

ESCENARIOS 11

Año 6 - N° 11 - Noviembre 2006

ISSN: 1666-3942



Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata



**// RELACIONES ENTRE
UNIVERSIDADES Y SOCIEDAD:
ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS
INTERDISCIPLINARIAS DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN**

ESPACIO
EDITORIAL

TEMA CENTRAL

- 9** **LA EXTENSION UNIVERSITARIA EN LA UNLP. UNA ACTIVIDAD ABSOLUTAMENTE PRE-REFORMISTA**
Anibal Bibiloni
- 14** **PROCESO DE DEMOCRATIZACION Y SURGIMIENTO DE LA POLITICA DE EXTENSION EN TRABAJO SOCIAL**
José Scelsio
- 20** **ESTADO NUTRICIONAL Y PARASITOSIS EN LA POBLACION ESCOLAR DE BRANDSEN: UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACION ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD**
María R. Luis / María F. López Armengol / Alicia B. Orden
María F. Torres / María F. Cesani / Fabián A. Quintero
Graciela T. Navone / María I. Gamboa / Lorena Zonta
María L. Sicre / Mariel Zocchi / Evelia Edith Oyhenart
- 25** **LA EXTENSION EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES VISTA A TRAVES DE SUS PROYECTOS EN EL PERIODO 1998-2004**
Laura J. Balagué / Adriana Chamorro / Elena Dal Bó
Mariana Garbi / Nora Tamagno
- 35** **FORMACION DE FORMADORES EN LOS PROYECTOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA: APORTES PARA LA REFLEXION**
María Raquel Coscarelli / Sofía Picco
- 45** **PUNTA LARA: UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACION Y DE USO COMUNITARIO DE RECURSOS**
Claudia Tello / Ana Sabrina Mora / Silvina Lorena Castaño

DEBATES

- 51** **PROCESO DE INTEGRACION DEL SISTEMA DE SALUD**
José C. Escudero
- 60** **LA AGUDIZACION Y HETEROGENEIZACION DE LA POBREZA EN LA ARGENTINA. UNA LECTURA NECESARIA PARA LA INTERVENCION PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES**
Juan I. Lozano / Juan B. Sala
- 67** **SEGUROS PUBLICOS DE SALUD: LUCES Y SOMBRAS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**
Natalia Luxardo / Paula Bilder / Susana Larcamón
- 75** **DESARROLLO LOCAL PARA MUNICIPIOS DE ESCALA INTERMEDIA EN LA PCIA. DE BUENOS AIRES**
Pablo G. Rodríguez
- 89** **TRABAJO SOCIAL EN PARAGUAY AVANCES Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACION PROFESIONAL**
Stella Mary García

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

- 99** **SOBRE EL FUTURO: REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DEL PROGRESO**
Mariana A. Gabrinetti
- 101** **LA EXPERIENCIA DE LA SEGREGACION URBANA. MODALIDADES DE REPRESENTACION DEL ESPACIO Y TERRITORIALIDAD DE LAS PRACTICAS SOCIALES EN UN BARRIO SEGREGADO DE JOSE L. SUAREZ**
Ramiro Segura

**AUTORIDADES
DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

Decana

Dra. Margarita Rozas Pagaza

Secretaría Académica

Lic. Verónica Elba Cruz

Secretaría de Investigación y Posgrado

Lic. Marcela Velurtas

Secretaría de Extensión

Lic. José Scelsio

Secretaría de Supervisión Administrativa

Sra. María del Carmen Ossa

Directora de la Maestría en Trabajo Social

Mg. Susana Malacalza

**Coordinación Técnica de la Carrera
de Especialización en Políticas Sociales**

Mg. Silvina Sánchez

**Dirección Ejecutiva del Area
de Trabajo Social**

Lic. Adriana Aguinaga

**Dirección Ejecutiva del Area
de Formación**

Lic. Valeria Redondi

Comité Editorial

Directora:

Dra. Margarita Rozas Pagaza

Mg. Alfredo Carballeda

Mg. Susana Malacalza

Lic. Susana Cazzaniga

Lic. Claudio Ríos

Lic. Julio Sarmiento

Mg. Mariano Barberena

Comité Asesor

Dr. Manuel Argumedo

Lic. Inés Seoane

Ma. Inés Cortazzo

Dr. José Carlos Escudero

Lic. Virginia Ceirano

Dr. Antonio López

Dr. Hugo Russo

Dra. Lilita Tamagno

Dr. Roberto González Gentile

Mg. María Amalia de Lucia

Prof. Alberto Parisi

Comité Asesor Internacional

Dr. José Paulo Netto (Brasil)

Dra. Carmelita Yazbek (Brasil)

Dra. María Lucia Martinelli (Brasil)

Ma. Lorena Molina (Costa Rica)

Dr. Agustín Moñivas Lázaro (España)

Lic. Nora Aquín (Argentina)

Lic. Eloísa de Jong (Argentina)

Coordinación Administrativa

Lic. Agustina Favero Avico

ISSN: 1666-3942

**Producción editorial
Osvaldo Dubini**

**Diseño
DONAGH | MATULICH**



ESCENARIOS //

es una publicación
de la Facultad de Trabajo Social
de la Universidad Nacional de La Plata.

Calle 9 y 63
(1900) La Plata,
Buenos Aires - Argentina
Tel.: (0221) 452-5317
Fax: (0221) 451-9705
E-mail: escenarios@trabajosocial.unlp.edu.ar



Espacio Editorial

**Simón Bolívar 547 - 3° Of. 1
(C1066AAK) Ciudad Autónoma
de Buenos Aires**
Tel. / Fax: (011) 4331-1945
E-mail: espacioedit@ciudad.com.ar
www.espacioeditorial.com.ar



FORMACION DE FORMADORES EN LOS PROYECTOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA: APORTES PARA LA REFLEXION

María Raquel Coscarelli*

Sofía Picco**

ABSTRACT

*Nos proponemos abordar la extensión universitaria desde una perspectiva pedagógica y comunicacional poco frecuente en el campo. Conceptualizamos la extensión como una cuestión relacional que debe expresar el compromiso social de la universidad. Los proyectos que la encaran obran como *protocurrículum* y despliegan diversas acciones de formación y de formación de formadores. Visualizamos en la extensión un tránsito de saberes que constituye flujos continuos de contextualización y recontextualización de los mismos entre el currículum formal y las prácticas extensionistas. Registramos distintos sentidos de formación y los ligamos a la Pedagogía Social, en la que coinciden en una propuesta emancipadora.*

Palabras clave: Extensión - Universidad - Formación - Formación de formadores - Tradición emancipadora.

Introducción

Resulta poco frecuente hallar reflexiones que desde una perspectiva pedagógica y comunicacional nos permitan abordar la extensión universitaria. Es más, no existe suficiente ocupación acerca de esta función que, pensada como contribución social, ha sufrido los vaivenes de la vida universitaria, siendo olvidada, traducida a un circuito de expresión cultural, transformada en ámbito para la generación de recursos en las políticas neoliberales, y a partir de la crisis del año 2001 ha sido recuperada como compromiso social, aunque más no sea, en muchos casos, en un plano discursivo.

Nuestro trabajo no retomará la extensión desde las diferentes definiciones que la misma ha asumido históricamente. Tampoco dará cuenta de los sentidos actuales del término y sus críticas. Nos interesa penetrar en el campo desde un lugar escasamente explorado.

Conceptualizamos la extensión universitaria como una cuestión relacional que debe expresar el compromiso social y que siempre genera una instancia de formación en múltiples sentidos. Los proyectos que la encaran

obran como *protocurrículum* productores de identidades. En este marco, proponemos argumentar acerca de la idea misma de proyecto de extensión como *protocurrículum*, formación y formación de formadores.

Hemos encontrado en el análisis de proyectos y casos, a través de evidencias documentales y entrevistas, un tránsito de saberes que representaría movimientos en el currículum formal, ya sea en dirección a la extensión o emergiendo de ella, constituyendo flujos continuos de contextualización y recontextualización de dichos saberes.

Por otra parte, y más referido a la formación en sí, registramos distintos sentidos y los ligamos a la Pedagogía Social, en la que coinciden en una propuesta emancipatoria.

Estas indagaciones se enmarcan en dos proyectos de investigación que desde el año 2000 tienen en las prácticas de extensión universitaria su interés prioritario. El primero de ellos, denominado "Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión en la Universidad Nacional de La Plata entre 1996 y 1999"¹, se preocupó principalmente por las particularidades que adquirían las estrategias utilizadas en los

* Profesora en Ciencias de la Educación, profesora titular ordinaria de Teoría y Desarrollo del Currículum en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y de Diseño y Planeamiento del Currículum en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. maketur@way.com.ar

** Profesora en Ciencias de la Educación, Ayudante Ordinaria de Teoría y Desarrollo del Currículum y Diseño y Planeamiento del Currículum en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. sofiaps@argentina.com

proyectos para el logro de finalidades formativas; finalidades que en algunos casos se hallan explícitamente enunciadas y en otros, de forma implícita o colateral a otras intencionalidades preeminentes. El proyecto en el que trabajamos actualmente se llama "La formación de formadores en los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1983-2003"². Tiene como antecedente al anterior, en tanto ancla parte importante de su sentido en las vetas analíticas abiertas precedentemente. Pero adquiere especificidad en la cadena de subjetividades comprometida en los procesos formativos que todo proyecto de extensión pone en movimiento de manera más o menos explícita.

Como ya dijimos, pretendemos presentar algunas reflexiones en torno a las particularidades y potencialidades que la formación de formadores habilita en las prácticas de extensión universitaria, a partir de una articulación entre el contacto con los datos empíricos y un marco conceptual complejo y multirreferenciado³ nutrido de registros histórico-sociales, filosóficos, científicos y pedagógicos. A los datos empíricos ya trabajados en el proyecto de investigación finalizado y que analizados se van entramando en la exposición como parte del marco referencial, sumamos los primeros análisis de los casos que conforman parte del *corpus* empírico en esta oportunidad⁴.

Compromiso social de la universidad

La Universidad constituye un espacio privilegiado para la contribución integral a las necesidades y demandas de la sociedad, por cuanto en ella convergen distintas expresiones del conocimiento potencialmente significativas a tales finalidades.

Lo que caracteriza a la Universidad es la generación y expansión del conocimiento cuyo impulso depende del desarrollo disciplinar (Krotsch, 2001, p. 12), por lo que la investigación, docencia y extensión constituyen sus condiciones de posibilidad. Si bien la investigación aparece corrientemente como su núcleo fundante en tanto espacio jerarquizado de generación y validación de saberes, sin el concurso de las otras funciones perdería capacidad de difusión, recreación e incidencia social.

El conocimiento es un aspecto esencial de la sociedad actual. La Universidad tiene en el trabajo con el conocimiento su misión fundamental, ya sea en su generación a través de la investigación o en su transmisión por medio de la enseñanza y/o la extensión. Entre ambos términos se concretiza una articulación compleja, no siempre directa o lineal, cuyas particularidades dependen de la especificidad de las circunstancias.

La sociedad tiene en el mundo académico un referente reconocido: el conocimiento, aunque es también

cierto que otras instancias de lo social generan y transmiten sus propios saberes como es hoy reconocido. De esta manera, el sentido del saber se ha descentrado del ámbito tradicional de la educación superior. La primera, no obstante, requiere e integra a los egresados universitarios y propicia a su vez tipos de conocimientos más ligados, en el momento actual, al mundo laboral. La educación superior, a través de la formación y la investigación, impacta en la sociedad y a su vez modifica su propia propuesta formativa o currículum por la expansión de sus campos disciplinares y por la recuperación crítica del contacto cultural en el que participaría por el desenvolvimiento de sus funciones básicas.

Krotsch (2005) expone que la cuestión social de la Universidad no puede ser planteada en términos de *mero* extensionismo. Las problemáticas acuciantes del mundo actual deben ser incorporadas al currículum universitario⁵, a las prácticas de enseñanza, extensión e investigación. "...La cuestión sería más bien procurar incrementar su capacidad de retraducir, de incorporar las dinámicas y lógicas de lo social, lo político o económico a las lógicas del espacio académico, transformándolas en energía propia en compromiso con la marcha de la sociedad y sus contradicciones..." (p. 56).

También Fernández Lamarra (2005) se ubica en un posicionamiento similar, enfatizando que la extensión tiene que definirse en función de su compromiso social y sus relaciones con las otras dos funciones, es decir, con la docencia y la investigación.

Asimismo, la Universidad busca la concreción de finalidades formativas, valores que están inscriptos en todas las funciones que le competen y a las que trasciende. Siendo la extensión una práctica universitaria, adquiere algunos de sus sentidos en la matriz cultural de la que emerge el proyecto en torno al cual gira la institución en su conjunto⁶. El currículum constituye su eje central en tanto propuesta que persigue la formación de un determinado sujeto social y a la vez pedagógico. Su análisis posibilita, por un lado, entender los vínculos con el contexto sociocultural que se generan en el cumplimiento de su misión institucional, y por otro, presenta aperturas para la comprensión de aspectos extensionistas en general y formativos en particular al interior de las unidades académicas, considerando que los contenidos de las distintas orientaciones disciplinares que adquieren expresión curricular identifican y dan sentido a las diferentes casas de estudios (Krotsch, Op. Cit.).

Con estos supuestos, y contemplando las particularidades del material empírico con el que contamos, hemos analizado un espacio no siempre considerado en su faz formativa desde una perspectiva pedagógica y comunicacional, con la intención de contribuir a comprender

las presunciones conceptuales y de intervención que orientan los rumbos de esta función básica, los que también podrían considerarse emergentes peculiares de las prácticas formativas reales de las distintas unidades académicas y de la institución universitaria en su conjunto.

La especificidad de la extensión universitaria radica en su calidad relacional, constituye un espacio formativo y, por ende, constitutivo de subjetividad, implicando valores (Coscarelli, 2004). Así expresa una propuesta formativa que representa una particular modalidad de currículum a la que denominamos *protocurrículum*, "...(*raíz del griego "protos": lo primero, principal*) en tanto contiene una propuesta didáctica que, si bien no exhaustiva, da cuenta de la idea mínima de un currículum en cuanto enuncia objetivos, contenidos y actividades a realizar" (Coscarelli, 2001, p. 1).

Los proyectos de extensión así entendidos permiten ser analizados desde una perspectiva que recupere su faz formativa, sea de los sujetos destinatarios de las acciones de extensión, como de los sujetos universitarios encargados de motorizar dichas acciones, prácticas formativas estas últimas que denominaremos formación de formadores.

Extensión y formación de formadores

A partir de los proyectos analizados y de las entrevistas realizadas, podemos afirmar que la extensión pone en evidencia la potencialidad contributiva de la Universidad a la solución de diversas problemáticas sociales, aun en el marco de las exiguas condiciones materiales que condicionan su desenvolvimiento.

Las acciones de extensión, vistas en su conjunto, sugieren una suerte de fresco posmoderno en el que conviven distintas lógicas que se despliegan en la vinculación con la sociedad y sus problemáticas acuciantes, evidenciando, de esta manera, la disponibilidad de las casas de estudio para aportar su experiencia —como en los proyectos se enuncia— a la transformación del medio. Algunas de estas lógicas son afines a cierto carácter técnico en cuanto suponen aplicaciones lineales de conocimientos o tecnologías y en las que muchas veces se trasluce una interpretación del cambio típica de esta racionalidad. Predomina en ciertas circunstancias un criterio paternalista que, proyectando parte de sus conocimientos a otros sectores menos favorecidos, busca subsanar su condición de institución elitista y privilegiada (Tünnermann, 1981). No obstante, cabe destacar que en otros proyectos, los menos, se reconocen distancias culturales e intentos de recuperación de otras miradas.

Del conjunto múltiple y diverso de los proyectos de extensión y de las temáticas que tratan, nuestro recorte

del objeto de estudio desde el inicio de la investigación se realizó en torno a aquellos que refieren a formación de formadores⁷. El compromiso de la Universidad puesto de manifiesto en la intervención social que concreta en las acciones de extensión, involucra la formación de un sujeto extensionista capaz de introducir transformaciones en su realidad socio-cultural, así como también de formar a otros sujetos que aparecen en el discurso como destinatarios indirectos. Denominamos a estas últimas acciones educativas, *formación de formadores* (Imbernón, 1994; Souto, 1995; Ferry, 1997; Barbier, 1999). "*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, Op. Cit., p. 27) y abarca una multiplicidad de ámbitos de educación permanente.

Aunque en los proyectos se evidencian términos como "formación de multiplicadores" o "de replicadores", más ligados a una suerte de lógica lineal, nosotros pretendemos destacar la influencia 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 sujetos sociales en la sustentación del proyecto, aun finalizado el tiempo institucional previsto para la extensión.

La formación de formadores como práctica —aunque no siempre se tuviera conciencia de sus actuales sentidos— se considera una actividad especialmente significativa por:

- Lo que representa como actividad de la extensión universitaria. Desde los momentos fundacionales, la Universidad Nacional de La Plata ha contribuido a la actualización de docentes de los diversos niveles del sistema educativo. La extensión, la investigación, la formación básica común, la preparación de docentes, los cambios curriculares y las estrategias didácticas fueron parte de una política integral de educación superior en la propuesta de Joaquín V. González (Coscarelli, 2003).
- Sus estrechos vínculos con la función de enseñanza. Formación de formadores y enseñanza son dos aspectos consustanciales en tanto las estrategias desplegadas al interior de una propuesta formativa de este tipo, involucra una multiplicidad de instancias tendientes a "...*ayudar a que otros, muchos, enseñen*" (Feldman, 1999, p.

26). Así, las prácticas de enseñanza se comprenden en una red compleja y expansiva; esta potencialidad se irradia en múltiples direcciones, sujetos y temáticas.

La preocupación por la formación de docentes y otros formadores crece progresivamente en el mundo contemporáneo en el que el desarrollo del conocimiento se considera fundamental. Sin embargo, no todas las instancias de la pluralidad de situaciones en que se encuentran los formadores adquieren similar énfasis ni características.

En nuestro país, por ejemplo, la formación inicial de docentes tiene su impulso en los albores de la conformación del sistema educativo y es en institutos superiores y universidades donde se preparan básicamente estos profesionales. Su formación permanente no tiene un planteamiento tan sistemático e institucional como la de los docentes noveles. En el mundo recién en la década de los sesenta del siglo pasado empiezan a desarrollarse programas de este tipo bajo múltiples y variadas actividades, muchos de ellos acompañando a los procesos de reforma. También en esta fecha se detecta interés por la formación de formadores de docentes en organismos internacionales como la Unesco. Además, en lo que respecta a la formación de formadores en lo que se denomina la extraescuela o ámbitos no formales —actividades socio-comunitarias, mundo del trabajo, salud, etc.— emerge un campo de estudios comparativamente más reciente, aunque su práctica no lo sea tanto.

En los últimos años, formadores de docentes y formadores en general integran —respetando su especificidad— el campo de la formación de formadores con producción en investigación y prácticas de enseñanza de grado y posgrado. Este campo se comprende desde la perspectiva de la educación permanente: educación que se extiende a prácticas escolares y extraescolares en cualquier edad y condición.

Por otra parte, esta multiplicidad de prácticas —de conocimiento y acción— recibe también el nombre de *formación de educadores*. Reconociendo su adscripción a distintas líneas de pensamiento, utilizaremos en esta presentación ambas categorías como equivalentes, aunque nos inclinamos por mantener la denominación adoptada en el título del proyecto de investigación, es decir, “formación de formadores”.

La bibliografía consultada evidencia diferentes alcances para estas expresiones. Imbernón, por ejemplo, refiere centralmente a la formación del profesorado en el marco de la formación permanente. Mientras que, en lo que respecta a la escuela francesa, Ferry —uno de los precursores e investigador en la formación de adul-

tos con experiencias pioneras en el género desde 1941— destaca *“las prácticas de formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios”* (Ferry, Op. Cit., p. 13). En sintonía, Barbier analiza las prácticas de formación y de profesionalización en la línea de la formación de adultos que, a diferencia de la formación para la enseñanza, acentúa los vínculos con el entorno y el desarrollo de capacidades específicas; resulta relevante destacar —como lo hace este autor— la producción de identidades a través de las mismas.

Como adelantamos precedentemente, en las propuestas de extensión hallamos con frecuencia los términos instructor, animador, monitor, capacitador, facilitador o multiplicador para hacer referencia a los sujetos formadores. Es un término que designa, en general, a quien realiza una actividad específica: la formación de otros, especialmente adultos. Esta actividad social adquiere sentidos muy diferentes, de acuerdo con la concepción educativa de que se trate. Aunque a menudo aparece identificada con “transmisión” de saberes, desde nuestra perspectiva el formador/enseñante es un sujeto que asume tareas que trascienden la transmisión: analiza un entorno de intervención, construye planes para operar, concibe un “dispositivo” como alternativa a la clase escolar, diseña estrategias de coparticipación, los lleva a la práctica, los evalúa, sabe capacitar, negociar significados, construir consensos, etc.

En el contacto cultural comunicacional que propone la extensión se producen sentidos, valores, relaciones sociales e imágenes identitarias. Siempre existe el involucramiento de un otro. Ardoino⁸ (2005) plantea que la comunicación es necesariamente conflictiva en tanto conlleva relacionarse con otro no sólo diferente sino principalmente heterogéneo⁹.

“...En la palabra heterogéneo está la raíz hetero —el otro— y gen —el gen fisiológico, es decir la especie, el ser vivo—. La otra especie, la otra naturaleza. Y el otro es otro para mí en la medida en que se me resiste. El otro se va a caracterizar por “la negatricidad”, es decir, la capacidad que todo ser vivo humano tiene de poder desarmar las estrategias que pesan sobre él, a través de su propia contraestrategia...” (p. 31).

Consideramos que en esta cita se encuentran una serie de puntos nodales a tener en cuenta al momento de conformar y/o reflexionar sobre una modalidad particular de formación de formadores en las prácticas de extensión. Sabemos, entonces, que el otro supone heterogeneidad y resistencia. En toda resistencia es importante deslindar *negatividad* de *negatricidad*; para el autor, la primera es pasiva y oclusiva en tanto

que a la segunda le atribuye un sentido activo y por ello dialéctico a la relación en continuidad con el pensamiento hegeliano y marxista. El reconocimiento de la negatividad aportaría a la comprensión de la complejidad de la comunicación desde los distintos posicionamientos que asumen los sujetos extensionistas.

Pensar en el otro de esta manera significa realizar algunos cambios al interior de ciertas concepciones de extensión que ven en la transmisión de conocimientos su estrategia más acabada. El otro no es un receptáculo de la cultura universitaria, sino que desde estas concepciones se presenta como otro productor y portador de cultura que impone límites a sus otros. Pensar desde la heterogeneidad, como ya dijimos, implica pensar al otro con sus propias modalidades y estrategias destinadas a la satisfacción de sus deseos; por tanto, impone y encuentra límites en —justamente— las acciones de sus otros (Ardoino, Op. Cit.).

Teniendo en cuenta las tareas del formador/enseñante que mencionamos antes y estas conceptualizaciones que son mucho más que un juego lingüístico de otredades, debemos reconocer que estos sujetos requieren a su vez una formación específica (general, académica, profesional y/o pedagógica) tendiente a brindarles las condiciones necesarias para el desarrollo de sus actividades en diversos ámbitos; a saber: capacitación laboral, formación docente inicial y continua, animación sociocultural, extensión universitaria, entre otras.

Souto (1999) sintetiza distintas concepciones sobre la formación: aquellas que refieren a dispositivos de adquisición de conocimientos con relación a necesidades laborales (formación profesional), las que trascienden el mundo profesional y "*refieren a un proceso unificador en la evolución humana*" (p. 41) (la formación de la persona). En otras versiones se acentúa la autodirección del proceso formativo, que se vale de la mediación de los otros para el desarrollo personal como autoeducación y no como direccionalidad externa.

En este sentido, es posible recuperar algunas diferencias entre formación y enseñanza. Esta última —siempre siguiendo a Souto— prioriza la influencia de lo externo, mientras que el primer proceso pone el énfasis en la reflexión del sujeto, en la auto-reflexión y en el retorno sobre sí. "*La nueva instancia de formación se integra a esa trayectoria de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en que se desenvuelve*" (p. 46).

Silber (2004) propone una sistematización provisoria de ciertas conceptualizaciones de formación a partir del aporte de cuatro autores, a saber, Ferry, Larrosa, Zemelman y Lizárraga Bernal. Las definiciones trabajadas por los dos primeros teóricos mencionados

conformarían el grupo de "*...las que ponen el acento en la formación como producción y transformación de la subjetividad...*", mientras que los otros abordan definiciones de formación "*...que enfatizan la existencia de una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad desde una perspectiva de crítica política...*" (p. 1).

Esta sistematización aportada al complejo de nociones de formación resulta pertinente a nuestro trabajo en tanto las prácticas de formación en la extensión encontrarían aquí referentes teóricos. En los casos que estamos analizando van apareciendo expresiones que, en la voz de los sujetos responsables de los proyectos, ligan las experiencias denominadas en algunos casos formativas, al primer grupo de definiciones. Así, la reflexión sobre sí y la producción de la propia subjetividad aparecen como una finalidad a lograr por la extensión, ya sea en los sujetos universitarios como en los destinatarios de la misma.

Las experiencias de extensión que estamos estudiando desconocen en gran parte estas variadas connotaciones teóricas de formación de formadores pero, no obstante, en las prácticas se expresa una suerte de formación de formadores espontánea, ligada a las necesidades y al desarrollo del proyecto mismo. Más allá del nivel de explicitación de las prácticas formativas al interior de los proyectos de extensión, en todos los casos aparecen dinámicas y modalidades que se proponen formar, capacitar o entrenar en las temáticas y estrategias específicas a aquellos sujetos —no veles o no— que participarán como extensionistas con los sujetos y en los lugares destinatarios de las acciones de extensión universitaria.

La formación de estos formadores se encuentra generalmente a cargo de cada proyecto o de la conducción de cada proyecto. En algunos casos se observa la concreción de reuniones periódicas destinadas, por un lado, a aspectos organizativos propios de la marcha del proyecto y, por otro, a aspectos formativos, buscando reflexionar y trabajar sobre cuestiones teórico-prácticas que, se espera, tiendan a la mejora de la extensión en su conjunto. Este ir formándose permanentemente daría idea de una concepción particular sobre la extensión —en este caso, pero también podríamos extenderlo a la docencia y a la investigación— que permitiría ver una espiral constante de enriquecimiento mutuo entre la teoría y la práctica.

En este último sentido es que consideramos que las conceptualizaciones anteriores vinculadas a la formación de formadores aportarían a enriquecer la reflexión y mejorar el auto-conocimiento aspirando a la emancipación desde una perspectiva crítica, no sólo de los proyectos particulares sino también —con cierto tinte utópico— de la Universidad en su conjunto.

Pedagogía de la formación

Sin ánimo de trasladar inferencias realizadas en un campo específico distinto de la extensión, nos parece importante referir a algunos avances en la reflexión reciente sobre este aspecto poco explorado de la formación. Así retomamos algunas líneas de sistematización pedagógica producidas en torno a la formación de formadores.

El conocimiento de los distintos tipos de formación puede recurrir a modelos y tipologías existentes tomadas como sustentos conceptuales e instrumentales de aproximación a la realidad, que, obviamente, no se corresponde linealmente a ellos.

Ferry propone una tipología —tal vez más pertinente a nuestro objeto— no de modelos normativos, ni preferibles unos a otros, sino que se presentan a la vez en distinta magnitud en cualquier formación. Así, según los casos, puede predominar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, la experiencia del proceso o *demar- che* o el análisis de la situación en la que se interviene.

Desde una mirada más específica —pero de relevancia para nuestra reflexión—, relativa a la formación de docentes en el marco de la educación permanente, se consideran distintas instancias de formación, como son la biografía escolar previa de los sujetos, la educación sistemática recibida en las instituciones formadoras de grado y el desempeño en el puesto de trabajo (socialización profesional), que constituyen un proceso de conformación de concepciones y modos de actuación. Esta conceptualización amplía la mirada acerca de sujetos, instituciones y propuestas formativas demandando entenderlas no sólo en sus manifestaciones del presente, ni en el tramo particular de la formación inicial, sino en toda la historicidad de sus vínculos con los otros espacios de la formación.

Las distintas concepciones sobre el profesor y su papel se ligan a las también distintas visiones acerca de los objetivos y modalidades apropiadas para su formación. Las orientaciones conceptuales que componen este conjunto de ideas se corresponden a conceptos de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, evaluación, currículum, etc. y configuran perspectivas de carácter modélico. Las mismas se constituyen en importantes núcleos de reflexión en la emergente pedagogía de la formación docente y refieren fundamentalmente a la formación inicial. Autores como Davini (1995), Diker y Terigi (1997) —quienes analizan tradiciones en nuestro medio— y Pérez Gómez (1993), por mencionar sólo algunos, concuerdan en los aspectos centrales de estas perspectivas analíticas.

Davini concibe la pedagogía de la formación docente como “...*criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y líneas de pensamiento especializado*

en la materia, así como a la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial y en la formación en servicio” (p. 121).

Extensión y pedagogía social

Ligar la extensión universitaria a lo que se denomina Pedagogía Social, nos permite encarar su análisis desde otras facetas significativas. Más allá de la necesaria aclaración de que toda pedagogía es social, por cuanto la educación y su reflexión son objetos de esta naturaleza, se conoce por tal una corriente específica en la historia de las ideas pedagógicas. La Pedagogía Social se diferencia de otras corrientes como: el naturalismo de Rousseau, paidocentrismos, personalismos, experimentalismos y tendencias psicológicas con énfasis individualista. Algunos de los exponentes más conocidos de este enfoque fueron: el francés Emile Durkheim (uno de los padres de la sociología) y el alemán Paul Natorp (Nassif, 1958, p. 101). Durkheim orientaba el funcionamiento de la Universidad acentuando su contribución social. El campo pedagógico de la Pedagogía Social es heterogéneo, según afirma Violeta Núñez (1999), una de sus actuales especialistas. Sus principios dependen de la influencia predominante de los grandes núcleos teóricos de las ciencias sociales que se adopten.

La construcción de una Pedagogía Social en el presente se entretendría en torno a las diversas problemáticas de exclusión del mundo contemporáneo: migraciones, minoridad, adultos mayores, adicciones, cuestiones de género, de la biodiversidad, etc. En tanto pedagogía, le interesa comprender e intervenir en los procesos de formación de sujetos que conllevan estas políticas sociales. La Pedagogía Social es considerada un eje conceptual y propositivo alrededor de las políticas sociales, orientando los vínculos que se generan —en especial los procesos de educación social— con el fin de intervenir en su democratización real.

El análisis de fundamentos y prácticas de Pedagogía Social realizado por la autora arriba mencionada, permite reconstruir distintos argumentos e ilustrar las facetas educativas de las prácticas sociales y de la extensión universitaria. Diversas concepciones expresan definitivamente o entremezclan versiones afines al control disciplinante de los sujetos destinatarios de las políticas sociales. Otras identifican educación con la distribución democrática del legado sociocultural de la humanidad y —agregamos nosotros— ampliación del legado por parte del reconocimiento de nuevas y diversas fuentes de saberes.

Las políticas sociales proclives al control social de sus destinatarios, a través de la educación, contradi-

cen las propuestas que pugnan por contribuir a su emancipación. La autora caracteriza estas últimas como un “*anti-destino, en el sentido de que propicia(n) conexiones diversas de los sujetos con su época*” (p. 72) buscando su habilitación social centrada en el derecho y la justicia social.

Extensión y tradición emancipadora

Reiteramos que nuestra intención es aportar a la comprensión de una cuestión de especial relevancia como es la contribución de la Universidad Nacional de La Plata a la formación de formadores en este ámbito particular de la extensión. Su abordaje históricamente contextualizado permite reflexionar acerca de tradiciones formativas hegemónicas en la formación universitaria en general y en algunos campos en particular, que trascienden por su influencia el nivel específico y alcanzan a otros sectores educativos y sociales, así como también sistematizar los estilos de formación de formadores que van emergiendo en el análisis.

Estos estilos de formación, entendidos como configuraciones de pensamiento y acción propugnadas por las propuestas de formación de formadores, se articulan de diversas maneras a perspectivas académicas de gran pregnancia en la definición conceptual y en las prácticas de enseñanza. Este enfoque podría esclarecer tradiciones que aún siguen vigentes, ser fuente de explicaciones, contribuir a la comprensión y el desarrollo de experiencias innovadoras en curso o generar nuevas inquietudes al respecto.

Las culturas y especializaciones de los distintos campos del conocimiento son centrales en la enseñanza y en la formación de los profesores. Diversos estudios de actualidad (Goodson, 2000) han arrojado evidencias sobre la repercusión de las mismas en orientaciones, tendencias y actitudes hacia la educación como en desempeños dentro del sistema educativo. Estas especializaciones y culturas entre asignaturas también se van conformando al interior de cada una de ellas. De tal modo que, aunque se presentan habitualmente como insertas en una misma comunidad epistémica en la que se comparten contenidos y metodologías, dentro de cada una de ellas existen variadas tradiciones. “*La tradición consiste en una serie de prácticas, regidas habitualmente por reglas aceptadas explícita o implícitamente que intentan propagar valores y normas de comportamiento a través de su reiteración, lo que la liga a un pasado histórico*” (p. 57).

Desde este punto de vista, instalar un currículum es parte de un proceso de creación de una tradición, en tanto instituye un sistema de referencias que las legitima.

Estas tradiciones incorporan al profesor en distintas visiones acerca de los conocimientos y las jerarquías entre los mismos, el sentido de su propio rol y la perspectiva pedagógica en que se encuadra. Pero, más allá de estas connotaciones pedagógicas, su análisis contribuye a identificar las intenciones y fuerzas sociales que se expresan en ellas. Esta dimensión política que se entrama con lo pedagógico, da cuenta, al igual que sus articulaciones económicas y sociales, de las “*determinaciones de base profunda*” (Beltrán Llavador, 1994, p. 379) que conlleva toda propuesta formativa.

Goodson señala que el “*estudio histórico de las asignaturas escolares define ciertas ‘tradiciones’ que a menudo pueden relacionarse con los orígenes de las clases sociales y los destinos ocupacionales de sus alumnos*” (p. 145). En este sentido expresa que los currículos dirigidos a la preparación profesional de las clases medias y altas fueron predominantemente académicos, en tanto que en las escuelas primarias la educación se orientó hacia la formación profesional.

Si entendemos a la universidad como el espacio del saber jerarquizado, que produce conocimiento y a la vez lo recontextualiza a los fines de la enseñanza y de la extensión, podríamos postular que cada proyecto de extensión que se inaugura —pensado como un *protocurrículum*— aportaría elementos a la creación y recreación de tradiciones en la formación en general y en la formación de formadores en particular.

Los proyectos de extensión de las distintas unidades académicas buscan, como dijimos, la solución de diversas problemáticas sociales a partir de las perspectivas disciplinarias específicas. Las prácticas de extensión así planteadas pueden ser interpretadas como un ámbito de descontextualización y recontextualización de los saberes disciplinares y curriculares.

Los espacios formativos que hallan concreción en la extensión, deberían propiciar un encuentro con el otro —en el sentido ya trabajado de Ardoino—, habilitándolo a reflexionar críticamente sobre su propia situación social, desde un nuevo punto de vista, y abrirse a la posibilidad de enriquecer el protocurrículum de extensión y el currículum universitario con las culturas y problemáticas sociales.

En los proyectos de extensión analizados encontramos casos en los que una asignatura curricular de la formación profesional tuvo sus orígenes como práctica de extensión y que por su relevancia, actualidad o fortalecimiento en los procesos sociales, fue progresivamente hallando sustento curricular. Hay otros casos en los que un proyecto de investigación encara su faz extensionista, también activando a su manera este flujo de saberes que venimos relatando.

Hasta el momento, podríamos decir que hemos esbozado un estilo de formación que encontraría sustento en las prácticas y en las intencionalidades de muchos de los sujetos extensionistas de los casos analizados. Dicho estilo conllevaría un eje en la reflexión y hallaría concreción en las distintas instancias formativas.

Así, esperamos que elementos del marco referencial aquí argumentado ayuden a la reflexión y mejoramiento de las prácticas de extensión, formación y formación de formadores que aparecen explícita o espontánea e implícitamente, y que éstas contribuyan al fortalecimiento teórico, iniciando una relación dialéctica. Asimismo, en la formación de los sujetos universitarios y en el trabajo con los sujetos destinatarios de las acciones de extensión, la reflexión constante sobre la propia práctica permitiría superar modalidades transmisivas y de negación del otro, construyendo estilos en los que transiten saberes de manera enriquecedora.

En este último sentido, el reconocimiento del otro y de la heterogeneidad habilita a trabajar con *"...la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos [que] sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas..."* (Carr y Kemmis, 1988, p. 149)¹⁰.

Desde una racionalidad crítica en el sentido habermasiano, el interés asociado al conocimiento es el emancipador, y se busca la confrontación de las comprensiones de los sujetos con las condiciones objetivas

de existencia buscando aquellas autoconcepciones legítimas, ocultas tras el manto ideológico, y la forma de sugerir cursos de acción que tiendan a su superación.

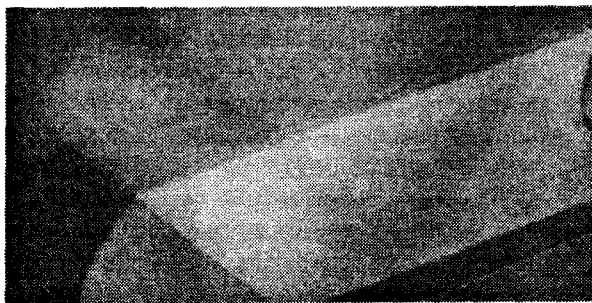
Las formas de pensar las prácticas de extensión desde esta perspectiva, tienen una finalidad clara —la emancipación, la superación de las condiciones subyugantes de la existencia humana— y cuentan con asidero en la realidad intersubjetiva.

Conclusión

La reflexión sobre la extensión universitaria desde una perspectiva pedagógica y comunicacional como nos propusimos, nos ha permitido profundizar en una idea de formación y de formación de formadores con una doble vertiente analítica: al interior de la propia Universidad y en el vínculo de esta institución con la sociedad a la que se debe.

En ambos casos aparece la construcción de un sujeto comprometido con su realidad, cargado de valoraciones y con capacidad reflexiva sobre su entorno.

El campo sigue siendo fecundo para nuevas reflexiones que se abren a partir de aquí. La Universidad y los universitarios nos debemos, tal vez hoy más que nunca, una mirada auto-crítica que nos posicione frente a la realidad de nuestro país y del mundo con capacidad de actuación y transformación, guiados por valores de libertad y justicia social. ■ ■ ■



NOTAS

- 1 Director, Lic. Manuel Argumedo; codirectora, Prof. María Raquel Coscarelli. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Período 2000-2003. (11-P063).
- 2 Directora, Prof. María Raquel Coscarelli; codirector, Lic. Manuel Argumedo. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Período 2004-2006. (11-P110).
- 3 Esta expresión está tomada de Ardoino (2005) quien le asigna la capacidad de articular puntos de vista plurales y contradictorios en pos de la comprensión más amplia posible de un objeto. "...La conclusión no es que la multirreferencialidad constituye una solución con respecto a las dificultades, porque la multirreferencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno..." (p. 70).
- 4 En el actual proyecto estamos trabajando con una selección de casos a estudiar en profundidad a partir de entrevistas y documentos que se nos van brindando. Hemos seleccionado dos casos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y dos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en tanto constituyen las Unidades Académicas en las que asentamos centralmente la investigación.
- 5 Desde una perspectiva pedagógica y curricular, Alicia de Alba (1997) también da cuenta de la importancia y de la necesidad que tiene la Universidad de brindar una formación coherente con las prolemáticas del mundo contemporáneo. El *currículum* universitario tiene el reto de dar respuesta desde la formación de sus estudiantes a estas problemáticas y debe formar en un marco epistemológico y teórico tendiente a su abordaje.
- 6 Entendemos por matriz cultural al entretejido simbólico, producto histórico, multideterminado, del que emerge –siguiendo a Schlemeson (1987)– el proyecto en torno al cual se desenvuelve toda institución, en este caso particular: docencia, investigación y extensión.
- 7 Las actividades de extensión en formación de formadores, además de su formalización en los ámbitos de las secretarías de extensión de las distintas unidades académicas, incluyen otras áreas específicas creadas en los últimos años, como por ejemplo, formación continua o perfeccionamiento de docentes en servicio. Utilizamos la expresión "proyectos de extensión" para abarcar todas estas prácticas en tanto propuestas con intencionalidades formativas.
- 8 Jacques Ardoino es uno de los teóricos más reconocidos en los enfoques psico-sociológicos de la Pedagogía Institucional francesa. En sus últimos trabajos está profundizando sobre el lenguaje, las palabras y su etimología, y fundamentalmente sobre la implicación del sujeto en sus prácticas.
- 9 El autor realiza una distinción conceptual interesante en este punto, en tanto considera que, por ejemplo, dos ángulos en matemática pueden ser diferentes pero homogéneos. Son diferentes ya que los podemos distinguir, el ángulo alfa y el beta, pero siguen permaneciendo al mismo universo matemático (p. 31). Por su parte, hablar de heterogeneidad, permite atribuir al *otro* humano una serie de características y condiciones específicas que también portan, vinculadas a las estrategias que utiliza en la satisfacción de sus deseos.
- 10 Habermas defiende la idea de racionalidad aún cuando critique duramente a la racionalidad técnica. "...considera que sí es posible discutir racionalmente acerca de cuáles valores son mejores ('más racionales') que otros, argumentando que la idea de racionalidad no se limita a su aspecto instrumental, sino que debe ser tan amplia como para incluir aspectos normativos, expresivos y comunicativos" (Schuster, 2002, p. 241). Nosotros utilizamos la expresión sin adherir directamente a posicionamientos que visualicen mejoras sociales a partir de evoluciones racionales en los sujetos, sin mediación de transformaciones profundas que modifiquen las condiciones objetivas de la sociedad.



Bibliografía

- Ardoino, Jacques. *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005. Formación de formadores, los documentos, N° 13.
- Barbier, Jean Marie. *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999. Formación de formadores, los documentos, N° 9.
- Beltrán Llavador, Francisco. "Las determinaciones y el cambio del *currículum*". En: Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. (coordinadores). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Aljibe, Málaga, 1994. Pp. 369-383.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, España, 1988.
- Coscarelli, María Raquel. "Aspectos pedagógicos institucionales en la etapa fundacional de la Universidad Nacional de La Plata con especial referencia a la enseñanza de la Física". *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Mimeo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, septiembre de 2003.
- Coscarelli, María Raquel. "Currículum, currículum y cultura". Ficha de circulación interna de la cátedra Didáctica Superior y Observación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2001.
- Coscarelli, María Raquel. "Retrosentidos de la Extensión Universitaria". *6° Congreso de la Red de Carreras de Comunicación y Periodismo en la Argentina*. Mimeo, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, octubre de 2004.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- De Alba, Alicia. *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de México, México, 1997.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Kapelusz, Buenos Aires, 1997.
- Feldman, Daniel. *Ayudar a enseñar*. Aique, Buenos Aires, 1999.
- Fernández Lamarra, Norberto. Entrevista realizada por el Dr. Manuel Argumedo para la *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, eje temático: "Universidad y compromiso social", coordinadora: Prof. María Raquel Coscarelli. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 35, Mayo de 2005. Pp. 61-68. ISSN. N° 1668-5547.
- Ferry, Giles. *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997. Formación de formadores, los documentos, N° 6.
- Goodson, Ivor. *Cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona, 2000.
- Goodson, Ivor. *Historia del Currículum*. Pomares- Corredor, Barcelona, 1995.
- Imbernón, Francisco. *La Formación del Profesorado*. Paidós, Barcelona, 1994.
- Krottsch, Pedro. *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2001.
- Krottsch, Pedro. Entrevista realizada por el Dr. Manuel Argumedo para la *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, eje temático: "Universidad y compromiso social", coordinadora: Prof. María Raquel Coscarelli. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 35, Mayo de 2005. Pp. 54 - 60. ISSN. N° 1668-5547.
- Nassif, Ricardo. *Pedagogía General*. Kapelusz, Buenos Aires, 1958.
- Núñez, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires, 1999.
- Pérez Gómez, Ángel. "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993. 2ª edición. Pp. 398-429.
- Schuster, Federico L. y Pecheny, Mario. "Objetividad sin neutralidad valorativa según Jürgen Habermas". En: Schuster, Federico L. (compilador). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Manantial, Buenos Aires, 2002. Pp. 237-263.
- Silber, Julia. "Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto)". En: *Revista Virtual Nodos* N° 3, junio de 2004. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Souto, Marta. "La formación de formadores. Un punto de partida". En: *Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Año IV, N° 7, diciembre de 1995. Buenos Aires. Pp. 26-32.
- Souto, Marta. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Novidades Educativas, Buenos Aires, 1999. Formación de formadores, los documentos, N° 10.
- Tünnermann, C. *Ensayos sobre la Universidad Latinoamericana*. Editorial Universitaria Centroamericana-EDUCA, Costa Rica, 1981.