

La extensión como experiencia de formación de estudiantes

Su potencialidad en lo subjetivo



Anahí Guelman

1. Introducción

Este artículo se ocupa de la experiencia de formación que transitan estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación a través de una propuesta que es, al mismo tiempo, de extensión, alejada de la lógica escolarizada de la formación universitaria y que pone en contacto a estos estudiantes con el territorio y el afuera de la institución.

Se trata de la posibilidad que ofrece el espacio curricular de los Créditos de Campo y de Investigación con los que cuenta el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y que, en este caso, fueron desarrollados en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (SEUBE). Con mayor precisión, estos créditos se desarrollan en el Área de Formación para el Trabajo del CIDAC, a partir del año 2010.

Lo que se busca en este trabajo es hacer foco en las implicancias subjetivas de esta experiencia, hurgar y dar cuenta de lo que implica en la formación de sujetos y profesionales, una aproximación diferente al entorno y a la realidad, desde ella misma, y su potencialidad en la conformación de sujetos críticos. Para ello, primero se hace un relato de la experiencia y se analizan, también, las implicancias institucionales y colectivas, bajo el fuerte supuesto de que no hay modo de mirar la potencialidad subjetiva si no es en el marco del colectivo, pero bajo la fuerte convicción, también, de la necesidad de recortar lo subjetivo del colectivo en el que las ciencias sociales suelen extraviarse (Zemelman, 2011). La mirada que ponemos en los sujetos necesariamente se torna pedagógica.

2. El origen de la experiencia. Hacia la construcción de una institución de Formación Profesional en el CIDAC

Según solemos transmitir colectivamente cuando relatamos nuestra propia historia:

El proyecto de formación del Instituto de Formación Profesional (IFP) CIDAC-Barracas tuvo su origen como intención con la génesis misma del CIDAC, pero se concreta como posibilidad a partir de la experiencia de formación del grupo de constructores del edificio y de su construcción, durante 2009 y 2010.¹ (Ponencia colectiva del área de Formación para el trabajo, 10º Congreso ASET, 2010)

1. En el CIDAC, a partir del proyecto "Entrenamiento para el Trabajo" (Ministerio de Trabajo), se capacitaron estudiantes-trabajadores, residentes en el barrio para llevar a cabo la construcción de la obra del edificio del CIDAC.

Por eso, en el CIDAC y, específicamente, en el Área de Formación para el Trabajo asumimos “el desafío de diseñar y poner en marcha un Instituto de Formación Profesional repensando seriamente la formación para el trabajo en contacto con el territorio” (Ponencia colectiva del área de Formación para el trabajo, 10º Congreso ASET, 2010). Fue, entonces, ante este desafío que imaginamos un papel activo para los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y abrimos el espacio de los Créditos de Campo, existente en el plan de estudios de dicha carrera, de manera de que pudieran participar activamente del proceso de imaginar y plasmar en un proyecto esa institución. A mediados del año 2010, entonces, algunos estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA comenzaron a participar del diseño del proyecto del IFP.

Contábamos con varias premisas y puntos de partida que eran los objetivos y posicionamientos del Área, enmarcada en el CIDAC: nos proponíamos como área estudiar, acompañar y potenciar los procesos de formación para el trabajo existentes y necesarios en la zona sur, de manera de favorecer procesos de inserción e inclusión que estimularan tanto la organización de iniciativas de la economía solidaria como la inserción en el trabajo genuino y creativo. La concepción de trabajo con la que intentamos operar lo concebía y lo concibe “como herramienta que transforma la realidad propia y la de la comunidad, como una relación social que conduce a la creación del individuo como tal y de la sociedad, a la apropiación y transformación de la sociedad” (*ibidem*) y, por lo tanto, se aleja de las concepciones que lo reducen solo al empleo o la relación salarial al ser, más bien, una concepción amplia de trabajo.

Por ello, y dado el contexto y el cuadro de situación en el que se radicaba la experiencia del CIDAC,² diseñar un instituto de formación de trabajadores, implicaba repensar el vínculo histórico entre educación y trabajo y problematizar los alcances de cada término desde el contacto con experiencias locales, tanto de movimientos vinculados a la Economía Social y Solidaria, como de algunas experiencias de Formación Profesional también locales. Sabíamos que la característica distintiva de nuestro proyecto tenía que ser la de posibilitar una formación vinculada a la economía social y a la autogestión y fuimos arribando, también, a convertir en otra premisa la necesidad de acompañar muy de cerca los procesos de formación y aprendizaje de los trabajadores, así como sus posibilidades de trabajo (individual o colectivo) o educativas, a futuro.

Nuestro primer crédito de campo se llamó “El armado de un centro de formación profesional en la Facultad de Filosofía y Letras. Sus lineamientos. Convocatoria para su construcción”. En él discutimos, investigamos y analizamos en términos teóricos y prácticos (buscamos entender y actuar) la relación que queríamos establecer entre universidad y sociedad, algunas de las características principales del vínculo educación y trabajo, de la formación de jóvenes y adultos trabajadores entendida como formación de sujetos, de la economía solidaria, temáticas que resultaron novedosas y desconocidas para los estudiantes, ya que, no forman parte de la bibliografía académica cotidiana de la carrera. Realizamos también un abordaje de aproximación de campo para indagar con fundamentación metodológica acerca de los saberes y las necesidades de la comunidad de Barracas y la zona de influencia del CIDAC para realizar un análisis al respecto. Los estudiantes conocieron el CIDAC y su funcionamiento, el barrio, la comunidad y las organizaciones sociales de la economía solidaria. Fue de especial interés la indagación que realizamos en organizaciones e instituciones de la formación para el trabajo con las que compartimos aspectos del enfoque o encuadre de trabajo.

Trabajamos, también, de manera particular, el encuadre desde el que íbamos a abordar el vínculo con las organizaciones del territorio porque buscábamos encontrar o establecer una especie de criterio institucional-político de relacionamiento, en pos de la continuidad de una articulación que excediera lo puramente académico.

2. El CIDAC se encuentra en el barrio de Barracas, en la Comuna 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una de las más afectadas por las políticas de ajuste neoliberales que aumentaron considerablemente la desocupación, la pobreza y la exclusión. Allí, crecieron significativamente las villas de emergencia, como la “21-24” (la más grande de la ciudad), el barrio “Ezpeleta” y algunos asentamientos más pequeños (como los que existían hasta hace muy poco en los terrenos del ferrocarril), en los alrededores del CIDAC. En la actualidad, si bien los índices de indigencia, pobreza y desocupación se han reducido, todavía está en camino la recuperación de los sectores sociales más desfavorecidos. Según un informe realizado por integrantes del CIDAC durante 2010, los barrios de la Comuna 4 presentaban situaciones críticas: el 19 % de los hogares estaban en situación de hacinamiento; el 58 % de la población vivía en villas y el 22 % en inquilinatos, pensiones y casas tomadas, el 42 % de los hogares no alcanzaban a cubrir sus necesidades básicas y más de la mitad de la población no había terminado los estudios secundarios.

Con estos lineamientos, los estudiantes construyeron colectivamente el proyecto de una institución de formación profesional en el marco del CIDAC pensando en un ámbito

de formación profesional que busque mejorar las condiciones de vida y las posibilidades de trabajo, indagando en las respuestas colectivas para transformar condiciones vitales. Acompañar a partir de iniciativas de capacitación y formación, procesos de educación para el trabajo que estimulen procesos económicos solidarios es parte fundamental de nuestro proyecto. (Área de Formación para el Trabajo, 10º Congreso ASET, 2010)

El proyecto conceptualiza los modos de comprender el trabajo y la formación para este, define la orientación y las características de la formación que otorgará, a partir de la economía social y solidaria, y configura algunos criterios de organización institucional distintivos. La conformación del Instituto de Formación Profesional (IFP) en el CIDAC-Barracas se concibe en el proyecto elaborado por los estudiantes como un espacio público comunitario de formación *en y para* el trabajo, que pretende revalorizar los aspectos pedagógicos y los procesos de trabajo, en pos de la formación de un sujeto integral, de derecho, capaz de reflexionar y comprender los procesos y condiciones que atraviesan la inserción en el mundo del trabajo (Área de Formación para el Trabajo, 10º Congreso ASET, 2010).

Habíamos instrumentado una forma de enseñar, aprender e investigar, en contacto más directo con la gente y sus problemas que, a su vez, había dado por resultado un producto colectivo de enorme valor concreto y teórico. La reelaboración que los propios estudiantes realizaron de su propuesta, a la luz de las evaluaciones realizadas, es el proyecto que hoy direcciona el funcionamiento del IFP del CIDAC.

A partir de la riqueza de esta experiencia, decidimos aprovechar la instancia curricular de los créditos de manera permanente, de modo de ofrecer a los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, la posibilidad de realizar una experiencia formativa de extensión, con reconocimiento curricular, que pudiera ir respondiendo a necesidades reales del funcionamiento del CIDAC y del área de formación para el trabajo y de contribuir, entonces, a la formación de pedagogos desde otra manera de concebir el papel de la universidad.

3. Continuidad del trabajo

Los créditos de campo que instrumentamos a partir de ese momento tomaron la experiencia anterior, fundamentalmente, en lo referente a los ejes teóricos a trabajar y en el modo de acercamiento al territorio, a las organizaciones y a los sujetos, pero en cada uno de los créditos, iban cambiando las tareas que nos proponíamos en función de las necesidades del CIDAC y de lo que nos íbamos proponiendo en el Área. Así, durante el tiempo que demoró en ponerse en funcionamiento el IFP en convenio con el Ministerio de Trabajo, fuimos trabajando con los posibles coordinadores de cursos, con las propuestas curriculares y armando una propuesta de acompañamiento, que constituye una de las características diferenciales de la Formación Profesional que proponemos. Tendiendo siempre a la implementación.

Los créditos iban continuándose unos en los otros y buscaban todos mejorar y profundizar lo realizado. Algunos estudiantes tenían la posibilidad de hacer dos, de manera sucesiva.

Del primer crédito, en el que se desarrolló el proyecto de IFP, se sumaron varios estudiantes a trabajar en el territorio y, luego, de los siguientes créditos, se conformó el equipo de trabajo a partir de los estudiantes que se entusiasmaron con la participación en el CIDAC.

El trabajo conjunto con el área de economía social del CIDAC, fue clave en la construcción del proyecto, porque nos permitió ensayar y profundizar las estrategias participativas con las organizaciones sociales y barriales, realizando una experiencia de puesta en consideración del proyecto con los sectores y organizaciones de la comunidad. Por ese mismo camino fuimos detectando necesidades y demandas de formación y, entonces, fuimos intentando construir respuestas-propuestas vinculadas a esas necesidades que volvíamos a poner en consideración, haciendo un ejercicio de construcción conjunta.

El IFP se puso en marcha oficialmente en 2013. Ya contábamos con experiencias de formación profesional previas que se habían implementado desde el trabajo voluntario de las áreas del CIDAC, sobre todo del área de economía social. Estas experiencias se habían constituido, en el marco de los créditos en ámbito de praxis: permitieron la reflexión a la luz de herramientas teóricas suministradas sobre las prácticas que desplegamos “acompañando”, tanto a los talleristas o coordinadores de cursos en la planificación, gestión, desarrollo y evaluación de los encuentros, como a los participantes de los talleres en su proceso de aprendizaje (*ibidem*).

Dichas experiencias nos permitieron arribar a la apertura del IFP con un documento elaborado en los créditos sobre Acompañamiento de educandos y de educadores en la Formación Profesional, producto de esa praxis trabajada con profundidad en los créditos de campo. En ese documento, arribamos a una nueva síntesis respecto de lo que podíamos conocer como “asesoramiento o tutoría” en el ámbito de la educación, para caracterizar el “acompañamiento” como una práctica que posibilita otra manera de *estar e ir* con los otros en los espacios de formación. Desde nuestra comprensión, la tarea de acompañar implicó estar en *presencia*, concibiéndola como apoyo, seguimiento y facilitadora de la experiencia. (Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico en los espacios de formación profesional, 2012).

A partir de 2013, una vez que el IFP estaba funcionando, los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, comenzaron a participar activamente en procesos participativos de acompañamiento pedagógico en una experiencia de vinculación universidad-comunidad.

Ese mismo año, le sumamos a estas experiencias de créditos de campo, el dictado de créditos de investigación, desde los que hicimos, en primer lugar (durante 2013 y el primer cuatrimestre de 2014), un pequeño relevamiento de instancias de formación profesional del barrio de Barracas y, en segundo lugar (el segundo cuatrimestre de 2014), un estudio de seguimiento de egresados de los cursos del IFP, a partir de la necesidad de conocer las implicancias que había tenido el tránsito por la experiencia de formación profesional en el primer desarrollo oficial del IFP durante el 2013 para los cursantes.

4. La articulación de prácticas integradas en la construcción de otro modo de hacer Universidad

A partir del relato que pone el eje en la tarea desarrollada, realizado en los párrafos anteriores, podemos considerar algunas pistas que nos permiten revisar y replantear aspectos institucionales y criterios formativos. El proceso que fuimos transitando nos

fue mostrando posibilidades de hacer uso de abordajes distantes de las formas habituales y hegemónicas de los procedimientos universitarios, respecto de la formación, de la construcción de conocimiento y de la vinculación de la institución con el afuera.

- Respecto de la formación:

Encaramos un trabajo cuyo modalidad no era escolar, no estaba formateada en la lógica de la exposición, la lectura y discusión de material bibliográfico exclusivamente, sino que, junto con algunos ejes de debate teórico, se organizaba la realización y/o elaboración de quehaceres o acciones concretas, alrededor del conocimiento del territorio, del acompañamiento y la participación de las actividades y tareas del CIDAC. Esto implicaba tiempos diferentes a los de las cursadas tradicionales, trabajo colectivo, autonomía, y procesos reflexivos permanentes acerca de lo visto y lo hecho, es decir, praxis.

Nos planteamos y presentamos, de hecho, otras maneras de construir aprendizajes y saberes a través de la indagación en el barrio, la escritura, la devolución, la producción con un sentido específico. Presentamos otros formatos y dinámicas de aula, otros modos de evaluar. El vínculo docente-alumno también resulta ser diferente y cuestiona, de hecho, los vínculos de poder en la relación: el hecho de ir trabajando sobre la marcha en función de necesidades aún cuando estas están planificadas, coloca al coordinador docente del crédito en un lugar en el que no monopoliza el saber y este es un espacio de construcción. El coordinador direcciona, orienta y transmite, pero establece una relación en la que deja lugar a la novedad. Por otra parte, los miembros del Área coordinan también el crédito y muchos de ellos son estudiantes. Necesariamente, el vínculo trastoca el histórico vínculo de poder de la enseñanza y genera otros lazos en los que los estudiantes universitarios construyen protagonismo.

Por otra parte, este otro modo de concebir a la formación entiende a la realidad como indisciplinada (Tomasino y Rodríguez) la realidad plantea problemas, muestra un orden diferente al habitual para una práctica universitaria, desafía, por tanto, las lógicas disciplinares, la fragmentación del saber académico. Esa misma realidad indisciplinada, desordenada tiene tiempos que difieren también de la organización del tiempo escolar-académico. Requiere tolerar y dar lugar a una dialéctica de construcción en diálogo con lo social, con lo territorial, con lo institucional.

- Respecto de la construcción de conocimiento y de saberes:

De hecho, y en la práctica, el espacio de los créditos es un espacio de construcción de conocimiento, pero es espacio de otras formas de construcción, que no se ciñen a los parámetros tradicionales de la investigación y que, sin embargo, dan por resultado nuevos saberes, contruidos colectivamente, con permiso y habilitación para el acceso a saberes no solamente académicos. Por lo tanto, ponen en cuestión o desafían las lógicas únicas de atribución de validez al conocimiento "científico".

Decíamos en *La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad* (Guelman, 2014) que "La universidad representa, históricamente, en Latinoamérica un modo más de colonización. Tal vez, el que en términos históricos cristalice con más fuerza la colonización del saber" (Lander, 2000) y que impone el modo de conocer de la ciencia moderna como el único válido y legítimo: sólo la ciencia moderna puede mirar objetivamente el mundo –que es externo– y decir de él verdades universales y legítimas, en desmedro de cualquier otro tipo de saber que será, entonces, ilegítimo. Los saberes deslegitimados que no forman parte de esta regulación del conocimiento impiden, en rigor, una mirada que pueda dar cuenta de lo real. Entre ellos, están las experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, de los otros reales, de los sujetos y su subjetividad que amplían la noción de realidad.

¿Qué tiene para decir en los sujetos sociales? ¿Cuál voz asumen las personas reales que viven en zonas concretas y despliegan una serie de relaciones diversas y de distinta intensidad en sus espacios de producción de la vida social?

Los saberes que fuimos produciendo, plasmados en los dos documentos producidos, el Proyecto del IFP y el Documento sobre acompañamiento, se nutrieron de las voces de los sujetos reales, de las voces de las organizaciones y de las voces de los propios estudiantes en los procesos colectivos. Hicimos experiencia de producción de saber desde una lógica distante de la hegemónica y desde nuevos modos de producción de saber.

- Respecto de la vinculación universidad-sociedad:

La experiencia nos permitió, en primer lugar, salir y conectar con el territorio, con las organizaciones y sujetos reales. Cuando hablamos de organizaciones y sujetos reales, nos referimos a la posibilidad de un encuentro con lo que ellos son, evitando encontrar en la realidad la adaptación a los análisis que proponen categorías teóricas previas, desconociendo la coyuntura real y realizando razonamientos y análisis forzados que desconocen los procesos sociales reales (Zemelman, 2004, 2005).

En segundo lugar, como este vínculo fue parte de nuestros ejes de discusión, a través de todos los créditos, y es parte, al mismo tiempo, del trabajo y posicionamiento del CIDAC, buscamos establecer vínculos horizontales con estas organizaciones y estos sujetos. En este caso, no se trata de una declaración demagógica de igualdad, sino del reconocimiento de las diferencias y de las posibilidades en virtud de ello, de aportar y aprender en el intercambio. Quebrar los prejuicios, la posición que sostiene a la universidad como poseedora del saber legítimo que lleva, extiende hacia el afuera, su conocimiento, sin registro de que es de ese mismo afuera que nutre sus hallazgos, fue un trabajo que cuidamos durante todos los créditos.

Resulta paradójico que haya sido en la posición de “pedagogos” o estudiantes de Ciencias de la Educación puestos en la necesidad de hacer una lectura “didáctica” de programas o propuestas curriculares, donde estos prejuicios en relación con la posesión del saber legítimo se pusieran en acto. Sin embargo, la posibilidad de trabajarlo permitió observar las contradicciones y hacer una autocrítica.

Los modos en que establecimos esa vinculación son un aporte a la construcción de una universidad descolonizadora y la colocan un poco más cerca de las necesidades populares y de la resolución conjunta de los problemas. “Resulta legítimo y urgente pensar la universidad desde la perspectiva de las necesidades de nuestras sociedades” (Wallerstein, 2006) y esto compromete decisiones que son al mismo tiempo intelectuales, morales y políticas (Wallerstein, 2005).

Estos tres aspectos (la formación, la construcción de conocimiento y la vinculación universidad-sociedad) que podemos asimilar a las tres grandes funciones de la universidad, docencia, investigación y extensión, se articulan y modifican entre sí. Cualquiera de estos aspectos modifica a los otros dos. En nuestro recorrido fuimos desarrollando los tres y, en este sentido, podemos hablar de integralidad en nuestras prácticas. Resulta difícil hablar de los vínculos que establecimos con el territorio sin hacer referencia a la construcción de conocimiento y soslayar la importancia de estos dos aspectos en la formación de los estudiantes que hicieron la experiencia.

Sin embargo, se trata de una integralidad que no solo reúne y articula las funciones sino que desafía sus lógicas tradicionales y busca construir otro tipo de función social para la universidad, en el marco del CIDAC.

Los estudiantes y profesionales universitarios formados en una universidad de puertas abiertas a los problemas sociales reales, a los sectores que los encarnan y definen, estarían accediendo a otros modos de comprender la ciencia, la investigación, la construcción de conocimiento, la validez de los saberes, y las prácticas profesionales y políticas.

En estas nuevas formas de concebir la producción de conocimiento, la formación y la vinculación con la sociedad, existe un espacio para la sensibilidad y el compromiso. Esta posibilidad quiebra también los modos de racionalidad colonial. Supone una construcción de coherencia entre posicionamientos, discursos y prácticas, entre distintos niveles de vínculo que implican el respeto, el reconocimiento del otro y sus saberes dando lugar al diálogo de saberes, a hacer presente el saber ausente y deslegitimado del otro. A esta apertura y confluencia las concebimos como praxis.

5. La potencialidad de la extensión en la formación subjetiva

Las valoraciones que hacen los estudiantes acerca de las experiencias realizadas en los créditos de campo, hablan por sí mismas de algunas de las implicancias en su formación como profesionales y en sus construcciones subjetivas. Por ello son parte de este apartado. Sin embargo, se pueden mirar más allá de las expresiones de satisfacción, de las manifestaciones acerca de la diferencia que tienen estos créditos con el resto de las modalidades universitarias, o del relato acerca de lo realizado, e intentar un análisis que busque vincular la formación crítica, la formación política de los estudiantes con el compromiso, la sensibilidad, la reflexión y la construcción teórica, a partir de prácticas situadas, de espacios de praxis. La praxis implica la situacionalidad, la actividad “en” un contexto concreto en el que se articulan: hacer, pensar, sentir y crear. La praxis es una práctica transformadora, un hacer, es una construcción que tiene como uno de sus componentes al saber y a la reflexión (Gramsci, 2009), pero que incluye, además, aspectos existenciales como el miedo y la alegría (Kosik, 1967) y aspectos psíquicos como la imaginación radical creadora (Castoriadis, 1990,1999), que hacen síntesis en esa construcción.

este crédito fue muy significativo en torno a un hito que lo definió como diferente a otros recorridos que efectué en mi formación dentro de la carrera. Este ha consistido en articular la teoría con la práctica y desafiarme en un sentido “integral” como estudiante, a poner al servicio de las situaciones que involucran al CIDAC, las herramientas para pensar y repensar, actuar y construir colectivamente, caminos de compromiso con situaciones sociales concretas, que demandan un auténtico compromiso con el ideario crítico que, en ocasiones, solo se sostiene o declama discursivamente. La intuición, la percepción de determinadas circunstancias y las representaciones que uno tiene de la realidad propia de los movimientos sociales de emergencia actual, se ha visto puesto a la par de mi experiencia de formación en pos de esclarecer la convicción de que la universidad debe participar de la definición de políticas públicas, e ir más allá de la academia (...) este crédito adquiere representación de valor pedagógico que ha ido más allá de la construcción de saberes y conocimientos. Posibilitó un modo alternativo de pensar mi proceso de formación al interior de la facultad. Más específicamente, ha resultado una experiencia de aprendizaje significativa en donde pude ir más allá del discurso crítico, constante, sistemático, que redundaba y permanece en el terreno de las ideas y los debates intelectuales, para exigirme una criticidad activa y no solo discursiva, apoyada en un modelo de construcción de los saberes que “experimenta y vive en lugar de declamar, un modelo de ejercicio profesional alternativo, en el que el compromiso implica acto y no solo texto”. (Estudiante, 2012)

La praxis situada o “en” situación que propone el crédito permite contactar con esa realidad, dejarse tocar por ella, por sus sujetos y, a partir de allí, otorga la posibilidad de analizar críticamente la situación y sus condiciones, así como asumir posiciones de compromiso efectivo. La criticidad deja de ser discurso para ser acto. La toma de posición y, por lo tanto, la incidencia en la formación política de los estudiantes aparece en general, como uno de los aspectos que los estudiantes destacan, a veces, en relación con cada uno de ellos como sujeto político, a veces, en relación con cada uno de ellos como futuro profesional sensible a la realidad social para resolver junto con la sociedad sus necesidades y problemas:

La posibilidad de acceder a un crédito como éste, hace manifiesto un recorrido de mi formación profesional en donde como universitaria debo articular en un doble sentido la teoría con la acción concreta sobre un campo y, a su vez, debo recoger de la caja de herramientas de la que soy portadora, aquellos elementos que me permitan posicionarme frente a conflictos como los relevados en la entrevista, para poder analizar y resignificar las transformaciones sociales que se suceden en comunidades como las de las intermediaciones del CIDAC, y recoger los desafíos que esto plantea. En concordancia con lo anterior, este crédito ha representado una propuesta de formación integral en mi formación profesional (...) este espacio me ha permitido pensar, ver, intuir, percibir, decir y sentir. (Estudiante, 2012)

Y a veces desde un punto de vista colectivo:

lo que más destaco es cuan diferente resultó esta propuesta de los otros trabajos de campo e investigación que cursé durante la carrera. Valoro mucho que, si bien también se nos interpelaba como estudiantes, desde un primer momento se nos convocó a asumir el rol y la responsabilidad de formar parte del Área de Formación para el trabajo del CIDAC. Al inicio esto me generó muchas dudas e incertidumbre. Sin embargo, a medida que fueron avanzando los encuentros y me fui involucrando, me pareció cada vez más interesante porque me convocaba a posicionarme en otro lugar, comprometerme de otra manera. Ya cursando el final de la carrera, me encontré con la oportunidad y el desafío de participar, conocer, proponer, un proyecto que realmente se está llevando a cabo y se pondrá en marcha en unos meses, sintiendo que las acciones e ideas que proponíamos con el grupo tenían una materialización concreta, efectiva. (Estudiante, 2013)

Para llegar a esto, los créditos se constituyen como ámbito de formación de sujetos que también tuvieron que atravesar y traspasar lógicas de producción individuales y competitivas. Los vínculos entre los coordinadores del crédito y los estudiantes, las posiciones de poder respecto de la posesión del saber que, en este caso, es una construcción más que una posesión, las relaciones sociales que se establecen en este espacio de formación-praxis, busca coherencia y colabora con la posibilidad de formación crítica, comprometida y en contexto.

Los estudiantes discuten en el crédito el vínculo universidad-sociedad. Sin embargo, es, también, en lo que denominamos praxis en donde este vínculo se pone en movimiento y se materializa para después poder ser problematizado y analizado. Es en esas praxis donde es vivido:

... me permitió ponerme en contacto “real” con otro modo de entender la relación entre universidad y sociedad. Si bien en otras materias se leen textos sobre el tema, creo que el proyecto del CIDAC es un buen ejemplo, una acción real en la que se vehiculizan nuevos modos de relacionar la vida universitaria con la realidad social. Una experiencia que permite pensar y hacer el vínculo entre ambos desde otra perspectiva. (Estudiante, 2011)

La relación en términos concretos pone a los sujetos en situación de apertura

... trabajamos la cuestión de las estrategias de abordaje: La posibilidad de pensar y construir algo está en que el poder esté en la comunidad, en que podamos implicarnos, hacer un proceso de investigación-acción con la gente. No se puede pensar en una "planificación e implementación" nuestra y punto. Interesa esto en tanto sea aprender a construir espacios con la gente. (Estudiante, 2012)

Estuvo muy bueno porque dio cuenta del "anclaje" que posibilitó haber ido y tomar contacto, del entusiasmo que generó, de lo que les pasa cuando sienten que son parte de una universidad que esta donde tiene que estar. Fue muy interesante. (Estudiante, 2010)

La materialización de este vínculo concreta también un modo de descolonizar la universidad y de sentirse parte comprometida con ese proceso. Esto también implica posicionamiento y formación crítica:

Al abordar el desafío de pensar un proyecto que pueda aportar algo a los trabajadores de distintas cooperativas y/o comedores de Barracas, se me hizo imprescindible cuestionarme a mí misma, reflexionar sobre cuestiones como por ejemplo cómo poder plantear alternativas, encontrar otros modos de producción (y legitimación) de conocimiento junto con el otro, también por fuera de las aulas de la facultad, donde circulan diversos saberes no tan difundidos pero también valiosos. Pensar en todo esto también implica asumir la propia ignorancia acerca muchos de estos saberes que, en general, transitan por fuera de los círculos académicos pero que son producidos y que "funcionan" en muchos otros ámbitos de la realidad. (Estudiante, 2011)

A modo de cierre, resulta de interés retomar el concepto de praxis y plantear de manera doblemente tautológica, que lo que proponen los créditos es un espacio de formación de profesionales a través del trabajo que desarrollan los estudiantes en él. Es un espacio de extensión y formación para el trabajo organizado por el área de formación para el trabajo del CIDAC, cuyo eje es el Trabajo. El recorrido que hacen los estudiantes en los créditos, es un recorrido que recoge una concepción amplia de trabajo y la constituye en praxis. El trabajo de extensión, de vinculación, resulta entonces una praxis en la que los procesos vividos forman y valen por la intensidad con que son vividos. El valor formativo de estas prácticas, decimos con Freire (2004), está en la corporeidad que asumen las palabras para tener asidero. Los valores no se enseñan discursivamente, se construyen culturalmente en y a través de estas praxis. La experiencia de estos créditos es una experiencia-praxis-trabajo de apertura de articulación de la universidad con su pueblo.

Bibliografía

- » Área de Formación para el Trabajo (2010). Instituto de Formación Profesional. CIDAC-Barracas. CIDAC-FFyL.
- » Área de Formación para el Trabajo (2012). “Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico en los espacios de formación profesional”. CIDAC-FFyL.
- » Castoriadis, C. (1990). “Psicoanálisis y política”. En *El Mundo Fragmentado*. Montevideo, Nordan Comunidad.
- » De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XX. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- » _____. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, CLACSO. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>>.
- » _____. (2009). *Una epistemología del Sur*. México D. F., CLACSO-Siglo XXI.
- » Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. San Pablo, Paz e Terra.
- » Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Guelman, A. (2014). “La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad”. En Llomovatte, S., Juarros, F., Kantarovich, G. (comp.) *Prospectiva Universitaria. La reflexión sobre el futuro de la universidad pública*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Guelman A., et al. (2013). 7 al 9 de agosto. “Pensando un (otro) trabajo para un (otro) mercado”. 11º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires.
- » Guelman A, et al. (2011). 3, 4 y 5 de agosto. “El Instituto de Formación Profesional del CIDAC de la FFyL de la UBA. Universidad, sociedad y formación para el trabajo”. 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires.
- » Hillert, F. (2009). “Pedagogía Universitaria: Surcos entre siglos...”. En *Diálogo de Saberes*, año 2, n° 5/6, mayo-diciembre. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- » Juarros F., Guelman A. (2010). “Problemas, dilemas y alternativas de las universidades públicas latinoamericanas”. En *Espacios de crítica y producción*, n° 44, pp. 10-17, septiembre. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo.
- » Lander, E. (2000). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.
- » Tomasino H., Rodríguez N. “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la república; bases y fundamentos”. Mimeo. Montevideo.
- » Wallerstein, I. (2005). *Un mundo incierto*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- » _____. (2006). 24 de octubre. Conferencia en la universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- » Zemelman, H. (2011). “Pensar Teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”. En Zemelman H., *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. México D. F., CREFAL-Siglo XXI.