

CAPÍTULO III

EXTENSIÓN Y FORMACIÓN DE FORMADORES: CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y PROCESOS

Sofía Picco, Malena Alfonso y Amalia Ciafardo

La extensión se despliega en el vínculo siempre necesario entre la Universidad y la sociedad a la que se debe. Sus finalidades son diversas y ponen en juego la capacidad de la Universidad para contribuir a la solución de las problemáticas sociales. Las diferentes casas de estudios intervienen en su medio circundante, desde los saberes y herramientas que sus propias disciplinas habilitan.

En el transcurso de estos años, hemos estudiado la extensión universitaria desde una perspectiva pedagógica, intentando resaltar su faz formativa. Si bien siempre reconocimos que la formación no era la finalidad prioritaria de la extensión, consideramos interesante su revalorización para analizar, por un lado, los sujetos y las dinámicas en las que participan, los procesos formativos en los que intervienen y las modificaciones que en ellos se operan; y por otro, los saberes que circulan en los espacios de extensión, destinados al mejoramiento de las condiciones sociales de existencia.

Como se plantea en la introducción de este libro, pudimos construir esta perspectiva de estudio en el marco de dos proyectos de investigación que nos llevaron a profundizar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Inicialmente, realizamos un rastreo de las prácticas de extensión vinculadas a la formación de formadores que históricamente se llevaron a cabo, para luego concentrarnos en el análisis del “Programa de Investigación, Formación y Asistencia Técnica en Alternativas de Control Social” —en adelante usaremos sus siglas PIFATACS— y los Proyectos de extensión denominados “Desarrollo comunitario en el barrio La

Unión” y “Educación, recreación y expresión artística en los barrios La Unión y El Mercadito”.

La selección de ambos casos se fundamenta en su relevancia institucional, teniendo en cuenta principalmente el recorrido que han realizado en la institución desde su surgimiento¹, y la extensión en cuanto a la cantidad de sujetos y disciplinas involucradas. Asimismo, son proyectos significativos para nuestra investigación, en tanto abarcan prácticas relativas a la formación y a la formación de formadores, con diferentes niveles de explicitación en sus propósitos originales, durante parte del período 1983-2003. Finalmente, la accesibilidad es otro de los criterios tenidos en cuenta en la selección; referentes de ambos proyectos nos concedieron una entrevista y nos brindaron material complementario.

A continuación nos dedicaremos, en una primera instancia, a describir —sucintamente— las prácticas de extensión vinculadas a la formación de formadores que se desarrollaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, desde una perspectiva histórica. Para este propósito, hemos buscado registros a partir de 1906, año en el que comenzaron las actividades en la Sección Pedagógica, en el marco de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, germen de la actual unidad académica.

En segundo lugar, realizaremos una breve descripción de cada uno de los proyectos de extensión elegidos y presentaremos las interpretaciones generadas, poniendo en juego las categorías analíticas construidas. Algunas son específicas para cada caso particular, en tanto surgen de su análisis; otras son válidas para los distintos proyectos, abarcando elementos del marco conceptual-referencial de la investigación y emergentes compartidos².

Cabe aclarar que concebimos a este capítulo como la posibilidad de dar a conocer los avances de la investigación llevada a cabo en estos años. Por este motivo, aparecerán referencias a trabajos previamente publicados en

1 El recorrido histórico antes aludido es el que permitió fundamentar el criterio de la relevancia institucional al momento de seleccionar los casos.

2 La investigación profundiza en otros casos de las Unidades Académicas ya mencionadas en la introducción del libro. Así, cuando hablamos de categorías compartidas, referimos a aquellas que se construyen partir de los análisis específicos y que posibilitan el estudio comparativo de todos los casos.

forma individual por las autoras, generados en función de sus propios intereses y de los casos a los que se les prestó mayor atención —por la distribución de actividades al interior del equipo—, así como también elementos novedosos, contruidos a partir del análisis comparativo de dos proyectos —con las características mencionadas y de la relevancia institucional aludida— de la misma unidad académica.

RECORRIDO HISTÓRICO POR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Nos proponemos realizar una sistematización de las prácticas de formación de formadores en el ámbito de la extensión, que se han llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, desde su surgimiento hasta la actualidad.

Somos concientes de los problemas teórico-metodológicos que se presentan cuando se propone tan ambicioso trabajo, en el marco de una cantidad limitada de páginas; y cuando se construyen “periodizaciones” que ofician de categorías interpretativas, y para cada una se toman unos pocos casos como ilustrativos de la tendencia general. De todas formas, consideramos que el mismo permite dar cuenta —al menos en parte— del logro de uno de los objetivos que nos propusimos inicialmente en el proyecto de investigación, que enmarca estas líneas, a saber: “... realizar una reseña histórica de la constitución de las prácticas de formación de formadores en el ámbito de la extensión en las Casas de Estudios consideradas” (Coscarelli y otros, 2004-2007: 12).

1. Extensión y formación de formadores en el período fundacional: 1906-1920³

Si bien la denominación actual de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación data de 1920, es posible rastrear sus orígenes en

3 La información que aquí aparece acerca de las prácticas de extensión y sus relaciones con la formación de formadores en el período fundacional (1906-1920) de la Facultad

1906, cuando con la nacionalización de la Universidad de La Plata y el comienzo de sus actividades como tal, comenzó a funcionar la Sección Pedagógica en el seno de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Hasta 1914 y bajo la dirección de Víctor Mercante, esta Sección desplegó sus actividades orientadas, principalmente, a la formación de profesores que se desempeñarían en el nivel medio del sistema educativo —para quienes estaba destinado el Profesorado de Enseñanza Secundaria— y de aquellos que querían aspirar a ocupar cargos docentes en las diferentes Facultades de la Universidad platense —quienes cursaban el Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior—.

Joaquín V. González, considerado el mentor de la Universidad Nacional de La Plata, se desempeñaba como Ministro de Instrucción Pública en el año 1905. Desde allí, gestionó la nacionalización de la anterior Universidad Provincial y contempló, en su proyecto orgánico de Universidad, la conformación de esta Sección Pedagógica destinada a la formación de docentes y germen de la futura Facultad de Pedagogía (González, 1935:208).

En 1914 y hasta 1920, sobre la base de la anterior Sección⁴, se creó la Facultad de Ciencias de la Educación. Víctor Mercante fue su primer decano, hasta 1920, año en el que se jubiló y en el que una serie de dinámicas políticas, sociales y académicas vieron surgir la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Durante este período, hubo dos publicaciones consecutivas que se consideraron órganos de difusión de cada una de las instituciones antes mencionadas y que, por tanto, recuperaremos para describir las acciones de

de Humanidades y Ciencias de la Educación, así como también las características propugnadas por Joaquín V. González y sus seguidores para la extensión en el marco de la naciente Universidad, ha sido publicada previamente en Picco (2007a). También aparecen referencias en Picco (2007b).

4 Para mayor precisión cabe decir que la Facultad de Ciencias de la Educación se conformó sobre la base de la Sección de Pedagogía y de la de Filosofía, Historia y Letras. Ambas funcionaban en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desde 1906 y aspiraban a convertirse en Facultades independientes (González, memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905; citado en Castiñeiras, 1985a. También es un dato reconocido por Rivarola y Mercante, 1909). Tales aspiraciones para la segunda Sección quedaron trunca a partir de los acontecimientos de 1914.

formación de formadores en la extensión universitaria. Nos referimos a las revistas *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* (1906-1914) y *Archivos Ciencias de la Educación* (1914-1920).

En las publicaciones citadas, aparece un apartado dedicado a la presentación de las prácticas de extensión que se realizaban. Se menciona generalmente la actividad, la fecha de realización, los sujetos involucrados y las temáticas a abordar. Se podría suponer que esta aparición se convertía en una invitación a la comunidad para participar de las mismas.

La revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, en su primer número de 1906, publicó las actividades de extensión a realizarse por profesores y estudiantes junto con otros aspectos pedagógicos y curriculares relevantes —entre estos últimos, el detalle de las asignaturas de cada una de las carreras, los requisitos de ingreso y la carga horaria que incluía su dictado—.

Los docentes y alumnos de la Sección, según esta fuente, debían dar conferencias y hacer lecturas públicas de las materias de su especialidad, toda vez que se considerara oportuno (*Archivos de pedagogía y ciencias afines*, 1906: 32) y/o que el director así lo dispusiese (*Archivos de pedagogía y ciencias afines*, óp. cit.: 21), distribuidas en lapsos de una o varias sesiones de tiempo. Estas acciones se alimentaban con productos de las prácticas de enseñanza y de investigación.

Asimismo, podríamos decir que se visualizaba en las publicaciones una modalidad de extensión universitaria, en tanto ponían a disposición de los lectores la realización de actividades académicas, artículos nacionales e internacionales con resultados de investigación y temas educativos de actualidad.

“...Todo trabajo de laboratorio, toda experiencia, toda observación sujetas á [sic] un método preciso, constituirán un abundante y precioso material pedagógico que se publicará en libros ó [sic] anales. De esta manera la Universidad extiende su influencia sobre los establecimientos de enseñanza del país” (*Archivos de pedagogía y ciencias afines*, óp. cit.: 32)

Una tercera línea dentro de lo que también podríamos considerar como extensión universitaria se concretaba en el trabajo con y el desarrollo de los textos de instrucción, desde la óptica que la experimentación acon-

seje. No se presenta claramente la forma y las condiciones de estas acciones, pero parecería que algunos textos de escuelas secundarias hubieran sido revisados y enriquecidos con los avances que la investigación experimental —en los laboratorios platenses— aportaba⁵.

Las articulaciones entre las acciones de docencia, investigación y extensión que observamos en la Sección Pedagógica primero y en la Facultad de Ciencias de la Educación después, encontraron eco en el proyecto fundacional de la Universidad en su conjunto. Joaquín V. González y sus colaboradores bregaban por una propuesta de carácter integral que abarcara las tres funciones universitarias básicas y entre la institución y su contexto⁶. La Universidad democrática, científica, experimental, penetrada con las problemáticas regionales y el desarrollo de la vida moderna que se pretendía conformar, encontraba en la extensión la irradiación de conocimientos a toda la sociedad y la vía que impediría su enfriamiento y consiguiente empobrecimiento⁷.

Si bien el desarrollo de la extensión universitaria —como otras ideas antes expuestas— estaba previsto por González en aquella Memoria⁸ que

5 "Encontramos algunas referencias de estas acciones para el caso de la Física. Teófilo Isnardi, Doctor en Física, que entre los años 1910 y 1911 cursaba el Profesorado en la Sección Pedagógica, escribió una monografía en la asignatura 'Metodología especial' denominada 'La enseñanza de la Física en el Colegio Secundario' (Coscarelli, 2006:90). También publicó un artículo sobre la enseñanza de la física pero dirigido al nivel primario en 'El Monitor de la Educación Común' (1916 {Isnardi 1916 #4790 /d}). Consideramos que éstas son algunas muestras de las preocupaciones y exigencias que en la preparación de los profesores había para trabajar en relación con otros niveles del sistema educativo" (Picco, 2007b: 22).

Como parte de estas preocupaciones, podemos agregar el libro *Enseñanza de la Física*, editado por Enrique Loedel Palumbo en 1949, en la Biblioteca de Ciencias de la Educación, Kapelusz (Información aportada por Cecilia von Reichenbach).

6 Coscarelli (2004) es quien habla a un proyecto fundacional para nuestra Universidad de carácter integral, abarcando diversos ámbitos y temáticas formativas y curriculares, la producción y difusión de conocimientos así como la extensión en tanto cuestión relacional indispensable. Ali Jafella (2001), por su parte, caracteriza como dialéctica esta relación entre la docencia, investigación y extensión en la Universidad Nacional de La Plata a principios del siglo xx.

7 Nassif (1966) expone la importancia que atribuía González a la extensión en tanto vehiculización del imprescindible contacto Universidad-vida real.

8 González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12 de Febrero de 1905; citado en Castiñeiras (1985a).

le enviara a comienzos de 1905 al gobernador de la provincia de Buenos Aires, Marcelino Ugarte, en las tratativas para la nacionalización de la Universidad provincial, recién encontró consolidación a principios de 1907, cuando en abril el Consejo Superior ordenó la realización de una serie de conferencias. Castiñeiras plantea que en el discurso inaugural de las mismas el 12 de Mayo de 1907, González sentó las bases del *sistema planteado de extensión*. Éstas eran cuatro:

“...a) Enseñanza o instrucción recíproca entre profesores y alumnos de la universidad, comprendiendo la coparticipación de los grados inferiores en los superiores, la reciprocidad entre las facultades y la coparticipación de las ciencias.

b) Extensión propiamente dicha, o sea, la incorporación del público en sus diversas clases, gremios, corporaciones y jerarquías en la obra docente de la universidad.

c) Conferencias, lecturas y sesiones públicas, para incorporar a la cultura científica del país los progresos, métodos o perfeccionamientos de los grandes maestros del mundo civilizado.

d) Difusión en vasta escala de las fuentes del saber antiguo y de lenguas extrañas, relativos a la propia ciencia e historia y a las universidades” (Castiñeiras, 1985b: 35-36).

En la cita precedente la extensión universitaria no aparecía despojada de las funciones de docencia e investigación, como también podemos apreciar en las acciones postuladas por la Sección Pedagógica.

“...había acuerdo [en las prácticas extensionistas fundacionales] sobre la pertinencia del sostenimiento institucional de la extensión y los propósitos de solidaridad con que la Universidad irradiaba formación social más allá de sus confines. Su direccionalidad era crucial para el proyecto universitario en la construcción nacional y en la generación de nexos con diversos sectores populares. La extensión como vehículo de articulación permitiría operar en la regeneración social, a través de la objetividad y del progreso científico” (Coscarelli, óp. cit.: 11).

Como parte de los nexos establecidos con los diferentes grupos populares, Bibiloni (2006) menciona las 17 conferencias dominicales que se realizaron entre 1907 y 1908, inauguradas por González⁹. Podríamos agregar que entre 1914 y 1915 se llevaron a cabo cursos nocturnos para obreros a cargo de estudiantes del Colegio Nacional. Los alumnos de años superiores del colegio y de carreras universitarias, dictaban estos cursos en las aulas del establecimiento¹⁰.

De Lucía plantea que en los años anteriores y posteriores a los Festejos del Centenario, la Universidad platense estableció fluidas relaciones con diferentes organizaciones populares e instituciones no-oficiales de la ciudad. Es así que De Lucía sostiene que la Universidad platense fue "... escenario de un importante movimiento de educación alternativa dirigida especialmente a los adultos..." (De Lucía, 1999: 20).

"No exenta de condicionamientos ideológicos que dificultaban la comprensión de la cultura de los sectores populares (oposición elites cultas/masas ignorantes) las experiencias de extensión universitaria forman parte de la mejor tradición de convergencia de intelectuales laicistas y las vanguardias obreras..." (De Lucía, óp. cit.: 21).

Tal como ya mencionamos, ejemplificaremos ciertas características que adoptó la extensión en la Universidad Nacional de La Plata en el período fundacional con algunas de las prácticas que se llevaron a cabo en la Sección Pedagógica y que aparecen publicadas en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*.

En el primer tomo de la revista, publicado en 1906, se da a conocer la realización de conferencias, dirigidas al público en general, sobre temas

9 El autor detalla diversas acciones de extensión llevadas a cabo en aquella época y recuerda "... la resolución de la Séptima Asamblea Universitaria (20 de abril de 1913): 'Toda persona en la república, cualquiera sea su desarrollo intelectual, debe hallar una puerta abierta para ingresar en la universidad, en procura de algún saber, o de ampliación o intensificación del saber adquirido'" (Bibiloni, óp. cit.: 11).

10 González en la Memoria del 22 de Marzo de 1917 al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; citado en Castiñeiras (óp. cit.: 37).

como astronomía y terremotos en la cordillera. Estas actividades estuvieron a cargo de especialistas en el tema y se dictaron en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y en el Museo, respectivamente.

Asimismo, como parte de las acciones de extensión, aparece el préstamo de positivos para proyectar; la Sección Pedagógica los ofrecía a las escuelas primarias y secundarias. Los positivos versaban sobre los siguientes temas: zoología general, sistema nervioso, geografía comparada e historia.

En el tomo III de 1907 de la revista citada, se mencionan las llamadas “conferencias pedagógicas y debates posteriores”. Las mismas estaban a cargo de la Sección Pedagógica o de graduados de ella, y se dirigían a docentes del sistema educativo. Consideramos que esta actividad es relevante para la época y para nuestro estudio en particular, ya que en la extensión comenzaban a aparecer acciones de formación dirigidas a docentes que, a su vez, tenían la función de formar a otros; encontramos aquí las primeras acciones de formación de formadores en la extensión de la Universidad fundacional.

Continuaron también los préstamos de la Sección a las escuelas nacionales y de la Universidad, en este caso se agregó el epidiascopio, destinado a la proyección de láminas y cuerpos opacos.

En el tomo IV de la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* de 1908, aparecen referencias al envío de programas sintéticos sobre distintas asignaturas, por parte de la Sección Pedagógica, a escuelas de la provincia de Entre Ríos. A su vez, se hace mención a la realización de conferencias patrióticas a cargo de la Juventud Universitaria de La Plata, destinadas al público en general, en conmemoración del 9 de julio en 1908.

Desde fines de diciembre de ese año y abarcando todo el mes de enero de 1909, se realizaron cursos de vacaciones en la Universidad. Estuvieron dirigidos a estudiantes y profesionales que deseaban perfeccionar sus estudios teóricos sobre varios temas —regiones geológicas, mineras, agrícolas, usos y leyes, entre otros—.

Las acciones de extensión vinculadas a la formación de los docentes del sistema educativo se complementaban con conferencias dictadas entre los meses de septiembre y diciembre de 1909. Fueron solicitadas a la Sección Pedagógica por el Director General de Escuelas de la provincia, Dr. Ángel

Garay, y se destinaron a los maestros de las escuelas de la ciudad de La Plata. Los temas comprendidos eran anatomía y fisiología del sistema nervioso; procesos mentales y pedagogía experimental; aptitudes por edades, cursos y sexos; metodología de la enseñanza del lenguaje, de la aritmética, de la lectura, de la ortografía y de las ciencias naturales.

En 1912 llama la atención la realización de una actividad que articulaba a la Sección Pedagógica y a las Escuelas Normales del país. La fuente —tomo X de la revista— no da precisiones del tipo de actividad, pero sí da a conocer que, partiendo de una crítica a la calidad de la educación de las Normales, se buscaría mirar el impacto de la formación pedagógica a través del desempeño de sus egresados en Escuelas Normales del país.

Éste es un ejemplo de las relaciones que se entablaban entre los profesionales universitarios y los docentes de otros niveles del sistema educativo, aspecto que ya mencionamos. Pero también, se puede aludir aquí al especial impulso que Joaquín V. González asignó a las relaciones entre la Universidad y las Escuelas Normales. La primera, decía, formaba principalmente a profesores que se desempeñaban en el nivel medio pero que trabajaban con sujetos y aplicaban sus métodos a quienes provenían de las clases de los maestros normales. Desde su perspectiva y retomando algunos antecedentes internacionales, la formación de los maestros debía relacionarse con la Universidad por contribuir, ambas instancias, a la formación de la cultura colectiva.

Podríamos decir que en esta compenetración de estudios, había un cierto carácter iluminista, confiado en la rigurosidad científica y en la eficiencia formativa de la Universidad. Parecería que la incorporación de los distintos niveles del sistema educativo al amparo universitario, conllevaría un mejoramiento en la calidad de los estudios.

En un momento del discurso de anexión del Colegio Nacional, el Colegio Secundario de Señoritas y la Escuela Graduada Anexa concretado en abril de 1907, González parecería descargar sobre las Escuelas Normales, separadas de la Universidad, ciertas deficiencias y la culpabilidad de no llegar a altos niveles científicos. Según su opinión, tal como estaba formado el sistema educativo argentino, cuando los profesores universitarios re-

cibían a los estudiantes en las escuelas secundarias, se encontraban con sujetos no formados por profesionales universitarios sino por maestros normales, y ya no estaban en “... condiciones de aceptar un modelamiento conveniente a tan altas direcciones científicas, y de ahí las incongruencias, los desastres y las inculpaciones inmotivadas, y lo más grave de todo, la producción de generaciones incapaces para la vida real de la acción económica, la eficiencia social y del progreso político del país...” (González, óp. cit.: 216)¹¹.

Pasados esos años iniciales de expansión y desarrollo, la extensión universitaria ingresó en un período de letargo, a partir de 1915. Ya en el discurso del 18 de marzo de 1918, con el que González traspasó sus funciones a Rodolfo Rivarola —quien fue rector hasta 1920—, enfatizó nuevamente su importancia aunque reconoció su atenuación en los últimos años (Castiñeiras, óp. cit.: 37-38)¹².

“...No creo que esta creación de la ley sea ya letra muerta, sino que pasa por un período de <<sueño>>, del cual despertará cuando se afirmen las condiciones de vida de la Universidad, y el ambiente moral de la época, para infundir en los señores profesores un entusiasmo mayor por la acción extensiva de sus propias cátedras y por aumentar la esfera de influencia de sus ideas fuera de las puertas de sus aulas oficiales y obligatorias...” (González, 1932:154).

Estas condiciones aportarían elementos que, tal vez, podrían explicar la ausencia de referencias sobre las prácticas de extensión en los números consultados de *Archivos de Ciencias de la Educación*. Es decir, por una

11 Cabe mencionar que estas consideraciones podrían contextualizarse en la constitución del campo profesional del profesorado secundario en nuestro país, en las primeras décadas del siglo xx. Véase al respecto Pinkasz (1992). La lucha entre sujetos e instituciones por la formación de los profesionales a desempeñarse en el nivel medio, jugaría en la trastienda de las apreciaciones de González así como de otros colegas, como por ejemplo, Mercante (1909a; 1909b).

12 Cabría un análisis más detallado de lo sucedido en cada Facultad para contextualizar esa apreciación. En el Instituto de Física, por ejemplo, en los últimos años de la segunda década del siglo xx, se realizaron variadas actividades de extensión (Von Reichenbach; Coscarelli y Bibiloni, 2004; citado en Coscarelli, 2006: 49).

parte, se reconoce la disminución en la intensidad original de la extensión. El mismo González, en la autoevaluación de su gestión al finalizar su cuarto mandato, así lo planteó como se ha expresado precedentemente.

Por otra parte, Ali Jafella vincularía la merma en las prácticas de extensión con las características que asumió el positivismo. La autora plantea que esta corriente se adoptó como teoría científica, pero también “...se corporizó en la interpretación spenceriana del principio de selección natural de Darwin: ‘la supervivencia del más apto’...” (Ali Jafella, óp. cit.: 8) Estas peculiaridades parecerían haber contribuido —siguiendo a esta autora— a la concreción de un cierto elitismo, tanto en la selección de los estudiantes como de los docentes.

Ese elitismo oligárquico, que recibía las presiones de las nuevas capas medias, inmigrantes y criollas para ingresar a las aulas universitarias, buscaba resguardarse en el sostenimiento de sus propios principios y esto, podríamos pensar, lo llevaba a reducir los contactos con el pueblo. La extensión como práctica relacional de la Universidad con la sociedad, desde la concepción originaria que le adjudicó González, y considerando lo antes expuesto sobre los intensos contactos con los sectores populares, inherentemente producía ese intercambio.

2. Extensión y formación de formadores en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación¹³

A partir de 1920, con el retiro de Víctor Mercante, la organización de la Facultad de Ciencias de la Educación sufrió cambios e importantes reformas. Ricardo Levene asumió el cargo de decano y, con él, posiciones más humanistas avanzaron y comenzaron a desgastar las nociones de “objetividad y científicidad”, centrales hasta entonces.

Algunos indicios de los cambios que se estaban gestando fueron la modificación del nombre de la Facultad, pasando su denominación de “Cien-

13 Los datos consignados en este apartado han sido recuperados por Malena Alfonso y Amalia Ciafardo. Algunas cuestiones descriptas fueron publicadas precedentemente en Ciafardo, Alfonso y Picco (2005).

cias de la Educación” a “Humanidades y Ciencias de la Educación”, como así también el lanzamiento de la publicación institucional oficial, que no casualmente recibió el nombre de *Humanidades*, revista que en sí misma se convirtió en una actividad de extensión y suplió a la que referimos en el apartado anterior¹⁴.

Levene continuó una línea de trabajo que priorizó la difusión y el afianzamiento de las actividades de extensión universitaria, bajo el propósito de extender las enseñanzas de sus aulas a todos los que las requirieran. Se hizo hincapié en acciones tendientes a cautivar la atención de maestros, coherente esto con los propósitos normalistas de la época, centrados en la formación de docentes especialistas o expertos (Southwell, 2003).

La impronta de la extensión universitaria en la formación de los docentes se evidenció así en la proliferación de actividades tendientes a vincular la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con el magisterio provincial, para difundir y expandir los saberes considerados académicos. Bajo el supuesto de que la formación superior de un pueblo es posible a través del “descenso” de la cultura desde las universidades hacia éste, se organizaron cursos de perfeccionamiento pedagógico, conferencias de cultura general y elaboración de publicaciones gráficas —destinadas a docentes y directivos, en la mayoría de los casos— que fueron, al mismo tiempo, testigos de los propósitos emergentes:

“Una de las formas fecundas de aquella obra de extensión de la Universidad hacia la sociedad es esta unión intelectual del profesorado universitario con el maestro primario, porque de tal modo las verdades científicas y los problemas de las ciencias del espíritu, que sin cesar se rectifican o se superan, adquieren resonancia y difusión por intermedio del maestro, en la educación de los niños” (*Humanidades*, 1929:321, tomo XIX).

14 *Humanidades* es una publicación de treinta y ocho volúmenes, conformada por: artículos escritos por personalidades destacadas en distintas disciplinas, reseñas de acciones realizadas y noticias de actualidad de la alta casa de estudios. “El nombre de *Humanidades* que estampamos al frente de esta revista, en el de la facultad y en la biblioteca de obras de sus profesores, continúa una tradición y se incorpora a una tendencia ideológica que aspira influir en el curso de la cultura superior de la República” (*Humanidades*, tomo XIII, 1926: 329).

Durante los dos primeros años de la década del veinte, se concretaron cursos de perfeccionamiento docente, destinados a los maestros y directivos de escuelas de la provincia de Buenos Aires.

A partir de 1922, los nuevos objetivos de la extensión universitaria, a saber: afianzar y ensanchar el poder universitario, difundir la cultura popular y estimular las asociaciones populares, conquistar la enseñanza popular complementaria y ampliatoria en el seno de las corporaciones obreras, se comenzaron a concretar a través de conferencias, según aparece documentado en el tomo IV de *Humanidades*. Los contenidos abordados en estas instancias se vinculaban con el estudio y solución de problemas de interés general para la Nación, las provincias y los municipios, así como también con disciplinas tales como Filosofía, Educación, Historia y Letras, a cargo de reconocidos docentes de la Universidad. Entre ellos, se destacan los profesores A. Calcagno, L. Longhi, C. Bonet, C. Jacob, A. Marasso Roca, R. Carbía, J. Noé, J. Oria. Los destinatarios de estas conferencias provenían de toda la provincia, incluyendo Escuelas Normales, asociaciones, clubes, círculos o centros culturales.

Las fuentes consultadas revelan que, en el transcurso de 1923, continuaron estas acciones de extensión tendientes a vincular la Universidad Nacional de La Plata con los centros culturales y hacer llegar al público los beneficios morales que dicha institución irradiaba.

Durante el segundo semestre de 1924 aparecen referencias a la realización de conferencias dirigidas a maestros sobre variados temas, entre ellos: “Edipo Rey”, “Los valores espirituales de la didáctica”, “Acerca de Fray Luis de León”, “La frenología de Goll y las modernas corrientes psicológicas”. En 1925, las conferencias y actos públicos realizados para asistentes a las asociaciones culturales y de maestros del interior de la provincia, versaron sobre: “Las nuevas orientaciones sociales en la enseñanza pública”, “Aspectos de la obra de José Asunción Silva: antítesis, amor a lo imposible y observación metafísica”, “Eduquemos para la democracia”, “Exégesis reconstructiva del espectáculo de la tragedia griega”, “La lectura y los libros”, “La herencia del talento”, “Esquema de la historiografía argentina”.

Asimismo, en el tomo XII del año 1926, las actividades de extensión consignadas continúan con la línea de trabajo iniciada en 1922. Entre éstas, se

destacan los cursos nocturnos elementales para adultos, destinados a distintos trabajadores: carniceros, lecheros, sastres, enfermeros, albañiles, agricultores, tipógrafos, jornaleros, estudiantes, telegrafistas, entre otros, con el objetivo de formar a la clase obrera. Algunos de los profesores a cargo de los cursos eran: A. Díaz Peña, M. C. Maldonado, A. Arturo, I. Brizio, A. Cassani, E. Krebs, F. Bangardín, A. Gómez Acosta, J. R. Paz Santillana.

En el mismo año, se realizó un ciclo de conferencias de perfeccionamiento pedagógico destinado a los maestros de la provincia de Buenos Aires, sobre temáticas vinculadas a la enseñanza de los contenidos escolares, entre los que se mencionan: “La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria”, “El ambidextrismo en la escuela”, “La enseñanza de los ejercicios físicos en la escuela primaria”, “La enseñanza de la química en la escuela primaria”. Algunos de los docentes a cargo de las conferencias fueron los doctores Á. Cabrera, A. Calcagno, R. Loyarte, E. Romero Brest, C. Sagastume y H. Corte.

En la misma línea de acciones, en el año 1926, apareció por primera vez una publicación titulada *Cuaderno de temas para la escuela primaria*. Esta publicación periódica tuvo entre sus objetivos establecer un contacto más estrecho entre los docentes y los artículos y monografías que abordaban diferentes temas de interés y estuvo destinada a la formación permanente de los docentes. Algunos de los autores que escribieron en sus páginas fueron: María de Maetzu, María Montessori, Enrique Mouchet, Ángel Cabrera, Juan José Nágera, Clotilde Guillén de Rezzano y Juan Mantovani.

Los ciclos de conferencias se sucedieron durante 1929. Estas actividades fueron documentadas y posteriormente publicadas en *Cuadernos de temas para la escuela primaria*. Entre los objetivos de las conferencias de ese año se mencionan: vincular espiritualmente a la Universidad y a la escuela primaria y ensanchar la base de la Universidad, sustentándola en la conciencia del pueblo hasta erigirla en un poder.

En términos generales, se podría decir que, desde 1922 hasta 1930, la presencia de los valores espirituales se fue arraigando en las actividades de extensión y, a su vez, —al menos aquellas que aparecen referenciadas en *Humanidades*— tuvieron una incidencia importante en la formación de los docentes.

Posteriormente al año 1930, y en el tomo XXVI de 1936, se registran nuevas disertaciones sobre temáticas variadas, como parte de las actividades de extensión universitaria dirigidas a estudiantes y público en general.

A partir de 1940, “la Facultad de Humanidades [cambió] por completo en relación a las tres década anteriores: la psicología experimental aplicada a la educación había pasado a ocupar un lugar marginal, muy distante del que tuviera a principios de siglo. Los profesores que se habían incorporado en los años 20 y en los 30 tenían en su mayoría una vocación más filosófica y humanística” (Southwell, óp. cit.: 47). Convivían, además, una diversidad de disciplinas y saberes heterogéneos: pensamientos antipositivistas y evolucionista-espiritualistas, corrientes culturalistas y espiritualistas, perspectivas liberales católicas; todas se daban cita en una misma institución, antes de la llegada del peronismo.

El período peronista selló una etapa de cambios y transformaciones en el escenario social en general y universitario en particular, confrontando ante todo con la tradición liberal y reformista. Con la asunción de Perón en 1946, las universidades nacionales fueron intervenidas y centenares de docentes fueron obligados a renunciar o directamente fueron cesanteados. “Desde entonces la política invadió la esfera universitaria, y esta situación se tradujo en medidas discriminatorias de carácter sistemático y permanente hacia diferentes miembros del personal docente y del estudiantado. La irrupción del peronismo introdujo así una serie de cambios sustanciales en las formas de entender los vínculos entre la Universidad y el sistema político” (Buchbinder, 2005: 150).

Muchos líderes peronistas criticaron el marcado carácter elitista de las instituciones universitarias y el control que sobre éstas ejercía un pequeño sector, perteneciente a la clase dirigente. Incluso, la tradición reformista fue cuestionada: los argumentos en contra enfatizaban que durante los años veinte y treinta, las instituciones universitarias se habían entregado a la oligarquía, dándole la espalda al pueblo. En síntesis, “en su ‘ajenidad’ al pueblo y a la clase obrera se centraban gran parte de los cuestionamientos. Por otro lado, la antigua idea de reducir la clase dirigente a una minoría formada en la Universidad era también fuertemente criticada. Era pre-

ciso entonces hacer que las instituciones académicas dejaran de constituir un instrumento y reducto de la oligarquía y para eso era necesario democratizar el acceso a ellas” (ibídem: 152).

A partir de 1947, la idea de que las universidades trabajaran cada vez más a favor del pueblo, resonaba con fuerza e insistencia. “La UNLP [se presentaba como] un lugar difícil para desarticular el discurso de la universidad reformista, basado en las categorías de la democracia liberal. En adelante, [...] la verdadera reforma sería la que se iniciaba con esa reparación histórica, que permitía ‘abrir las puertas de la universidad al pueblo’” (Southwell, óp. cit.: 48).

Para ello resultaba necesario que se abandonara el antiguo verbalismo, se suprimieran los aranceles y los exámenes de ingreso, se implementaran sistemas de becas para que estudiantes de bajos recursos pudieran acceder a la enseñanza superior y se colocara la ciencia y la técnica al servicio de la formación y capacitación de los trabajadores. No obstante, esas transformaciones institucionales no se tradujeron en cambios en la organización pedagógica, didáctica y curricular de las casas de estudio, que seguían operando con las mismas tendencias en la enseñanza y los contenidos. En este sentido, puede afirmarse que la Universidad del primer peronismo fue una especie de continuidad o prolongación, con algunos matices, de la Universidad del período reformista.

Puede suponerse, en función de ello, que posiblemente algunas actividades de extensión universitaria dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación hayan profundizado y hasta expandido la línea de trabajo iniciada en 1926, centrada fundamentalmente en una oferta de cursos y disertaciones con el objetivo de capacitar a diversos trabajadores.

Por esos años, se generó asimismo un terreno fructífero para la consolidación de una “psicología pedagógica”, que entendió que las diferencias individuales podían ser medidas de manera objetiva. Los maestros debieron capacitarse técnicamente para ello, por lo que se pusieron en marcha una serie de iniciativas tendientes a la divulgación de un conjunto de prácticas de carácter técnico. Entre ellas, el Departamento de Ciencias de la Educación conjuntamente con el Ministerio de Educación de la provincia

de Buenos Aires, se pusieron al frente de la dirección del Instituto de Perfeccionamiento Docente de La Plata. Esta institución tuvo a su cargo la preparación de maestros de pre-escolar, asistencia educacional y social y educación de anormales, en los postulados de algunas corrientes psicológicas norteamericanas como el conductismo. Poco a poco la reflexión didáctica fue dejada de lado, y su lugar fue ocupado por preocupaciones psicoterapéuticas, posteriormente traducidas en tecnicismos de base conductista (ibídem).

En función de lo anteriormente dicho, y en virtud de la ausencia de referencias explícitas a actividades o prácticas de extensión en las publicaciones de la Facultad durante el período 1936-1961, se podría decir que los objetivos de “abrir las puertas de la universidad al pueblo”, se pudieron haber materializado —en el caso particular de la formación de formadores— en una oferta de cursos y actividades de perfeccionamiento docente en las temáticas mencionadas.

3. Revitalización de las actividades de extensión universitaria en la década del sesenta

“En el marco de la idea reformista de ‘compromiso social de la universidad’, de mediados de los ‘50 al ‘60, se intentó reconstruir el modelo de la extensión universitaria. Este período se caracterizó por el peso de los fenómenos políticos, la crítica de la desconexión, de la reflexión respecto de la realidad nacional y de la significación asignada a la práctica y al compromiso como legitimadores del pensamiento” (Gómez; Lunazzi y Bonelli, 2003: 40).

Las autoras destacan que las acciones de extensión de estos años estuvieron en consonancia con tendencias que se dieron en América Latina en su conjunto. En este sentido, enfatizan la educación popular como práctica emergente, en la que se expresó la extensión universitaria.

En lo que respecta a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la década del sesenta apareció la tercera época de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Esta publicación debió su surgimien-

to a las gestiones del profesor Ricardo Nassif, quien desde 1961 ocupó el cargo de director del Departamento de Ciencias de la Educación y el de la editorial de la revista, que plasmó las preocupaciones de quienes tenían a cargo la conducción de la carrera (Southwell, óp. cit.).

En el primer semestre de 1961 se realizaron acciones de extensión desde la cátedra Sociología de la Educación, a cargo del profesor Guillermo Savloff. Los estudiantes de la asignatura realizaron actividades de investigación en la localidad de Los Hornos de la ciudad de La Plata.

También, y a pedido de la Escuela Superior de Bellas Artes, desde el mes de mayo y hasta octubre de 1962, la cátedra Didáctica General, a cargo del profesor Néstor Atilio Mazzarello, dictó un curso de Didáctica General y Especial para las carreras de Música, Dibujo y Pintura. Sirvió para experimentar y evaluar procedimientos didácticos cuyos resultados fueron altamente favorables.

A partir de agosto de 1962 y hasta octubre del mismo año, se puso en marcha un ciclo radial en *LS11, Radio de la Universidad Nacional de La Plata*. El objetivo del ciclo era proyectar el pensamiento de los docentes, investigadores, especialistas y alumnos en todas las ramas de la educación. Esta difusión pedagógica, a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación, tenía a la audiencia de La Plata como destinataria.

Posteriormente, en el verano de 1963, se registran datos de la realización de cursos de verano básicos y de intensificación, destinados a maestros, bajo la responsabilidad de los Departamentos de Ciencias de la Educación y Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La última referencia sobre actividades de extensión durante la década del sesenta, aparece mencionada en los números 5 y 6 de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Tercera época, del año 1966; alude a la realización de un cursillo, a cargo del profesor Alejandro Covarrubias, destinado a becarios argentinos designados por la Unesco.

Como se observa, y de acuerdo a lo consignado al inicio de este apartado, las actividades de extensión universitaria a partir de la década del sesenta asumieron ciertos rasgos diferenciales con respecto a las épocas precedentes. Se podría decir que, en términos generales, en todas las activi-

dades registradas subyace la búsqueda de una redefinición en el vínculo Universidad-sociedad, dejando atrás el tono “academicista” característico de los años veinte o treinta, tratando de vincular la Universidad con los sectores medios y obreros.

Las razones de este cambio de perspectiva tal vez se encuentren en una breve referencia a la labor de Delia Etcheverry, quien ocupó el cargo de Secretaria Técnica de Extensión Universitaria en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, durante el período 1963-1966. Esta maestra normalista platense y miembro participante y fundante de la Universidad Popular Alejandro Korn (UPAK), supo imprimir a la extensión universitaria sus ideales antipositivistas y de fuerte crítica al academicismo y formalismo del saber. No sólo se desempeñó en experiencias comunitarias dentro y fuera del ámbito universitario, sino que —fundamentalmente— bregó activamente por su realización en el marco de la extensión universitaria, con el objetivo de establecer la solidaridad obrero-estudiantil y el compromiso social de la Universidad (Alfonso y Cifardo, 2005).

Es importante mencionar que, también en la década del sesenta, comienzan a funcionar en América Latina, organismos de planificación con aires de fuerte modernización de la sociedad, la economía, la política y la educación. No obstante, el furor planificador de aquellos años —que adquirió por momentos un cierto tinte eficientista— chocó con las condiciones reales de existencia de nuestro país: “...la idea desarrollista se fue desvaneciendo ante el surgimiento de un modelo de exclusión, no coherente con la ilusión de modernización e integración social, por ello se produjeron movilizaciones populares y estudiantiles en reacción al clima político nacional” (Gómez y Lunazzi, 2005: 20).

En 1966, el golpe militar de la mano de Juan Carlos Onganía produjo, junto a la histórica “Noche de los Bastones Largos” en julio de ese año, un vaciamiento político y académico en los claustros universitarios. Si bien su proyecto político se auto-reconocía como modernizador, en él no tenía cabida la Universidad como actor social; estos años no se mostraron propicios para el desarrollo de la extensión universitaria.

Con anterioridad a la última dictadura militar de 1976, de nefastas consecuencias para la vida universitaria pero también para la sociedad en

su conjunto, Gómez y Lunazzi aluden a un breve período, a principios de los setenta, de fuerte militancia política y universitaria, que influyó en la extensión universitaria y le asignó el lugar de brazo de transformación social. Se rechazó entonces la idea de la Universidad como reflejo de lo que sucedía en la sociedad, y se propugnó más bien por una institución comprometida con las problemáticas de su tiempo y participante activa en la transformación de las estructuras sociales (Gómez y Lunazzi, óp. cit.).

4. 1983-2003: notas de actualidad

Dedicamos un apartado a la descripción de algunas prácticas de extensión vinculadas a la formación de formadores, a las que hemos tenido acceso a partir de los proyectos disponibles en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Las actividades aludidas no son todas las que la institución desplegó en el período en cuestión, sino aquellas a las que accedimos a partir —como dijimos— de los proyectos (en papel) que nos facilitaron al momento de realizar la investigación que enmarca estas líneas¹⁵.

Este período recobra importancia para nuestro estudio dado que es en él que profundizamos. Además, enmarca los dos proyectos de extensión seleccionados para ser analizados, a los que nos abocaremos más adelante y que, por tanto, no mencionaremos aquí.

Este recorte temporal se inaugura con el retorno de la democracia, tanto en la Argentina como en otros países de Latinoamérica que atravesaron procesos dictatoriales similares en décadas anteriores. Se inicia, entonces, un período de reconstrucción institucional en vinculación con la indagación/comprensión del pasado reciente (Gómez y Lunazzi, óp. cit.: 22) y un complejo proceso de transición democrática.

En diciembre de 1983, las universidades fueron intervenidas y un decreto del Poder Ejecutivo señaló su inminente puesta en funcionamiento

15 Nos referimos específicamente al proyecto "Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión en la Universidad Nacional de La Plata entre 1996 y 1999", ya consignado en este libro.

sobre la base de los estatutos suspendidos después de la intervención de julio de 1966.

El diagnóstico era contundente: la institución universitaria heredada poseía una limitada significación desde el punto de vista académico, su producción científica era muy pobre, con escasos recursos y pocas contribuciones, el deterioro creciente de la formación de sus docentes era alarmante y graves dificultades edilicias la aquejaban. En función de ello, “las nuevas autoridades proclamaron su voluntad de restablecer las reglas democráticas en el interior de las instituciones de enseñanza superior, reconstituir los claustros docentes a partir del concurso y asegurar la participación de graduados y estudiantes en el gobierno de las casas de estudio” (Buchbinder, *óp. cit.*: 214).

Durante los primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín, un clima de optimismo cobijó a muchos universitarios. Se confiaba en la posibilidad de que la democracia resolviera los problemas fundamentales de la sociedad argentina, ocupando allí la Universidad un rol protagónico.

No obstante ello, el optimismo fue reemplazado por un gran desencanto que se profundizó a partir de 1988. Los problemas presupuestarios se agudizaron a raíz del incremento en los niveles inflacionarios, los conflictos gremiales se multiplicaron y las huelgas de trabajadores se convirtieron en una constante. Los docentes universitarios no permanecieron ajenos a las manifestaciones y reclamos por la restauración de los niveles presupuestarios, licuados por la hiperinflación. Las prácticas de investigación y enseñanza se vieron gravemente afectadas.

El balance de la situación universitaria a fines de la década del ochenta señalaba que la orientación profesionalista y el modelo clásico de las universidades divididas en facultades —hegemónico a principios del siglo XX—, seguían predominando en el conjunto del sistema.

La Argentina, entre 1989 y 1999, vivenció la reedición y profundización de aquellos aspectos neoliberales que quedaron inconclusos en su implementación a partir de la gestión dictatorial, pero también conoció otras dimensiones novedosas —tanto en el plano nacional como internacional— que le devuelven hoy un panorama complejo, alentador y/o desalentador, dependiendo de las aristas que se tomen para la construcción del análisis

y —en todos los casos— diferente en su constitución estructural a aquel de principios de los setenta.

“Así como el terrorismo de Estado había actuado en el disciplinamiento social para inducir el camino de las reformas estructurales, el temor hiperinflacionario generaría las condiciones, desde la economía y en el imaginario social, para disciplinar al conjunto de la sociedad tras las políticas de estabilización que resultaron hegemónicas durante los ‘90, particularmente desde la llegada al Ministerio de Economía de Domingo Cavallo (febrero de 1991)” (Gambina y Campione, 2003: 38).

La década del noventa produjo un quiebre importante para las acciones de extensión. Una nueva agenda de problemas universitarios se inauguró, priorizando entre sus temas: la administración de las instituciones, el financiamiento, la remuneración del personal docente y no docente, las políticas de admisión de estudiantes y el arancelamiento, el lugar de la investigación y la oferta curricular. “En cierta medida (...), la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad y consolidado en los ochenta, fue puesto en cuestión en el marco del auge de las ideas neoliberales sobre la inversión en educación y de la difusión de las propuestas elaboradas por diferentes organismos internacionales, en particular el Banco Mundial, en torno a la reorganización del sistema universitario” (Buchbinder, óp. cit.: 220).

Las preguntas que orientaron todas las acciones de cambio remitieron a la calidad y a la evaluación de la enseñanza superior universitaria. Algunos hitos de este proceso de planificación de cambio estuvieron representados por la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en 1993, la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior en 1995, el Programa de Incentivos para los docentes investigadores y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE).

A través de estas acciones se intentó cubrir algunos vacíos legales, transformar la planta docente, modificar los mecanismos de remuneración y formación de éstos y renovar el equipamiento de las universidades.

Estas nuevas tendencias trastocaron históricos sentidos de la extensión e inauguraron una línea de servicios a terceros que pusieron a la Universidad como un nuevo agente de mercado. Resulta necesario destacar que, a mediados de los noventa, se inicia el Programa de Promoción de Proyectos de Extensión en la Universidad Nacional de La Plata, que desde entonces persigue el objetivo de fortalecer los vínculos socio-comunitarios de la institución.

En términos contextuales, es importante mencionar que las medidas políticas y económicas implementadas a lo largo de la década del noventa, condujeron a un proceso de empeoramiento generalizado a fines de la misma. Buscando realizar un punteo sintético de estas consecuencias, podríamos arrojar algunos resultados permanentes: los períodos de mejoras económicas no fueron acompañados por un crecimiento real del mercado de trabajo; se produjo un ascenso brutal del porcentaje de hogares ubicados por debajo de la línea de pobreza, los índices de desempleo, así como también la pauperización de las condiciones laborales son igualmente elevados, se generó una fragmentación y un distanciamiento entre los sectores más ricos y los más pobres desgajando a las capas medias, se implementaron un conjunto de leyes que transformaron patrones y dinámicas históricas en las relaciones laborales —reforma del régimen laboral, previsional, obras sociales, entre otras—.

Consideramos interesante la diferenciación que realiza Palermo (1999) entre “costos permanentes” y “definitivos”, en tanto la primera expresión abre la puerta a pensar e implementar alternativas de mejoramiento o superación de esos resultados a partir de una transformación en las reglas de juego instauradas en los noventa. Podríamos decir que los dos proyectos de extensión analizados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como veremos más adelante, ponen en marcha diversas estrategias orientadas, por un lado, a la reflexión y formación de sujetos a partir de sus propios conocimientos y herramientas y, por otro, a la transformación de las particulares condiciones de existencia.

En el segundo quinquenio de los noventa, otras formas de manifestación adquieren visibilidad en la esfera pública. Movimientos piqueteros, grupos de desocupados, la carpa blanca de los docentes frente al Congre-

so de la Nación, las marchas de los jubilados. Todos sujetos sociales que sufrían las consecuencias del “cambio de reglas de juego” en el país, sujetos que progresivamente fueron articulando esfuerzos en pos de resistir y de manifestar esa resistencia.

Por otro lado, a partir de diciembre de 2001, eclosionó en el país un clima de cuestionamiento al sistema vigente por parte de diferentes sectores sociales que venía gestándose desde años anteriores. Las universidades no estuvieron al margen. La decisión de restringir sus fondos provocó la reacción de la comunidad académica que contó con el apoyo de la opinión pública. Docentes, empleados y estudiantes se movilizaron, demostrando una capacidad corporativa de defensa y pelea por sus derechos y recursos.

Después de ese año, si bien la cuestión presupuestaria no mejoró en demasía, este tipo de problemas pasó a un segundo plano, ya que el discurso oficial abandonó las intenciones de ajustar en las casas de altos estudios. Otros problemas y conflictos se impusieron como centrales, enmarcados muchos de ellos en el proceso de degradación institucional por el que viene atravesando el país desde hace años (Buchbinder, óp. cit.).

En este contexto, actualmente se observa una convivencia de prácticas de extensión diversas. Se mantienen los servicios a terceros y la transferencia como una forma de conseguir recursos, siempre necesarios en las unidades académicas; junto a algunas redefiniciones en el área, que persiguen un mejor vínculo entre la Universidad y la sociedad en pos de la solución de las problemáticas coyunturales.

En lo que respecta a las actividades de extensión en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en este período, podemos decir que finalizando el 1994, en La Plata y Gran La Plata se comienza a desarrollar un Plan de Educación para Adultos Mayores identificado como PEPAM. Con el propósito de mejorar la vida de los asistentes y buscando la integración de los adultos mayores a la comunidad, profesores de las distintas Facultades de la Universidad se responsabilizan por el dictado de cursos, seminarios, conferencias, coordinación de grupos de reflexión y talleres.

Las propuestas de convocatoria cubren una amplia gama de posibilidades de elección en cuanto a lo que se desea aprender: expresión coral o

corporal; talleres de folklore; talleres de PC, Internet, escritura; seminarios de historia; reflexiones sobre el envejecer; narrativa latinoamericana y contemporánea; pensamientos filosóficos.

Estas actividades se complementan y se enriquecen dialécticamente con investigaciones cuyas temáticas se centran y relacionan con el envejecer del ser humano y la capacitación. De esta forma se considera como necesaria la formación de formadores para continuar en la acción.

Por otra parte, en el período 2001-2003, alumnos, graduados y profesores de educación física dictaron cursos de actualización y perfeccionamiento docente, charlas informativas, seminarios y conferencias. Las temáticas planteadas —didáctica de la enseñanza de los deportes, los juegos y la gimnasia, didáctica de la educación física en poblaciones especiales, educación física y gestión, educación física y salud, educación física y entrenamiento deportivo— tenían destinatarios procedentes de distintos ámbitos y con intereses diversos, entre los que se pueden mencionar: alumnos avanzados de la carrera de Medicina y Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, profesores de rugby infantil del Club Universitario de La Plata, profesores de tenis de la Asociación Argentina de Tenis, personal de la Asociación de Lisiados Santafesinos (CILSA) y de la Casa del Niño “Abriendo Caminos”.

Con antecedentes durante la década del noventa¹⁶, en el año 2002 se concretó el Programa Universitario de Asistencia, Autogestión Comunitaria e Investigación Cualitativa destinado a capacitar en animación cultural, recreación y conducción pedagógica de niños a jóvenes de secto-

16 Los antecedentes mencionados son:

1. Programas de Autogestión Comunitaria, Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata, 1991-1992.
2. Programa Gran La Plata, convenio con la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires, 1994-1998.
3. Programa Recreativo Educativo en Barrios Platenses (PREBAP), Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Municipalidad de La Plata, 1999-2002.

res desfavorecidos y así propiciar su reinserción en el marco social institucional del barrio. Con la perspectiva de continuidad de las acciones, una vez concluida la influencia directa de los extensionistas universitarios, se tendió a la creación de equipos de formación de formadores, que permitieran replicar los conocimientos adquiridos a otros jóvenes, para luego incorporarse a una organización que garantizara la subsistencia del proyecto.

Consideramos importante mencionar otras actividades de capacitación docente desarrolladas en el marco de las prácticas de extensión universitaria que se efectuaron en el período. Ejemplos de éstas son las concretadas por el Departamento de Sociología y el de Psicología. El primero puso en marcha un proyecto de actualización y capacitación de docentes con el objetivo de ofrecer análisis rigurosos de la realidad social del momento, y acercar propuestas y recomendaciones para la resolución de problemas concretos. Entre las actividades desarrolladas se pueden mencionar: cursos de actualización y perfeccionamiento docente, evaluación de programas sociales, elaboración de diagnósticos organizacionales, construcción de proyectos de evaluación y medición de diferentes variables sociales, producción y ejecución de sondeos de opinión pública. El segundo de los Departamentos aludidos realizó cursos de actualización y perfeccionamiento docente, charlas informativas, seminarios y conferencias sobre contenidos vinculados a la enseñanza de la psicología.

Por otro lado, el Centro de Investigaciones Geográficas y el Departamento de Geografía también desarrollaron acciones de extensión vinculadas a la formación de formadores. Las mismas abarcaron temáticas tales como: sistemas de información geográfica —metodologías de análisis urbano y rural, capacitación de profesionales—; desarrollo local y participación ciudadana —planificación estratégica, desarrollo local, estudios particularizados, presupuesto participativo, diagnósticos ambientales, gestión ambiental—; estudios socio-económicos —desarrollo de metodologías, diagnósticos, análisis y evaluación de proyectos—; capacitación y actualización —dictado de cursos, seminarios y talleres de capacitación en las temáticas mencionadas—.

En la actualidad¹⁷, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sigue dedicada a la formación de formadores, acciones que se suman a la larga tradición institucional en la formación en el grado de diferentes profesores, en su mayoría, en diversas disciplinas de las ciencias sociales.

Esta Secretaría coordina anualmente proyectos de extensión dirigidos por profesores de la Casa de altos estudios que los presentan para su evaluación y posterior implementación. La mayoría de estas acciones exponen —de manera más o menos explícita— una variedad de estrategias de formación de sujetos.

La formación de formadores se realiza prioritariamente a través del Área de Actualización y Capacitación Docente que depende de la Secretaría de Extensión, desde el año 2004. Esta área surge en 1993, como respuesta a la Red de Formación Docente Continua, inexistente hoy, pero importante en su momento a partir de la implementación de circuitos de formación a nivel nacional.

Entre las finalidades del área, encontramos la capacitación de graduados y la formación, actualización y capacitación de docentes del sistema educativo provincial a través de cursos a cargo de profesores de la Facultad. Un aspecto a destacar de esta dinámica formativa es que la oferta de cursos genera nuevas demandas por parte de los docentes potencialmente destinatarios. Podríamos decir que son la apertura y el movimiento institucional, los que logran entablar este contacto entre la Universidad y la comunidad provincial en este caso.

Por otra parte, desde mediados de 2005, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación está desarrollando el Programa de Iniciación y Formación en la Extensión. El mismo busca fortalecer la articulación de las tres funciones básicas de la Universidad —docencia, investigación y extensión—, generando un espacio en el cual docentes, graduados y alumnos puedan formarse en la extensión, atendiendo problemáticas acuciantes de la sociedad actual.

17 Algunos de estos datos ya han sido publicados en Ciafardo, Alfonso y Picco (óp. cit.).

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN ESTUDIADOS

A. PIFATACS¹⁸

Funciona desde 1995, aunque sus antecedentes se remontan a la década del sesenta y se empalman con el recorrido académico-profesional realizado por uno de sus referentes, como veremos más adelante.

Como Programa de Extensión Universitaria radicado en la Secretaría correspondiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y siendo parte de las acciones de la cátedra de Psicología Forense del Departamento de Psicología de la mencionada casa de estudios¹⁹, aglutina y da sentido a una multiplicidad de actividades. Las tres funciones básicas de la Universidad —docencia, investigación y extensión— se encuentran articuladas y conviviendo en los sucesivos proyectos de extensión presentados por el equipo de PIFATACS para su acreditación, así como también en la entrevista concedida por dos de sus miembros²⁰.

El Programa nació aunando dos aspectos principales: lo interdisciplinar y lo comunitario. Se planteó inicialmente como un curso de capacitación de operadores institucionales y comunitarios, y de formación laboral. “Fue un primer ensayo de resistencia a la fragmentación de tipo neoliberal” (entrevista 21 de noviembre de 2005). La prevención de los problemas sociales fue una de las intencionalidades que guiaron las acciones desde el comienzo.

18 La descripción de este programa es responsabilidad de Sofía Picco.

La información que se presenta así como los análisis y conclusiones, fueron conversados con uno de los responsables del proyecto en un encuentro y enviados por *e-mail*. Oralmente y en líneas generales nos dio su acuerdo pero, por motivos ajenos a las voluntades individuales, no recibimos las correcciones al material.

19 Cabe aclarar que en 2006 se ha creado la Facultad de Psicología en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata sobre la base del Departamento académico al que nosotros aludimos. No obstante y en base al período comprendido en el proyecto de investigación, seguimos refiriéndonos en estos términos.

20 Esta entrevista fue realizada a dos integrantes del equipo de PIFATACS, el 21 de noviembre de 2005 por María Raquel Coscarelli y Sofía Picco.

Esta capacitación profesional y laboral, que comenzó a dictarse en 1995 y que estuvo más ligada a las actividades de docencia de los responsables del Programa, contó con una cantidad de interesados mucho mayor a la prevista por los organizadores. Se acercó gente de La Plata pero también de ciudades del Gran Buenos Aires como Quilmes y Lomas de Zamora. Había incluso graduados jóvenes tanto como estudiantes. En el mismo sentido, originalmente el curso estaba destinado a profesionales con título universitario, pero el número de inscriptos con título terciario llevó a la modificación de dicho requisito.

Posteriormente, el curso se convirtió en un antecedente de cierto peso para la obtención de trabajo. Aquellos que lo habían realizado, parecían contar con ciertos conocimientos y herramientas de trabajo/intervención que se consideraban valiosas al momento de ingresar a un puesto laboral.

“La característica del modelo de formación de cuadros, hacía que ganarán fácilmente los concursos, las compensaciones para hacer las cosas, porque tenían experiencias que en general las otras personas... [experiencia] de contacto directo con las comunidades a partir de muy breve tiempo. Y con capacidades de mapeo, de recorrido, entrevistas, diagnóstico de recursos vinculares, recursos institucionales, y capacidad de formar una intervención a partir de las necesidades sentidas” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Este curso de capacitación se siguió dictando a lo largo de los años. Consiste principalmente en una “transferencia tecnológica”, en la “formación de cuadros”, es decir, de gente que después continúa trabajando en sus lugares de origen, y en el posterior monitoreo y seguimiento por parte de los capacitadores según los requerimientos de los grupos formados. Podría definirse como un “proceso nómada”, en tanto los responsables de PIFATACS no se quedan en el lugar liderando las actividades (Encuentro, 28 de agosto de 2007)²¹.

21 Esta información fue aportada por uno de los responsables de PIFATACS en un encuentro concedido el 28 de agosto de 2007, con el propósito de validar las descripciones y análisis realizados sobre el programa.

Los antecedentes del Programa son numerosos. Con anterioridad a su surgimiento, en 1995, aparecen en la entrevista experiencias personales, grupales, nacionales y extranjeras que de una u otra manera fueron nutriéndolo.

Dentro de los que se mencionan como antecedentes personales de uno de los responsables del programa, podemos referir en el plano nacional a trabajos de integración comunitaria que fueron realizados con Unicef entre los años 1989 y 1993, en Chaco y Misiones. En el plano internacional, aparece con fuerza la experiencia realizada en Costa Rica. Entre fines de 1976 y 1984²², participó activamente en la Reforma del Sistema Penitenciario de ese país. Lo que se llamaba “Sistema de Menores Infractores”, a partir de esa reforma comenzó a llamarse “Niños y Niñas en conflicto con la Ley Penal”.

Posteriormente, con el retorno de la democracia en Uruguay, reprodujeron la experiencia costarricense. Trabajaron especialmente con poblaciones privadas de la libertad y con niños en situación de calle.

Un cuarto antecedente que figura en la entrevista, refiere al ámbito local y para definirlo podríamos usar las palabras de los entrevistados: “... en realidad es todo el gran movimiento... diría institucional y de retorno a la comunidad de los años sesenta” (entrevista, 21 de noviembre de 2005). Este antecedente aparece en diferentes momentos de la entrevista como parte de un proceso importante de labor comunitario que se dio en nuestro país, entre los años sesenta y setenta, y que fue finalizado bruscamente por la última dictadura militar. Se expresa que ésta reprimió terrible y directamente a muchos estudiantes que se dedicaban a este tipo de actividades por considerarlas subversivas.

Uno de los responsables informa que sus primeras experiencias de formación en este sentido, se llevaron a cabo al lado de Amanda Toubes en Villa Maciel y la posterior realización de campamentos universitarios y viajes de trabajo en diferentes comunidades del país, entre otros. Dice que

22 En la entrevista, uno de los referentes informa que esta reforma continuó en Costa Rica hasta 1992 inclusive. Sospechamos que en 1984, con el retorno de la democracia a nuestro país, pudo regresar, interrumpiendo su experiencia en el extranjero.

ésta era una dinámica frecuente de formación universitaria; los estudiantes participaban durante un mes de las vacaciones “... en el aporte solidario de trabajo y organización junto a los pobladores de determinadas zonas” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Por otra parte, en el marco de nuestro proyecto de investigación, nos interesa profundizar las acciones llevadas a cabo por PIFATACS entre 1995 y 2003. Según la información recabada en la entrevista, al momento de su realización los integrantes del Programa se encontraban en un proceso de sistematización, evaluación y reorientación de las acciones desarrolladas en los años anteriores, por lo que haremos algunas menciones a los datos que nos aportaron sobre esta nueva etapa.

Los entrevistados manifiestan que hasta 2003 realizaron actividades en la ciudad de La Plata y en el Gran La Plata (Romero), en la provincia de Buenos Aires (Saliqueló y Arrecifes) y también en otras provincias como La Pampa (Santa Rosa y General Pico), Río Negro y Chubut. En las provincias de La Pampa y Río Negro se estableció un “... convenio con las universidades, con mucha gente en esos lugares también. Siempre dentro del mismo modelo de intervención” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Expresan también que en todos los casos había mucho interés y muchas personas trabajando. “... se iban haciendo para transmitir una cultura comunitaria...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005). Ellos, como coordinadores del programa, concurrían una vez por semana o cada quince días para realizar un seguimiento.

Con posterioridad al año 2003, se encuentran obrando en Los Hornos y en el Hipódromo, además de haber gestionado la posibilidad de intervenir desde las unidades sanitarias del partido de La Plata. Los entrevistados parecerían valorar positivamente esta nueva posibilidad que “...permite de algún modo el reingreso a estas formas de acortamiento de la brecha social...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005). Seguidamente, informa que toma esta categoría del sociólogo Arias Sánchez, actual presidente de la República, quien los recibió en un principio en Costa Rica, a pesar de no hallar coincidencia con otras de sus actuales ideas. Sánchez “... daba como eje del trabajo para el equilibrio y la paz, el acortamiento de la brecha social, o sea, el intercambio y la ruptura de las ca-

racterísticas de la Universidad como formaciones de elite...” (Entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Por otro lado, podemos decir que hasta el 2003²³ este programa ha desarrollado diversas acciones concatenadas en distintas áreas. Las actividades se organizaron en cuatro áreas de posible pertenencia: investigación; capacitación y formación; desarrollo comunitario y asistencia técnica²⁴.

En cuanto a las actividades docentes y como ya mencionamos, dictaban un curso de extensión universitaria llamado Capacitación Laboral para operadores en comunidad, destinado a capacitar operadores comunitarios en acciones de prevención del conflicto social. Los avances de las investigaciones llevadas a cabo y las experiencias capitalizadas en la extensión eran incluidos en sus clases universitarias.

En el área de asistencia técnica, se desarrollaban pasantías en Trabajo de Campo Universitario (TCU), conformándose como centros de prácticas distintas instancias gubernamentales a las que accedían por medio de convenios con los municipios u otras dependencias estatales. A su vez, este TCU se constituía en la mayor parte de las horas del curso de extensión antes mencionado (la otra parte era de trabajo áulico presencial). Asimismo, la asistencia técnica y asesoría se extendía a instituciones y sujetos de organismos no gubernamentales que tenían vinculación con los sectores vulnerables.

En el área de investigación han presentado, en el transcurso de estos años, diferentes proyectos para ser acreditados en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Entre ellos y por mencionar solamente los primeros: “Inse-

23 Para la breve descripciones que realizaremos en este apartado, nos apoyamos en:

1. la entrevista mencionada;
2. el proyecto de extensión denominado “Prevención y tratamiento de las situaciones de conflicto en comunidades educativas” presentado para su aprobación y acreditación en el año 2001 a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación;
3. material sistematizado por la mencionada Secretaría acerca de dicho programa.

24 Esta caracterización corresponde a Amalia Ciafardo.

guridad ciudadana en los medios de comunicación masivos” entre los años 1995 y 1996, y “Prevención del conflicto social en niños y adolescentes entre 1996 y 1997 (encuentro, 28 de agosto de 2007).

Se trata de proyectos de investigación-acción, coherentes con la Investigación Acción Participativa (IAP) como metodología privilegiada que, a la vez, sustenta el modelo de clínica de la vulnerabilidad psico-social de carácter preventivo y asistencial. Conceptualizan la IAP como aquella metodología que articula el conocimiento popular con el científico, sobre la base de que sólo a partir del estudio profundo del primero se puede arribar a un conocimiento científico de lo social. Esta metodología permite la identificación, descripción y análisis de las necesidades y demandas de la sociedad (Domínguez Lostaló y otros, 2001: 7).

La relación entre las tres funciones básicas de la Universidad que antes referimos, se manifiesta en los proyectos de extensión presentados ante la Secretaría respectiva de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en tanto en ellos se informa que la metodología de trabajo que proponen ha sido probada en la investigación y en experiencias en terreno previas.

Por otra parte, en el área de extensión, el equipo de PIFATACS desarrolla acciones diversas, entre las que podemos mencionar: participación en medios especializados y publicaciones propias para dar a conocer el Programa; organización de eventos en la órbita local, regional, nacional e internacional y presentación de trabajos de encuentros científicos (síntesis de las acciones desarrolladas por PIFATACS, 2005: 5). Mantienen dos grandes líneas de trabajo en este ámbito: el accionar en comunidades vulnerables, contribuyendo al desarrollo humano y a la prevención del conflicto social; y las actividades puestas en marcha en diferentes ámbitos educativos.

Los destinatarios de las acciones implementadas por PIFATACS son los sectores vulnerables desde un punto de vista psicológico y social. El mismo trasciende el enfoque individual, visualiza la necesidad de su contextualización, considerando las condiciones económicas, sociales y políticas por las que atravesó el país y la región en la década del noventa. Esta mirada amplia para la comprensión e intervención en las problemáticas

se sustenta en el reconocimiento explícito de una perspectiva interdisciplinaria para la comprensión multicausal de los procesos²⁵.

PIFATACS lleva a cabo intervenciones comunitarias e institucionales. Dentro de las primeras se pueden mencionar las realizadas en barrios y asentamientos; y de las segundas, aquellas concretadas en instituciones de control social punitivo-represivo, hospitales, instituciones educativas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (ibídem: 3).

Se prioriza a los niños, adolescentes y jóvenes entendiendo que éstos presentan mayor fragilidad y dificultad para gestionar sus derechos. Los objetivos que se observan atienden a la creación y consolidación de dispositivos de atención para el desarrollo de estos grupos, buscando prevenir el conflicto social mediante la capacitación vincular para la convivencia²⁶.

Así la intervención en las comunidades vulnerables se propone: desarrollar mejores estrategias de supervivencia; reconstruir las redes vinculares de sus miembros; disminuir los niveles de conflicto y violencia; transferir herramientas de trabajo para mejorar el liderazgo comunitario; reforzar la identidad; recuperar y concientizar en la recuperación de los derechos humanos básicos (ibídem: 5).

Las poblaciones destinatarias de las acciones se seleccionan siguiendo los siguientes criterios:

1. necesidades sentidas por la comunidad;
2. mayor fragilidad o menor organización de los habitantes para la gestión de sus derechos;
3. menor accesibilidad a recursos institucionales y comunitarios (ibídem:2).

Todas estas acciones encuentran sustento en el marco conceptual-referencial de PIFATACS, algunos de cuyos aspectos hemos podido reconstruir a partir de los proyectos escritos con los que contamos y de la entrevista que nos brindaron dos de los responsables del programa de extensión.

25 Sobre el concepto de "vulnerabilidad" y el posicionamiento con respecto a las políticas neoliberales, profundizaremos más adelante cuando nos dediquemos al marco conceptual-referencial del programa.

26 Esta caracterización corresponde a Amalia Ciafardo.

Pero antes de introducirnos en dichas cuestiones, consideramos pertinente presentar una primera definición de proyecto, en tanto hablaremos del marco conceptual-referencial como uno de sus componentes constitutivos.

“...proyecto en el que representación y acción se conjugan. Selecciona una determinada representación del mundo, elementos culturales valiosos para una sociedad; planifica acciones posibles para su concreción y finalmente atiende a la acción misma. Representación cultural, representación de la acción y acción como realidad interactiva generadora de cultura propia se entrecruzan” (Coscarelli; Alfonso; Ciafardo y Picco, 2003: 3).

Este proyecto, que desde el presente se lanza hacia el futuro, organizando acciones que posibiliten el alcance de las finalidades que lo guían, se conforma a partir de una serie de componentes que llamamos proyectuales. Entre ellos, el marco conceptual-referencial tiene un importante lugar en términos de definir un escenario, un posicionamiento, y de dar coherencia al resto de los componentes.

El escenario está conformado por todos aquellos elementos y procesos que constituyen la porción de la realidad sobre la cual va a intervenir el proyecto, es el diagnóstico situacional que permite definir colectivamente las problemáticas más acuciantes sobre las que se va a trabajar, mientras que el posicionamiento se conforma con la perspectiva que sustenta la construcción de la problemática y guía las acciones que, en pos de su solución, se emprendan. Este posicionamiento se va armando con conocimientos provenientes de las distintas disciplinas científicas pero también con aquellos saberes experienciales, teorías de poca sistematización y aspectos ideológico-políticos (Coscarelli; Bonelli y Hernando, 2003).

Como parte de este marco conceptual-referencial, en la entrevista realizada pudimos encontrar una serie de elementos que detallamos:

1. desinstitucionalización de los sistemas de privación de la libertad: constituye un eje clave que organiza el trabajo de PIFATACS. Aparece con frecuencia en la entrevista y guía sus acciones hacia la búsqueda de “...alternativas al control social punitivo...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

“Desinstitucionalización y reintegración comunitaria en sistemas con privación de libertad en adultos y niños en conflicto con la ley para la convivencia democrática” (cuadro en el que se sistematizan algunas ideas eje del Programa, brindado en la entrevista realizada el 21 de noviembre de 2005).

Los responsables nos explican que trabajan permanentemente desde el encierro hacia la reintegración en la comunidad, y desde la comunidad como forma de prevenir las situaciones de privación de la libertad.

En relación con este punto, uno de los referentes del Programa retoma la Reforma Penitenciaria de la que participó en Costa Rica y considera que más que una reforma fue una “revolución carcelaria”. Dice que se llevó a cabo una transformación de las unidades clásicamente penitenciarias, siguiendo los modelos de Franco Basaglia y Pichón Riviere.

2. vulnerabilidad: categoría que se halla en íntima vinculación con la anterior, en tanto la intervención que realizan desde PIFATACS tiene lugar en comunidades vulnerables. Recordamos que estos sectores son los destinatarios prioritarios de sus acciones.

“...las comunidades que se fueron armando se fueron tornando vulnerables cuando cayeron los proyectos por los cuales fueron atraídos allí” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Los entrevistados asocian la situación de vulnerabilidad con la pérdida del proyecto que aglutinaba sentidos y vinculaba sujetos. Dicen además, que en la primera generación de sujetos en esta condición, aparece un resentimiento pero depresivo, apagado, que ya en la segunda generación presenta características reactivas, de violencia. Más aún en la tercera generación, cuando a la situación anterior se le suma la exclusión del sistema de salud, educación, trabajo, etcétera.

Estas cuestiones conducen a los responsables del programa a preguntarse acerca de qué es la vulnerabilidad y cuántos tipos de vulnerabilidad hay, ya que a las comunidades vulnerables y desde cierta forma de entender la vulnerabilidad, también están en esta condición quienes trabajan en dichas comunidades.

3. acortamiento de la brecha social: ya aludimos a esta categoría precedentemente por lo que sólo cabe agregar que se constituye en otro elemento importante del marco conceptual-referencial, que da sentido y se enriquece a partir de algunas de las acciones llevadas a cabo en el programa.

4. cuestiones multiversales: esta categoría aparece en la entrevista vinculada a la caracterización del tipo de intervención que desarrollan desde PIFATACS. Refiere —aunque brevemente— a aquellas cuestiones que tienden hacia la “...integración de culturas...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005), el trabajo con la diversidad cultural, la lucha contra la discriminación y la resolución pacífica de los conflictos familiares.

5. culturas rectangulares y culturas circulares: estas dos categorías también conforman el marco conceptual-referencial del programa y, como muchas de las anteriores, se ligán íntimamente a la experiencia de trabajo que uno de los referentes ha tenido en su carrera profesional y académica.

“Llamamos culturas rectangulares [a aquellas] que se caracterizan porque alguien emite la palabra, los demás escuchan y asimilan sin tener participación en su propio proceso de formación. Y las culturas originarias de... en general de todos los lugares de mayor marginación pero básicamente América Latina es un modelo en eso, las culturas circulares. Eso lo vimos mucho en Brasil. Y así hacíamos la formación de las personas” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

En este sentido, el concepto de *culturas circulares* se ligaría a un proceso participativo de comunicación entre los sujetos involucrados, donde todos cuentan con el derecho a la palabra y a la posibilidad de socializar su propia experiencia, aprendiendo de la de los demás. Los miembros entrevistados acentúan este aspecto que les permitió ir “...al rescate de las identidades originarias y al rescate de las construcciones de las distintas comunidades” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

6. experiencia pedagógica: la definición de esta categoría se relaciona, en el transcurso de la entrevista, a la idea de experto: “... experto es aquel que puede conceptualizar su experiencia...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Aparecería una cierta noción de reflexión por parte del sujeto sobre sus saberes y acciones que le permitiría superarse, mejorar, en un campo específico de desempeño. Uno de los responsables entrevistados agrega que la experiencia es pedagógica en sí misma, alude a una suerte de experiencia tomada en términos de construcción de esa experiencia y del conocimiento.

7. el otro y la formación: el otro se manifiesta como ese sujeto que ingresa al intercambio, a la comunicación, se presenta también como una categoría muy ligada a la anterior.

“Si vos trabajás con otro, la experiencia siempre implica un nivel de formación porque vos decís, lo interdisciplinario, lo intercomunitario, la presencia del otro, los otros como grupo, es la condición base para el dispositivo que se opera, entonces, siempre está enseñando aunque no pretenda hacerlo” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

En diferentes momentos de la entrevista, uno de los responsables del Programa alude a su afinidad con el planteo de Pichón Riviere. Para este caso específico, retoma a este autor para expresar que aquel que enseña hace “enseñaje”, en tanto aprende de su propia enseñanza. Se presentaría la posibilidad de enseñar y aprender en el mismo movimiento, como si hubiese una conceptualización de la experiencia de enseñar que condujese a un proceso de autoformación o a una instancia interna de formación que va reconstruyéndose en el sujeto²⁷. Parecería haber una cierta identificación, tal vez propia de la utilización de la expresión “enseñaje”, entre la enseñanza y el aprendizaje²⁸.

27 La conceptualización de la propia experiencia está ligada, en el discurso de los entrevistados, a la idea de formación. Por este motivo y por ser una categoría central para nuestro proyecto de investigación, la profundizaremos más adelante.

28 Restaría indagar otros sentidos de “enseñaje” más ligados a los procesos teóricos y epistemológicos por los que ha ido transitando la didáctica como disciplina. Entender esta categoría como aludiendo a cierta indiferenciación entre la enseñanza y el aprendizaje, ha validado aplicacionismos psicologicistas en las prácticas de enseñanza y alianzas entre la psicología y la didáctica, impidiendo la visualización disciplinaria de ésta última. No obstante, estos sentidos quedan enunciados para ser estudiados en otra oportunidad, en tanto abrirían vetas analíticas disciplinarias no estrictamente vinculadas a las cuestiones aquí abordadas.

8. crítica al neoliberalismo: esta crítica aparece en la entrevista con las primeras alusiones a la última dictadura militar en nuestro país. Precedentemente hablamos de la represión directa ejercida por los militares a aquellos grupos universitarios que realizaban trabajos barriales. En esta oportunidad, la oposición a la dictadura se vincula con el rechazo a los efectos del neoliberalismo que, según consideran los entrevistados, son más insidiosos que los anteriores. Estos efectos son el individualismo y el economicismo. Dicen, a su vez, que en la actualidad tendríamos que hablar de los pos-efectos del impacto del neoliberalismo, calculables en unos diez años.

Los entrevistados sostienen que mientras la dictadura fue un terrorismo físico, el neoliberalismo produjo una violencia simbólica y cambió el esquema de control en las personas. La introducción del goce y del consumo condujo a la interiorización de los dispositivos de control. Consideran además que esta situación favoreció el individualismo, “... ya nadie consulta, nadie le dice ‘no hagas esto’” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

El impacto del neoliberalismo en la década de los noventa ha dejado sus efectos y con ellos se enfrentan las personas que trabajan en PIFA-TACS. Tanto es así que su labor se puede definir en torno a la “creación de subjetividades de resistencia” (encuentro, 28 de agosto de 2007).

9. crítica a la formación universitaria: esta opinión aparecería ligada a aquella categoría que ya comentamos sobre la experiencia pedagógica.

“...tema básico porque hoy realmente el nivel de formación que tienen para enfrentar la realidad y las condiciones subjetivas de la población que va a la Universidad y que accede al tema de la Universidad como beneficio casi extraordinario, habla de una pobreza cultural muy grande, y de una incapacidad incluso de elaborar su propia riqueza cultural a su vez. O sea, todo lo que tienen como valor, es negado. Y a su vez, no puede incorporar... no tiene capacidad de incorporación de nada porque a parte es una formación retroactiva, se ha vuelto de un ciclo hacia atrás, digamos. Es incorporación de discursos, es un discurso. Todo el mundo opera como mediador de discursos y no de acciones” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Los entrevistados aluden también a un “... academicismo de muy baja calidad...” que caracteriza actualmente a nuestra Universidad y la empobrece.

B. Proyectos de extensión en los barrios La Unión y El Mercado²⁹

El Proyecto “Desarrollo Comunitario en el barrio La Unión” comenzó a idearse en 2001, en el marco de un taller para la Licenciatura en Sociología, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que coordinaba una de sus directoras³⁰. Entre los objetivos del taller se encontraba la realización de prácticas de investigación, por lo que —y considerando la experiencia de una alumna que participaba como integrante de un grupo de voluntarios, que desde el año 1997 venían realizando una serie de actividades comunitarias en el barrio La Unión de La Plata— se selecciona esa zona para realizar la investigación.

Este grupo se encargaba de brindar apoyo escolar, organizar y poner en funcionamiento el ropero comunitario, la cooperativa de dulces y el boletín vecinal, entre otras actividades. Tal como se explicita en el proyecto:

“La intención de este grupo [era] contribuir a la transformación tanto del barrio como de la Universidad, creando un puente solidario entre los dos sectores sociales, haciendo hincapié en la búsqueda de soluciones colectivas frente a las salidas individuales dominantes en nuestra sociedad. A partir de su práctica, el grupo destaca algunos de los problemas más graves que afectan al barrio: condiciones materiales de vida paupérrimas, altísimos índices de desocupación y subocupación, deficiencias y/o carencias educativas en niños, adolescentes y adultos, padecimiento de enfermeda-

29 La descripción de estos proyectos es responsabilidad de Malena Alfonso y Amalia Ciafardo. La información que se presenta, así como los análisis y conclusiones, han sido validados por una de las directoras del proyecto.

30 La información aquí consignada fue brindada por una de las referentes del proyecto, en una entrevista realizada el 1 de diciembre de 2005 por María Raquel Coscarelli, Malena Alfonso y Sofía Picco.

des vinculadas con la subalimentación y la contaminación ambiental provocada por la gran cantidad de basura existente en el barrio (con la que muchos vecinos trabajan para poder subsistir), problemas de violencia e integración entre los vecinos por edad, género y nacionalidad” (Eguía y Marano, 2001:2).

Desde el taller se propuso entonces realizar un diagnóstico en el barrio, que se realizó en el 2001. De esta manera, se concretaba uno de los objetivos del taller, a saber: la realización de una práctica de investigación y —al mismo tiempo—, se comenzaba a pensar en la posibilidad de prestar un servicio desde la Universidad a los vecinos del barrio.

Este diagnóstico asumió el carácter de censo y su realización contó con la colaboración de alumnos asistentes al taller, de alumnos de Metodología de la Investigación Social III, a los que se sumaron los integrantes de dos proyectos de investigación radicados en el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

A partir de la experiencia del grupo de trabajo barrial y del análisis de los resultados del censo, se elaboró el proyecto de extensión que fue presentado para su acreditación en el área de extensión en 2001. No obstante, los subsidios fueron obtenidos en 2003, razón por la cual el proyecto se puso en marcha a partir de ese año.

Desde entonces, alumnos, egresados y docentes de distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata³¹ trabajaron y contribuyeron al desarrollo comunitario y al mejoramiento de la calidad de vida de los vecinos del barrio La Unión. Las actividades que desarrollaron se dividieron en dos grandes grupos:

a. trabajos pedagógicos con niños, en los que se implementaron talleres de producción de lectura y escritura tendientes a fortalecer sus aprendizajes en general y los escolares en particular.

31 Entre ellas, los Departamentos de Sociología y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; la Facultad de Periodismo y Comunicación Social; la Facultad de Ciencias Médicas; la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; la Facultad de Bellas Artes; y la Unidad de Rehabilitación Nutricional de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires.

b. subproyecto de alfabetización para jóvenes y adultos: las actividades enmarcadas en este subproyecto se dividieron en cinco áreas: arquitectura, salud, promoción del desarrollo psicológico, comunicación social y ciencias jurídicas. Al interior de cada una de las áreas se desarrollaron talleres que incluyeron la enseñanza de oficios; la promoción de la salud integral de mujeres en edad fértil y la planificación familiar; la asistencia psicológica y la enseñanza de pautas de estimulación temprana de niños; la generación y producción de canales de participación barrial, entre ellos: el afianzamiento del boletín barrial y el desarrollo de una radio comunitaria; y la alfabetización jurídica y la difusión de los derechos fundamentales de los miembros de la comunidad, así como también la clarificación de los canales institucionales de resolución de los problemas legales del barrio.

Se conformaron grupos interdisciplinarios integrados por docentes de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Periodismo y Comunicación Social, Ciencias Médicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, y Bellas Artes; así como por graduados y estudiantes, que prestaron servicios en el barrio durante el período de vigencia de la propuesta (2003-2004, en el barrio La Unión; 2004-2006 en los barrios La Unión y El Mercado).

Específicamente, los graduados y alumnos de Bellas Artes hicieron posible la realización de obras teatrales y de iniciación musical, radioteatro, imitación de noticieros y telenovelas, confección de máscaras y vestuario, expresión corporal, ritmo, canto, trabajos corporales, apreciación musical y confección de instrumentos, entre otras.

La mayoría de las actividades —sobre todo las destinadas a niños y jóvenes— se concretaron en talleres que se realizaban dos veces por semana y durante dos horas se brindaba apoyo escolar y estrategias de estudio, se promocionaban canales para establecer vínculos entre la escuela y la familia, se difundían conocimientos para mejorar el hábitat del barrio, y se discutían temas de salud, derecho, medio ambiente, violencia familiar, adicciones e identidad, entre otros.

De manera general, se podría decir que el proyecto concentró acciones pedagógico-educativas en ámbitos no formales. El objetivo central fue promover las capacidades de los niños y adultos del barrio, fortaleciendo

sus conocimientos y acompañando la labor de la escuela o propiciando el ingreso a ésta. Asimismo, se trató de mejorar las relaciones de la comunidad con instituciones como los centros de salud, la Municipalidad y otros organismos gubernamentales.

Del éxito obtenido en el desarrollo de las acciones de este primer proyecto, se desprendió otro denominado “Educación, recreación y expresión artística en los barrios La Unión y El Mercadito”. Se presentó en 2004 y obtuvo subsidios de manera rápida, que colaboraron en la proyección y concreción efectiva de las tareas.

La línea de acción iniciada en el barrio La Unión se extendió al barrio El Mercadito y se continuó durante los años 2004 y 2005, con el objetivo de afianzar las redes sociales existentes.

A partir del desarrollo comunitario que se propició en los barrios y como parte de las actividades que el área de comunicación llevó a cabo con niños y jóvenes, se confeccionó un boletín barrial titulado “Los chicos del Barrio”. Se editó por primera vez en 2003 y contó con la participación de chicos de ambos barrios. En él se compilaron temas de interés general, vinculados al medio ambiente, derecho, educación, salud, trabajo, violencia, temáticas encaminadas a la promoción de los derechos de todo ciudadano y a la formación integral de los vecinos de los barrios, destinatarios de esta producción.

Es interesante mencionar que a partir de la puesta en marcha de ambos proyectos, se celebró un convenio con el Consejo del Menor de la provincia de Buenos Aires, que permitió contar con más recursos para consolidar la práctica en el barrio. Esto posibilitó, a las directoras del proyecto, formar parte de una mesa de trabajo inter-sectorial, en representación de los barrios La Unión y El Mercadito, de la que participaron también representantes de otros barrios y técnicos de diferentes ministerios. Todo ello hizo posible entrar en diálogo con otras instituciones dedicadas a la atención de la infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad social.

Asimismo, se han celebrado convenios con el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires así como con otras instituciones administrativas y/o judiciales provinciales. Estos convenios tienen como objetivo favorecer la incorporación de adolescentes no alfabetizados o analfabetos

funcionales en cursos de alfabetización y capacitación profesional y otorgar respuestas precisas a las consultas de los vecinos respecto a casos de niños y adultos indocumentados, casos de abuso sexual de menores, regímenes de visitas a los hijos en los casos de separación conyugal, causas civiles, comerciales y penales.

Todas estas acciones tienen como propósito generar una red interinstitucional que mejore las relaciones que los vecinos de los barrios entablan con instituciones gubernamentales y no gubernamentales, en pos del mejoramiento de sus condiciones de vida locales.

Los proyectos estudiados conjugan actividades de formación de sujetos destinatarios de las acciones —vecinos de los respectivos barrios—, con instancias dirigidas a la formación de sujetos extensionistas, encargados de llevar adelante las acciones educativas mencionadas anteriormente.

Entre las actividades proyectadas para estos últimos se destacan los talleres internos de capacitación de sujetos extensionistas, en los que se comparten problemas comunes que se evidencian en las prácticas, posibles soluciones y material bibliográfico que fundamenta las decisiones tomadas. Así, los contenidos de la formación giran principalmente en torno a diagnósticos comunitarios, aspectos que tengan que ver con manejo de grupo y discusiones sobre educación popular.

FORMACIÓN Y FORMACIÓN DE FORMADORES EN LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN ANALIZADOS

Los proyectos en los que aquí profundizamos conforman un ejemplo de lo que ya hemos mencionado en otras oportunidades: la extensión se convierte en una práctica en la que la Universidad pone en juego su capacidad para contribuir a la solución de diversas problemáticas sociales, aún en el marco de exiguas condiciones materiales.

Asimismo despliegan procesos formativos en su devenir, algunos de carácter espontáneo o implícito como veremos, que aparecen en el análisis desde la perspectiva pedagógica adoptada. La formación, como expusimos, no representa la finalidad prioritaria de la extensión. Sin embargo, es uno de los espacios en los que la línea de investigación que venimos desarro-

llando desde hace varios años, encuentra una veta novedosa y relevante. Siguiendo a Nassif (1980) podríamos decir que es característica de la pedagogía como disciplina, convertir diferentes prácticas sociales en objetos de su reflexión, encontrando y potenciando su aspecto formativo. No se trata de pedagogizar la sociedad, sino de convertirla en objeto de reflexión como parte del compromiso social de la pedagogía como disciplina.

Como se menciona en la introducción de este libro, en la extensión se desarrolla una intervención social que involucra la formación de un sujeto extensionista capaz de introducir transformaciones en su realidad socio-cultural, y de formar a otros sujetos que aparecen en el discurso como destinatarios indirectos. Denominamos a estas últimas acciones educativas, formación de formadores³². En el marco de nuestra investigación, pretendemos destacar con esta categoría 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 participantes y de sus ámbitos de procedencia. Además, estas acciones pueden vincularse con el compromiso de los sujetos sociales en la sustentación del proyecto, aún finalizado el tiempo institucional previsto para la extensión.

“La formación de formadores [...] 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” (Souto, óp. cit.: 27) y abarca una multiplicidad de ámbitos —formal, no formal e informal—.

Formación y formación de formadores serán entonces las categorías aglutinantes de las interpretaciones considerando su relevancia para el proyecto de investigación en el que estamos trabajando. Intentaremos realizar, en todo momento, una lectura analítica que vincule nuestro marco conceptual-referencial con aquellas evidencias empíricas aportadas por los proyectos estudiados en esta oportunidad. La descripción de las categorías

32 Imbernón (1994); Souto (1995); Ferry (1997); Barbier (1999).

conceptuales incluye muchas veces elementos correspondientes al análisis de los proyectos de extensión de las otras unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata, comprendidas en nuestra investigación. En otros casos, aludiremos a categorías específicas surgidas de los casos estudiados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

1. Formación y extensión

En el lenguaje pedagógico, las expresiones educación y formación suelen usarse de manera indistinta. Pero a los fines de este escrito entendemos que el término educación hace referencia a las acciones que se ejercen sobre los sujetos, como una influencia de carácter más externo; mientras que formación remite a procesos subjetivos de reflexión y acción que se producen en la interacción con tales influjos³³.

A partir de analizar la categoría de formación y la manera en la que es abordada por diferentes autores, Silber (2004) construye dos grandes tendencias: por un lado, las que ponen el acento en la formación como producción y transformación de la subjetividad; por otro, las que hacen hincapié en una articulación dialéctica entre el sujeto y la sociedad desde una perspectiva epistemológica crítica. Representadas según la autora por Ferry, Larrosa y Zemelman, Lizárraga Bernal, respectivamente.

Si bien profundizaremos y ejemplificaremos posteriormente, cabe adelantar que en el análisis de los proyectos aquí considerados aparecerían —con diferentes niveles de explicitación— los dos sentidos de formación antes aludidos. Podríamos decir que aquellas concepciones que ligarían la formación a la reflexión que el propio sujeto podría hacer sobre sí mismo y sus saberes, serían las que aparecen más explícitamente desarrolladas,

33 Nuñez dice: “la noción educación tiene etimológicamente dos sentidos: el que proviene de educare (criar, alimentar), y el que proviene de ex-ducere (sacar, llevar de adentro hacia afuera). En el primer caso, la educación denota el proceso de apropiación que realiza el sujeto de la educación a instancias del agente (transmisión). En el segundo, da cuenta de las disponibilidades propias de un sujeto para realizar un trabajo educativo (adquisición) que ningún otro puede hacer en su lugar” (Nuñez, 1999: 28). Posiblemente, sea este último sentido de educación el más afín a la conceptualización de formación que manejamos en este trabajo.

mientras que aquellas otras que entienden a la formación como la relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad, permanecerían en un plano más implícito.

En el caso de PIFATACS, la formación estaría vinculada en una primera instancia a la experiencia y a la reflexión sobre la propia experiencia, en tanto instancias formadoras en sí mismas como ya dijimos.

“... la construcción de la experiencia y del descubrimiento del conocimiento, la experiencia tomada... la experiencia es pedagógica, en sí misma. La posibilidad de que alguien construya...” (Entrevista, 21 de noviembre de 2005).

De esta manera, conlleva una carga formativa la posibilidad de volver sobre la propia experiencia, apropiarse de ella, reflexionar sobre ella desde un marco referencial, atribuyéndole sentido. En términos de lo ya expuesto, esta reflexión sobre la experiencia habilita formas de vinculación del sujeto consigo mismo, formas de construcción de la subjetividad que Larrosa (1995) conceptualiza como modalidades de relación del sujeto con su doble.

Este proceso de apropiación de la experiencia, además de implicar formación de subjetividad en términos del sujeto universitario que se compromete con las prácticas de extensión, involucra a otro y la formación —aun que implícita— de ese otro, como veremos a continuación.

Habría aquí dos elementos importantes que se emparentan con la categoría formación. Uno de ellos se vincula con el otro, con el sujeto —en este caso— destinatario directo de las acciones de extensión universitaria. Otro, que sale al encuentro en la extensión con su historia, su realidad, sus saberes. Otro que no es un receptáculo pasivo de conocimientos, sino que se presenta como portador y productor de cultura. Estas consideraciones llevan a pensar en lo que Ardoino (2005) plantea en cuanto a la conflictividad de la comunicación, tensiones entre otredades heterogéneas³⁴.

34 Si bien estas cuestiones se hallan más desarrolladas en Coscarelli y Picco (óp. cit.), consideramos pertinente al menos su mención aquí. Cada uno de nosotros desplegamos

“... Quien aprende está en mejores condiciones para hacer un enfrentamiento sano de la realidad. Es en nuestro vínculo con los otros que aprendemos o nos estereotipamos, donde se promueve salud o enfermedad. El conjunto de modalidades vinculares que la persona irá interiorizando genera un modelo de aprender, donde el proceso se irá percibiendo como creativo y libre, como protagonismo activo o como sometimiento pasivo” (Domínguez Lostaló, óp. cit.: 5).

El segundo aspecto importante, refiere a una enseñanza sin intenciones explícitas de convertirse en tal, una formación espontánea del otro. Veíamos precedentemente que en el caso de PIFATACS el contacto, el intercambio con otros en las prácticas de extensión conllevaría un cierto nivel de formación, aunque no haya manifiesta voluntad de generar dicho proceso.

Por otra parte, si bien las prácticas formativas adquieren sus particularidades, podríamos decir que, según Ferry, remitirían también a un desarrollo personal que tiene por objetivo la búsqueda de la mejor forma para actuar, ser profesional, reflexionar, sentir, entre otros, y la mejora posterior de éstas.

“¿Qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma [...] Formarse es ponerse en forma” (Ferry, 1997: 53).

En los proyectos de extensión de los barrios La Unión y El Mercadito encontramos algunos sentidos de formación vinculados a la adquisición de una cierta forma. El fortalecimiento de capacidades que están presentes en el sujeto para que se desarrollen, parecería ser un denominador común de estos proyectos. En palabras de una de sus directoras:

una serie de estrategias en nuestra relación con el mundo y en la satisfacción de nuestras necesidades que encuentran un límite en el otro y en sus propias modalidades de vincularse con el mundo. Otro heterogéneo que, en la puesta de límites, genera una relación de negatricidad, presentando justamente sus estrategias y desarmando las de sus otros.

“¿Cómo entiendo la formación? Me parece que es un proceso donde se apunta [...] a fortalecer las capacidades que uno tiene, a permitir que se desarrollen. Creo que esa tiene que ser la base. Incorporar cosas en un proceso que parta de reconocer las capacidades y estimular el desarrollo de esas capacidades, ¿no? Me parece que esa es una concepción distinta a pensar que formar a alguien es meterle ideas en la cabeza, ¿no?” (Entrevista, 1 de diciembre de 2005).

Se puede decir que la formación tiene lugar en un tiempo y espacio determinado. Hay formación cuando el sujeto retorna sobre sí mismo. Cada sujeto realiza siempre su propio recorrido de apropiación de la cultura. “Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo” (Ferry, *óp. cit.*:55). En este sentido, parecería que el hacer y la experiencia por sí sola no resultan formativas; por el contrario, se requieren medios para volver, para rever lo que se ha hecho, para realizar un balance reflexivo que permita representarse la realidad, hacerla presente nuevamente, para luego poder volver sobre ella y captarla.

Tal como se plantea y en el contexto del proyecto, la formación se entiende como desarrollo personal de capacidades presentes en el sujeto, que no se reparte, nadie la recibe, sino que es construida por cada uno. Obviamente que no en solitario, siempre con la mediación de otros. Un otro que asume el lugar de formador de otro formador, en la medida en que esa mediación colabora en el desarrollo de ambos.

Por último, podríamos decir que los sentidos de formación que aparecieron en los dos proyectos de extensión estudiados, se vincularían con el primero de los grupos de definiciones sobre formación mencionados por Silber. Es decir, habría evidencias —al menos hasta aquí— de que la formación se relaciona con el propio sujeto y sus posibilidades de volver sobre sí mismo, reconstruyendo su propia experiencia.

2. Formación de formadores espontánea y extensión

La formación de formadores espontánea u ocasional en proceso es

una categoría que fue surgiendo en el análisis de los diferentes proyectos de extensión, en el marco de nuestra investigación. Siempre planteamos que construir una perspectiva pedagógica en el análisis de la extensión era introducirse en un campo que no tiene a la formación como finalidad prioritaria. La formación de sujetos se realiza en algunos casos de manera explícita pero en otros —tal vez en la mayoría— sin intención de hacerlo.

Estas prácticas de formación de formadores se realizan de manera espontánea en los proyectos de extensión en general y en los que estamos estudiando en particular, en tanto no media una reflexión pedagógica sistemática al respecto. Aparecen dinámicas y modalidades diversas que se proponen formar, capacitar o entrenar a aquellos sujetos —noveles o no— que participarán como extensionistas con los sujetos y en los lugares destinatarios de la extensión universitaria (Coscarelli y Picco, 2006).

Se visualiza entonces una concepción de formación de formadores que tiene que ver con una actividad social, que excede la transmisión de saberes, ya que el formador desarrollará otras tareas que sin duda son contenidos de su formación (diagnóstico comunitario, manejo de grupo, estrategias de coparticipación, entre otros).

Distinguimos, a los fines analíticos, diferentes modalidades y ámbitos en los que se lleva a cabo la formación de formadores y en los que adquiere especificidades.

2. a. Formación de formadores al interior del proyecto de extensión

En lo que podríamos conceptualizar como un primer plano de análisis, esta formación se realizaría al interior del grupo de trabajo universitario, el responsable de llevar adelante las prácticas de extensión, y estaría dirigida a formar a los estudiantes o graduados que se incorporan al equipo y que luego concretarán los encuentros con los sujetos destinatarios directos.

En los dos proyectos tratados aquí aparecen instancias, con diferentes niveles de sistematicidad, que tienen como objetivo la preparación de los

sujetos universitarios. Las temáticas abordadas son variadas; algunas se vinculan con los contenidos que serán trabajados con la comunidad y otras, con aquellos núcleos que el propio grupo considera relevantes para su formación o perfeccionamiento.

En el caso de PIFATACS, este plano de análisis no aparece explicitado en la entrevista ni en los proyectos —en papel— presentados para su acreditación. No obstante, es posible construirlo a partir de la inclusión, como sujetos de la extensión, a los estudiantes que realizan el curso de operadores comunitarios y, en ese marco, la pasantía antes mencionada relativa al TCU, en tanto involucran instancias de formación sistemática.

Los referentes entrevistados manifiestan que hasta el 2003 seguían una metodología que cambiaron en el 2005. La misma consistía en “... un proceso de capacitación, digamos como una forma de incorporación sucesiva al trabajo barrial...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005). Podríamos suponer que se trata de aquella metodología utilizada para la formación de los sujetos universitarios que se unen al Programa, para participar luego de las actividades de extensión.

En el proceso aparece también la evaluación permanente de las acciones llevadas a cabo, que puede ser interpretada como momento de formación al interior del grupo extensionista:

“...si algo va saliendo mal es qué hicimos también mal nosotros para que nos saliera mal. Las transformaciones con... Cuando nos sale mal, porque nos sale mal a veces, o porque vienen los chicos totalmente desilusionados y dicen “porque no se puede”...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Este fragmento de la entrevista pone en evidencia una evaluación en proceso que permite ir recogiendo información sobre la marcha, para introducir las modificaciones o ajustes que se valoren necesarios para el alcance de los objetivos propuestos. Este tipo de evaluación es conceptualizada como formativa por diferentes autores³⁵, y en lo que respecta a este caso, puede ser interpretada como una instancia de formación para los su-

35 Entre ellos: Stufflebeam y Shinkfield, (1987).

jetos involucrados, en tanto demanda la constante revisión del proceso y, consecuentemente, la relación del sujeto con el objeto a evaluar. Esta mediación que se da entre el sujeto y el objeto puede ser pensada como formativa, en tanto el sujeto que conoce al objeto —en este caso, el desarrollo del proyecto de extensión— se enriquece por el conocimiento producido y el objeto adquiere diferentes matices en función de los marcos conceptuales-referenciales adoptados³⁶.

Asimismo, en este primer plano analítico aparece otro elemento vinculado a la realización de aquellas reuniones de carácter organizativo, tendientes a la coordinación de acciones, presentación de las instituciones destino, elaboración de informes, entre otros.

Por otro lado, en el caso de los proyectos llevados a cabo en los barrios La Unión y El Mercadito, del planteo de contenidos a dictarse en los talleres se pasa a la reflexión sobre la propia práctica, a partir de lo cual se incorporan temas de interés. Esto vislumbra que se presenta una idea de formación como autorreflexión por encima de la enseñanza. En términos de Souto (1999), estamos frente a una formación de la persona ya que se genera un proceso unificador entre la “autoeducación” y la “direccionalidad externa”.

“...Lo que estamos tratando de hacer es de sistematizar y también de reflexionar teóricamente desde nuestra propia práctica todos estos cambios...” (entrevista, 1 de diciembre de 2005).

Esto parece estar presente en las representaciones³⁷ que de la entrevista realizada se desprenden respecto a la formación. Preguntas, dudas, planteos concretos alrededor de lo que está bien o mal hacer, proponer,

36 Estas consideraciones están inspiradas, en gran parte, en Larrosa (óp. cit.).

37 Las representaciones sociales son, como explica Castorina (2005), una representación de algo para alguien, una relación intrínsecamente social con un objeto. Son formas de saber práctico que vinculan a un sujeto con un objeto. No son un reflejo de la realidad sino su estructuración signifiante en la que quedan incluidas creencias, necesidades y valores de un grupo. Las representaciones funcionan como teorías, pues permiten describir, clasificar y hasta explicar los acontecimientos sociales. Pero, como se caracterizan específicamente por su implicación con creencias y valoraciones personales y sociales, operan sin reflexión o cuestionamiento previo.

escuchar, aprender, parecen argumentos centrales que indican un retorno constante de los sujetos extensionistas sobre sus prácticas; retorno que ha obligado muchas veces y sobre la marcha a modificar el curso de las acciones.

A su vez, se propusieron temas para trabajar inicialmente, entre ellos se encontraban: concepciones de extensión y nociones de diagnóstico de necesidades, a los que sumaron, sobre la marcha, educación popular. Algunos fueron propuestos por la coordinadora —educación popular, por ejemplo—, otros se generaron a partir de los saberes previos del grupo —por ejemplo, extensión universitaria—. La propuesta llevó a la confrontación permanente entre teoría y práctica.

Parecería ser que el retorno sobre sí, los encuentros y charlas con el grupo, también demandaron modificaciones parciales al esquema de capacitación original. En palabras de una de las directoras: “porque ahí estamos como discutiendo los presupuestos, supuestos, e ideas de cada uno sobre [temas varios], y cómo las fue modificando de acuerdo a la práctica que tuvo. Esto de la discusión con texto es como seguir ese seminario inicial que planteamos de capacitación” (entrevista, 1 de diciembre de 2005).

Ello da cuenta de una formación en proceso, coherente con la hipótesis de Ferry, a saber: “... formarse es transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación” (Ferry, óp. cit.:69-70).

Para concretar la propuesta, se privilegiaron estrategias relacionadas con el trabajo en pequeños grupos, la lectura de bibliografía específica, la discusión de los temas, la escritura de definiciones personales, entre otras.

2. b. Formación de formadores en su proyección a la sociedad

Un segunda vertiente de esta categoría que hemos denominado formación de formadores espontánea u ocasional en proceso, se configuraría con los miembros del equipo de trabajo y su proyección a la comunidad. En este sentido, incluiría aquellas acciones en las que los responsables del

proyecto o profesores coordinadores forman a los pasantes o graduados recientes para que estos, a su vez, formen a otros sujetos destinatarios ya de la extensión universitaria.

A partir del material empírico estudiado, podríamos inferir que el grupo responsable de PIFATACS pone en marcha dispositivos para la capacitación de operadores comunitarios. Se trata de los graduados o estudiantes avanzados que concurrirán a las instituciones u organizaciones barriales para llevar a cabo las actividades de diagnóstico e intervención en situaciones de conflicto social, en las temáticas y estrategias específicas, con la metodología probada en las instancias de investigación y en las experiencias de extensión, “... la metodología está muy probada, sabemos que nos da resultados...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005) para alcanzar los fines y objetivos previstos inicialmente.

La metodología de investigación-acción-participativa y los contenidos que se transmiten en la extensión, necesitan sujetos formados que intervengan tanto en las comunidades vulnerables con los fines antes expuestos como en las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

En el proyecto de extensión “Prevención y tratamiento de las situaciones de conflicto en comunidades educativas”, se alude a la capacitación de “agentes replicadores” del dispositivo para abordar situaciones conflictivas. Estos agentes de la comunidad se formarían con los sujetos universitarios y estarían, a su vez, en condiciones de formar a otros, como veremos en el próximo apartado.

Esta cadena de subjetividades que se pone en juego aparece para los entrevistados en la extensión, se genera en la práctica, aunque “... sería un aspecto indirecto pero no pensado así...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

“¿Qué hacíamos? Intervenciones puntuales sobre áreas conflictivas vinculadas a los temas de violencia y demás en determinadas comunidades...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Al describir las acciones llevadas a cabo con anterioridad al año 2003, los referentes entrevistados manifiestan que realizaban “... inter-

venciones puntuales, o sea, de corta duración y alta intensidad, y de ahí, intervenciones sostenidas o sistemas de pasantías...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Estas acciones reponen en el análisis aquello que ya expusimos sobre los sujetos destinatarios de la extensión como otro que ingresa al intercambio. Como ejemplo, podemos mencionar que en los proyectos de extensión en los barrios La Unión y El Mercadito, los destinatarios de las actividades de formación nunca fueron considerados objetos de “depósito” de saberes legitimados como verdaderos por la Universidad. En palabras de una de las directoras del proyecto:

“En un momento nos hemos preguntado ‘¿está bien que nosotros les demos a leer las cosas que les damos a leer? Literatura’. Y yo sostengo que totalmente, porque no es que solamente hay que darles un conocimiento práctico que les permite aprender un oficio. Eso y más cosas. Pero bueno, uno tiene que plantearse cómo llegar [...] Bueno, habrá que aprender a escuchar para saber cómo poder plantear una actividad que trascienda lo que ellos están dispuestos a hacer por iniciativa propia. Y además, lo que tiene sentido también es no menospreciar, porque que no hayan tenido... que no tengan determinados intereses tiene que ver con su situación concreta, pero tienen otros intereses y nosotros también tenemos cosas que aprender de ellos” (entrevista, 1 de diciembre de 2005).

Se desprende de esta cita, una idea de formación de los destinatarios de la propuesta, como *proceso personal de construcción*. No hay sujetos que forman y otros que son formados; hay sí formadores de formadores, sujetos que forman a quienes, simultáneamente, los forman, y que al mismo tiempo, podrán también formar a otros.

También aquí se visualiza una idea de formación de sujetos en el devenir de un proceso que implica reorganizaciones parciales, modificaciones, retornos, cambios sobre la marcha de las propuestas originales.

Para hacer efectivo este trabajo, se organizaron talleres en los que se discutieron diferentes temas, se enseñaron oficios, se ofrecieron servicios de ayuda, entre otros.

“Y con respecto a los chicos, a mí me parece que aunque uno no tenga una cuestión sistemática de formación en extensión concretamente, yo creo que sí porque... por ahí no nos salieron del todo bien, pero nosotros queríamos que los chicos al discutir cuestiones como salud reproductiva —que invitamos a médicas del Hospital Gutiérrez y de Berisso para que les dieran un taller—, al discutir lo de adicciones —que también invitamos a alguien del Centro de Prevención de Adicciones (CPA)—, después ellos puedan en su propio ámbito, conversar estas cosas” (entrevista, 1 de diciembre de 2005).

En términos generales, y para ambos sujetos en formación, se puede hablar también de una *formación espontánea*, que se irradia, y que practicándose puede después legarse. Si la extensión universitaria es una práctica, la única manera de legar una práctica, es ejerciéndola. En el ejercicio de esa práctica, se comunican saberes implicados en ella.

Junto a esta formación en la que se conjuga reflexión sobre la práctica y análisis bibliográfico se produce una formación espontánea para quienes concurren a los talleres. La interacción, el trabajo conjunto, la idea de difusión fomenta y provoca formación.

Lo que antecede refleja explícitamente un concepto de formación que en términos de Souto es entendida como un proceso que apunta a fortalecer y desarrollar las capacidades que se tienen.

Por último, los objetivos que refieren a la formación de formadores coinciden con los del proyecto mismo.

“El objetivo siempre es... todo lo educativo, promover las capacidades de los chicos, de los adultos, no hemos podido trabajar todavía en educación con adultos pero, bueno, fortalecer sus capacidades, de apoyarlos en la escuela, de que reingresen a la escuela o que ingresen si todavía no ingresaron. Y además, plantear relación con las instituciones, eso sí para todas las familias, tratando de que quede el vínculo” (entrevista, 1 de diciembre de 2005).

2. c. Formación de formadores después del proyecto de extensión

Por último, podríamos pensar en un tercer plano analítico de esta categoría de formación de formadores espontánea u ocasional: la formación

de sujetos que queda a cargo de quienes participaron de las actividades de extensión originalmente planificadas.

En el caso de PIFATACS se refiere por un lado a aquellos sujetos que aparecen como destinatarios indirectos de las acciones desarrolladas, por ejemplo, los alumnos y el grupo de crianza en el proyecto de extensión “Prevención y tratamiento de las situaciones de conflicto en las comunidades educativas”, cuyos beneficiarios directos son los miembros del equipo directivo, del equipo psicopedagógico, los docentes y no docentes de los establecimientos.

Por otro lado, aparecen sujetos que continúan trabajando en distintos lugares del país y de Latinoamérica aún cuando el proyecto de extensión en sí finalizó con los plazos previstos de actividad.

“...porque vos te encontrás que cuando vas a trabajar a Neuquén, que también tengo un montón de muchachos porque vamos dejando gente en distintos lugares...” (entrevista, 21 de noviembre de 2005).

Ese proceso nómada al que hacíamos referencia, tiene relación con estas prácticas de formación de formadores. Los responsables de PIFATACS no se quedan en un determinado lugar una vez finalizadas las acciones de docencia o de extensión, sino que parten dejando gente formada que continúa trabajando. Ellos sí quedan como grupo de referencia para el seguimiento y monitoreo en función de las demandas que se les realicen.

Así, las prácticas de formación que pone en marcha el grupo PIFATACS llegan a otras ciudades, sean éstas vehiculizadas por la extensión, la docencia o la comunicación de avances de investigación.

3. La formación del sujeto para la transformación de la sociedad

En este apartado pretendemos introducir algunos elementos que vinculan el análisis de la categoría “formación” en los proyectos de extensión con aquel segundo grupo conceptualizado por Silber. Es decir, aquellas nociones que ligan la formación a una relación dialéctica del sujeto con la sociedad. La formación permitiría una reflexión sobre las propias condiciones de existencia y, críticamente, su superación.

También podríamos vincular este sentido de formación con la pedagogía social. Inscriptos en lugares territoriales específicos —barrios humildes de la ciudad de La Plata—, los sujetos extensionistas y destinatarios de las actividades, se forman en los marcos de la *pedagogía social*. Una disciplina que tiene por objeto la educación social. Esta educación opera sobre lo que lo social define como problema:

“...trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Nuñez, óp. cit.: 26).

Uno de los grandes problemas de este principio de siglo en el que intenta centrar la educación social es reconocer:

“Que la única institución hasta hoy entronizada por la política social para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas” (ibídem: 162).

A partir de ello, lo que se propone es pensar a la escuela más allá de la parálisis a la que la someten las exigencias que la desbordan y hasta hacen perder de vista su especificidad.

Nuñez dice que en el plano educativo social cobran relevancia tanto los *procesos de transmisión como los de adquisición de recursos culturales*, que permiten la reincorporación de los sujetos a la actualidad de su época.

“Creo que esa tiene que ser la base. Incorporar cosas en un proceso que parta de reconocer las capacidades y estimular el desarrollo de esas capacidades, ¿no? Me parece que esa es una concepción [de formación] distinta a pensar que formar a alguien es meterle ideas en la cabeza, ¿no? [...] Y además, si uno tiene esa concepción de formación, también ver qué concepción tiene de intervención, que no sea una cosa de asistencia, sino cómo puede movilizar otras cosas en la gente, que también cuesta, ¿no?” (entrevista, 1 de diciembre de 2005).

Se podría decir que, y en función de la cita anterior, a partir de la implementación de los talleres temáticos y los servicios ofrecidos en el marco de los proyectos de extensión en los barrios La Unión y El Mercadito, se construyó una estrategia educativa social, encaminada a:

a. transmitir un legado cultural, en un intento simultáneo de *habilitamiento* del otro. Tomamos el concepto de habilitamiento de McLaren, que lo entiende como un proceso por medio del cual los sujetos aprenden a apropiarse —y se apropian— críticamente del conocimiento que reside fuera de su experiencia concreta e inmediata; y a partir del cual amplían su comprensión de sí mismos, del mundo y de las circunstancias que hacen posible transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que viven (Mc Laren, 1994).

En términos de la pedagogía social, los responsables de los proyectos de extensión aquí estudiados, estarían interesados en intervenir en los procesos de formación de otros sujetos que llevarán a cabo políticas focalizadas en sectores sociales en desventaja. Los ámbitos de trabajo son barrios insertos en situaciones de vulnerabilidad social, no obstante, no se opta por el asistencialismo sino que se decide desplegar estrategias concretas de formación tendientes a “movilizar cosas en la gente” (entrevista, 1 de diciembre de 2005). Es decir, se considera al sujeto como sujeto de derechos y obligaciones, y no un simple objeto de aplicación de políticas más o menos paternalistas.

b. Las estrategias educativas sociales generales se proponen generar y/o fortalecer redes, canales, caminos institucionales y sociales con el objetivo de articular los diferentes niveles de responsabilidades implicados en las demandas multidimensionales actuales:

“No es una labor sustitutiva de la escuela, ni de la familia, sino una suplementaria, de búsqueda de nuevos recursos de articulación social” (Nuñez, óp. cit.: 163).

Por otra parte, es interesante consignar que, lo anteriormente expuesto respecto a las estrategias desplegadas en el marco de los proyectos de extensión objeto de análisis, que están encaminadas a dar respuesta a las

diversas problemáticas sociales desde perspectivas disciplinarias específicas (Coscarelli y Picco, *óp. cit.*), contribuyen a la consolidación de ese vínculo que se establece entre la Universidad y la sociedad y que puede interpretarse desde las categorías aludidas en este apartado.

La propuesta interdisciplinaria de trabajo del PIFATACS con los sectores vulnerables que proponen, las críticas a la fragmentación social que ha dejado como saldo el neoliberalismo adoptado en los años noventa, la prevención del conflicto social y el acortamiento de la brecha social, por mencionar sólo algunos de los elementos que conforman el marco referencial del Programa y que guían —por tanto— las acciones de extensión, podrían interpretarse —además de como lo hicimos en los apartados anteriores— como una veta transformadora que se abre en el diálogo entre la Universidad y la sociedad a la que se debe.

CONCLUSIONES

Consideramos que la revalorización de esta veta formativa de la extensión nos permite resignificar la mirada sobre el conjunto de la institución universitaria y sus funciones, repensando nuestro lugar y compromiso social como sujetos universitarios.

Las prácticas de formación que desarrolla el PIFATACS y los proyectos de extensión en los barrios La Unión y El Mercadito, con diversos grados de explicitación, admiten una lectura pedagógica de la extensión, pero también, una singular mirada desde ella hacia la docencia y la investigación, resaltando su necesaria imbricación. El proyecto institucional del que emergen las prácticas de docencia, investigación y extensión, las dota de sentidos comunes y finalidades compartidas, siendo la formación una de ellas. En este sentido, la extensión permite volver la mirada sobre las otras funciones básicas de la institución universitaria.

La formación de formadores espontánea o en proceso que se despliega en los proyectos de extensión analizados, como vimos, puede interpretarse como una instancia de habilitamiento del otro —en el sentido de McLaren— en el seno de las relaciones que la Universidad entabla con la sociedad a la que se debe. La Universidad, desde sus disciplinas específicas,

contribuye a la solución de las problemáticas sociales. Este vínculo no se muestra unidireccional sino que presenta aspectos dialécticos y críticos, a juzgar a partir de los casos estudiados.

Recordamos que —aunque con diferentes niveles de explicitación— en los proyectos analizados aparecen los dos sentidos de formación sistematizados por Silber. Dijimos que aquellas concepciones que ligan la formación a la reflexión que el propio sujeto podría hacer sobre sí mismo y sus saberes, eran las que aparecían más explícitamente desarrolladas. Destacamos oportunamente que esta formación de sujetos no se realizaba en el vacío ni en solitario, sino que implicaba un complejo proceso de relacionarse con otro y de contar con la posibilidad de acceder a los medios necesarios para rever lo que se ha hecho y realizar un balance reflexivo que permita representarse la realidad, hacerla presente nuevamente, para luego poder volver sobre ella y captarla.

También aparecieron en un plano más implícito —pero no por ello menos fuerte— aquellas concepciones de formación que la entienden como una relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad. Los proyectos estudiados parten de una lectura crítica del escenario en el que intervienen y persiguen su superación. En ambos casos se busca la formación de un sujeto crítico, capaz de continuar con las acciones de la extensión más allá de los plazos institucionales previstos para la concreción de los proyectos, y de resignificar los saberes a la luz de sus particulares condiciones de existencia.

Por su parte, el recorrido histórico realizado —aunque breve y dejando seguramente sin registrar valiosas experiencias— puso en evidencia que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde sus orígenes ha tenido preocupación por la formación. La formación de profesores e investigadores en sus aulas marcó las primeras acciones de la Sección Pedagógica desde 1906 y estuvo entre los objetivos perseguidos por Joaquín V. González. Pero también, la formación de profesores y de sujetos en general fue intercalándose en las prácticas de extensión en el extra muro universitario, siendo una muestra más de que la formación tiñe las tres funciones básicas de la Universidad y de que éstas se relacionan dialécticamente.

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, fascímile de la primera edición de 1940, La Plata, Argentina, 1985a.

----- . *Historia de la Universidad de La Plata* (II), Universidad Nacional de La Plata, fascímile 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 *curriculum*”, 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, protocurriculum* 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 *curriculum* 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 curriculum*, 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*, Cincel, 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 currículo*, Troquel, Buenos Aires, Argentina, 1977.
- TERIGI, Flavio. *Currículum. 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.

BIBILONI, Aníbal G. “La extensión universitaria en la UNLP. Una actividad absolutamente pre-reformista”, en *Escenarios*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Año VI, N° 11, La Plata, Argentina, 2006, pp.9-13.

BUCHBINDER, Pablo. *Historia de las Universidades Argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 2005, 256 pp.

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

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

CASTORINA, José Antonio (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina, 2005, 256 pp.

CIAFARDO, Amalia; Alfonso, Malena y Picco, Sofía. “La formación de formadores en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: notas de ayer y de hoy”, en AA.VV. “La formación de formadores en las prácticas de extensión”, *Anuario de Investigaciones 2004*, Edición de la Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2005, pp. 119-122.

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.

----- . “Universidad, ciencia y formación docente. Tradiciones en la formación de Profesores de Física en la política fundacional de la Universidad Nacional de La Plata 1906-1920”, tesis de maestría, Maestría en Política y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, 2006.

COSCARELLI, María Raquel y otros. “La formación de formadores en los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1983-2003”, proyecto de investigación, Programa de Incentivos a Docentes e Investigadores del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, período 2004-2007.

COSCARELLI, María Raquel y Picco, Sofía. “Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión”, en *Escenarios*, Facul-

tad 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*”, ficha de la cátedra Didáctica Superior y Observación/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; Bonelli, Verónica y Hernando, María Gabriela. “Acerca de los proyectos educativos: elementos para su elaboración”, ficha de la cátedra Diseño y Planeamiento del *Curriculum*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, mimeo, La Plata, Argentina, 2003.

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.

DOMÍNGUEZ LOSTALO, Juan Carlos y otros. “Prevención y tratamiento de las situaciones de conflicto en comunidades educativas” (PIFATACS), Secretaría de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2001.

EGUÍA, Amalia y Marano, Gabriela (directoras). “Desarrollo comunitario en el barrio La Unión”, proyecto de extensión, Secretaría de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2001.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la Formación*, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Formación de formadores, serie Los Documentos, N° 6, Buenos Aires, Argentina, 1997.

GAMBINA, Julio Y Campione, Daniel. *Los años de Menem. Cirugía mayor*, Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Buenos Aires, Argentina, 2003.

GÓMEZ, Elsa Alicia y Lunazzi, Celia Isabel. “La histórica utopía de la extensión universitaria”, en *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, año IV, N° 35, La Plata, Argentina, 2005, pp.18-24.

GÓMEZ, Elsa Alicia; Lunazzi, Celia Isabel y Bonelli, Verónica. “Nociones y perspectivas acerca de la extensión universitaria”, en AA.VV. “Universidad, extensión y formación”, en *Anuario de Investigaciones 2002*, Secretaría de Investigaciones

Científicas y Postgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2003, pp. 39-43.

GONZÁLEZ, Joaquín V. *Un ciclo universitario (1914-1919)*, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Buenos Aires, Argentina, 1932.

------. “Los altos estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y primarios (Discurso del Presidente de la Universidad Nacional de La Plata en el acto de la incorporación del Colegio Nacional, del Colegio Secundario de Señoritas y de la Escuela Graduada anexa, el 1 de Abril de 1907)”, en GONZÁLEZ, Joaquín V. *Obras Completas de Joaquín V. González*, edición ordenada por el Congreso de la Nación Argentina, Vol. XIV, Buenos Aires, Argentina, 1935.

IMBERNÓN, Francisco. *La Formación del Profesorado*, Paidós, Barcelona, España, 1994.

LARROSA, Jorge. “Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)”, en LARROSA, Jorge (editor). *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid, España, 1995.

MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI Editores, México, 1994.

MERCANTE, Víctor. “La instrucción secundaria (cuestionario Naón)”, en *Archivos De Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo V, N° 15, 1909^a, pp. 320-329.

------. “Sección de Pedagogía. Memoria correspondiente á los años de 1907 y 1908”, en RIVAROLA, Rodolfo y Mercante, Víctor. *La facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908*, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Buenos Aires, Argentina, 1909b.

NASSIF, Ricardo. *Joaquín V. González, pedagogo de la Universidad*, Instituto Cultural Joaquín V. González, Buenos Aires, Argentina, 1966.

------. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Cin- cel, Buenos Aires, Argentina, 1980.

NÚÑEZ, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Santillana, Buenos Aires, Argentina, 1999.

PALERMO, Vicente. “¿Mejorar para empeorar? La dinámica política de las reformas estructurales argentinas”, en NOVARO, Marcos. (Comp.) *Entre el abismo y la ilusión. Peronismo, democracia y mercado*, Norma, Buenos Aires, Argentina, 1999.

PICCO, Sofía. “Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920)”, en *Question* [en línea], Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, sección Informes,

Nº 13, La Plata, Argentina, verano 2007, 2007a, fecha de consulta: 14 de marzo de 2007, disponible en http://www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2/informe_de_investigacion.htm -----. “Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920”, tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en proceso de evaluación, La Plata, Argentina, 2007b.

PINKASZ, Daniel. “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”, en BRASLAVSKY, Cecilia y Birgin, Alejandra (compiladoras). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina, 1992.

Humanidades, revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 1920-1938.

RIVAROLA, Rodolfo y Mercante, Víctor. *La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908*, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, Buenos Aires, Argentina, 1909.

SILBER, Julia. “Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto)”, *Nodos* [en línea], Nº 3, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2004, ISSN: 1668-8856, fecha de consulta: 13 de octubre de 2008, disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/nodos/>

Documentos consultados

Síntesis de las acciones desarrolladas por PIFATACS, facilitada por la Secretaría de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2005.

SOUTHWELL, Myriam. *Psicología experimental y ciencias de la educación. Notas de historias y fundaciones*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP), La Plata, Argentina, 2003.

SOUTO, Marta. “La formación de formadores. Un punto de partida”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, año IV, Nº 7, Buenos Aires, Argentina, 1995, pp. 26-32.

-----. *Grupos y dispositivos de formación*, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Formación de formadores, serie

Los Documentos, N° 10, Buenos Aires, Argentina, 1999.

STUFFLEBEAM, Daniel y Shinkfield, Anthony. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós, Barcelona, España, 1987.

CAPÍTULO IV

COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN: APROXIMACIONES A UN CENTRO QUE CONSTRUYE PERSPECTIVA UNIVERSITARIA

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. *Análisis de discurso y educación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, DIE 26, 1992.

BRUSILOVSKY, Silvia. *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias y debates pendientes*, Eudeba, Buenos Aires, Argentina, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, Tercera edición, Siglo XXI editores, Avellaneda, Argentina, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

HUERGO FERNÁNDEZ, Jorge Alberto y Fernández, María Belén. *Cultura escolar, cultura mediática /intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Serie Horizontes de la Comunicación y la Educación, Bogotá, Colombia, 2000.

HUERGO FERNÁNDEZ, Jorge Alberto. “Hacia una genealogía de la Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales”, tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (PLANGESCO), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2004.

----- . “Reflexiones sobre la formación ciudadana en la ‘sociedad de la información’”, en AA. VV. *Democracia y ciudadanía en la sociedad de la información: desafíos y articulaciones regionales*, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2005.

----- . “Un modo de construir un compromiso social con la Universidad”, en *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, año IV, N° 35, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, mayo de 2005.

STOLKINER, Alicia. “La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas”, en

Este libro se terminó de imprimir en La Plata
en el mes de abril de 2009