

RECUPERANDO UNA EXPERIENCIA DE DEMOCRATIZACION INSTITUCIONAL Y SOCIAL:

La extensión universitaria en la universidad de Buenos Aires (1956-66)¹

SILVIA BRUSILOVSKY*



* Profesora Titular y Jefe de la División de Educación de Adultos, en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Profesora de la Maestría de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Consultora de universidades nacionales.

Presentación

El desarrollo, en nuestra práctica universitaria, de experiencias en las que se articulen las funciones de docencia, extensión e investigación fue una preocupación constante, particularmente desde que retomamos la actividad académica universitaria a partir de la recuperación de la democracia, en 1984, en la División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

En trabajos que reflejan nuestras reflexiones y la investigación sistemática de esas experiencias (Brusilovsky, 1987, 1989, 1990/a, 1990/b, 1991, 1992), planteamos la necesidad de articular teoría y práctica en los procesos de formación de graduados universitarios con sentido social crítico y de encontrar estrategias institucionales para llevar a cabo esta propuesta. Esta cuestión -que es, desde nuestra perspectiva, una dimensión significativa vinculada con la democratización interna y de las relaciones de la universidad con la sociedad- si bien fue trabajada en diversas unidades académicas del país, sigue siendo, todavía, un problema no resuelto de nuestra enseñanza superior. Nos parece necesario, por ello, recuperar tradiciones alternati-

¹ Versiones anteriores de este artículo fueron presentadas en el Segundo Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria y en el Segundo Encuentro Nacional La Universidad como objeto de investigación.

vas, propuestas de construcción de una universidad que responden a modelos institucionales democráticos.

A partir de estas inquietudes, comenzamos a reconstruir las ideas centrales de política educacional y las estrategias que orientaron el desarrollo del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires en el período 1956-66³.

Nos interesa caracterizar los principios políticos y estratégicos que orientaron el proyecto, para aportar información que permita un posterior análisis comparativo, destinado a identificar concepciones de extensión que se fueron construyendo a lo largo de la historia de nuestras universidades.

La extensión universitaria no tiene atributos "esenciales". Las concepciones fueron variando a lo largo de sus cien años de historia y definiéndose ya sea en la práctica misma como en las "declaraciones de principios".

Los estudios sobre la extensión universitaria son relativamente escasos. En un reciente trabajo que procura cuantificar los temas de investigación sobre la universidad del período 1989-1995 (García Guadilla, 1995), la autora señala a la "extensión" entre los temas de investigación menos atendidos: sobre 3315 trabajos revisados, sólo 24, o sea el 0,7% se refieren a esta temática⁴. Este dato reforzó nuestro interés por recuperar su historia.

En este siglo -en nuestro país a partir de la Reforma del 18- la definición de la extensión como una de las funciones centrales de la universidad respondió a diversas ideas y, en particular, a la concepción sostenida respecto de la relación que los intelectuales y las instituciones académicas (en especial las estatales) deben establecer con su medio. Las actividades, los proyectos fueron variando según la interpretación que se hizo de la relación de la universidad con la sociedad, de la función que se atribuye a los profesionales y del papel de la cultura y el conocimiento en los procesos de transformación social.

En nuestras universidades nacionales, en las últimas cuatro décadas, caracterizadas por la "rotativa e inestable combinación de intervenciones y períodos de autonomía, con predominio de los primeros" (Paviglianiti, pág.21), consideramos que el DEU constituyó un intento por llevar a la práctica, desde una unidad central del Rectorado, un proyecto que proponía articular la extensión universitaria con la docencia y la investigación, con trabajo interdisciplinario, con participación de cátedras, docentes y estudiantes de diversas unidades académicas, en actividades centradas sobre los problemas de los sectores sociales que no tienen acceso a la universidad.

El Departamento de Extensión Universitaria forma parte del proyecto institucional que comienza a instalarse en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1956, después de la "Revolución Libertadora", golpe que derroca al General Perón el 16 de septiembre de 1955.

Su creación y el desarrollo de sus actividades constituyeron parte del esfuerzo de democratización tanto de procesos institucionales como de la relación de la universidad con el medio social: la instalación del sistema colegiado y tripartito, la reformulación de la docencia y de la

investigación, la libertad de cátedra, la exigencia de concursos, el ingreso irrestricto, la incorporación a la estructura de la UBA de Departamentos para realizar extensión, actividades culturales, bienestar estudiantil, formaron parte del mismo proceso de lucha.

La experiencia se clausura en agosto de 1966, con el cierre de una etapa del país y de la universidad argentina por la intervención dispuesta por el gobierno militar presidido por el General Onganía.

La aparente paradoja de que la lucha por la democratización se produzca después de un golpe de Estado, debe ser comprendida como resultado del papel jugado por el movimiento estudiantil reformista y el sector progresista católico integrado en el Humanismo durante la segunda presidencia de Perón y, en particular, a partir de 1953. La resistencia de la FUA a la política universitaria del peronismo y la persecución de que fueron objeto sus militantes, da lugar a que los estudiantes se conviertan "en fuerza de agitación de los partidos políticos opositores" (Ceballos, C., pág.16). Por otra parte, la ocupación de la Universidad por grupos armados de FUA y de FUBA bajo el lema "Nosotros somos la Universidad", permitió que impusieran al gobierno militar el derecho a decidir las autoridades⁵ que permitirían iniciar la instalación de los principios reformistas.

Cabe preguntarse qué sentido tiene reconstruir hoy -pasados más de cuarenta años desde su creación- este modelo de extensión de la universidad reformista de los 50 y 60. Voy a tratar de responder señalando las características de esta experiencia que evidencian su actualidad y su relevancia para discutir la extensión, hoy. Su actualidad tiene dos facetas. Una, es que los temas que estaban en la base de las discusiones, proyectos y actividades de ese Departamento siguen constituyendo, todavía, parte importante de la "agenda" de discusión de la extensión universitaria en América Latina. Los temas hoy en debate se refieren a los principios políticos que deben fundamentar la extensión, a su inserción en la estructura de la universidad, al tipo y características de las actividades que deben priorizarse, al efecto de la extensión tanto sobre la sociedad como sobre la propia universidad y sus graduados, a sus relaciones con el Estado y en particular con las políticas públicas, a la articulación con la investigación y la docencia.

La otra razón desde la que juzgo relevante esta experiencia tiene que ver con la persistencia -más bien agudización- de problemas sociales, políticos, económicos, que fueron, entonces, centrales para definir las políticas de Extensión.

El origen del Departamento de Extensión

Por Resolución N° 73 del 26 de enero de 1956, firmada por el Interventor de la UBA, Ing. José Babini⁶ y por Ismael Viñas, Secretario General de la Universidad, se crea el Departamento de Extensión Universitaria y se designa una Comisión Honoraria⁷ "encargada de su organización y de establecer sus objetivos y sus modos de acción".

Si bien 1956 es el comienzo oficial del proyecto, éste se

fue gestando desde comienzos de los 50, período en que la Federación Universitaria del Buenos Aires (FUBA)⁸ tiene la dirección del movimiento estudiantil. Sus antecedentes inmediatos están en las actividades de los centros de estudiantes reformistas, que, a comienzos de esa década trabajaron con sindicatos y organizaciones barriales. En 1956 se instala en la estructura del Rectorado, con legitimidad y status legal, lo que había sido una práctica cultural emergente, aislada de los proyectos universitarios oficiales y desarrollada desde el movimiento estudiantil, como parte de una práctica de "solidaridad de estudiantes con sectores populares"⁹ que se llevaba a cabo desde las comisiones de solidaridad obrero-estudiantil de los Centros de Estudiantes. El DEU se inicia, así, como continuidad de un movimiento político vinculado con la militancia social que estudiantes y graduados mantenían en diferentes espacios, durante el período del segundo gobierno peronista. Pero es necesario señalar una diferencia significativa: logra trascender el carácter voluntarista de su origen para dar lugar a una compleja organización institucional, integrada por profesionales de diversas áreas (educación, economía, sociología, arquitectura, salud, asistencia social, ingeniería, psicología, etc.), que van constituyendo equipos multidisciplinarios estables.

Pensamos que el DEU es expresión de una situación histórica, de un contexto en que se constituye "una fracción de intelectuales definidos en sus intereses por la fuerte direccionalidad de sus discursos hacia los aspectos sociales y políticos de la realidad argentina" (Terán, pág. 11). En el Departamento lo dominante es el compromiso con la acción. En el curso de los diez años la concepción de la "función social de la universidad" adquiere un sentido específico: la práctica universitaria debe desarrollarse en contacto permanente con el medio social y en especial con los sectores populares¹⁰.

Para fundamentar lo dicho voy a caracterizar los principios políticos y estratégicos que orientaron el proyecto para terminar haciendo una breve referencia a las condiciones de nuestro país, en las que fundamento la actualidad de objetivos y criterios centrales de las propuestas.

Los principios políticos que estructuran el proyecto

Son dos los principios de política universitaria que resultan centrales para caracterizar la experiencia: *democratización y demostración*.

Veremos a continuación el sentido que tienen estas categorías en el proyecto que analizamos.

1. Principio de la democratización

El principio político de democratización alude tanto a los aspectos vinculados con la relación de la universidad con la sociedad como a la vida interna de la institución. En primer lugar cabe señalar que en el movimiento reformista de la época había claro acuerdo respecto de la necesidad de construir un modelo universitario que tuviera democracia en el gobierno y en la cátedra. En relación con la extensión, en cambio, había diferentes posiciones respecto de las

condiciones de la universidad consideradas necesarias para el desarrollo de la función de extensión. Al respecto se enfrentaban dos posiciones: un sector sostenía que primero había que estructurar la docencia y la investigación para, a partir de allí y una vez que se organizara internamente la institución, comenzar a vincularse con el exterior. La posición que sostuvo la creación del Departamento de Extensión Universitaria es que la democratización debía tener dos direcciones -hacia "afuera" y hacia "adentro"- y que es sobre la base de una práctica comprometida socialmente, que se puede modificar, en parte, la vida interna de la universidad.

La democratización implica la transformación de la universidad *por medio de y para* la transformación de sus relaciones con el medio. Pensamos que este enfoque constituye una superación de la clásica diferenciación entre democratización interna y externa, ya que propone la relación dialéctica entre el cambio en las relaciones de la universidad con la sociedad y el cambio interno institucional: éste será efecto del primero, pero también condición necesaria para producir efecto social democratizador.

Los aspectos que identificamos en el concepto de democratización son varios. El ya reconocido reclamo de *democratización del acceso* es punto de partida necesario. La desigualdad educativa y en particular la limitada presencia de sectores populares en la universidad, es un problema que debe resolverse abriendo el acceso a todos los sectores sociales para su incorporación a la vida universitaria, con el objeto de hacer efectivo el derecho a la educación en todos sus niveles. Si bien se plantea como deseable la apertura de la institución, hay reconocimiento de los límites estructurales para su logro. La extensión es, así, una de las necesarias respuestas a una situación contextual: la exclusión educativa de los sectores populares.

La posibilidad de que la universidad contribuya a la transformación de una situación socioeducativa injusta requiere de su propia transformación. La *democratización de las estructuras y procesos universitarios* alude tanto a algunas cuestiones que estaban en el proyecto político de la universidad reformista desde sus comienzos -cogobierno, sistemas de concursos, etc.- como a un problema que no es dominante en los documentos contemporáneos del DEU y que nos permiten afirmar que la concepción de universidad y de extensión que se sostiene tiene una clara referencia al efecto que produce la ausencia de sectores populares sobre *la circulación y, en especial, sobre producción de conocimiento*. El DEU coloca, como uno de los ejes de su proyecto, lo que hemos llamado *democratización epistemológica*, el proceso por el cual se genera conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción. La democratización del acceso, restringido por razones económicas, no constituye sólo una exigencia para el cumplimiento del derecho universal a la educación, sino el reconocimiento de que tal situación parcializa la tarea universitaria, porque deja fuera los intereses, necesidades e interpretaciones de la realidad de los sectores populares, considerados no sólo

sujetos del derecho a la educación (lo cual obliga a democratizar el acceso y las posibilidades de avance en todos los niveles del sistema educativo), sino también productores de conocimiento legítimo. La evaluación que se hace de las condiciones de los estudiantes y docentes de la universidad es que la "*parcialidad de su composición social*"¹¹ constituye un obstáculo para el desarrollo de la función de investigación, en tanto quedan ausentes las concepciones sobre la realidad, construidas en su práctica social, por los diferentes sectores sociales.

La democratización epistemológica tiene, así, dos caras: la que reconoce la necesidad de que los sujetos populares participen en la construcción de conocimiento y la que reclama que el conocimiento que se construya sea significativo para entender y resolver los problemas relativos a sus condiciones de vida material y simbólica.

La *democratización pedagógica* constituye también una cuestión central de política universitaria. Se plantea la necesidad de que la universidad trabaje hacia el interior mismo de la institución

"en un cambio de actitud profesional y humano de estudiantes, profesores y egresados"¹²

para que la tarea universitaria responda, efectivamente, a las necesidades reales del país. La enseñanza puede entenderse no sólo como un proceso técnico-metodológico de puesta en circulación de conocimientos, sino también como un proceso de construcción de sujetos sociales. La formación universitaria debe dar lugar a un "profesional comprometido" y por ello eficaz. La calidad de la formación es condición para el ejercicio de ese compromiso.

2. Principio de demostración

Con el concepto de *demostración* se coloca en el centro de la discusión una concepción para la evaluación de lo que hoy se llama calidad, factibilidad e impacto social del conocimiento. La idea que se sostenía era que la calidad técnica del conocimiento no puede ser evaluada en abstracto, desde criterios referidos exclusivamente a sus características intrínsecas, sino a su significación para el logro de objetivos de política social, en concretas condiciones históricas, que determinan sus formas de validación.

La definición de demostración implica el reconocimiento de un compromiso axiológico: el de desarrollar consciente y deliberadamente un proyecto institucional que produzca soluciones sobre la realidad, para responder a las necesidades de los sectores populares. A diferencia del planteo funcionalista (dominante en el campo de la investigación social en el período en estudio), que planteaba la integración de los sectores populares -considerados atrasados- a los procesos de desarrollo¹³, en el DEU se proponía estudiar soluciones para resolver los problemas relacionados con la precariedad de las condiciones de vida material (vivienda, salud, consumo) y simbólica (educación).

Cabe recordar que si bien en los 50 estaban instauradas leyes de protección social, había distancia entre el derecho y la realidad de las condiciones de vida de los trabajadores urbanos, radicados en "villas miseria" que se fueron for-

mando, como resultado de las migraciones internas, en el período de crecimiento industrial por sustitución de importaciones.

En esta situación, se sostuvo la necesidad de que la universidad produzca conocimiento científico y técnico que permita conocer y actuar, lo ponga a prueba social y que *dé prueba* de que el cambio propuesto puede ser efectivamente desarrollado. Las actividades de Extensión fueron pensadas, también, como testimonio de tal posibilidad.

El efecto buscado -lo que hoy se evalúa como impacto social de una intervención- se define por la posibilidad de transformar las prácticas profesionales en las organizaciones del Estado responsables de la ejecución de políticas sociales o en las organizaciones de base que representan intereses colectivos. El principio de que el Estado es principal responsable de la creación de servicios de educación, salud, vivienda, considerados como derechos universales, define los límites de la extensión universitaria. La expansión cuantitativa, la multiplicación de los espacios de aplicación de la metodología, no debía constituir responsabilidad de la universidad sino quedar, en el mediano o largo plazo, en manos del Estado o de organizaciones sociales populares:

"Las experiencias debían ser tomadas por instancias no universitarias."¹⁴

Todas las actividades que se proyectaban tenían que reunir características que las hicieran factibles de repetición. Por ello la definición de la calidad técnica se hacía en función de su adecuación al contexto de aplicación, entendido éste en un doble sentido: a) el contexto social y la naturaleza de las condiciones de vida más generalizadas entre los grupos sociales más desfavorecidos; b) las condiciones de las instituciones que deberían incorporarlas.

En este sentido, cabe señalar que un tema actual de discusión -*dónde y quiénes deben producir* las nuevas propuestas y *dónde y quiénes deben aplicarlas*- tenía respuesta clara. No se hablaba de *difusión* o de *diseminación* de cambios, porque se rechazaba la posibilidad de una dirección unilateral, de la Universidad a la sociedad o al Estado. La función de la universidad no debía consistir en producir un nuevo conocimiento para su difusión porque se rechazaba el supuesto -hoy diríamos tecnocrático- de que es factible crear procesos racionales de cambio a través de una influencia externa, sin considerar las condiciones en las que se pretende introducir esos procesos.

Coherentemente con esto, se planteaba que la construcción y validación del conocimiento debía realizarse en la práctica social: en la dialéctica práctica-teoría-práctica se deben ir construyendo las soluciones. La experiencia y la evaluación de su aplicación es la condición para su puesta a prueba y para explorar su modificación.

El *principio de demostración* se articulaba con el de *democratización*: para poder incidir sobre la realidad social es necesario modificar la universidad, sus estructuras, las prácticas pedagógicas, los conocimientos que se cons-

truyen y ponen en circulación. Pero es en el contacto y la práctica en la realidad social que será factible esa modificación interna.

En síntesis, las ideas de democratización y demostración suponen "un doble camino": uno hacia la sociedad y el Estado para identificar problemas y generar conocimientos que permitan ir resolviendo, progresivamente, situaciones que afectan a los sectores populares, y un proceso de modificación de la institución universitaria, a través de actividades de investigación y docencia, que permitan integrar la universidad a su entorno social.

El análisis que hemos presentado evidencia que la responsabilidad social de la universidad no se define como "renovación de la sociedad a partir del saber"¹⁵ sino como obligación de construcción de conocimiento de calidad para atender problemas y necesidades sociales objetivas no resueltas. No se afirma el "rol transformador" del conocimiento académico sino *el compromiso y puesta a prueba social de conocimientos para responder a las necesidades de sectores populares.*

La aplicación de los principios

La concepción de extensión universitaria que se sostiene incide en el interior de la UBA y en las actividades organizadas por el Departamento. En relación con la institución, cabe señalar su efecto en la estructura organizativa y legal, así como en las actividades de investigación y docencia que se proyectan entre el Departamento y cátedras e institutos de sus facultades. En relación con las actividades de extensión propiamente dichas el "modelo" se expresa en el tipo de población con las que se trabaja así como en los objetivos, actividades y criterios metodológicos.

Los principios en la Universidad

Los Departamentos en los que en 1956 se estructura el Rectorado de la UBA están relacionados con la identidad que se asigna a la extensión: Extensión Universitaria, Relaciones y Actividades Culturales para Universitarios, Pedagogía Universitaria son unidades independientes, porque se diferencia la extensión de la difusión cultural, del bienestar estudiantil, de la actualización de los graduados, de la orientación a los estudiantes.

La referencia a la extensión se incluye en la legislación: el Estatuto (que se sanciona en 1958 y aún está vigente) la considera parte de la función social de la universidad (título III). Los aspectos que cubre este título se refieren a diversas cuestiones, entre ellas a que "*La Universidad mediante la extensión universitaria, participa de la responsabilidad de la educación popular. Coordina las tareas de extensión universitaria mediante un organismo adecuado a esa función*" (artículo 74).

Un análisis de la totalidad del Estatuto, con registro no sólo de la presencia de la concepción sino también de las ausencias, da cuenta de la fragilidad de la inserción de estos principios en la normativa institucional. En efecto, las responsabilidades asignadas en el Estatuto a autoridades y

docentes se refieren a la docencia y la investigación pero la extensión sólo se incluye como una posibilidad eventual entre las actividades de los profesores¹⁶.

Las actividades desarrolladas en el medio social

El Departamento llevó a cabo, en el curso de los diez años, diversos proyectos. Si bien dentro de los límites de este artículo no podemos hacer la descripción detallada de las actividades, pensamos que una breve reseña de los proyectos del DEU permitirá recuperar la memoria de lo realizado, ya que resulta una experiencia que no está registrada en los relevamientos de la historia de educación de jóvenes y adultos del país -estudios, por cierto, escasos. Nuestra intención es mostrar cuáles son algunas de las estrategias que se adoptan para llevar a cabo el "doble movimiento" antes mencionado: el que se dirige a establecer relación con la sociedad y el Estado y el que tiene por objeto la articulación hacia el interior de la universidad¹⁷.

La naturaleza mixta de la Reforma a la vez cultural-proyecto para la universidad- y política -proyecto de transformación social- está presente en el trabajo del DEU. Silvia Sigal sostiene que "la 'extensión universitaria' se ejerció menos frecuentemente hacia las clases populares que hacia las políticas estatales" (Sigal S., pág. 74). Sin embargo, las actividades registradas constituyen evidencia de que la búsqueda de acción transformadora se dirigía en forma directa tanto hacia los sectores populares como hacia organizaciones del Estado responsables de servicios destinados a ellos.

En efecto, la clase obrera, la clase "media baja", están presentes no sólo en sus discursos principistas sino en sus actividades. El primer año de trabajo se dedicó a varias actividades: se inicia la organización del Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel, se realiza una serie de audiciones de radio "*con una cabal sentido de las posibilidades educativas y de la responsabilidad social que cabe a una emisora de alcance popular*" (1er. año de Extensión Universitaria, pág. 32), experiencia que plantea la necesidad de contruir una "*pedagogía radial*" (op.cit, pág. 42); se apoya el trabajo de organizaciones de la sociedad civil con la "Experiencia Modelo de Reactivación de la Biblioteca Popular Almafuerde, de Saenz Peña (Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires, zona del gran Buenos Aires, ubicada a 12 kilómetros del límite entre la Capital Federal y la Provincia) y se inicia la formación de personal para estas actividades.

En años posteriores se abrieron nuevos espacios de trabajo: sindicatos, Biblioteca Popular de Barracas (barrio obrero de la ciudad de Buenos Aires), formación de animadores.

Las actividades. Breve relato de lo realizado

A continuación desarrollaremos la información sobre el Centro de acción social que se estableció en Isla Maciel, dado que fue el programa más regular, que se sostuvo a lo largo de los diez años y en el que se concentró

la mayor parte de los equipos profesionales.

La decisión de realizar actividades en esta zona respondió al criterio de vincularse con un espacio representativo de las condiciones de vida de los grupos sociales más desfavorecidos¹⁸. La conformación de su población, las condiciones materiales de vida, los problemas colectivos - políticos, materiales, culturales- hacían de la zona el "laboratorio de experimentación" que permitiría desarrollar una práctica social directa y de construcción de conocimiento relevantes. La población de Maciel estaba conformada por descendientes de inmigrantes genoveses (dedicados al oficio de construcciones navales), peones industriales procedentes del interior del país y proletariado golondrina proveniente del litoral. Los dos primeros grupos constituían el "sector Isla Maciel" caracterizado por sus viviendas tipo "conventillo", cuyos habitantes eran inquilinos o propietarios; el último grupo conformaba la "Villa Maciel", asentada sobre terrenos fiscales, y carente de servicios.

Los problemas que se identificaron en la zona fueron los relativos a las condiciones materiales y a la propiedad de las tierras y de las viviendas, común a las "villas" de la periferia urbana. Entre los problemas sociales locales emergió como uno de interés el enfrentamiento entre los grupos obreros arraigados y los migrantes recientes. Estos dos sectores, bien diferenciados en la isla, y presentaban conflictos y tensiones producto de sus diferencias socio-culturales¹⁹.

Presentaremos la información dando cuenta de cuáles fueron los criterios y el enfoque de trabajo adoptados, para identificar la relación entre los principios declarados y la práctica y, en un nivel de mayor profundización en lo ideológico, penetrar, a partir de la forma en que se originan, desarrollan y cierran los proyectos, "los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica" (Popkewitz, 1994, pág.33) y que permiten identificar los valores e intereses que subyacen- sean o no reconocidos explícitamente por los actores. Nos interesa conocer cuáles son las relaciones de poder que, en la relación con la sociedad y en el interior de la UBA, se intentan conservar o modificar.

El trabajo en Maciel no es resultado de demanda manifiesta de la población, sino que comienza con la oferta de la Universidad. Como en muchos casos de las asesorías a sectores populares, se inicia a partir de propuestas de profesionales. Las autoridades del DEU tomaron contacto con organizaciones del Estado (la escuela pública del barrio) y con organizaciones de la sociedad civil (Comisión Directiva de los clubes, sociedades de fomento y cooperadoras vecinales y escolares). Se plantearon los objetivos de la extensión, y se los invitó a participar en la definición de necesidades y en el desarrollo de los proyectos.

En los documentos se plantean objetivos para llevar a cabo el "doble movimiento": el que se dirige a establecer relación con la sociedad y el que tiene por objeto la articulación hacia el interior de la universidad. Se proponen, por ello

"aplicar coordinadamente las tareas prácticas de investigación y de enseñanza de los Institutos y Cátedras que componen las diversas Facultades, el desarrollo integral de esas colectividades, con la colaboración activa de todos los vecinos" (Memoria 56-57).

Los objetivos²⁰ referidos a la universidad se vinculan con:

- la docencia:
 - proporcionar a cátedras e institutos un campo de información técnica que permita una mejor formación profesional y social del estudiante...
- la construcción de conocimiento:
 - estructurar una planta de trabajo interdisciplinario...
 - elaborar métodos de acción social y educativa para programas de organización de comunidad, aplicables a áreas similares y que puedan transmitirse...
- la relación de la UBA con el Estado:
 - formación de especialistas de diferentes niveles que puedan actuar en programas de organización de comunidad, educación sanitaria, educación de adultos, readaptación escolar, etc., impulsados por agentes estatales.

En los documentos, los objetivos referidos a la comunidad se expresan en términos de plazos

- inmediatos:
 - análisis de los problemas más vitales de la comunidad
 - promoción de asociaciones que encaren la solución de los problemas
 - establecimiento de los servicios técnicos necesarios
- mediatos:
 - desarrollo de pautas de solidaridad y responsabilidad social
 - motivación y apoyo a los individuos para un cambio de actitudes, que los lleve a elevar sus expectativas, a ampliar su participación, y a integrarse activamente a la sociedad global. (Boletín de la UBA, año 65, N° 59, pág.15).

Si bien el tiempo es la variable que ordena estos objetivos, nos parece necesario hacer explícito lo que, a nuestro criterio, permite ir definiendo la concepción de relación universidad/ sociedad así como los criterios que se proponen para el trabajo con la población:

- consideración de las necesidades subjetivas de la población
- desarrollo de solidaridad, responsabilidad y organización
- incidencia en sus actitudes y expectativas en relación con la participación e integración en la sociedad

El trabajo se inició, formalmente, en junio de 1956 con la apertura de una escuela vespertina creada en respuesta a la demanda del barrio, para la recuperación de adultos y adolescentes que habían abandonado la escuela primaria.A

lo largo de los diez años se trabajó sobre los problemas de educación (escolarización de adolescentes y adultos, formación para el trabajo), de salud (actividad asistencial y de educación para la salud), de consumo y de vivienda. Se abrió un centro escolar para jóvenes y adultos, con actividades de formación para obreros, formación para mujeres, un centro de salud, una cooperativa de consumo, otra de vivienda, un centro juvenil para jóvenes y adolescentes.

La presencia de gran cantidad de niños -que hizo tomar conciencia del problema de deserción en la zona- dio lugar a la apertura de un Centro de Recreación Infantil, por convenio con la Secretaría de Acción Social de la Municipalidad de Avellaneda, en el que se formó al personal para realizar actividades recreativas y de estimulación para el aprendizaje.

Se trabajó con las organizaciones barriales existentes y se estimuló la constitución de nuevas. Esas instituciones cumplieron tanto una función de organización de la población para enfrentar los problemas con criterio cooperativo como para ejercer presión sobre el Estado, siendo canales de demandas sociales.

Las actividades estaban desarrolladas por equipos interdisciplinarios del Departamento²¹ -que sostenían en forma estable los servicios- con la participación de profesores y estudiantes de cátedras y de investigadores de los institutos de las facultades. Cabe señalar que la relación con cátedras respondía a criterios tanto técnicos (relación del campo disciplinar con el problema a resolver) como políticos: la articulación se establecía si los paradigmas teóricos y las concepciones de trabajo profesional acordaban con los principios sostenidos por el DEU.

La participación de estudiantes se llevaba a cabo con la orientación de los docentes universitarios y de los integrantes del equipo estable del DEU. De este modo se procuraba integrar la práctica específica al proyecto total y se establecía una reponsabilización institucional por la formación de los estudiantes, compartida entre la cátedra y el DEU.

Una vez que se ponía a prueba la metodología para la solución de algún problema, se establecía relación con el Estado para realizar trabajos conjuntos, capacitar a profesionales o asesorarlos para la incorporación de un servicio. Se firmaron convenios o establecieron relaciones con la Municipalidad de Avellaneda, la Dirección de Centros de Salud de la Provincia, Instituto Provincial de la Vivienda, etc.

Dada la multiplicidad de actividades realizadas desarrollaremos acá la información sobre las actividades específicamente educativas²².

Los programas de educación

El DEU desarrolla dos tipos de programas de educación. Por una parte -y vinculados con otros proyectos que se llevaban a cabo- salud, vivienda, cooperativa de consumo- se abordaron actividades educativas relacionadas con estos aspectos de la vida de los adultos que constituyeron lo que se llamó "Programa de educación permanente". Las actividades de educación sanitaria (en consultorio, en "clubes de

madres"), familiar, de cooperativismo (con participación de la cátedra de la Facultad de Ciencias Económicas), de organización vecinal, estuvieron a cargo de los equipos estables de Servicio Social, Salud y Comunidad.

Un peso muy fuerte fue el que se asignó al programa para atender las áreas no contempladas por los programas escolares estatales:

- "desertores escolares y niños con problemas de conducta";
- "adolescentes desadaptados, que no hayan terminado su ciclo primario";
- "adultos (ciclo primario y oficios)".

A tal efecto se crea una escuela vespertina que comenzó a funcionar el junio de 1956, para el desarrollo de varios tipos de actividades: las escolares, para reintegrar a una actividad educativa a niños y adolescentes que habían abandonado la escolaridad primaria y permitir, así, su posterior reincorporación a la escuela; alfabetización y postalfabetización de jóvenes y adultos y actividades de formación profesional para trabajadores jóvenes y para mujeres.

Esta escuela -que preparaba para rendir examen en las escuelas del sistema de Provincia de Buenos Aires- funcionó durante todo el período analizado, pero el único programa que se mantuvo a lo largo del tiempo fue la escuela primaria de adultos y las actividades escolares y posteriormente recreativas, para adolescentes.

Estaba destinada a jóvenes, trabajadores y amas de casa; los cursos estaban a cargo de estudiantes de Ciencias de la Educación y de Psicología. En 1962 se habilitó un espacio para los adultos, independiente de los niños y jóvenes, como estrategia para evitar el abandono de los adultos "*molestos por la presencia de los niños y adolescentes...*" (Informe de 1961).

En el primer año se desarrollan actividades de formación para el trabajo: cursos de oficios navales, destinados a jóvenes, adultos, y aprendices de la Federación Obrera en Construcciones Navales, con los que se pretendían mejorar las condiciones de trabajo de estos grupos a partir de su ingreso a los astilleros. Esta oferta fue programada y desarrollada con la supervisión del Director de la Escuela de Ingeniería Naval de la Facultad de Ingeniería, los cursos eran dictados por estudiante y graduados; la Federación Obrera en Construcciones Navales, contribuyó con su organización, "*indicando cuáles respondían mejor a la demanda de mano de obra...*" (Memoria 1956-57).

Se organizó una oferta de cursos de preparación comercial, que estuvo a cargo de la Facultad de Ciencias Económicas, y en cuyo desarrollo participaron estudiantes y graduados.

Los cursos para mujeres -de corte y confección y de bordado a máquina- estaban destinados a jóvenes y señoras y no pretendían solamente el aprendizaje de una "técnica manual", sino que también intentaban ser un espacio de intercambio sobre problemas de la vida cotidiana. Estas actividades, si bien parecen responder a un modelo de educación de género "conservador", fueron realizadas en respuesta a la fuerte demanda de la población. Las mujeres

no se integraban fácilmente a otro tipo de actividades y, en particular en el caso de las adolescentes, era aceptada por las familias (que también comenzaban a demandar enseñanza de taquigrafía y dactilografía). Estos cursos eran parte de la iniciación al trabajo femenino, vinculado a la industria de la confección y factible de ser realizado en el ámbito doméstico. Para poder sostener las actividades con mujeres adultas, se construyó una guardería destinada a sus hijos.

Las actividades de formación profesional se suspenden en 1962 y en 1964 la escuela vespertina se convierte en un Club Juvenil en el que se ofrece un espacio para recreación y apoyo escolar. Esta decisión se adopta para evitar reemplazar o duplicar funciones que se consideran responsabilidad del Estado. En la medida que el sistema público amplía la oferta educativa, se va reestructurando la actividad del DEU y articulando sus actividades con el sistema de educación pública. En el momento en que el CONET inicia sus actividades de educación profesional en la zona, desde el DEU se establecen relaciones con sus autoridades y se trabaja sobre la posibilidad de integrar a los jóvenes y adultos a las actividades de formación técnica acelerada, que se programarían para Dock Sud, Avellaneda, La Boca, Barracas.

En relación con la educación de los niños, la actividad de mayor significación fue el Centro de recreación infantil que se hizo por convenio con la Municipalidad. En 1958 la Municipalidad de Avellaneda crea en Dock Sud un Centro de Readaptación Infantil Municipal, y el DEU se hace cargo de su organización y dirección técnica. Los destinatarios fueron chicos de 7 a 12 años, desertores de la escuela. Los que se inscribían en el Centro debían hacerlo también en la escuela común, de modo que a través de ese apoyo fuese factible regularizar su escolaridad. Este Centro fue creado por la Municipalidad y formaba parte de sus actividades regulares, con presupuesto destinado a personal y mantenimiento de las actividades; la formación del personal, el asesoramiento para su organización estuvo a cargo del DEU.

En opinión de los entrevistados, la escuela vespertina tuvo una identidad que la diferenció de los servicios escolares habituales. Como señala una colega, entonces estudiante y maestra:

"... lo que unía estas acciones era que la escuela no se pareciera, básicamente, a la escuela diurna, que tuviera... casi te diría que tenía criterios distintos que una escuela diurna, y yo que venía de trabajar en escuelas corrientes me daba cuenta..."

Esta identidad estaba dada por el objetivo político de inclusión escolar de la población infantil y adolescente, por el análisis que se hacía de los problemas y por estrategias destinadas a hacer efectiva la retención escolar así como por la conexión con el barrio, la relación diferente con la autoridad (integración de la dirección con maestros y padres) la búsqueda de superación de situaciones de fragmentación social (Isla /villa).

Los objetivos pedagógicos se basaban en el reconocimiento de que la población debía ser considerada sujeto de derecho. El análisis que los entrevistados hacen de su experiencia y de los obstáculos que el sistema de educación

pública presenta se hace sobre el eje inclusión/exclusión. La escuela del DEU -como el resto de las actividades- tenía como objetivo final la inclusión social -en particular laboral y educativa- de los niños, jóvenes y adultos. Por eso, con las actividades escolares se procuraba la prevención del fracaso y el apoyo a los que se reintegraban al sistema de educación. La responsabilidad de la Universidad en relación con este objetivo político debía ser la creación de metodologías que permitieran superar la exclusión y la estigmatización que se manifestaba en las escuelas del barrio.

Se enfatiza el objetivo de retención y completamiento de la escolaridad. En una entrevista se declara:

"estaban los alumnos efectivos y los alumnos que todavía no habían venido pero que se esperaba que fueran incorporados, que eso también era nuevo porque yo siempre había visto en la escuela que el que iba, iba y el que no iba, no iba... Era una escuela que buscaba alumnos. ...estaba la cuestión política de la misma Extensión.

Tal vez una de las contradicciones de la experiencia es que aparece escaso cuestionamiento del conocimiento escolar oficial. La obligación de enseñar se naturaliza sin cuestionamiento sistemático de los contenidos. El esfuerzo se ponía en pensar cómo enseñar: se elaboraban materiales, cartillas, se abría espacio a la participación e intereses de los alumnos.

"Cada clase tenía una cosa para ser aprendida y ser enseñada. Y eso también, además de ser un imperio que aprendí en la Escuela Normal, era un imperio de la misma conducción de la escuela vespertina, porque tenían que dar examen en la escuela de Avellaneda, de modo que los puntos claves del programa tenían que saberse".

La relación con la escuela diurna fue conflictiva desde la instalación de la vespertina. El conflicto no estaba centrado en qué enseñar -en realidad la vespertina se atiene a los programas escolares porque los alumnos deben rendir exámenes para obtener su certificación. La interpretación que hacen los propios actores es que el conflicto consiste en el enfrentamiento entre una escuela que no estigmatizaba ni excluía y una escuela discriminadora.

"La oposición no era porque éramos de la universidad sino que -y esto se ha repetido a lo largo de toda mi vida- éramos el depósito de todas las quejas; todo lo malo se lo echan a la escuela nocturna... la escuela expulsa lo que no puede atender... esta escuela molestaba también a la institución como presencia... porque los métodos, la manera de tratar, de ir a la calle, de traer la calle a la escuela, de que ahí se hiciera la preparación de la murga para el carnaval, de que funcionara hasta las 11 de la noche, que fuera el lugar donde los papás y mamás venían a hacer asambleas de las futuras asociaciones sociales o que el médico atendiera ahí... por ese mismo hervidero."

El problema no es el curriculum explícito sino el oculto:

- la incorporación de la realidad social a la vida escolar vs. el rechazo de la cotidianidad del barrio,
- la búsqueda de inclusión escolar de los chicos vs. la expulsión,
- la responsabilidad escolar frente a los problemas vs. el rechazo del tratamiento de los problemas en la escuela.

En síntesis, la reducción de las diferencias sociales en la situación escolar, la responsabilización de la institución por el éxito escolar de los estudiantes, no estigmatizados por su origen, la aceptación de la cultura de la población, la ruptura con modelos autoritarios, constituyen la confrontación entre modelos escolares: el expulsor, que dominaba en las escuelas del barrio y el inclusor, que se procuraba construir en la práctica, como ejercicio del "compromiso social" de la universidad.

Algunas conclusiones

Lo que creo importante destacar es el sentido político del proyecto, que puede identificarse en el enfoque teórico y metodológico que se adoptaba o que se intentaba construir. Si bien no se presentan acá las actividades desarrolladas en otros campos profesionales, lo que parece haber atravesado parte importante de la experiencia - independientemente del campo social de aplicación y de las disciplinas o profesiones involucradas en el trabajo²³ - fue la preocupación por modificar las situaciones de desigualdad, atadas a las relaciones de poder establecidas.

Nuestra hipótesis es que el DEU constituyó un lugar de trabajo político, en el sentido de espacio de lucha contra algunos modelos de interpretación teórica y de acción profesional entonces dominantes dentro y fuera de la Universidad. Sus actividades cuestionaban y tendían a reemplazar paradigmas de interpretación y tecnologías sociales, profesionales. La constitución de equipos de trabajo interdisciplinario tenía sentido político porque reconocía la complejidad de la realidad social y la determinación de condiciones sociales y políticas sobre las condiciones de vida de la población. Se cuestionaron las teorías y métodos que interpretaban e intervenían en problemas de salud, de educación, desde perspectivas centralmente biológicas, sin consideración de variables sociales.

En las diversas actividades se puso intención - no siempre con éxito - de subvertir²⁴ las relaciones sociales que construyen asimetrías permanentes de poder, ya sea entre profesionales (por ejemplo entre médicos y trabajadores del campo social) como entre los profesionales y la población con la que se trabajaba. Se sostenía el principio del derecho de la población a participar de las decisiones que afectaban su vida y de la necesidad de organización para resolver cooperativamente los problemas, problemas que eran considerados necesidades objetivas de la clase social con la que se trabajaba.

La relación con el Estado tenía el objetivo de incidir en las organizaciones que ejecutaban las políticas sociales vinculadas a derechos universales, con el objeto de apoyar el desarrollo de servicios que garantizaran la calidad de las

prestaciones y una modalidad democrática en su organización interna y en la relación con la población.

Los objetivos del DEU se centraban, también, en la construcción de subjetividades. La integración de estudiantes se planteaba más que como una preparación preprofesional, como una forma de construir un tipo de sujeto social -el "profesional comprometido"- cuya práctica tuviera un objetivo social y una respuesta teórica y metodológica coherente con dicho objetivo.

Para llevar adelante estas actividades hubo obstáculos tanto dentro como fuera de la Universidad. En la Universidad las dificultades provenían de la falta de conocimiento elaborado adecuado para las condiciones del trabajo; insuficiente cantidad de docentes que actuaran como referentes, como profesionales capacitados que pudieran apoyar el trabajo de los jóvenes profesionales y estudiantes que trabajaban en el DEU. Estas condiciones dificultaron - entre otras razones - la sistematización de las experiencias de modo comunicable.

En las instituciones de servicio debían confrontar los modelos de práctica profesional del DEU (participativos, interdisciplinarios, con reconocimiento del peso de las condiciones estructurales sobre las locales) con los modelos de trabajo dominantes, que consolidaban relaciones de poder de unas profesiones sobre otras. En el trabajo en comunidad la tensión podía deberse a la presión de las demandas de la población ante urgencias, que podían dar lugar a prácticas asistencialistas.

El final de la experiencia

El final coincide -como dijimos- con el cierre de una etapa del país y de la universidad argentina. Todos los integrantes del Departamento renunciaron en agosto de 1966, con los docentes de la UBA que dieron esta respuesta colectiva a la intervención de la Universidad de Buenos Aires dispuesta por el gobierno militar presidido por el General Onganía y a la represión ejercida por la Policía Federal sobre docentes y estudiantes, dentro de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en la triste "noche de los bastones largos".

Su cierre tuvo, también, un doble movimiento. Las renunciaciones denunciaron ante la sociedad y ante el mundo académico nacional e internacional la invasión antidemocrática a la universidad. En los lugares en los que se llevaban a cabo las actividades, se continuó con el estilo de preparar material para informar a la población del barrio sobre los fundamentos de la decisión²⁵.

El proyecto no se interrumpió. Continuó en la militancia social de algunos de los profesionales que, desde fuera de la Universidad, continuaron acompañando los proyectos de cooperativa de consumo y de vivienda hasta la ejecución e inauguración de las viviendas. La concepción de compromiso profesional se mantuvo en el trabajo posterior de muchos de los estudiantes y graduados que participaron de la experiencia y se reincorporó en las universidades nacionales, a través de diversos grupos, cada vez que el país recuperaba la democracia institucional.

Sobre la actualidad de la propuesta

Como señalamos al comienzo, el análisis de una experiencia del pasado lleva a una pregunta que parece obvia: la relativa a la actualidad de la propuesta.

La situación actual del país permite afirmar que la recuperación de los principios políticos y los criterios estratégicos del DEU tienen que ver con algo más que con no olvidar la propia historia.

La persistencia -más bien la agudización- de condiciones de desigualdad social, educativa, económica, de poder político entre sectores sociales en nuestro país, son condiciones que actualizan los fundamentos de las decisiones políticas y metodológicas del modelo de extensión propuesto.

El conjunto de políticas oficiales -en particular las económicas, laborales y sociales- agudizan las condiciones que causan pobreza. El retroceso en la responsabilidad del Estado en relación con servicios correspondientes a derechos universales y su reemplazo por políticas sociales focalizadas sobre grupos pauperizados, al colocar su acción en lo local -que fue históricamente (y que sigue siendo) el lugar de la caridad y del clientelismo- carece de probabilidad de superación de los problemas y constituye un retroceso respecto de la posibilidad de garantizar un digno nivel de consumo y el acceso a servicios sociales universales. La desocupación y pauperización de estos sectores sociales, la dualización de la sociedad, las políticas laborales flexibles que desprotegen a los trabajadores, crean un riesgo social al que se responde con políticas focalizadas.

Si bien hoy no hay, como entonces, proscripciones políticas²⁶, la debilidad de la vida política, la ciudadanía restringida que el modelo dominante impone, el retroceso de las políticas sociales centradas en derechos universales y su reemplazo por políticas focalizadas sobre situaciones de riesgo como forma de regulación y control social, parecen condiciones para repensar las relaciones de la universidad con la sociedad y el sentido de sus compromisos.

Nos parece también importante recuperar el trabajo del DEU por su contraposición a las ideas hoy dominantes en el discurso oficial, que definen la extensión universitaria en términos de servicio como respuesta a las demandas del mercado o a las políticas sociales del gobierno, supeditando así las políticas de la universidad a las del modelo político hegemónico y poniendo a la universidad en dependencia de las necesidades de las empresas productivas privadas o al servicio de la ejecución descentralizada de políticas de gobierno decididas en forma centralizada.

Recuperar el enfoque puede ser -como decíamos en un trabajo anterior- "la respuesta de la universidad al planteo de que es necesario devolver a la sociedad lo que ésta destina para sostenerla como servicio gratuito. Cabe discutir si el intercambio debería ser en dinero o en la realización de trabajo productivo; pensamos que estudiantes y docentes, en forma integrada a la actividad académica, deberían participar en el estudio y resolución de problemas de sectores de población desfavorecida social y económicamente" (Brusilovsky, Vior).

Interpreto que el DEU constituyó parte de un esfuerzo,

de un movimiento de reforma progresista de la universidad. Cuando hablo de reforma me refiero no sólo a su relación con el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, sino al esfuerzo por construir una nueva universidad. Adhiero a las posturas que sostienen que las reformas constituyen tecnologías para gobernar (Popkiewitz, 1994), porque a través de las normas que construyen, de los valores que sostienen, van condicionando las prácticas y, al mismo tiempo proveen e intentan consolidar formas de pensar, de interpretar y de actuar sobre la realidad.

Desde esta perspectiva pienso que se puede sostener que el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Reformista de los años 50 y 60 puede entrar a la historia de los esfuerzos por realizar reformas educacionales que permitieron pensar en una sociedad y una universidad democráticas.

Notas

³ Este artículo se estructura con información de la investigación que estamos llevando a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján "Universidad y sociedad: la articulación entre docencia, extensión y educación de adultos. El caso del Departamento de Extensión Universitaria, UBA. 1956-1966". La metodología de trabajo responde a una lógica cualitativa; se trabaja con enfoque hermenéutico y método de análisis comparativo constante. En el marco metodológico de la hermenéutica se diferencian las interpretaciones de los actores de su reinterpretación a partir de las referencias teóricas y de su ubicación en el contexto sociohistórico. Se trabaja con fuentes primarias documentales -informes, memorias, documentos legales, discursos de autoridades- y con entrevistas a actores (estudiantes y profesionales que participaron en las actividades).

El análisis del material documental y la realización de algunas entrevistas centradas en el objetivo de reconstruir las estrategias de trabajo en el Centro de Isla Maciel estuvieron a cargo de la Lic. Diana Vila.

⁴ Cabe señalar que, seguramente, estas cifras cambiarán porque comenzaron a organizarse encuentros sobre extensión universitaria: en 1996 en Cuba y en 1997 en Mendoza el I y II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria; en 1997, en el Segundo Encuentro Nacional *La Universidad como Objeto de Investigación*, y en el Encuentro *Universidad 98*, organizado por la Universidad de La Habana, se abrieron espacios especiales para la temática; están previstos, asimismo, para 1998, un Congreso en la Universidad Nacional de Misiones y otro en Costa Rica. Estas actividades comienzan a poner en circulación, experiencias y debates sobre el tema.

⁵ La terna propuesta para el Rectorado de la UBA estaba integrada por Vicente Fatone, José Babini y José Luis Romero. Este último asume como Interventor el 1° de octubre de 1955 (Mangone y Warley).

⁶ Un preinfarto de José Luis Romero hace que sea reemplazado en la intervención por el Ing. Babini.

⁷ El artículo 3° de la Resolución N° 70 dispone "Integrar dicha Comisión con los señores Profesores Doctores Risieri Frondizi, Gino Germani, Guillermo Savloff y el señor Juan Carlos Marín, actuando como Secretario el Asesor Científico Profesor Noé Jitrik."

⁸ La Federación estaba integrada por los Centros de Estudiantes de las Facultades de la Universidad de Buenos Aires, con dirección del movimiento estudiantil Reformista.

⁹ Esta expresión está tomada textualmente de una de las entrevistas a directivos del DEU.

¹⁰ Este principio está explicitado desde los primeros documentos oficiales del Departamento y es retomado regularmente por los entrevistados.

¹¹ La expresión está tomada del documento oficial "Un año de Extensión Universitaria", Universidad de Buenos Aires, s/f, pág.3.

¹² Op.cit. pág.5.

¹³ Cabe señalar que la categoría *demonstración* proviene del

funcionalismo. Según Gino Germani la noción está inspirada en el concepto de "consumo ostensible", formulado por Veblen y que fue extendido por Nurske del campo de los consumos individuales al de las relaciones económicas internacionales: "aquí el efecto de demostración está dado por el conocimiento que los países menos desarrollados tienen del nivel de vida alcanzado en los más desarrollados..." (G. Germani, pág.102). No cabe extenderse acá sobre el origen de este concepto ni sobre nuestras hipótesis relativas a las razones de su adopción, pero no podemos dejar de señalar su origen y su resignificación en un contexto conceptual diferente.

¹⁴ Expresión utilizada, en la entrevista, por una de las personas directivas del DEU.

¹⁵ Esta expresión, es citada por Silvia Sigal encomillada, pero sin referencia a su fuente.

¹⁶ El artículo 26 del Estatuto asigna como "tareas específicas del personal docente la enseñanza, la creación intelectual y eventualmente la extensión universitaria...", y el 47 dice que "El Consejo Directivo podrá encargar a los profesores adjuntos tareas especiales de acuerdo con las necesidades de la enseñanza y la investigación". Cabe señalar, asimismo, que en el Estatuto los títulos de capítulos se refieren a docencia e investigación; no hay títulos relativos a extensión.

¹⁷ Dado que nuestra investigación está desarrollándose, nos falta todavía información sobre algunas de los proyectos que se ejecutaron. La descripción que hacemos se refiere a las actividades sobre las que tenemos datos suficientes.

¹⁸ En el documento "1er. año de Extensión Universitaria" se describe a la Isla Maciel como un "vecindario de unas quince manzanas con una población aproximada de 12.000 habitantes. Está situada sobre la margen derecha del Riachuelo, frente a la Boca... Barrio geográficamente bien delimitado, caso nada común en el Gran Buenos Aires", con elevada densidad de población, integrada por entre 1000 y 1500 familias.

¹⁹ Esta caracterización de la población está en los documentos del Departamento; la composición de la población está descripta en la investigación "Los efectos sociales de la urbanización en un área obrera del Gran Buenos Aires", dirigida por Gino Germani, quien era Director del Departamento de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras. Se desarrolló en el Instituto de Sociología, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; contó -según declara su Director- con el "apoyo económico y moral del Departamento de Ciencias Sociales de UNESCO". Participaron en ella Gino Germani (director), Jorge Graciarena (asociado a la dirección); el equipo de codificadores estuvo integrado por Ruth Sautú, Roxana Balay, Elsa Lanza y Mabel Arruñada. Participaron miembros del Departamento de Extensión Universitaria y del equipo del Instituto de Sociología Urbana y Bonaerense. (Fuente: G. Germani, 1958.)

²⁰ La clasificación de estos objetivos es nuestra.

²¹ Las personas que estuvieron casi ininterrumpidamente en la coordinación de estos equipos fueron Noemí Fiorito de Labruno, Amanda Toubes y Nora Murphy.

²² Nos referimos a las actividades sobre las que contamos con información sistematizada a partir del análisis de los documentos y de las entrevistas a directivos y maestros. Sabemos que puede faltar información y que puede haber interpretaciones diferentes de las de las personas que entrevistamos. Lo que nos llama la atención es tanto la coincidencia de versiones entre los que nos proporcionaron información sobre las actividades de educación de jóvenes y adultos como la existencia de esquemas de acción semejantes en campos profesionales diferentes- por ejemplo, salud y educación.

²³ Tenemos iniciado el análisis de los enfoques de trabajo en el campo de la salud y vivienda, de modo que la afirmación que se hace se refiere a esas actividades.

²⁴ Recuperamos la idea de subversión como la plantea P. Bourdieu: "La política comienza, propiamente hablando, con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa original; en otros términos, la subversión política supone la subversión cognitiva, una conversión de la visión del mundo". Cabe agregar que la subversión conceptual se expresaba en la práctica profesional.

²⁵ Se elaboró una cartilla con información sobre los objetivos del trabajo y sobre el proceso de intervención a la universidad, en la que se explicaba la imposibilidad de continuar el trabajo en la nueva situación

política.

²⁶ Recordemos que durante parte importante de ese período el Partido Peronista estuvo proscripto. En noviembre de 1955 se lo disuelve. En las elecciones de 1957 para Asamblea Constituyente la proscripción convirtió al voto en blanco peronista en la segunda fuerza política, con 2.115.861 votos (A. Rouquié, pág.144). En 1958 el Congreso sancionó una Ley de Amnistía que vuelve a dar legalidad al Peronismo, pero en las elecciones de 1962, en que sus listas tienen, en el país, el 32% de los votos son intervenidas -por presión de los militares- las provincias en que triunfan los justicialistas. En 1962 se sanciona un Estatuto de Partidos Políticos que vuelve a proscribir al Peronismo y a todas las formaciones políticas que se refieran a la lucha de clases (Rouquié, pág.200).

Bibliografía

Bourdieu, P. "Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", traducción en mimeo de Emilio Tenti, del artículo aparecido en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N°38, mai 1981, págs.69-73.

Brusilovsky S. "Formación de educadores populares en la universidad", en: *Revista Argentina de Educación*, año V, N°9, AGCE, 1987.

Brusilovsky S., *Servicio Social universitario. Análisis de una experiencia*, OREALC, UNESCO, Santiago de Chile, 1989.

Brusilovsky S. "Formación de pedagogos para el trabajo con sectores populares: una aproximación metodológica". Ponencia presentada en el seminario Demandas Educativas de los Sectores Populares, organizado por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (22 y 23 de marzo 1990/a).

Brusilovsky, S. *Study Service in adult education: analysis of an experience* 1989 UNESCO, París, 1990/b.

Brusilovsky, S. "Formación de educadores para el trabajo con sectores populares. Una experiencia en la universidad", en: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, V.16 N°1, jan/jun 1991.

Brusilovsky, S. *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, El Quirquincho, 1992, Buenos Aires.

Brusilovsky S., Vior S. "La universidad argentina en los '90: políticas, procesos, propuestas", Ponencia presentada en el I Encuentro Latinoamericano de Educadores Universitarios, Caracas, 8 al 13 de julio de 1996, publicada en: *Praxis Educativa*, año II, N°2, diciembre 1996.

Ceballos, C. "Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)", en: *Biblioteca Política Argentina*, N°103, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1985.

García Guadilla, C. "La educación superior como objeto de investigación: el caso de América Latina", en: *Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de investigación"*, Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA, Buenos Aires, 1996.

Germani, G. *Investigación sobre los efectos sociales de la urbanización en un área obrera del Gran Buenos Aires*. Informe preparado para el seminario sobre "Urbanización en América Latina"; Trabajos e Investigaciones del Instituto de Sociología, publicación interna N°5, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Diciembre 1958, (mimeo).

Germani, G. *Política y sociedad en una época de transición*, Paidós, Buenos Aires, 1962.

Mangone, C. y Warley, J. "Universidad y peronismo (1946-1955)", *Biblioteca Política Argentina*, N°83, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1984.

Paviglianiti, N. "Políticas educativas. Contextos. Situación de la universidad", en: *Revista Argentina de Educación*, año IX, N°16, 1991.

Popkewicz, T. (Comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.

----- *Primer Año de Extensión Universitaria*, Universidad de Buenos Aires, (sin fecha, probablemente 1957).

Rouquié, A. *Poder militar y sociedad política en la Argentina. II. 1943-73*, Emecé, Buenos Aires, 1985.

Sigal, S. *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Puntosur, Buenos Aires, 1991.

Terán, O. *Nuestros años sesenta*, Puntosur, Buenos Aires, 1991.