

CAPÍTULO II

PROTOCURRICULUM: SENTIDOS DISPERSOS EN UN CAMPO COMPLEJO

María Raquel Coscarelli y Sofía Picco

El término *curriculum* se caracteriza por ser polisémico y complejo. Podríamos decir que es polisémico en tanto su enunciación se carga de múltiples significados como sujetos a él se refieran. A lo largo de su historia de constitución, el campo ha sido estudiado por diversas líneas teóricas y epistemológicas, presentándose en la actualidad como una amalgama compleja y, por tanto, interesante al análisis.

Es nuestra intención en este trabajo ampliar algunos sentidos del término *protocurriculum*. El mismo formó parte de nuestras categorías de análisis iniciales en los años 2000 y 2001 cuando comenzamos a estudiar los proyectos de extensión universitaria. A su vez fue y sigue siendo una categoría central que da cuenta de la singular propuesta formativa que expresan estos proyectos, aunque esta no sea su intencionalidad principal ni explícita, ni siquiera en muchos casos para las secretarías que despliegan esa función universitaria en las respectivas casas de estudios. En este sentido, el concepto permitió fundamentar la faz formativa de la extensión pero además comprender a la misma dentro de un *continuum* que expresa a la Universidad toda y en particular refleja, en continuidad y/o contradicción, la realidad de las prácticas formativas institucionales en su *curriculum* real.

Por lo antes expuesto, el término *protocurriculum* aparece en el análisis de los casos incluidos en este libro. Al tratarse de una categoría que nuclea las interpretaciones del material empírico con el que trabajamos, surge en el abordaje de los casos presentando algunas características com-

partidas y otras específicas adoptadas en la singularidad de las prácticas de extensión a las que se hace referencia.

Proto, de la raíz griega *protos* (lo primero, principal) puede ser interpretado en el marco de distintas líneas analíticas que, de manera explícita o implícita, lo aluden en tanto propuesta formativa. Sus características y condiciones de posibilidad, como veremos, son diferentes a las que definen al *curriculum*.

Progresiva y en algunos casos azarosamente, fuimos descubriendo que había otros autores que, en otros contextos, hablaban de *protocurriculum*. Siempre manteniendo esta vinculación con la formación que expresa el *curriculum*, tratando con diferentes grados de profundidad qué enseñar —contenidos— y a quiénes —sujetos—¹, pero anclando el sentido de *proto* en distintos puntos.

En este contexto, abordaremos el término *protocurriculum* desde cuatro líneas analíticas principales. La primera de ellas lo vincula a una idea mínima de *curriculum* y da cuenta del primer sentido que adquirió la expresión para caracterizar a los proyectos de extensión. La segunda relaciona al *protocurriculum* con el campo de la cultura, explorando más bien su carácter expansivo. La tercera línea realiza una mirada histórica sobre la propia constitución del campo curricular, ubicando al *protocurriculum* a mitad de camino entre la discusión y la sistematización disciplinar. Por último, avanzamos en una cuarta línea que se propone reflexionar acerca de las relaciones entre *curriculum*, *protocurriculum*, norma e institución.

LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN COMO *PROTOCOLLUM*: UNA IDEA MÍNIMA DE *CURRICULUM*

La categoría *protocurriculum* fue permitiendo, paulatinamente, aglutinar sentidos y enriquecer el análisis de los proyectos de extensión uni-

1 Da Silva (2001) desarrolla esta doble referencialidad del *curriculum*. Sostiene que comúnmente aludimos al *curriculum* en términos de qué contenidos transmite o pone a disposición de los sujetos, pero que no debemos olvidar que dicha pregunta conlleva otra relativa a qué ellos/ellas el *curriculum* pretende formar.

versitaria desde una perspectiva pedagógica a lo largo de estos años. Propuesta inicialmente por Raquel Coscarelli, fue acogida por el grupo en tanto emergía de las evidencias formativas aportadas por el material empírico y, a su vez, posibilitaba volver a él con una mirada renovada y encontrar nuevos elementos.

Como mencionamos antes, esta categoría se convirtió en central para el análisis de las prácticas de extensión desde la perspectiva adoptada ya que concretó la recuperación de la faz formativa de una función universitaria no explícitamente abocada a la misma.

En este sentido, en los proyectos de extensión —y podríamos ampliar a la mayoría de los proyectos sociales— existe una faceta educativa y en muchos de ellos se enuncia el propósito explícito de formar animadores, agentes multiplicadores, replicadores, entre otros. Un aspecto sustancial que con explicitación y profundidad variada constituye una suerte de *curriculum* destinado a la formación de sujetos sociales. Lo denominamos “*protocurriculum*” en tanto contiene una propuesta pedagógico-didáctica que, si bien no es exhaustiva, da cuenta de la idea mínima de un *curriculum* en cuanto enuncia objetivos, contenidos y actividades a realizar (Coscarelli, 2001).

Los proyectos de extensión considerados como *protocurriculum*, “... al igual que los *curricula* en general, formulan propuestas de capacitación y formación, en las que se diseñan objetivos y contenidos, se fundamentan actividades seleccionadas, se plantean recursos y responsabilidades y se expresan explícita e implícitamente concepciones acerca de sujetos y de los propios procesos a encarar” (Argumedo; Coscarelli; Salva; Bonelli y otros, 2002: 302).

Son espacios con cierta autonomía del *curriculum* institucional de pertenencia y proporcionan evidencias sobre el mismo. Su contraste resulta relevante en la pretensión de contribuir solidariamente al propósito institucional de mejoramiento de las prácticas formativas en las distintas instituciones. Así entendidos, los proyectos de extensión emergen de las diferentes casas de estudios poniendo sujetos y conocimientos disciplinares en diálogo con la sociedad para la resolución de sus problemas.

En otras oportunidades² describimos que las acciones propuestas por estos proyectos pretendían dar respuesta a problemáticas de índole diversa. Por ejemplo, algunas se vinculaban al área de la salud pública en tres ámbitos prioritarios de intervención:

1. Comunitario: relativas a la prevención y tratamiento de diferentes enfermedades infecto-contagiosas —como “pediculosis, zoonosis”³, etcétera—;

2. Hospitales públicos: referentes, por un lado, al acompañamiento y mejoramiento de la calidad de vida de los pacientes internados, y, por otro, más vinculados a la optimización de la gestión y administración en dichas instituciones;

3. Centros comunitarios de salud: relativos a distintos aspectos de la vida familiar (como “desarrollo infantil, maltrato infantil, violencia familiar, atención a madres solteras”, entre otros).

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

Entre las problemáticas consideradas se encontraban 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.

2 Coscarelli y Picco, 2003a; Coscarelli y Picco, 2003b. Ambos trabajos se enmarcaron en el proyecto de investigación “Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión en la Universidad Nacional de La Plata entre 1996 y 1999” y se realizaron a partir del análisis de 49 proyectos de extensión, lo que representa el 27 por ciento del total de los presentados por diversas unidades académicas en el período 1996-1999 a la Secretaría correspondiente de la UNLP.

3 Las expresiones entrecorilladas sin una referencia bibliográfica directa aluden a extractos de los proyectos de extensión con los que trabajamos.

Los proyectos de extensión evidencian, como dijimos, una suerte de propuesta formativa y son parte del proyecto institucional, adquiriendo así algunos de sus sentidos, entre ellos, la concreción de finalidades formativas que define a la Universidad⁴. Por tanto, un análisis de las prácticas de extensión desde esta perspectiva de la formación permitiría volver la mirada sobre la propuesta curricular universitaria en su conjunto.

Esta lectura interpretativa que se inicia en el estudio de los proyectos de extensión universitaria, puede ser validada al momento de comprender la dinámica de otros proyectos sociales. Así, a los considerados como documentos curriculares o *protocurriculares* les caben algunas conceptualizaciones propias de los primeros. Los contenidos⁵ que seleccionan, sus formatos y estilos de diseño, expresan la cultura que la institución o parte de ella ha decidido transmitir y por eso ha escogido y organizado. En ellos se plasman, en presencia u omisión, distintos intereses y valores, códigos dominantes, subordinados y aún ausentes. Expresan, en consenso y/o conflicto, distintas fuerzas, tendencias y sujetos sociales, desde sus particulares significados académicos.

4 Nassif alude a la naturaleza formativa de la Universidad al momento de fundamentar la importancia y actualidad de construir una perspectiva pedagógica de estudio de la misma. "La primera misión de la mirada pedagógica sobre la Universidad ha de ser la de redescubrir la *funcionalidad educativa* de ésta, y evidenciarla como uno de los determinantes de su constitución y de su desarrollo históricos" (Nassif, 1980: 311, las cursivas corresponden a la edición consultada).

5 Usamos el término contenido como el mensaje de la transmisión. Lo que se propone comunicar. No se trata sólo de los conocimientos o saberes disciplinares regulados por principios y procedimientos precisos y sistemáticos.

Incluimos aquí los conocimientos o saberes culturales que no han sido modificados en operaciones de transposición, es decir, descontextualizados de los objetos culturales de los que emergen y recontextualizados para ser enseñados.

No obstante, cabría aclarar que en algunos casos estudiados la propuesta formativa expresada en el *protocurriculum* presenta un alto grado de formalización, como el propio proyecto curricular institucional, por lo que resulta pertinente en un sentido estricto hablar de contenidos, ya que los mismos son saberes artificialmente contruidos para ser enseñados. Hay otros casos en los que el grado de formalidad es escaso. Se trata de aprendizajes sociales, por lo que sería más conveniente hablar de saberes o conocimientos en un sentido general. Por su parte, Sirvent (2007) incluye ambas acepciones bajo la denominación común de contenidos.

El diseño, puesta en marcha y consecuentes modificaciones de un *curriculum* pueden ser interpretados como procesos en los que se dirimen posiciones acerca de la sociedad, el hombre y la cultura que se pretende propagar. Estas dinámicas pueden ser entendidas en el marco de conceptualizaciones curriculares que destacan el carácter de proyecto sociocultural y de codificación significativa intermediadora de diferentes representaciones y tensiones en el campo⁶.

Esta perspectiva exige pensar al *curriculum* como un espacio de lucha en el plano cultural, como una cuestión de poder. Los sujetos curriculares (De Alba, 1995) —no entendidos como meros individuos sino como expresiones de instituciones, grupos y tendencias socioculturales— intervienen con variados intereses en qué elementos culturales se seleccionan para ser enseñados. Lo anterior resulta un proceso complejo en tanto en él se opta por un concepto de hombre, de cómo los hombres se apropian del conocimiento, de qué situaciones de enseñanza orientan el proceso formativo en consonancia con lo anterior.

El conocimiento es cultura y esta es expresión social. Es fundamental para el análisis develar los criterios que justifican la selección de contenidos. No se trata de un acto neutro. Aunque no sea explícito, siempre hay en esa selección concepciones en juego (Argumedo; Coscarelli; Salva; Bonelli y otros, óp. cit.).

En el fondo de las teorías del *curriculum* está una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”.

“... El *curriculum* no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El *curriculum* está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y convertiremos. El *curriculum* produce, el *curriculum* nos produce” (Da Silva, 1998: 74).

Las decisiones selectivas conscientes o inconscientes se concretizan en modelos formativos, por lo que el proyecto curricular o *protocurricular* transforma sujetos, configura personas.

6 En esta línea ubicamos a diferentes autores, entre ellos: Lundgren (1992); De Alba (1995); Bernstein (1998) y Gimeno Sacristán (1998).

¿Qué identidades promueven los proyectos de extensión? Constituye un interrogante de hondo valor ontológico y social entender el *currículum* como formador de sujetos y de subjetividades, es decir, de culturas interiorizadas. El *currículum* y la enseñanza son prácticas de significación que orientan y producen sujetos, son procesos de formación de identidades no sólo del alumno o participante del proyecto, lo son también del extensionista, del docente y de la propia institución, en este caso, la Universidad. Se entiende por identidades, en lo que respecta a los actores sociales, “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”. Una persona es a la vez trabajador, padre, hijo, etcétera. Cada uno de estos atributos culturales es parte de la identidad, la que “ha de distinguirse de lo que tradicionalmente los sociólogos han denominado roles o conjuntos de roles”. Estos últimos se definen “por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad”, en tanto las identidades que pueden originarse en las instituciones son tales si “los actores las interiorizan y construyen su sentido en torno a esa interiorización” (Castells, 1998: 28-29).

La interiorización y formación de identidades se ligan al concepto de representación. Desde el punto de vista de las teorías críticas del *currículum*, el concepto de representación es entendido como aquellas formas de inscripción por medio de las cuales el otro es representado. No se trata de versiones psicologistas de representación como la imagen mental, la idea, el significado. Es más que esto. “Una concepción materialista de representación, focaliza en el discurso, el lenguaje, el significante como un proceso central en la formación y producción de la identidad cultural y social. Es fundamentalmente mediante la representación que construimos la identidad del Otro y al mismo tiempo, nuestra propia identidad” (Da Silva, 2001: 34). El *currículum* es más que una prescripción rígida e inalterable, se realiza en la práctica, en los intercambios de sentidos de sus sujetos y, como afirma Da Silva, es cuestión de saber, poder e identidad.

Asimismo, el autor dice que la identidad, al igual que la cultura, está en un permanente proceso de construcción. La identidad es de carácter relacional en tanto siempre está referida a un otro. “... Soy lo que otro no es;

no soy lo que otro es. La identidad y la alteridad son, por tanto, procesos inseparables” (Da Silva, 1998: 73).

Lo escolar y lo social están envueltos en complejos vínculos de poder. El saber está entramado en ellos, produce poder y produce sujetos. Las identidades son mutuamente constitutivas por cuanto defino al otro desde un *yo* que se constituye también en esa relación de diferenciación.

A partir de lo antes expuesto, podríamos decir que entre los aspectos que el *protocurriculum* comparte con el *curriculum* encontramos su carácter normativo. Si bien lo abordaremos más adelante, en lo que aquí respecta cabe mencionar que los proyectos de extensión en tanto *protocurriculum* enuncian —con diferentes grados de formalización— las finalidades que persiguen y las acciones a concretar tendientes a alcanzarlas. En el documento escrito aparecerían elementos que, en líneas generales, dicen cómo deberían comportarse los sujetos para alcanzar los objetivos propuestos.

En algunos proyectos aparecen mencionados los componentes básicos de un diseño; en otros, permanecen implícitos; y en otros, se desdibujan al interior de la previsión minuciosa de la estrategia organizativa (Coscarelli y Picco, 2003a).

A pesar de estas diferencias en cuanto a la formalización de la propuesta formativa, en todos los casos aparecerían indicios de qué deberían hacer los sujetos o qué deberían transmitir en las prácticas de extensión.

Estas consideraciones son las que nos permiten aludir —como también veremos oportunamente— a distintos “espacios de realización” (Salinas Fernández, 1997: 35) que el *protocurriculum* configura. Si bien Salinas Fernández utiliza esta categoría para referirse a los condicionantes que limitan el accionar del docente responsable de un curso en el sistema educativo, consideramos que su uso es pertinente en este contexto para caracterizar los diferentes márgenes de decisión con los que cuenta el sujeto universitario de la extensión al planificar y concretar sus acciones. Parfraseando al autor, el abanico de opciones con el que cuenta el extensionista no es ilimitado ni depende exclusivamente de su formación profesional, sino que está condicionado, en este caso, por:

- A. la propuesta formativa expresada en el *protocurriculum*;
- B. sus saberes personales, teóricos y experienciales;
- C. sus propias condiciones de existencia como sujeto social.

Por último, cabe decir que el concepto de *protocurriculum* puede enunciarse en dos planos: uno más restringido evidenciable en proyectos de distinta naturaleza y que desarrollamos hasta aquí; y uno más amplio, anclado en la cultura que expondremos a continuación. En ambos planos sería legítimo considerarlos *protocurriculum* por su intencionalidad formativa, dado su carácter de aprendizajes sociales, aunque los grados de formulación de dichas experiencias sean exiguos.

LÍNEAS CURRICULARES EN LA CULTURA

Como mencionamos en el apartado anterior, el plano cultural es uno de los tantos en los que se expresa el *protocurriculum* en un sentido expansivo. Los proyectos culturales irradiados desde sectores del arte, la técnica, la ciencia y de la propia experiencia comunitaria, con distinta fuerza y nivel de autoconciencia, se imponen por medio de variados medios culturales e influyen la educación en sus múltiples expresiones. Configuran identidades y en tanto instancias formativas conllevan una cierta pedagogía. Propugnan valores que orientan transformaciones personales y/o colectivas, denotando además modalidades operativas singulares.

Una de las corrientes en las que podríamos fundamentar esta idea es el desarrollo de los Estudios Culturales⁷ y su concepción del conocimiento como objeto cultural que aportó una matriz de gran apertura analítica, especialmente en los campos comunicacional y curricular. El enfoque permite descentrar la idea de *curriculum* del ámbito tradicional escolar y expandirlo al conocimiento explícita o implícitamente difundido mediante otros soportes culturales —los medios, la publicidad, la expresión artística y cultural en general—. Desde esta óptica, tanto el conocimiento esco-

7 Representada, entre otros autores, por Henry Giroux (1998) y Raymond Williams (2000).

lar como cultural expresan interpretaciones de la realidad construidas socio-culturalmente que influyen en la formación subjetiva buscando irradiar los sentidos que propician.

Con un enfoque más acotado, Lundgren ubica el *currículum* como un texto que opera de nexo entre el contexto de producción social, de bienes materiales y simbólicos, y el de reproducción de los mismos. El currículo resolvería —así entendido— los problemas de representación entre ambos contextos cuando estos se escinden en el proceso de complejización social.

El autor no refiere a identidades, como en las teorías más recientes, y separa los contextos de producción y reproducción social, pero brinda una interesante perspectiva del *currículum* en amplitud. Constituye el texto relacional entre contextos que selecciona, sistematiza y organiza la transmisión de códigos culturales dominantes en distintas sociedades. Muestra que el complejo proceso de cambio curricular estuvo unido a los procesos de escolarización, aunque mucho antes que esto estuviera planteado, las sociedades tuvieron códigos curriculares preferentes. Estos códigos para Lundgren son el conjunto de principios según los cuales se rigen la selección, organización y transmisión de conocimientos. Los códigos dominantes en diferentes etapas históricas —clásico, realista, moral, racional e invisible— demuestran que las finalidades, contenidos y los procesos educativos son, además de culturales, históricos, sociales, económicos, políticos y —agregamos— emergentes de la misma cultura escolar que reprocesa estos aspectos y genera los propios.

Por otra parte, tomando los aportes de Achilli (1996) podríamos pensar en una idea de *protocurrículum* vinculada a un sentido pedagógico de la cultura y de la sociedad. Toda sociedad tiene intencionalidades educativas hacia sus miembros, lo que podríamos denominar “educación informal”. Las mismas no están sistematizadas ni explícitamente formuladas. Entonces, podríamos decir que no constituyen un *currículum*, pero sí tal vez un *protocurrículum*.

Desde un enfoque sociocultural ligado a la escuela, la autora conceptualiza las experiencias formativas como “un campo de intersección de acciones vividas e interpretadas por el niño en determinados ámbitos institucionales, atravesados, a su vez, por el contexto sociohistórico general”

(Ibídem: 25). Su análisis relacional reconoce el diálogo entre la propuesta escolar y la que emerge de los aprendizajes sociales. Siguiendo a Bloom (1981), “cada familia posee un estilo de enseñanza, como asimismo un currículo particular” (Achilli, óp. cit.: 27). Estos procesos heterogéneos y, a veces, contradictorios, expresan identidades en permanente constitución.

Estas concepciones que recuperan ámbitos educativos no escolares se acercan a lo que Gimeno Sacristán (1997: 48) denomina “*curriculum extraescolar*”, que podría pensarse compartiendo algunas de las características que nosotros le asignamos a esta segunda acepción del término *protocurriculum*. Este provee una diversidad de sentidos no siempre homologables a las propuestas institucionales, pero que tiñen la totalidad de los espacios formativos. En estos espacios los sujetos construyen su experiencia en el interjuego de dimensiones procesuales-prácticas y estructurales-formales (De Alba, óp. cit.) y de aspectos objetivos y simbólicos.

Por otro lado, en un trabajo reciente, Sirvent discute el concepto de educación no formal efectuando una revisión crítica por medio de sus experiencias de investigación, docencia y extensión. Frente a la escisión de la enseñanza formal, informal y no formal en el cauce integral de la educación permanente, como también a la definición centrada en la negación de lo formal, fundamenta un continuo de “grados de formalización” en las múltiples modalidades y recursos educativos que emergen de una sociedad y que operan en la escuela y más allá de ella. Sostiene que lo no formal muchas veces fue asimilado a lo alternativo, renovador, frente al modelo escolar. Sin embargo, los estudios de estas experiencias muestran que no siempre es así, como tampoco la escuela es el lugar de lo tradicional en exclusividad.

Desde un enfoque integral del fenómeno educativo, la autora distingue tres componentes a los fines del análisis: la educación inicial —entendida como las experiencias educativas formales en todos los niveles del sistema—; la educación de jóvenes y adultos —instancias heterogéneas dirigidas a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela—; y los aprendizajes sociales —aprendizajes no intencionales y desestructurados que “se producen durante toda la vida de sujetos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana” (Sirvent, óp. cit.: 10).

Propone a su vez tres dimensiones para comprender e intervenir en las diversas experiencias educativas y los grados de formalización. Ellas son: la dimensión sociopolítica, referida al vínculo de la experiencia educativa con el Estado y sus marcos regulatorios; la dimensión institucional o contexto en el que se desarrolla la experiencia educativa; y la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje que “refiere a la tríada que define al acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido” (Sirvent, óp. cit.: 11). En dichas dimensiones distingue aspectos como la planificación, objetivos, financiamiento, etcétera. Las dimensiones y sus aspectos orientan la descripción de cada experiencia educativa según sus grados de formalización atendiendo tanto a perspectivas socioestructurales (interjuego entre las estructuras políticas, económicas y educativas, procesos de decisiones, entre otras) como sociosimbólicas (vivencias, sentidos, etcétera).

Entre otras y profundas consideraciones coincidentes con nuestros estudios, destacamos el valor que otorga la propuesta de Sirvent a las características específicas de los componentes de la dimensión del espacio de la enseñanza y del aprendizaje, a saber, los contenidos del *currículum* social, los que aprenden y los que enseñan.

Consideramos que estas notas teóricas encuentran pertinencia tanto en los proyectos estudiados en este libro —en algunos más que en otros—, como en todos aquellos planteos extensionistas empeñados en transparentar el anclaje de los procesos pedagógicos en las prácticas socio-culturales, poniendo en evidencia el carácter político de la formación. Muchas prácticas de extensión recuperan los procesos educativos propios de la comunidad y los articulan por intermedio de la propuesta *protocurricular* con el proyecto universitario en su conjunto.

PROTOCRICLUM: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR

Realizando una lectura histórica del campo curricular también es posible hablar de *protocurriculum* en el sentido que lo hacen Parra y Pasillas (1991). Estos autores utilizan la expresión para caracterizar el

estado del campo previo al surgimiento de la propuesta de Tyler en 1949. Consideran que con este autor se adquiere una sistematización novedosa y que, por tanto, marca un hito en el proceso de desarrollo del *curriculum*.

La *Declaración Conjunta* de los miembros del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación es un documento de doce capítulos que aparece en Norteamérica aproximadamente en 1924 y que, según los autores, puede ser ubicado “en un punto intermedio entre una discusión y un método para la planeación educativa” (ibídem: 34). Podríamos decir que esta *Declaración* constituye un momento clave para la educación norteamericana, en tanto diferentes teóricos y prácticos discuten —entre otras cuestiones— la posibilidad de delinear un método para el diseño de planes y programas. Aspiración que no encuentra tantos acuerdos como desencuentros en ese momento y que sí se concretará con *Principios básicos del curriculum*, la obra *tyleriana*.

“...La Declaración está situada ambigualmente en el entrecruzamiento de una recopilación sobre las tendencias existentes o experiencias desarrolladas en la organización de los programas y la necesidad de contar con principios normativos para aplicar en todo el país, con algunas modificaciones, según lo requieran los problemas de cada lugar” (ibídem: 35).

Esta *Declaración* no alcanza a conformar principios normativos curriculares, aunque sí expone 58 recomendaciones, asistemáticamente presentadas, sin un planteamiento global que les de coherencia y que oriente acerca de cómo implementarlas. Sus capítulos están dedicados al tratamiento de diferentes temáticas educativas⁸. Tomando lo que plantean Parra y Pasillas y resignificando sus expresiones, podríamos hablar aquí de “*proto-componentes proyectuales*”. Es decir, en cada capítulo podríamos encontrar indicios de lo que posteriormente se convertiría en objetivos, contenidos, actividades, recursos, etcétera, de un proyecto curricular. En el abordaje de los mismos —la *Declaración*— no los toma como componentes indi-

8 Los autores mencionan: materiales, alumnos, programas, formación del maestro, necesidad de planificación de antemano, entre otras.

viduales, factibles de un tratamiento curricular en profundidad, sino que “... un elemento es puesto en juego al momento de tratar determinada cuestión, y luego reaparece al analizar otro asunto, y en ambos casos se toma indiferencialmente, con similar nivel de tratamiento” (ibídem: 36).

Este documento constituye un punto importante en el proceso de conformación del campo curricular tal como lo conocemos hoy, “... se encuentra a medio camino entre una discusión y un método; constituye el protocurrículo porque carece de una visión que ordene esos elementos [componentes proyectuales], que proporcione criterios para su lineamiento” (ibídem: 39).

Cabe agregar que, muchas veces, ese “encontrarse a medio camino” es el paso previo para un cambio más profundo. La hegemonía de un *curriculum* clásico a principios de siglo xx, con una clara delimitación de materias por disciplinas a ser enseñadas en las escuelas, podría ser pensada —siguiendo a Parra y Pasillas— como la matriz que obturó la emergencia de un sistema de pensamiento⁹ que articulara los componentes proyectuales y los pasos necesarios para el diseño de los planes y programas de educación.

Podríamos plantear que la conceptualización que Parra y Pasillas hacen del *protocurrículo* se asocia a una particular ubicación del origen del campo curricular. Así, concepciones de *curriculum* recuperadas por Egan (2000) o Hamilton (1993)¹⁰ quedarían localizadas en un período *protocurricular*, previo a la consolidación del *curriculum* a mediados del siglo xx.

En este sentido, el *curriculum* nace de la mano de la pedagogía pragmática en la sociedad industrial norteamericana, preocupado por la formación de un sujeto que respondiera a las demandas de una sociedad en pleno crecimiento industrial. Así, las preguntas sobre cómo prescribir y cómo planificar adquieren centralidad y reordenan a otras vinculadas a qué prescribir¹¹.

9 Taba expresa que, al momento de la *Declaración*, Tyler vio la necesidad de este sistema de pensamiento. Luego ambos se pusieron a trabajar “... con el objeto de establecer una secuencia de interrogantes por formular y un ordenamiento de medidas que habrían de observarse en el planeamiento del currículo...” (Taba, 1977: 8).

10 Las concepciones de *curriculum* que trabajan estos autores están abordadas con cierto detalle en Picco (2004).

11 Estas preguntas están tomadas de Terigi (1999: 35-36). También Díaz Barriga (1991; 1994), retomado por Terigi, enfatiza que la emergencia del campo del *curriculum* se asocia al desarrollo de la sociedad industrial norteamericana.

La propuesta *tyleriana* es una buena respuesta a la pregunta acerca de cómo planificar un *currículum*. Tyler y Taba, aproximadamente 25 años más tarde de la aparición de la *Declaración Conjunta*, presentan ese sistema de pensamiento, esa armonización que requería el campo para su instalación y profesionalización.

Vinculando estas consideraciones teóricas acerca de la conformación del campo curricular con el desarrollo que venimos realizando en este trabajo acerca de los proyectos de extensión como *protocurrículum*, podríamos decir que estos últimos conformarían una propuesta formativa de escasa formalización, esa idea mínima de *currículum* que ya abordamos.

Nos preguntamos si el esfuerzo sistemático por recuperar las experiencias de extensión que atraviesan hoy por este momento *protocurricular* no derivaría en una excesiva burocratización que terminara obstaculizando la riqueza de las prácticas formativas comentadas en este libro. Una mayor sistematización conllevaría, como veremos a continuación, un mayor peso normativo. Posiblemente una normatividad de textura abierta (Frigerio, 1991) o aquella no preceptiva, basada en una racionalidad limitada, que permita un reajuste permanente (Camilloni, 2007), puedan ser opciones sobre las que continuar trabajando.

PROTOCURRÍCULUM: EN LOS MÁRGENES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

El *currículum* puede ser entendido como una norma organizadora de las prácticas educativas. Según Frigerio esto es así porque “si se acepta que una norma conlleva la ‘organización de algo’, se pone de manifiesto la intención ordenadora del *currículum* y el papel que en dicha tarea desempeña el Estado...” (Frigerio, óp. cit.: 22). La autora retoma a Gimeno Sa-

12 La autora toma esta categoría de Simon y Bourdieu (1986), para quienes las urgencias de la práctica demandan tomar decisiones y actuar sin posibilidades de buscar una racionalidad absoluta, esto es, de sopesar la totalidad de los efectos positivos y negativos de cada una de las acciones posibles. En su lugar, los autores proponen “... que se adopte una decisión basada en una racionalidad limitada, consistente no en buscar la mejor de las acciones, sino en analizar opciones hasta que se encuentre una en la que los efectos sean aceptablemente positivos y coherentes con los logros buscados, detener el análisis, decidir y actuar” (Camilloni, óp. cit.: 55).

cristán y extiende la pretensión organizadora del *curriculum* al conjunto de la vida social. Es decir, por intermedio del *curriculum* el Estado intervendría en la ordenación de la distribución del conocimiento, lo que para el autor español no es sólo un aspecto ligado a la esfera cultural, sino que atañe también a la vida social y económica de una sociedad.

A su vez, Frigerio expresa que el *curriculum* está vinculado al proceso global de institución de la sociedad siempre que se lo entienda como institución y/o norma. “Se entiende por tal [proceso de institución de la sociedad] la creación de normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas (Castoriadis, 1988: 67)” (Frigerio, óp. cit.: 23).

Por otro lado, podemos pensar a la institución como el espacio privilegiado en el que el *curriculum* adquiere concreción. Esa síntesis de elementos culturales, al decir de De Alba (óp. cit.), que forma parte de un proyecto político-educativo y que representa a sujetos e intereses diversos y —la mayoría de las veces— en conflicto, encuentra en la dimensión institucional sus posibilidades y límites para materializarse (Coscarelli; Alfonso; Ciafardo y Picco: 2003).

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1995) dicen que la escuela, en tanto institución educativa, ejecuta su mandato social mediante la transmisión y distribución de conocimientos. Es en el *curriculum*, como ya dijimos, en donde se expresan dichas acciones, en las complejas articulaciones entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* vivido.

Estas acepciones del término *curriculum* podrían vincularse a la dimensión institucional a partir de los aportes de Fernández (1996) en tanto la primera de ellas se asociaría más a lo instituido y la segunda a lo instituyente. Es decir, la autora retoma las corrientes institucionalistas francesas que distinguen dos dimensiones complementarias de las instituciones, entre las que se entabla una relación dialéctica: lo instituido (lo fijo, lo estable, la conservación del orden existente) y lo instituyente (todo aquello que hace al cuestionamiento, la crítica, el cambio de lo establecido). La tensión entre estos movimientos configura lo institucional y la autora dice que se expresa en representaciones y concepciones que articulan lo individual y lo colectivo, apareciendo en diferentes ámbitos de expre-

sión, a saber, los sujetos, la comunidad, los establecimientos, entre otros.

Retomando la idea anterior de Frigerio, relativa a la intervención del Estado por intermedio del *curriculum* en la institución de la sociedad, nos atrevemos a preguntarnos por las características de ese *curriculum* y de esas instituciones en las condiciones postestatales¹³ contemporáneas; condiciones que, de una u otra manera, están presentes e influyen en la realización de las prácticas de extensión analizadas en este libro.

Al respecto, Duschatzky dice: “... las instituciones postestatales surgen cuando la soberanía estatal está en crisis y emerge una posibilidad de relación abierta con el mundo...” (Duschatzky, 2007: 115-116). Estas instituciones caracterizarían, para algunos autores, el trabajo en ámbitos emergentes, sin vínculos de contención.

Cantarelli sostiene que ya no es posible pensar a las instituciones en condiciones que no sean las postestatales, son las condiciones actuales que forman parte del paisaje. Dice que no es lo mismo construir lazos sociales con una figura estatal fuerte, que hacerlo en estas condiciones actuales. “Estamos ante proto-instituciones que producen composición en la intemperie, estamos ante una institucionalidad que tendrá que amigarse con su condición específica: ni para siempre ni un ratito” (Cantarelli, 2007: 180).

En lo que a la extensión se refiere, podríamos decir que muchas veces constituye un espacio de trabajo en los bordes sociales en que caben atributos reconocidos para las nuevas prácticas de intervención social. En los relatos algunas circunstancias semejan lo que Duschatzky y otros denominan “experimentaciones sociales en la intemperie”. Sin conceptualizar muchos extensionistas han compartido esta modalidad errante. Para la autora, errantes no sólo son los maestros que han desformalizado sus prácticas escolares, sino también diversas “... figuras barriales que afirman, también ellas, una actividad en favor de acompañar el preguntarse de los otros (eso que solemos llamar educación) [...] La errancia no se su-

13 Utilizamos el prefijo “post” manteniendo la escritura que originalmente usó el autor del trabajo en el que aparece la expresión a la que referimos. Por este motivo, aparecerán diferencias entre las citas.

jeta a un territorio institucional, sino que más bien crea institución sobre un nuevo suelo, constatado el desfondamiento de toneladas de saberes vencidos” (Duschatzky, óp. cit.: 17).

Consideramos que el carácter de “impensabilidad” doblemente limitativa que la autora adjudica a la errancia, puede ser válido también para aludir a las condiciones de la extensión universitaria. Podría decirse que el extensionista se siente en cierta soledad por cuanto sus prácticas no son reconocidas socialmente, y faltan conceptos y recursos para comprenderlas. Los grupos universitarios suelen asumir una extensión como práctica militante, muchas veces frustrante para quienes la encaran y la reciben. Las subjetividades que producen, a la inversa del disciplinamiento del encierro, constituyen “existencias a cielo abierto que en plena contingencia navegan sin distinción de fronteras por diversos territorios despojados de una simbolización instituida” (ibídem: 25). Se trata de un universo *desrreglado*.

La inexistencia actual de puntos sólidos que regulen la construcción de lazos sociales, como plantea Cantarelli, da lugar a construcciones subjetivas en la intemperie. Los espacios emergentes por fuera o más allá del peso de lo instituido son fértiles para la construcción de lazos sociales. Consideramos que estas reflexiones son pertinentes para el caso de la extensión en tanto en estos nuevos territorios no hay un reglamento exhaustivo o conjunto de prescripciones o indicaciones de qué y cómo hacer cada cosa previamente establecido que se decide adoptar para ajustar a él las acciones posteriores, “... sino que las reglas se van armando en torno de las situaciones y de los problemas que van surgiendo” (ibídem: 122). “... Cada hecho de la vida podría constituir un principio o un criterio normativo y viceversa. Cada regla poco formalizada puede volver a ser un simple hecho de la vida, perdiendo, así, su papel normativo” (Virno, 2007: 122).

Podríamos decir, entonces, que nos encontramos con espacios de extensión universitaria de débil configuración en lo que respecta a su carácter prescriptivo, anticipatorio de las acciones a llevar a cabo por los sujetos. Acercando el análisis a un plano más estrictamente formativo, recordamos que denominamos *protocurriculum* a los proyectos de extensión

en tanto contienen una idea mínima de *curriculum*, una propuesta formativa cuyos componentes se encuentran desarrollados con diferentes niveles de profundidad. No obstante, los proyectos de extensión entendidos como *protocurriculum*, según consideramos, no pierden esa propiedad del *curriculum* que lo lleva a convertirse en “... un cerco de organización, información y conocimiento mediante el cual establece una estructura de sentido y un sistema de pensamiento” (Frigerio, óp. cit.: 25).

A partir de lo antes expuesto, nos animamos a aludir a la presencia —tal vez necesaria— de un cierto componente normativo en el *protocurriculum* y en las *protointituciones*, siempre que entendamos que la norma posee una “textura abierta”.

“... ninguna normativa puede clausurar su significación en forma hermética, es decir, explicitar la totalidad de significados que es posible adjudicarle. [...] La textura abierta de una normativa permite simultáneamente un margen de creatividad y libertad en la interpretación, y un espacio no controlable en función de dicho margen” (ibídem: 27).

Consideramos relevante esta cita en tanto la normativa curricular deja un espacio de realización, al decir de Salinas Fernández. Es decir, deja espacios en los que el formador o el sujeto de la extensión, puede introducir variantes a la propuesta formativa original o generar aquellas modificaciones que estime convenientes y que mejor le permitan construir ese intercambio entre la Universidad y la sociedad. También es en estos intersticios en los que se juega la dinámica entre lo instituido y lo instituyente en la configuración de lo institucional, según dice Salinas Fernández.

A su vez, este carácter de textura abierta cobra importancia al interior de los proyectos de extensión entendidos como *protocurriculum*, ya que en estas propuestas formativas que expresan con diferentes grados de explicitación los componentes proyectuales, que “dejan mucho sin decir”, encontraríamos un margen importante para la creatividad y la libertad de interpretación, como nos dice Frigerio en la cita precedente.

No obstante, no visualizamos esta condición como un rasgo negativo. Por el contrario, consideramos que, posiblemente, sea una condición inherente para la construcción de lazos sociales, de subjetividades, para la

realización de procesos formativos, en los cercos —más o menos débiles— que el *protocurriculum* habilita. Es precisamente en los intersticios de la norma en los que se construye el *curriculum* real. Es decir, “el *curriculum* real resultará del tejido de la norma y del modo en que los actores de cada institución utilicen los intersticios, es decir, del modo en que éstos se desenvuelvan en las zonas de incertidumbre” (ibídem: 27).

Cabe aclarar que además del sentido organizador y estructurante de la norma que Frigerio le adjudica al *curriculum*, tal como vimos precedentemente, nosotros compartimos el planteo de Camilloni y sostenemos que una postura normativa es característica del enfoque europeo, y “... tiene una Filosofía de la Educación fuerte, con una axiología explícita que dice qué se debe hacer porque eso es lo bueno...” (Camilloni, 1997; citado en Cols, 2003: 10). Lo normativo, según la autora, se contrapone a lo prescriptivo, propio de un enfoque tecnológico, que se interesa por el logro eficiente de los resultados sin dar cuenta de qué es lo que se debe enseñar.

Por otra parte, consideramos que el desdibujamiento de las tradiciones en las condiciones postestatales contemporáneas es otro elemento a tener en cuenta al momento de hablar de lo normativo y de los proyectos de extensión como *protocurriculum* portando dicho componente.

Fattore habla de un orden post-tradicional en el que la tradición, como fuente de significado colectivo, se está agotando, está en crisis. Estos quiebres generan espacios de oportunidad en los que los propios sujetos son los responsables de “... producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías” (Fattore, 2007: 23). Desaparece el peso normativo de la tradición, caen las certezas por ella provistas, y queda en los individuos la exigencia de tomar decisiones y hacerse cargo de las consecuencias. Mientras que la modernidad se ocupó de construir tradiciones como una forma dar legitimidad al nuevo orden frente a la caída de las ofertas simbólicas premodernas, la actual sociedad post-tradicional, dice la autora, deposita en el individuo la responsabilidad de reconstruir el pasado y la reflexividad del sujeto pasa a ser el principio regulador de la acción.

No obstante, planteamos en otra oportunidad que los proyectos de extensión universitaria entendidos como *protocurriculum* podían ser interpretados como aportando elementos para la creación y recreación de tra-

diciones en la formación en general y en la formación de formadores en particular (Coscarelli y Picco, 2006).

“... [Una] tradición nos permite pensar en las prácticas que ‘inventa’ el hombre ante la necesidad de construir un soporte ‘temporal’ que garantice la *permanencia del pasado en el presente* y por ende una continuidad de la cual sostenerse” (Fattore, óp. cit.: 14).

Las tradiciones para Goodson surgen en un determinado momento histórico. Toma de Williams el concepto de “tradición selectiva” que le permite enfatizar la idea de tradición construida en un determinado período histórico, seleccionando una serie de cosas valoradas en ese momento y que refleja la organización de ese período (Goodson, 1995: 14). También Goodson retoma a Hobsbawm, de quien recupera el concepto de “tradición inventada” para hablar de las tradiciones como un conjunto de prácticas, regidas por reglas aceptadas explícita o implícitamente, que intentan propagar por medio de la repetición una serie de valores y normas de comportamiento, lo que las liga a un pasado (ibídem: 57).

Para Fattore la tradición cumple una importante función de ligazón entre sujetos, vinculándolos y referenciándolos a un pasado compartido.

“Las estrategias constitutivas de toda tradición —memorias, rutinas, rituales, guardianes— funcionan, entonces, a modo de garantía de nuestra inserción en la historia, y mucha de su eficacia reside en la capacidad de brindar *seguridad* a los sujetos, teniendo una fuerza vinculante debido a sus contenidos normativos, de tal manera que el concepto de tradición se acerca muchas veces a la misma idea de ‘ley’. La tradición no sólo representa lo que ‘se hace’ en una sociedad, sino también lo que ‘debería hacerse’” (Fattore, óp. cit.: 16).

En este sentido, las tradiciones jugarían como bisagras, articulando pasado, presente y futuro. Permiten reducir las incertidumbres, contener a los sujetos y proyectarse sobre el futuro buscando predecirlo. De alguna manera, hacen posible la reproducción de la sociedad.

En la actualidad, el debilitamiento de las tradiciones nos exige repensar las formas de transmisión de la cultura, la representación que tenemos de

esta, los saberes por transmitir y los destinatarios de la herencia. No se trata al hablar de tradiciones de nostalgia y vuelta a un viejo orden imperante de certezas inamovibles, pero tampoco abjurar del fin de toda sociedad.

Fattore plantea que el debilitamiento de la tradición, nos lleva a nuevas formas de entender la formación de sujetos. La autora lo plantea como uno de los desafíos que debe enfrentar la pedagogía en un orden post-tradicional; el otro alude a la psicologización de las relaciones pedagógicas y al cambio en la naturaleza de producción de los individuos en la escuela.

Esta búsqueda de nuevos sentidos para la formación de sujetos nos permite, consideramos, sostener la veta analítica que nos llevó a hablar de formación en la extensión universitaria, aún cuando no fuera esta una de sus finalidades prioritarias. En las prácticas de extensión se generan espacios para la formación de sujetos, para el intercambio entre sujetos. Los intersticios que habilita el propio proyecto de extensión entendido como *protocurriculum* constituyen ese límite simbólico indispensable para la formación de sujetos y la construcción de lazos sociales. Posiblemente, como dice Virno, de esas situaciones formativas vividas emerjan las reglas de juego, las normativas, que se deciden respetar en un determinado momento. Entonces, además de entender lo normativo en el *protocurriculum* como portador de una textura abierta, debemos pensarlo con ese carácter que Cantarelli asigna a las *protoinstituciones*: “ni para siempre ni un ratito” (Cantarelli, óp. cit.: 180).

CONCLUSIONES

Como nos propusimos en la introducción, en las líneas precedentes dimos cuenta de algunos de los sentidos portados por el término *protocurriculum*. Las cuatro perspectivas de análisis presentadas ofrecen diferentes vetas en las que continuar profundizando. Además de sus particularidades, encontramos algunas notas compartidas.

En primer lugar, el término *protocurriculum*, desde cualquiera de los cuatro miradores expuestos, ofrece espacios para la formación de sujetos. Como propuesta formativa expresa, con distintos niveles de explicitación y desarrollo, los componentes que marcan los pasos a seguir para alcan-

zar las finalidades. Da cuenta de objetivos, contenidos y actividades que organizan el encuentro entre el sujeto universitario y el destinatario de las acciones de extensión. Sea cual fuera el contenido que convoca, aparece reiteradamente —como en muchos de los proyectos estudiados en este libro— la posibilidad de reflexionar sobre la propia experiencia del sujeto, de volver sobre sí, trabajo que se considera formativo si se cuenta con los medios adecuados para ello.

En segundo lugar, aparecería lo normativo en las acepciones precedentes. Las características que adquiere son diferentes tanto en los proyectos de extensión en papel o en el *currículum* o *protocurrículum* prescripto como en el desarrollo de cada práctica. No obstante, ese elemento normativo va indicando cómo los sujetos deben comportarse ya sea que tenga una existencia preexistente o que se vaya formando como regla de juego en cada momento.

Por último, los dos aspectos antes mencionados que el *protocurrículum* compartiría en cada uno de los sentidos expuestos en este capítulo, según nuestra perspectiva, habilitarían un espacio de encuentro entre sujetos. El *protocurrículum* establecería ciertos límites que se consideran necesarios para la construcción subjetiva. Generaría encuentros formativos entre sujetos, con una normativa de textura abierta que daría lugar a la reinterpretación permanente. Encuentros entre sujetos en los que los saberes y la reflexión entran en diálogo con las condiciones reales de existencia. Consideramos que aquí la Universidad cuenta con una potencialidad particular para incidir en la sociedad a la que se debe y, juntas, buscar el mejoramiento de la vida de los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO I

BREVE RESEÑA DE EXPERIENCIAS FUNDANTES DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

BARRANCOS, Dora. “Entre la evolución natural y la reforma social: ciencias para trabajadores en la Argentina (1890–1920)”, en *Revista Argentina de Educación*, AGCE, N° 23, Buenos Aires, Argentina, 1995.

BRUSILOVSKY, Silvia. *Extensión Universitaria y Educación Popular*, EUDEBA, Buenos Aires, Argentina, 2000.

CALDERARI, María. “Apuntes sobre Extensión Universitaria en la UBA, 1955-1966”, en KROTSCH, Pedro (org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina, 2002.

CASTIÑEIRAS, Julio R. *Historia de la Universidad de La Plata* (I), Universidad Nacional de La Plata, facsímile de la primera edición de 1940, La Plata, Argentina, 1985a.

----- . *Historia de la Universidad de La Plata* (II), Universidad Nacional de La Plata, facsímile de la primera edición de 1940, La Plata, Argentina, 1985b.

COSCARELLI, María Raquel. “Retrosentidos de la Extensión Universitaria”, en *7mo. Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)*, *8vo. Congreso Iberoamericano de Comunicación (IBERCOM)* y *6to. Congreso de la Red de Carreras de Comunicación y Periodismo de la Argentina (REDCOM)*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2004.

DA SILVA, Tadeo. “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, en *Propuesta Educativa*, Año XVII, N° 13, Buenos Aires, Argentina, 1995.

- DE ALBA, Alicia (comp.). *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Plaza y Valdéz, México, 1997.
- DE LUCÍA, Daniel. “La tradición laica en la ‘ciudad universitaria’. El movimiento librepensador en La Plata (1896–1919)”, en BIAGINI, Hugo (comp.), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp), La Plata, Argentina, 1999.
- DEBESSE, Maurice y Mialaret, Gastón. *Historia de la Pedagogía II*, Oikos-tau S.A., Barcelona, España, 1974.
- DURKHEIM, Emile. *Educación y Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. *La educación superior argentina en debate*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Universidad de Buenos Aires, Eudeba, Buenos Aires, Argentina, 2003.
- KROTSCH, Pedro. *Educación Superior y reformas comparadas*, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Argentina, 2001.
- LAKONICH, Juan José. “Consideraciones acerca de la acreditación curricular de las actividades de extensión de los estudiantes universitarios”, en *II Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Suárez, Mar del Plata, Argentina, 2006.
- MORENO, Julio del C. “Extensión universitaria”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 1908.
- NÚÑEZ, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Santillana, Buenos Aires, Argentina, 1999.
- POSADA, Adolfo. “Extensión universitaria”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, Tomo N° VIII, 1911-1910.
- PUIGGRÓS, Adriana. *La educación popular en América Latina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- SUASNÁBAR, Claudio. *Universidad e Intelectuales*, FLACSO-Manantial, Buenos Aires, Argentina, 2004.
- TELLEZ, Magaldi. “Sobre el carácter de la crisis actual de la universidad”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año VI, número 10, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos. *Ensayos sobre la Universidad Latinoame-*

ricana, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), Costa Rica, 1981.

VESSURI, Hebe. “Presentación de la nueva época de *Educación y Sociedad*”, en *Noticias de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Belo Horizonte, Brasil, 2007.

CAPÍTULO II

PROTOCURRICULUM: SENTIDOS DISPERSOS EN UN CAMPO COMPLEJO

ACHILLI, Elena L. *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Homo Sapiens Rosario, Argentina, 1996.

ARGUMEDO, Manuel; Coscarelli, María Raquel; Salva, Liliana; Bonelli, Verónica; Gómez, Elsa; Lunazzi, Celia; Cipolla, Pablo.; Picco, Sofía y Dómine, Patricia. “Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria en la Universidad Nacional de La Plata”, en KROTSCH, Pedro (org.). *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, Al Margen, La Plata, Argentina, 2002, pp. 295-309.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid, España, 1998.

CAMILLONI, Alicia. “Los profesores y el saber didáctico”, en CAMILLONI, Alicia (comp.). *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2007, pp. 41-60.

CANTARELLI, Mariana. “Epílogo”, en DUSCHATZKY, Silvia. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2007, pp.173-183.

CASTELLS, Manuel. *El poder de la identidad. Volumen 2 de La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, Alianza, Madrid, España, 1998.

COLS, Estela. “El campo de la Didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales”, documento de cátedra de Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Mimeo, La Plata, Argentina, 2003.

COSCARELLI, María Raquel y Picco, Sofía. “Visión pedagógica de los proyectos de extensión universitaria”, en KROTSCH, Pedro (comp.). *Las miradas de la Universidad*, Al Margen, La Plata, Argentina, 2003a, pp. 172-173.

----- . “Extensión y formación: una perspectiva de análisis”, en *Primera Jornada Nacional de Transferencia Universitaria hacia proyectos de interés social y comunitario*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Ai-

res, Argentina, 9 y 10 de octubre, 2003b.

----- . “Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión”, en *Escenarios/11*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, año VI, N° 11, La Plata, Argentina, 2006, pp. 35-44.

COSCARELLI, María Raquel; Alfonso, Malena; Ciafardo, Amalia y Picco, Sofía. “Institución y *currículum*”, documento de las cátedras Didáctica Superior y Observación y Teoría y Desarrollo del *Curriculum*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, mimeo, La Plata, Argentina, 2003.

COSCARELLI, María Raquel. “*Curriculum, protocurrículum y cultura*”, documento de cátedra de Didáctica Superior y Observación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, mimeo, La Plata, Argentina, 2001.

DA SILVA, Tadeo. “Cultura y *currículum* como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Curriculum*, Vol. 1, N.º 1, Barcelona, 1998, pp. 59-76.

----- . *Espacios de Identidad*, Octaedro, Barcelona, España, 2001.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, 1995.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México, 1991.

----- . *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Aique, Buenos Aires, Argentina, 1994.

DUSCHATZKY, Silvia. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2007.

EGAN, Kieran. *Mentes educadas*, Paidós, Barcelona, España, 2000.

FATTORE, Natalia. “Apuntes sobre la forma escolar <<tradicional>> y sus desplazamientos”, en BAQUERO, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.). *Las formas de lo escolar*, Del Estante, Buenos Aires, Argentina, 2007.

FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1996.

FRIGERIO, Graciela; Poggi, Margarita; Tiramonti, Guillermina y Aguerrondo, Inés. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1992.

FRIGERIO, Graciela. “*Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos*”, en FRIGERIO, Graciela (comp.). *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, 1991.

- GIMENO SACRISTÁN, José. *Docencia y cultura escolar*, Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- . *Poderes inestables en educación*, Morata, Madrid, España 1998.
- GIROUX, Henry. “Los académicos como intelectuales públicos”, en GIROUX, Henry y Mc Laren, Peter. *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, Madrid, España, 1998.
- GOODSON, Ivor. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, España, 1995.
- . *El cambio en el currículum*, Octaedro, Barcelona, España, 2000.
- HAMILTON, David. “Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’”, en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), N° 1, enero-abril de 1993, ISSN: 1681-5653, Madrid, España, fecha de consulta: 1 de septiembre de 2008, disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>
- LUNDGREN, Ulf. *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid, España, 1992.
- NASSIF, Ricardo. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Cíncel, Buenos Aires, Argentina, 1980.
- PARRA, Gustavo Y Pasillas, Miguel Ángel. “Lo sustancial y lo accesorio en el *currículum*”, en *Revista Argentina de Educación*, año IX, N.º 16, Argentina, 1991, pp. 29-50.
- PICCO, Sofía. “Currículum: algunos elementos para pensar su constitución y complejidad actual”, documento de la cátedra Teoría y Desarrollo del *Currículum*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Mimeo, La Plata, Argentina, 2004.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”, en POGGI, Margarita (comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1997, pp. 21-59.
- SIRVENT, Teresa. “Revisión del concepto de educación no formal”, documento de la cátedra Educación No Formal, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2007.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1977.
- TERIGI, Flavio. *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*, Santillana, Buenos Aires, Argentina, 1999.
- VIRNO, Paolo. “Conversación con Paolo Virno”, en DUSCHATZKY, Silvia. *Maes-*

tros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 2000.

CAPÍTULO III

EXTENSIÓN Y FORMACIÓN DE FORMADORES: CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y PROCESOS

ALI JAFELLA, Sara. “Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920): influencias filosóficas, científicas y educacionales”, en *II Jornadas de Sociología*, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2001.

ALFONSO, M. Y Ciafardo, A. “Una figura platense que hizo historia en la educación argentina: Delia Etcheverry (1898-1981)”, en *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, año IV, N° 35, 2005.

Documentos consultados

Archivos de ciencias de la educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, Segunda época, 1914-1919.

Archivos de ciencias de la educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Tercera época, 1961-1967.

Archivos de pedagogía y ciencias afines, Sección Pedagógica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, Primera época, 1906-1914.

ARDOINO, Jacques. *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Formación de formadores, serie Los Documentos, N° 13, Buenos Aires, Argentina, 2005, 143 pp.

BARBIER, Jean Marie. *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*, Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Formación de formadores, serie Los Documentos, N° 9, Buenos Aires, Argentina, 1999.