participantes directos o aquellos otros que serán formados por estos potenciales “formadores”.

La segunda dimensión alude al grado de explicitación que presentan los proyectos en su modalidad protocurricular. En algunos casos se encuentran

menciones a los componentes básicos de un diseño, en otros los mismos permanecen implícitos y en otros se desdibujan al interior de la previsión minuciosa de la estrategia organizativa. Marco teórico- referencial, objetivos y estrategias en su sentido restringido, son los elementos curriculares que aparecen con mayor frecuencia<sup>x</sup>.

Podemos mencionar como ejemplo al respecto un proyecto, destinado a mujeres que participan en asociaciones barriales de Gran La Plata, en el que se presentan claramente el marco referencial incluyendo el diagnóstico de necesidades que fundamenta las acciones formativas así como también elementos teóricos provenientes del pensamiento educativo de Freire y referencias a la capacitación permanente. Posteriormente, se mencionan los objetivos tendientes por un lado, a subsanar las problemáticas barriales detectadas y por otro, a generar un espacio de práctica pre- profesionales para los estudiantes universitarios. Al momento de desagregar las actividades (la estrategia formativa en sentido estricto) se manifiesta coherencia con lo anterior, dando lugar a la descripción detallada de las etapas que se sucederán en el tiempo estipulado para la obtención de los resultados.

Así, la articulación y coherencia de estos componentes es otra característica interesante e íntimamente asociada a la dimensión que estamos considerando. La explicitación total o parcial de la propuesta formativa posibilita analizar la correspondencia existente –desde un punto de vista pedagógico- entre las finalidades propuestas y los recorridos que se prevé desarrollar en función del logro de aquellas.

No obstante, estas relaciones no siempre se clarifican al interior del diseño y es frecuente encontrar casos en los cuales solamente se reconoce la existencia de procesos formativos, dejando en el plano implícito las modalidades y concreciones que adquirirán los mismos. Como ejemplo podemos recuperar un proyecto en el que se menciona la generación de espacios de capacitación de recursos humanos así como también la “formación de replicadores” de la experiencia, pero la identificación de los sujetos destinatarios de cada una de esas acciones no resulta clara en tanto se confunden entre otros participantes y las

estrategias formativas puntuales quedan implícitas en la mención de “campañas educativas” y “la producción materiales didácticos (multimedia)”. En otro proyecto, se expone que la capacitación se constituye en el núcleo fundamental, no obstante, no aparecen alusiones a los cursos, a las modalidades formativas, ni a las concepciones pedagógicas que orientan las acciones.

En otros casos, la estrategia formativa se desdibuja al interior del diseño de aspectos organizativos, pasando de esta manera, a un segundo plano la previsión didáctica. Por ejemplo, contamos con un proyecto en el que desde los objetivos se pone el acento en la importancia de la capacitación de los sujetos que participarán en la puesta en marcha del proyecto así como también de los extensionistas y en la organización de una biblioteca hospitalaria. La preparación de las acciones está claramente estipulada en lo que hace a la organización progresiva de este resultado, pero las modalidades no se mencionan explícitamente, sino que su descripción se desprendería de la previsión anterior. Estas consideraciones adquieren relevancia si contemplamos que se postulan dos estrategias formativas destinadas a los sujetos antes mencionados y que las mismas quedan relegadas a un segundo plano.

Los objetivos –como otro de los componentes curriculares- resultan significativos para el análisis, en tanto explicitan –predominantemente- intencionalidades orientadas a la formación. En este sentido, conviven objetivos diversos que podrían postularse a lo largo de un continuum, ubicando en un extremo a aquellos vinculados a la formación de un sujeto pasivo y receptor de información y en el otro a uno crítico y reflexivo.

La modalidad didáctica adoptada se constituye en la tercera dimensión a la que referiremos. Alude a las acciones más específicas previstas en el primer nivel de análisis de la estrategia formativa y se vincula a los objetivos propuestos en cada proyecto.

El análisis de los documentos escritos, permite visualizar –en la mayoría de los casos- una connotación transmisiva en el diseño del vínculo didáctico que se desplegará en la extensión. Tomando los aportes de Charnay (1993), podríamos hablar de la presencia de un “modelo normativo” centrado en el contenido que la

Universidad ha seleccionado para “transferir” a los sujetos destinatarios de sus acciones.

En algunos casos, la característica anterior se complementa con aspectos reproductivos, en tanto a la transmisión de conocimientos científicos se le suma la copia de procedimientos o de esquemas de acción por parte de los sujetos extensionistas. La Universidad se responsabiliza por la transmisión de los conocimientos científico- tecnológicos necesarios para la organización de microemprendimientos u otros proyectos, sumando a su vez, la elaboración de manuales de procedimientos y videos en los que se pautan los pasos a seguir para la realización del trabajo en un marco de calidad.

Es interesante destacar que en algunas oportunidades este tipo de discurso coexiste con el reconocimiento de conocimientos previos y la adopción de procesos reflexivos. Expresiones como “transmisión de saberes”, “transferencia de conocimientos científicos”, “inserción de premisas educativas en la población”, cohabitan con otras que parecerían reconocer a un sujeto más activo: “reflexión”, “resignificación de problemáticas locales”, “recuperación de la subjetividad”, etc.

Por otra parte, estas condiciones previstas para el desarrollo de la formación, parecerían tener vinculación con la existencia de un discurso propio de la extensión, diferente a aquel de la Universidad. En un proyecto analizado se enuncia la separación entre ambos tipos de discursos, ligando el primero al que se genera “como producto del trabajo con la comunidad a través de la donación y transformación de saberes” y el segundo a aspectos y especulaciones teóricas.

La producción de materiales audiovisuales aparece en varios casos como la estrategia o la forma adecuada para la transmisión de conocimientos. Este mecanismo parecería adquirir cierta centralidad en el diseño de la propuesta formativa asociando su eficacia a la capacidad de transmisión de conocimientos y procedimientos a los extensionistas de manera clara (como en el caso que mencionamos anteriormente relativo a la reproducción de procedimientos adecuados para la implementación de un microemprendimiento) y a la difusión de saberes a la comunidad aprovechando la posibilidad de re- transmitir los videos al interior de cada hogar (como aparece en algunos casos en los que los videos

producidos con información relativa a la prevención de enfermedades, son llevados por los alumnos de las escuelas a sus casas para compartirlo con la familia).

### **III- La formación del sujeto de la extensión.**

En los documentos distinguimos diversos sujetos de la extensión: el que se constituye en destinatario directo, el que la propone, en casos el que se forma para a su vez formar, constituyendo lo que denominamos una suerte de *cadena de subjetividades*. Si el sujeto se va produciendo a medida que organiza sus experiencias (Caruso y Dussel, 1999) el enfoque paradigmático y las estrategias de los proyectos de extensión conforman marcos constitutivos de subjetividad. En este sentido, complejidad de los planos didácticos implicados y múltiples mediaciones en la formación de sujetos de la extensión, son características a considerar en el análisis.

Siguiendo a Souto (1999) entendemos la formación como un proceso que va más allá de la habilitación instrumental para un ámbito ocupacional y se refiere a la dinámica de desarrollo desde el sujeto en formación, no como mera adquisición sino que lo implica en su condición personal. *“La formación no se recibe, se busca en un proceso activo que requiere de la mediación de los otros”* (p. 41). Nos interrogamos acerca del reconocimiento del carácter activo de los participantes y las diferentes mediaciones implicadas en la función de extensión. Esta situación cobra mayor relevancia en aquellos proyectos (una gran proporción) en que como ya expresamos se propone formar formadores.

Este es un proceso que se inscribe en el marco de la educación permanente y abarca una multiplicidad de ámbitos (formal, no formal e informal) (Souto, 1995). *“La formación de formadores, entonces, se dirige a quienes tienen a su cargo la función de formar a todos aquellos que en distintos ámbitos y niveles cumplen funciones de formación y actúan en espacios diversos de intervención pedagógica en el contexto de la educación permanente, o sea de los aprendizajes sociales en sentido amplio”* (p. 27). En los proyectos están presentes ideas relativas a acciones de formación de formadores, de manera tal que los sujetos sociales puedan comprometerse con el mantenimiento del proyecto, con su

sustentación, aún finalizado el tiempo institucional previsto para la extensión.

La escasa preocupación planteada en los proyectos por atender la complejidad de la situación didáctica que en definitiva se desenvuelve, sería un indicio más de una perspectiva pedagógica débilmente delineada, capaz de conceptualizar los diferentes planos que se entrecruzan y redefinen mutuamente en las prácticas de intervención previstas.

Un primer plano didáctico estaría constituido por todas aquellas instancias en las que se desarrolla un proceso formativo que involucra principalmente a los docentes y alumnos de la Facultad. En este espacio, se prioriza la formación y capacitación de aquellos sujetos que estarán directamente involucrados con la puesta en marcha del proyecto de extensión junto a la comunidad destinataria. La existencia de estos espacios en algunos proyectos es importante en tanto se evidencia una preocupación por la formación previa de los sujetos formadores.

Una segunda situación estaría constituida por las instancias de encuentro-transmisión y/o intercambio de saberes entre los sujetos ya formados (alumnos y docentes) y los sujetos a formar o capacitar en la implementación del proyecto. Anteriormente, citamos varios ejemplos que daban cuenta de la “capacitación de recursos humanos” en la comunidad.

Aparece un tercer plano didáctico conformado por acciones relativas a la formación de otros sujetos sociales por parte de aquellos que participaron directamente en las acciones formativas con los extensionistas. Recordamos en este sentido, la alusión a la “formación de replicadores o multiplicadores”.

En la constitución del sujeto pareciera que formadores y en formación y los vínculos que establecen, carecieran de autonomía ante la centralidad del contenido de la transmisión.

## **METODOLOGÍA.**

El proceso de investigación fue transitando por diferentes momentos:

- Focalización de nuestro objeto de estudio, a través de la delimitación del campo de observación y problematización: las estrategias de formación de los proyectos de extensión, en la investigación a la cual pertenece este trabajo. La

teoría educativa crítica es el marco conceptual del mismo, obrando como anticipación de sentido y orientación de la búsqueda interpretativa. Escogimos las primeras categorías de análisis –currículum, formación de formadores, etc.- y las unidades de observación –los proyectos. Entre las premisas del marco adoptado destacamos el reconocimiento de la complejidad y naturaleza socio- cultural de la realidad indagada y la necesidad de una actitud de apertura en su comprensión que permita la continua reconstrucción conceptual y metodológica.

- Aproximaciones al objeto: se efectuó el análisis de cada documento, profundizando en los significados que dan cuenta de las prácticas institucionales de la extensión en su faz formativa.

Se realizaron reiteradas lecturas identificando temas emergentes para profundizar y reelaborar las categorías de análisis. A partir de los “*incidentes*” (Glaser y Strauss, 1967) que surgen del registro documental y de los temas recurrentes y pertinentes a los propósitos teóricos, pudimos centrar en las cuestiones abordadas: estructura, estrategias, sujetos, a través de un avance en que se combina obtención de información y análisis.

- Simultáneamente se efectuó análisis y clasificación de la información, separando proyectos según temáticas y casas de estudios. Se elaboró un cuadro general con datos centrales de cada uno, analizando sus atributos y combinando proposiciones encontradas en los diferentes documentos.

En el desenvolvimiento del proceso, fuimos reestructurando los alcances de nuestras primeras aproximaciones, ampliándolos y profundizándolos, mediante la revisión e información de otros saberes al respecto, sistematizándolos siempre en confrontación con la realidad indagada.

## **CONCLUSIONES.**

Más allá de la débil valoración institucional hacia las prácticas de extensión, si se las compara con la investigación o docencia, consideramos que las mismas evidencian una gran potencialidad formativa y contributiva en el ámbito social.

No obstante, en un plano más general y entre las falencias de conjunto que aparecen en los proyectos de extensión, podemos mencionar:

- La insuficiencia de diagnósticos y planes de desarrollo institucional en que se insertan como parte de políticas académico- sociales amplias. Esta carencia debilita la pertinencia de muchas de las actividades desarrolladas y su relación con posibilidades y potencialidades, como así también la generación de programas comunes de articulación interdisciplinaria y la participación solidaria de diferentes unidades académicas.
- La orientación del seguimiento y evaluación para el desarrollo de las acciones de extensión no está planteada convenientemente, lo que conspira contra la necesaria revisión e integración de las mismas.

En el plano más específico y en lo que respeta al enfoque paradigmático emergente del análisis de los proyectos, ya hemos señalado su débil configuración integradora por cuanto las acciones son dispersas, con escasa articulación entre sí –cuestiones vinculadas con los aspectos generales antes mencionados. Los cambios que los proyectos promueven muestran –en muchos casos- la preeminencia de una lógica intelectual tanto en las previsiones de estrategias a implementar como en los supuestos acerca de los sujetos intervinientes.

Estos rasgos de una concepción racionalista en torno al conocimiento, a los matices que adopta la estrategia formativa y al carácter adjudicado a los sujetos involucrados, investiría a la Universidad con los atributos jerárquicos de un saber que se derrama en muchos casos sin lugar a contrastaciones ni resignificaciones culturales.

No obstante, se destaca la amplitud y diversidad en cuanto al alcance de problemáticas, temas y sujetos abordados, restando aún explotar las potencialidades de una mirada interdisciplinaria, características que nos sugieren una suerte de fresco posmoderno.

En cuanto a las alternativas metodológicas que hemos abordados en los párrafos precedentes, configuran parte del abanico de posibilidades del que se sirve la Universidad al momento de delinear los proyectos formativos al interior de la extensión. “...Coincidiendo con Díaz Barriga, el método implica ‘una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el

*conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)*". (Edelstein, 1996, p. 81). Esta afirmación nos abre a indagar en la tercera categoría analítica antes expuesta: el sujeto de la formación al interior de los proyectos de extensión.

Si la educación como acto político en uno de sus sentidos constituye una acción de distribución cultural, de reparto de los saberes sociales, debería reconocer la diversidad de saberes de partida de los distintos sujetos que en ella participan y generar condiciones para su reinterpretación, teniendo en cuenta tanto la especificidad del contenido como la singularidad de los sujetos. "*Así como no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende...* (Furlán, 1989)" (Edelstein, 1996, p. 81).

Desde esta mirada, nos resulta interesante considerar la caracterización de estas propuestas protocurriculares como muestras colaterales y parciales de las visiones acerca de la formación en nuestras casas de estudio. La reflexión que propiciamos podría aportar elementos de juicio a tener en cuenta para los cambios curriculares del presente sobre los que manifiestan interés las instituciones educativas en general y las universitarias en particular.

Otra cuestión tiene que ver con las posibilidades que se abren en pos de la concreción de cambios institucionales en tanto no se avance en la configuración de un enfoque y una práctica consciente de las características que adopta el vínculo Universidad- Sociedad.

Nos preguntamos si la fragmentación institucional, las dificultades de vinculación con el entorno social amplio en sus distintas manifestaciones (social, político, económico, cultural) no son causas del desdibujamiento o inexistencia de un proyecto institucional y en reciprocidad si la formulación y desarrollo de éste no contribuiría al mejoramiento y su inserción en el ámbito societal.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

Coscarelli, M. R. (2001): *Algunas Consideraciones Acerca del Curriculum*. Ficha de circulación interna de la cátedra Didáctica Superior y Observación, Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

----- (2001): *Curriculum, protocurriculum y cultura*. Ficha de circulación interna de la cátedra Didáctica Superior y Observación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Caruso, M. y Dussel, I. (1999): *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Charnay, R. (1993): "Aprender (por medio de) la resolución de problemas". En: Parra, C. y Saiz, I. (comp.). *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires, Editorial Paidós Educador.

da Silva, T. T. (1998): "*Cultura y Curriculum como prácticas de significación*". En: Revista de Estudios del Curriculum. Barcelona, Editorial Pomares- Corredor. Vol. 1, Número 1.

----- (2001): "*Espacios de Identidad*". Barcelona. Editorial Octaedro.

Días Sobrinho, J. (1995): "Avaliacao institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiencia da Unicamp". En: Balzan, N. y Días Sobrinho, J. (comp.). *Avaliacao Institucional*. San Pablo, Brasil. Cortez Editora.

Edelstein, G. (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni, A. y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Glaser, B. y Strauss A. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company. Prefacio, Caps I, III, V y VI. Traducción Sirvent, M. T.

Goodson, I. F. (2000): *El Cambio en el Curriculum*. Barcelona, Editorial Octaedro.

Michavila, F. (1998): "Las nuevas demandas de calidad". En: *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. (Estrategias de mejora en la gestión)*. Madrid, Forum Universidad- Empresa, Michavila, F. Editor.

Oszlak, O. (1999): *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*. Buenos Aires, PISPAL.

Pérez Lindo, A. (1998): *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Raga, J. T. "*Claros y oscuros en el proceso de evaluación de la calidad de las*

*Universidades*". En: Michavila, F. (1998): Op. Cit. Cap. 4.

Rojas Soriano, R. (1996): *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Editorial Plaza y Valdés. Caps. 3 al 6.

Sancho, J.; Carbonell, J. y otros. (1998): *Aprendiendo de las Innovaciones en los Centros*. Barcelona, Editorial Octaedro.

Schuster, F. (2000): "Teoría y Método en Ciencia Política en el contexto de la Filosofía de la Ciencia Posemipirista". En: *Posdata*. Buenos Aires. Número 6.

Souto, M. (1995): "La formación de formadores. Un punto de partida". En: *Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. Año IV, Número 7.

----- (1999): *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

---

<sup>i</sup> Utilizamos la expresión "universo cultural" en un sentido amplio, no obstante cabe aclarar que en muchos proyectos los procesos de selección y resignificación de los que hablamos se realizan no sobre la cultura en general sino sobre el recorte ya efectuado por las unidades académicas cuya legitimidad no se cuestiona ni se revé en función de otras perspectivas culturales.

<sup>ii</sup> El lapso de tiempo escogido y los documentos relevados se corresponden con el proyecto de investigación en el que se enmarca el presente trabajo. El mismo refiere a "Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión en la Universidad Nacional de La Plata entre 1996 y 1999". Director: Manuel Argumedo. Co-directora: María Raquel Coscarelli. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Período 2000- 2002. (Código P063).

<sup>iii</sup> Las Unidades Académicas representadas en el análisis son las siguientes: Escuela Superior de Trabajo Social (2), Facultad de Arquitectura y Urbanismo (1), Facultad de Bellas Artes (2), Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (1), Facultad de Ciencias Económicas (2), Facultad de Ciencias Exactas (8), Facultad de Ciencias Médicas (2), Facultad de Ciencias Naturales y Museo (4), Facultad de Ciencias Veterinarias (3), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (9), Facultad de Ingeniería (7), Facultad de Odontología (2), Facultad de Periodismo y Comunicación Visual (7). El número que figura entre paréntesis al final del nombre de cada Unidad Académica, representa la cantidad de proyectos que extensión que poseemos de la misma. Cabe destacar que todos los proyectos han sido facilitados por las respectivas Casas de Estudios.

<sup>iv</sup> De aquí en adelante, las expresiones que aparezcan entre comillas sin una referencia bibliográfica directa, aludirán a extractos de los proyectos de extensión con los que realizamos el análisis.

<sup>v</sup> A lo largo del trabajo, iremos mencionando otros ejemplos para dar cuenta de esta multiplicidad de problemáticas abordadas por los proyectos de extensión.

<sup>vi</sup> De Alba, 1997. Pág. 40.

<sup>vii</sup> Se alude a cierto tipo de transformación que es resultado de una acción planificada y consensuada, tiene continuidad y es factible de ser evaluada y reajustada según los requerimientos y demandas de la realidad. Ver al respecto Angulo Rasco, (1994); Aguerro, y otros (1991); Sancho; Carbonell, y otros. (1998).

<sup>viii</sup> En Sancho (1998, p. 41) se cita a House (1988) quien refiere a las perspectivas fundamentales en que se han basado las concepciones y prácticas de la innovación ubicando entre otros los siguientes momentos: 1- A mediados de los años '70, el autor plantea el surgimiento de una

---

perspectiva tecnológica la que reemplaza a las innovaciones impulsadas por el profesorado. La perspectiva tecnológica ligada a cambios productivos y del ejército especialmente en EEUU, tiene un carácter sistemático y racional. Para este enfoque el progreso proviene de las mejoras tecnológicas centradas en métodos y materiales por sobre los aspectos referidos al conocimiento y relaciones de los agentes educativos. Correspondería en términos de Ozlak a la modalidad intelectual.

2- La perspectiva política considera que la innovación es una resultante de pugnas en tanto campo de tensiones en que se expresan conflictos y compromisos diversos. Su desarrollo no es lineal ni automático sino que requiere de negociaciones en las que se evidencian acuerdos y desacuerdos. Desde el planteo del autor antes mencionado es afín al modelo interaccionista.

<sup>ix</sup> Siguiendo a Fullan (1982) Sancho acuerda con el estudio interrelacionado de diferentes dimensiones como la introducción de nuevos materiales, la adopción de nuevos enfoques de enseñanza (estrategias, actividades, etc.) y las modificaciones de creencias y supuestos pedagógicos que sustentan los nuevos lineamientos y programas educativos. Esta concepción que consideran no reduccionista ni en términos algorítmicos, propios de la perspectiva técnica, demanda una permanente interpretación de los complejos procesos que entraña, postura que no ha sido prevalente en la región. Basándose en Elliot y Mac Donald la autora considera que “el éxito de las innovaciones tiene lugar cuando las condiciones, la implicación del profesorado...” (p. 51) son especialmente tenidas en cuenta.

<sup>x</sup> Cabe destacar que en el transcurso de los años analizados en la investigación (1996-1999), se evidencia un tratamiento más elaborado de los componentes curriculares y una mayor explicitación y articulación de los mismos al interior de la propuesta formativa presente en los proyectos de extensión. Asimismo, se generaron eventos de amplio alcance como la Expo-Universidad del 26 de Agosto al 6 de Septiembre de este año, que evidencian mejoras en el diálogo de la Institución con la comunidad.