

# EXTENSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (1906-1920)

[Sofía Picco](#)

*Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*

[sofiaps@argentina.com](mailto:sofiaps@argentina.com)

## Resumen

Consideramos a la docencia, la extensión y la investigación como las tres funciones básicas de la Universidad imbuidas del mismo espíritu formativo que caracteriza a esta última. En este marco general y a los fines de este artículo, focalizamos la atención en los orígenes de la formación de docentes en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920, y sus vinculaciones más o menos estrechas con la extensión. A su vez, establecemos relaciones con el proyecto fundacional que las enmarca, analizando los sentidos que en él y en algunos de los sujetos involucrados adquirió la extensión.

Esta mirada histórica sobre los orígenes de la formación docente en nuestra Casa de Estudios, pretende aportar elementos para la reflexión curricular actual sobre la formación de formadores.

Palabras clave: extensión - formación docente - proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata.

## Introducción

Hablar de extensión en la Universidad Nacional de La Plata obliga a remontarnos a 1905, a la nacionalización de aquella Universidad Provincial que la gestó y a la institucionalización de un proyecto fundacional que encontró, en la figura de Joaquín V. González, a su mentor y máximo exponente.

Hace ya algunos años que estamos investigando la extensión universitaria desde una perspectiva pedagógica y comunicacional. Analizamos primero las estrategias de formación de sujetos y, actualmente, la presencia de acciones de formación de formadores en las prácticas de extensión (1). Entendemos a la extensión como una práctica relacional que expresa parte del compromiso social de la Universidad, intercambia saberes y forma sujetos en su propio devenir.

Como parte de las actividades de investigación, realizamos un recorrido histórico que nos permitió contextualizar y asignar sentidos a las prácticas de extensión recientes en las Unidades Académicas seleccionadas en el proyecto. Éstas son la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación prioritariamente, incluyendo referencias a la Facultad de Ciencias Exactas; en estas Casas de Estudios los integrantes del equipo nos desempeñamos como docentes y/o investigadores según los casos.

En las primeras dos Facultades mencionadas, la preocupación por la formación docente es constante. Una profesión que desde sus orígenes se visualiza como una forma de comunicar un legado cultural; las maestras normalistas y los profesores formados en el seno del positivismo y la ciencia experimental de la época en nuestra Universidad a principios del siglo XX, se convierten en un ejemplo de lo dicho. Los debates curriculares actuales habilitan una reflexión permanente sobre la formación de nuestros docentes, enmarcada en un proceso de formación de formadores.

En este artículo, nos interesa recuperar algunos de esos antecedentes buscando profundizar en las articulaciones entre las prácticas de extensión, docencia e investigación en los orígenes de la formación docente en la Universidad Nacional de La Plata. Para tal fin, deberemos introducirnos en la Sección Pedagógica que funcionó entre 1906 y 1914 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y, posteriormente, en la Facultad de Ciencias de la Educación hasta 1920, ámbitos institucionales que concentraron oportunamente dichas prácticas formativas (2).

En un primer momento del trabajo, nos ocuparemos de la descripción del contexto institucional en el que focalizaremos nuestra atención. Caracterizaremos la formación pedagógica en tanto proyecto articulador de sentidos en las instituciones aludidas y, desde allí, buscaremos las relaciones entre extensión, docencia e investigación a partir de datos empíricos. En última instancia pretendemos contextualizar estas acciones en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata, analizando los sentidos que en él adquirió la extensión.

## Formación de docentes en la Sección Pedagógica (1906-1914) y en la Facultad de Ciencias de la Educación (1914-1920)

La formación de docentes estaba prevista por Joaquín V. González al momento de idear la Universidad Nacional de La Plata. El

marco legal se conformó con la Ley Nacional 4699 que aprobaba el Convenio firmado el 12 de agosto de 1905 (3) entre el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Marcelino Ugarte, y él, por entonces Ministro de Instrucción Pública de la Nación, considerado el hito fundacional de la Universidad.

Entre los años 1906 y 1920 la formación docente se desarrollaba prioritariamente en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (4) hasta 1914, y con posterioridad en la Facultad de Ciencias de la Educación creada sobre la base de la anterior. Las figuras de Joaquín V. González y Víctor Mercante adquirieron centralidad en estos proyectos de formación y sus ideas se concretaron en las orientaciones que los mismos adoptaron.

La Sección Pedagógica pretendía brindar una sólida formación técnica y didáctica a los aspirantes al título de profesor. El director de la Sección y primer Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación hasta 1920, Mercante, manifestó en distintas oportunidades (5) que la formación técnica de los profesionales docentes, a diferencia de las Escuelas Normales, se dictaba en las Facultades de la Universidad. Según su opinión, éstas contaban con catedráticos muy bien preparados, materiales de enseñanza adecuados y posibilidad para realizar trabajos de laboratorio. Decía también que dichas condiciones materiales costarían ingentes erogaciones para los Normales que se propusiesen formar a profesores de manera similar. Así las Facultades se ocuparían de la formación técnica y la Sección Pedagógica se encargaría de la formación didáctica de los futuros docentes; ambas instancias se articulaban por el principio de correlación.

Además de estos dos pilares formativos, Mercante pretendía que la formación estuviera atravesada por una vocación que debía ser sentida por los estudiantes para lograr su graduación. Él aclaraba que, quienes no lograban sentirla, abandonaban la carrera y quienes sí la sentían, valoraban su misión profesional de una manera que transcendía lo estrictamente laboral, el ser docente – consideraba- era algo más que un medio para ganar dinero (6).

La función de enseñanza definía prioritariamente la docencia pero no se descuidaban –al menos en las declaraciones formales- otras como la investigación y la difusión de sus resultados. Mercante planteaba que se investigaba la enseñanza y el aprendizaje, así como también las características de los alumnos de algunas de las instituciones en las que se desempeñarían profesionalmente los estudiantes de la Sección.

“...formar al profesor apto, científica y didácticamente, para dictar cierto número de asignaturas en los institutos de enseñanza secundaria y normal y para conocer el éxito de su trabajo, mediante investigaciones ordenadas” (7).

Para los futuros docentes y para los formadores de formadores, aparecería como deseable la confluencia entre la docencia y la investigación –como se pone de manifiesto en la cita precedente- pero también entre las anteriores funciones y la extensión universitaria.

La *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, considerada el órgano difusor de la Sección Pedagógica, publica en su primer tomo de 1906 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 incluye 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 (8) y/o que el Director así lo dispusiese (9), 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.

“...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” (10).

A su vez, se abriría una tercera vía de comunicación dentro de lo que también podríamos considerar extensión universitaria: el trabajo con y el desarrollo de los textos de instrucción desde la óptica que la experimentación aconseje. 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 aportaba.

La formación docente en la Sección Pedagógica se concretaba en dos trayectos formativos prioritarios. Uno de ellos era el Profesorado de Enseñanza Secundaria y el otro el Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior.

El primer título habilitaba al dictado de materias especiales o para núcleos de materias afines en el contexto de las escuelas secundarias. Los aspirantes debían poseer título universitario, de bachiller, de profesor normal, o de maestro normal.

Para la obtención del título como habilitación profesional en la docencia, los estudiantes debían atravesar con éxito el *currículum* de la formación.

“La preparación pedagógica es peculiar de la Sección, y la constituye un grupo de materias destinadas á [sic] formar la capacidad de conocer las diversas aptitudes del alumno (sistema nervioso, antropología y psicología); de cultivar

las diversas aptitudes (psicología pedagógica, metodología general y especial, práctica de la enseñanza); de fundamentar los principios y la organización de la enseñanza, en el espíritu de las ciencias, en el medio físico, en el orden político, en las exigencias sociales y en la experiencia histórica (ciencia é [sic] historia de la educación, legislación escolar é [sic] higiene escolar)" (11).

La cita precedente evidenciaría aquellos principios de organización curricular que condicionan la delimitación de las asignaturas. Mercante refiere a ellos como *ciclos de materias* destinados a, para el primer caso, conocer al sujeto del aprendizaje, formar la capacidad de cultivar las aptitudes del alumno en el segundo ciclo y, por último, fundamentar la intervención.

Podríamos decir que esta conceptualización de ciclos tendría sustento en su concepción de enseñanza y aprendizaje, y de alguna manera, en la pedagogía positivista hegemónica, sobre las que volveremos oportunamente. Así, estos principios que aparecen para el nivel del *currículum* prescripto u oficial para la formación docente, podrían resignificarse en el plano didáctico y constituirse en prescripciones a seguir por el docente ya formado al momento de llevar a cabo su práctica. Si la escuela trabaja fundamentalmente con órganos maleables como el cerebro y sus anexos, entonces, "...la preparación del pedagogo comienza, pues, por el estudio de este órgano, de la misma manera que un agricultor estudia el terreno antes de trabajarlo ó [sic] sembrar en él" (12).

El título de Profesor de Enseñanza o Instrucción Secundaria y Superior estaba reservado para los aspirantes al doctorado en las distintas Facultades y habilitaba a dar clases en las asignaturas de la especialidad. Parecería que éste era considerado un antecedente de importancia para ascender al cargo de Profesor Adjunto en la Casa de Altos Estudios en la que se desempeñara el aspirante.

Por Decreto del Gobierno Nacional el 30 de mayo de 1914, en la Universidad Nacional de La Plata, fue creada la Facultad de Ciencias de la Educación constituida por la Sección de Pedagogía y la de Filosofía, Historia y Letras. Bajo la iniciativa de José N. Matienzo, entonces Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, adquirió realidad una idea también presente en el pensamiento gonzaliano y que aparecía en distintos artículos de aquel Convenio de 1905. Las funciones y finalidades formativas no variarían radicalmente en comparación con aquellas perseguidas por la antigua Sección Pedagógica, manteniéndose la firmeza de formar técnica y didácticamente a los futuros profesores.

En Sesión del Consejo Superior de la Universidad el 26 de octubre de 1914, se sancionó el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación. La misma comprende tres núcleos de materias: Pedagógicas; Históricas y Geográficas; y Filosóficas y Literarias.

La nueva Facultad otorgaba los títulos: 1- Profesor de Enseñanza Primaria; 2- Profesor de Enseñanza Secundaria, normal y especial; 3- Profesor de Enseñanza Especial en Dibujo y en Música; 4- Doctor en Ciencias de la Educación. Estas titulaciones se asentaban en el principio de correlación, según el cual, las Facultades, Escuelas e Institutos de la Universidad brindaban formación científica correspondiente a diversas áreas de la Educación Superior y a la totalidad de las materias del nivel medio y, la novel Facultad, ofrecía un grupo común de materias pedagógicas (13).

En el año 1920 confluyeron diversos factores que permitieron configurar un quiebre en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, el período elegido para el estudio (1906-1920), encuentra aquí su delimitación.

A los fines del presente artículo, solamente mencionaremos algunos de los procesos que se generaron: el debilitamiento nacional e internacional del positivismo hegemónico; la influencia de la corriente idealista en el pensamiento argentino; la Reforma Universitaria de 1918; la Casa de Estudio en la que focalizamos recibió su actual nombre de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (14).

#### Extensión universitaria en la Sección Pedagógica (1906-1914) y en la Facultad de Ciencias de la Educación (1914-1920)

La extensión no es la única función que centraliza el vínculo entre la Universidad y la Comunidad circundante, aunque sí históricamente se la ha hecho depositaria de esta connotación.

Nassif (15) destaca la naturaleza esencialmente formativa de la Universidad y, por tanto, de sus tres funciones básicas. Es ésta una de las líneas de análisis a partir de las cuales recuperamos el valor formativo de la extensión. Esta práctica universitaria forma sujetos en su propio desenvolvimiento, comunica saberes y su influencia se irradia en múltiples sentidos.

Para rastrear las evidencias de extensión en el período fundacional, nos apoyaremos principalmente en el órgano difusor más relevante de las instituciones antes referidas, a saber, la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* que editó entre 1906 y 1914 los números correspondientes a su Primera Época, con un total de 13 (trece) tomos, y la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* que en su Segunda Época entre 1914 y 1920, publicó 3 (tres) números correspondientes al Tomo I y 6 (seis) números correspondientes al Tomo II.

En estas publicaciones aparece un apartado dedicado a las actividades de extensión. Allí se presenta la actividad, la fecha y lugar de realización, los sujetos involucrados –sean tanto disertantes, conferencistas o docentes en general, como aquellos destinatarios de las acciones-, y los temas centrales a desarrollar. Se podría decir que la mención de las actividades de extensión en las publicaciones periódicas de la Sección Pedagógica primero y de la Facultad de Ciencias de la Educación después, se convertía en una invitación en primera instancia a los lectores de la Revista pero también a la comunidad en su conjunto.

Además y como ya mencionamos, las publicaciones eran consideradas en sí mismas acciones de extensión universitaria en tanto ponían a disposición de los destinatarios la realización de actividades académicas, artículos nacionales e internacionales con resultados de investigación y temas educativos de actualidad.

No obstante estas pretensiones, es importante mencionar que el mismo Mercante consideró en 1909 que el número de suscriptores docentes de la *Revista* era menor al esperado, evidenciando así –desde su perspectiva- poco interés del magisterio nacional en el estudio de las materias que enseña (16).

En la *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* de 1906, se da a conocer la realización de conferencias, dirigidas al público en general, sobre temas 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. Si bien no poseemos datos acerca de si se trataba de docentes en formación o en ejercicio, sí 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 así las primeras acciones de formación de formadores en la extensión de la Universidad fundacional.

Durante 1907, 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. Nuevamente encontramos una vinculación entre el conocimiento científico, experimentalmente sustentado, y otros niveles del sistema educativo. 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 de 1908.

Es importante mencionar también para esta época la creación de cursos de vacaciones arancelados en la Universidad. Los mismos estuvieron dirigidos a estudiantes y profesionales que deseaban perfeccionar sus estudios teóricos sobre varios temas (regiones geológicas, mineras, agrícolas, usos y leyes, etc.). Si bien explícitamente la Sección Pedagógica no se vio involucrada en el desarrollo de estos cursos, la información aparece en la *Revista Archivos* de 1908.

Castiñeiras (17) informa que estos cursos fueron aprobados por el Consejo Superior el 15 de mayo de 1908, para llevarse a cabo entre el 20 de diciembre de ese año y el 31 de enero de 1909. Los profesores y ayudantes dictantes de los cursos eran designados por las diferentes Facultades, se confeccionaba el temario de cada curso y luego se realizaba la convocatoria respectiva. Los docentes y estudiantes interesados provenían de distintos lugares del país y del extranjero, previéndose la posibilidad de que se hospedaran en el internado del Colegio Nacional.

Se puede visualizar aquí una actividad que articula y concreta intenciones presentes en el proyecto universitario de González sobre el que focalizaremos nuestra atención más adelante: extensión, docencia, intercambio universitario, un Colegio con internado.

Por otro lado, las acciones de extensión relativas a la formación de los docentes del sistema educativo se complementaron con conferencias dictadas entre los meses de septiembre y diciembre de 1909. Las mismas fueron solicitadas por el Director General de Escuelas de la Provincia, Dr. Ángel Garay, a la Sección Pedagógica, 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 articula a la Sección Pedagógica y a las Escuelas Normales del país. La fuente –tomo X de la *Revista* que estamos consultando- 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.

No hemos encontrado registros sobre las acciones de extensión llevadas a cabo entre 1914 y 1920, años en los que estuvo funcionando la Facultad de Ciencias de la Educación. Más adelante profundizaremos sobre algunas líneas explicativas, buscando articulaciones entre esta institución y la Universidad en su conjunto.

Es importante destacar la centralidad que la modalidad de “conferencias” desempeñaba en las prácticas de extensión. Es casi la metodología más usada independientemente de los contenidos y de los sujetos destinatarios de las mismas.

“Conferencia: Entre las actividades académicas es habitual que existan conferencias, charlas dedicadas por un especialista a un tema determinado. El nombre ‘conferencia’ deriva del compuesto latino *confero* –de *cum* preposición ‘con’ y *fero* ‘llevar’- que significa ‘reunir’, ‘acercar’, también ‘combatir’, y a la vez ‘conversar’, ‘conferenciar’, e incluso ‘entregar’ –cf. ‘conferir’-. Observaciones: 1- Es de notar que *confero* guarda la misma dualidad que existe en *congregior* (expresión latina de la que deriva ‘congreso’) entre ‘reunir’ y ‘combatir’, con sentidos intermedios similares ligados a la disputa intelectual” (18).

En consonancia con el clima de la época, podríamos entablar algunas relaciones entre estas acepciones del término “conferencia” y las características de las prácticas de extensión. En este sentido, la idea de conferir, llevar, podría expresar el espíritu iluminista propio del positivismo y la ciencia experimental. El conocimiento científico, portador de una verdad empíricamente probada, se transmite desde su cuna –la Universidad- hacia el pueblo.

También combatir es un sentido de “conferencia” que podría vincularse aquí en tanto, y como veremos más adelante, se esperaba que el conocimiento positivo pudiera erradicar ciertas falsas concepciones que se consideraban presentes en la sociedad de entonces. Las actividades de extensión llevadas a cabo eran una vía privilegiada de comunicación de ese conocimiento a las masas populares.

La extensión en el proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata

En este apartado pretendemos contextualizar las prácticas de extensión antes referidas en el proyecto fundacional correspondiente a la Universidad Nacional de La Plata. Específicamente aludiremos a aquellas concepciones de extensión universitaria que propugnaba el proyecto de Joaquín V. González y sus más o menos estrechas relaciones con una Universidad moderna, progresista, experimental y científica, y el sustrato positivista de la época.

Al abordar los aspectos centrales que conformaban la concepción y práctica de González sobre la educación universitaria, Nassif (19) dedicó varios fragmentos a exponer la importancia que atribuía a la extensión en tanto vehiculización del imprescindible contacto Universidad - vida real. Una Universidad democrática, científica, experimental, compenetrada con las problemáticas regionales y el desarrollo de la vida moderna, encontraba en la extensión la irradiación de conocimientos a toda la Sociedad y la vía que impediría su enfrascamiento y consiguiente empobrecimiento.

Por su parte, Ali Jafella considera que el proyecto fundacional de Joaquín V. González y sus colaboradores desenvolvía una relación dialéctica entre docencia, investigación y extensión. No obstante, esta última función, parecería no haber encontrado clara concreción al momento de la declinación en 1920 del proyecto universitario surgido en 1905. La autora sugiere convergencias entre este fenómeno y el elitismo oligárquico que habría rodeado a la Universidad de La Plata como resultado de la asunción de la interpretación spenceriana del principio darwiniano de selección natural (20).

Coscarelli (21) coincide también con 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.

Si bien la extensión estaba prevista desde los orígenes de la Universidad, recién logró 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 platense 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” (22).

En la cita precedente se evidenciarían las caracterizaciones de las autoras anteriores con respecto al carácter del proyecto fundacional. Nos referimos explícitamente a Ali Jafella cuando habla de la relación dialéctica que se entabló entre docencia, investigación y extensión, y a Coscarelli cuando enfatiza la integralidad del proyecto en cuestión. 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.

Podríamos presentar algunas tentativas articulaciones entre esta concepción de extensión que expresó González durante los cuatro mandatos consecutivos en los que se desempeñó como Rector de la Universidad, y algunas de sus ideas sociales y políticas.

Puigrós (23) plantea que González pertenecía a un conservadurismo progresista y visualizaba la importancia de entablar relaciones entre el pueblo y los dirigentes provenientes de los sectores cultos y conservadores. Rechazaba todo tipo de desigualdad y propugnaba la incorporación de los criollos e inmigrantes a partir de ofrecerles porciones de tierra sobre las cuales pudieran radicarse y desarrollarse; a diferencia de algunos de sus contemporáneos, trascendía esa mirada culpabilizadora del inmigrante como responsable de todos los males y se preocupaba para que todos los habitantes tomaran conciencia de sus derechos. Asimismo, la autora da cuenta de la concepción de educación gratuita y obligatoria que defendía González, como instrumento favorable para la construcción de hegemonía y la inclusión de las masas populares al gobierno republicano y democrático.

Podríamos pensar que estas ideas sobre educación y las acciones sobre el pueblo para incorporarlo a un proyecto de país, eran afines a las prácticas sobre extensión desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata a principios del siglo XX.

“...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” (24).

Como parte de los nexos establecidos con los diferentes grupos populares, Bibiloni menciona las diecisiete conferencias dominicales que se realizaron entre 1907 y 1908, inauguradas por González (25). 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 establecimiento (26).

En el mismo sentido, estaría el aporte que realiza Coscarelli en cuanto a que las conferencias y actividades de extensión en general se desarrollaban en las instalaciones de la Universidad Nacional de La Plata pero también en los salones de distintas asociaciones populares de entonces.

De Lucía (27) 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. El Congreso de Bibliotecas Populares de 1908, el Congreso de Sociedades Populares de Educación de 1909, o el Ateneo Popular, eran eventos e instituciones respectivamente que contaban con la destacada participación de estudiantes y profesores de nuestra Casa de Estudios.

Así De Lucía sostiene que la Universidad platense fue “...escenario de un importante movimiento de educación alternativa dirigida especialmente a los adultos...” (28).

“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...” (29).

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 (30).

“...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...” (31).

Estas condiciones sumadas a las ya mencionadas por Ali Jafella, aportarían elementos que, tal vez, podrían explicar la ausencia de referencias sobre las prácticas de extensión en los números consultados de la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Es decir, por una parte se reconoce la disminución en la intensidad original de la extensión. El mismo González en esa auto-evaluación 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'..." (32). Estas peculiaridades parecerían haber contribuido –siempre 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 si bien 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.

Algunas líneas del pensamiento de Víctor Mercante, en tanto exponente claro del positivismo, complementarían lo anterior además de ofrecer nuevos elementos para problematizar las características de la extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Mercante fue un pedagogo de carrera que vivió entre los años 1872 y 1934. Formado inicialmente en la Escuela Normal de Paraná, desarrolló posteriormente sus investigaciones científicas en La Plata. A las funciones formativas ya detalladas en el primer apartado de este artículo, podemos agregar elevación del *status* científico de la pedagogía a través de una fuerte alianza con la psicología experimental, intentando la medición y cuantificación de los procesos físicos y psíquicos.

El estudio del niño y del adolescente a partir de la observación y la experimentación permitiría conformar bases sólidas de las acciones educativas. Los futuros profesores en su formación debían indagar estas características que establecían las condiciones de posibilidad de la educación. Estas investigaciones se vieron facilitadas por las prácticas en los laboratorios así como en el Colegio Nacional, el Colegio Secundario de Señoritas y la Escuela Graduada Anexa (dependientes de la Universidad) en tanto instituciones para la experimentación (33).

Según Dussel (34), podemos encontrar en el pensamiento de Mercante, una tensión que cruza la ciencia positiva: desarrollar lo dado, respetarlo, pero encauzar y corregir aquello que pueda ir en contra del *statu quo* de la sociedad o seguir esa tendencia natural de la que tanto desconfiaba a partir del seguimiento de las obras de Sarmiento y Alberdi. Una segunda tensión refiere a confluencias democráticas y antidemocráticas; por un lado, aparecen explícitas menciones en la obra de Mercante a las diferencias individuales, a la heterogeneidad como propia de la humanidad y enriquecedora, pero, por el otro, el planteo innatista y la búsqueda científicista de las leyes naturales para anclar las prácticas educativas, derivó en un posicionamiento antidemocrático en tanto era la herencia la que marcaba los límites de lo posible.

"La finalización del siglo XIX y la llegada del XX, encuentran en la Argentina –a posteriori que en otras regiones- la instalación de una *pedagogía correctiva* (Varela y Álvarez Uría, 1997), asociada con la conceptualización de una infancia con características de anormalidad y apoyada en fundamentaciones psicológicas. Esta pedagogía encerraba formas de ejercicio del poder, una concepción y un estatuto acerca del "saber" y una forma particular de producción de subjetividad" (35).

Respetar las tendencias naturales pero encauzarlas hacia el desarrollo deseado, como eje de la primera tensión, aparecía en esa pedagogía correctiva de la que dan cuenta Varela y Álvarez Uría y que encontró en los laboratorios de la Universidad de La Plata un campo propicio para su desarrollo a principios del siglo XX. Sostenida por el positivismo reinante, formó en sus postulados – más o menos explícitos- a generaciones de docentes de distintos niveles del sistema educativo. Una profesión enmarcada en la formación de formadores –docentes que forman a sujetos que en el hogar, la escuela y/o ámbitos diversos de la sociedad- y por tanto clave en la propagación de las costumbres.

Por otra parte, Puiggrós alude en su análisis al "...*racismo, elitismo y soberbia étnico-cultural del positivista Mercante...*" (36). Su estudio sumado a los aportes anteriores, nos permitiría inferir una discrepancia con González en la forma de concebir al pueblo, al inmigrante y al criollo. La dedicación constante de Mercante en clasificar a las masas, lo llevó a hablar de la necesidad de una pedagogía anormal en consonancia con la mencionada pedagogía correctiva y a diferenciar a razas cultas y avanzadas de aquellas menos evolucionadas. La sociedad argentina, como producto de la inmigración, presentaba confusión, mezcla racial y no permitía la máxima potenciación de los caracteres heredados en tanto no había correspondencia entre ellos y las condiciones ambientales (37).

Podríamos pensar aquí que había ciertas tendencias heredadas contra las que combatir por medio de la extensión universitaria – usando esa acepción ya desarrollada de la "conferencia"-. Pero también aparecería en diferentes niveles esa tensión irresuelta entre elites cultas/masas ignorantes, sobre la que llamó la atención De Lucía.

## Conclusiones

Docencia, investigación y extensión aparecían en el proyecto gonzaliano en íntima relación. Se propugnaba una Universidad científica, moderna, experimental. Pero como en todo proceso social e histórico, convivían elementos y sujetos de signo diverso. Algunos de ellos aparecen en este escrito, como por ejemplo, respetar las tendencias naturales pero encauzarlas; elites cultas / masas ignorantes. Otros, no han sido mencionados como puede ser la convivencia de concepciones propias de la Escuela Nueva inglesa (38) en ese proyecto de Universidad Iluminista.

En este contexto, la extensión universitaria fue encontrando sus primeros sentidos. El contacto cultural propuesto en estas prácticas ha estado signado por el positivismo y la concepción de la Universidad como el lugar legítimo de la ciencia.

La extensión pone en movimiento elementos propios del proyecto universitario abriendo una vía de comunicación con la Sociedad a la que se debe. El carácter formativo particular de la institución en su conjunto, aparece con peculiaridades en la extensión. Saberes y sujetos diversos se contactan aportando al enriquecimiento de los involucrados.

Rastrear algunos sentidos históricos de la formación docente y de la extensión en la Universidad Nacional de La Plata aporta, según consideramos, elementos para repensar y repensarnos en nuestras prácticas formativas actuales. En el proyecto de investigación que estamos llevando a cabo, valoramos esta mirada del pasado para aumentar nuestra comprensión del presente.

## Notas

(1) La primera temática fue abordada por el proyecto de investigación denominado "Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión en la Universidad Nacional de La Plata entre 1996 y 1999"; dirigido por el Lic. Manuel Argumedo y codirigido por la Prof. María Raquel Coscarelli (Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Período 2000-2003. 11-P063). Actualmente estamos trabajando en el proyecto llamado "La formación de formadores en los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1983-2003"; dirigido por la Prof. María Raquel Coscarelli y codirigido por el Lic. Manuel Argumedo (Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Período 2004-2006. 11-P110).

(2) Cabe aclarar que este artículo se conforma a partir de los avances realizados en el proyecto de investigación que estamos desarrollando.

(3) A.A., 1914, pg. 3.

(4) La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales contaba con dos secciones de estudios a partir de la ley universitaria: una de Pedagogía –en la que nos detendremos- y otra de Filosofía, Historia y Letras. Cabe destacar que esta última aspiraba a convertirse en la Facultad de Filosofía y Letras (Rivarola y Mercante, 1909). Con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1914 y la adjudicación de la denominación actual –Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- en 1920, este proyecto quedó trunco.

(5) Ver A.A., 1906, pg. 26; y Mercante, Víctor, 1909, pg. 45.

(6) Mercante, *op. cit.*, pg. 54. Podríamos visualizar aquí una impronta de la formación normalista recibida por Mercante en la Escuela Normal de Paraná. Profundizaremos sobre estas cuestiones más adelante.

(7) Mercante, *op. cit.*, pg. 45.

(8) A.A: *op. cit.*, pg. 32.

(9) A.A: *op. cit.*, pg. 21.

(10) A.A: *op. cit.*, pg. 32.

(11) Mercante, *op. cit.*, pg. 47.

(12) A.A: *op. cit.*, pg. 27.

(13) González, 1915, pg. 241.

(14) Se sugiere ampliar la explicación compleja de los factores intervinientes a partir de las siguientes lecturas (por orden cronológico): Ali Jafella, 1999; Ali Jafella, 2001; Finocchio, 2001; Coscarelli, 2006.

(15) Nassif, 1980.

(16) Mercante, *op. cit.*, pg. 61. También ver Coscarelli, 2006, pg. 90.

(17) Castiñeiras, 1985, pgs. 36-37.

(18) Castello y Mársico, 2005, pgs. 97-98. Lo que figura entre paréntesis nos pertenece.

(19) Nassif, 1966.

(20) Ali Jafella, 2001, pg. 8.

(21) Coscarelli, 2004.

(22) Castiñeiras, *op. cit.*, pgs. 35-36. La cursiva figura en la edición consultada.

(23) Puiggrós, 1990, pgs. 155-165. También se puede consultar Southwell, 2003, pgs. 93-99.

(24) Coscarelli, *op. cit.*, pg. 11.

(25) Bibiloni, 2006, pg. 11. 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'" (pg. 11).

(26) González en la Memoria del 22 de marzo de 1917 al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, citado por Castiñeiras, *op. cit.*, pg. 37.

(27) De Lucía, 1999.

(28) De Lucía, *op. cit.*, pg. 20.

(29) *Ibíd.*, pg. 21.

(30) Castiñeiras, *op. cit.*, pg. 37-38. 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, 2005, pg. 49).

(31) González, 1932, pg. 154.

(32) Ali Jafella, *op. cit.*, pg. 8.

(33) Aportes tomados de un trabajo previo: Picco, 2006.

(34) Dussel, 1997.

(35) Southwell, *op. cit.*, pg.91. La cursiva figura en la edición consultada.

(36) Puiggós, *op. cit.*, pg. 143.

(37) Muchos de estos comentarios encuentran un sustento empírico en los estudios que Mercante realizó en torno a la juventud. Es importante recordar su trabajo "Crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas" –al que, entre tantos otros, refiere Puiggós- y su destacada participación en la Reforma Saavedra Lamas sobre la escuela intermedia entre la primaria y la secundaria, realizada entre 1916 y 1917. El nombre que recibe corrientemente esta reforma educativa, responde a Carlos Saavedra Lamas, por entonces Ministro de Educación.

(38) Ali Jafella, *op. cit.*

## Bibliografía

A.A.: "La Facultad de Ciencias de la Educación", en: *Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, 1914, (Época II, Tomo I, N° 1), pgs.3-10.

A.A.: "Sección Pedagógica", en: *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. La Plata, 1906, (Tomo I), pgs. 26-33.

Ali Jafella, Sara: "Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920): influencias filosóficas, científicas y educacionales", ponencia presentada en las *II Jornadas de Sociología*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2001.

Ali Jafella, Sara: "Perspectivas filosóficas en las teorías de la educación en Argentina en el siglo XX", ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Cipoletti, 20-21 de octubre de 1999.

Bibiloni, Aníbal G.: "La extensión universitaria en la UNLP. Una actividad absolutamente pre-reformista". En: *Revista Escenarios*. La Plata, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Espacio, 2006. Año 6, N° 11, noviembre. Pgs. 9-13. I.S.S.N.1666-3942.

Castello, Luis A. y Mársico, Claudia T.: *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis educativa*. Buenos Aires, Altamira, 2005.

Castiñeiras, Julio R.: *Historia de la Universidad de La Plata*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1985. Tomo II, facsímil de la primera edición de 1940.

Coscarelli, María Raquel: "Retrosentidos de la Extensión Universitaria", en Actas del 6to. Congreso de la Red de Carreras de Comunicación y Periodismo en la Argentina, en el marco del 8vo. Congreso IBERCOM y 7mo. ALAIC, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 11-16 de octubre de 2004, pg.104.

Coscarelli, María Raquel: "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, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2006.

De Lucía, Daniel Omar: "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*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1999. Pgs. 13-26.

Dussel, Inés: "Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas". En: Dussel, Inés: *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO y Universidad de Buenos Aires, 1997. Pgs. 105-121.

Finocchio, Silvia (coord.): *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata, Al Margen; 2001, 1a. ed.

González, Joaquín V.: "Facultad de Ciencias de la Educación. Reglamento y Plan de Estudios", en: *Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, 1915, (Época II, Tomo I, N° 2).

González, Joaquín V.: *Un ciclo universitario (1914-1919)*. Buenos Aires, Taller de la Casa Jacobo Peuser, 1932.

Mercante, Víctor: "Sección de Pedagogía. Memoria correspondiente a 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*. Buenos Aires, Taller de la Casa Jacobo Peuser, 1909.

Nassif, Ricardo: *Joaquín V. González, pedagogo de la Universidad*. Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González; 1966.

Nassif, Ricardo: *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires, Cincel, 1980.

Picco, Sofía: "La educación de las mujeres en el pensamiento de Víctor Mercante". En: *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, eje temático: "Intersecciones: voces femeninas y campo social. Política, educación, arte", coordinadoras temáticas Dra. Alicia Poderti y Graciela Falbo. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006. Año 5, Nº 43, Abril. Pgs. 43-52. I.S.S.N. Nº 1668-5547.

Puiggrós, Adriana: "Sujeto pedagógico y control social". En: Puiggrós, Adriana: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990. Tomo I. Pgs. 115-165.

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

Southwell, Myriam: *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2003.