

Roberto Payró, Leopoldo Lugones. Corbière, Emilio: Centros de cultura popular. En: *La vida de nuestro pueblo*, n° 31. CEAL. Buenos Aires, 1982.

79 Por ejemplo, J. Ingenieros, A. Giménez.

80 Secretario: Roberto Payró, cajero: Antonio Piñeiro, bibliotecario: L. Lugones. En su corta vida, se ocupó del dictado de conferencias de divulgación general, de temas de contenido científico y académico 'Del método científico', por J.B. Justo; 'De las relaciones de la biología con la sociología', J. B. Justo; 'Las relaciones de la psicología', R. J. Payró; 'De la concepción económica de la historia', de J. B. Justo; 'Teoría de las religiones y de la moral', por Emilio Roqué; 'Estudio de lo escrito hasta ahora en el país sobre sociología científica', por J. Lebrón...» Citado por: GIMÉNEZ, A., *op. cit.* pág. 37.

81 ODDONE, J., *op. cit.* pág. 17; CORBIÈRE, E., *op. cit.*; GIMÉNEZ, A., *op. cit.*

82 Centro Socialista Obrero. Propósitos. «Para difundir la verdad económica y social, el Centro Socialista Obrero hará publicaciones, dará conferencias y tendrá una biblioteca»; Centro Socialista Universitario. Carta Orgánica. Propósitos: «...Para difundir la verdad económica y social, el Centro Socialista Obrero hará publicaciones, dará conferencias y tendrá una biblioteca...» Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 12.

83 GIMÉNEZ, A., *op. cit.*

84 Ibid.

85 «Las lecciones de esas materias son también, tanto como es posible, de un carácter demostrativo y objetivo, encaminadas a transmitir conocimientos y desarrollar ideas en la cabeza de los oyentes y no llenarlas de palabras! En lo que se refiere a la historia este método es en el país completamente nuevo, y los trabajadores socialistas pueden jactarse de que su escuela abre aquí el camino a la verdadera ciencia histórica, basada en la Biología y en el estudio de las sociedades humanas». GIMÉNEZ, A. *op. cit.* pág. 25-26.

86 Ibid.

87 Ibid.

88 Ibid.

89 Ibid.

90 (resaltado nuestro) citado en: BARRANCOS, D., *op. cit.*

91 «Es honroso para los iniciadores del Partido Socialista argentino el haber prestado atención a estas preocupaciones morales desde un principio...» En: *La vanguardia*. Citado por: GIMÉNEZ, A., *op. cit.*

Educación popular en la universidad reformista: el Departamento de Extensión Universitaria de la U.B.A. (1956-1966)*

Silvia Brusilovsky**

Resumen

En este artículo se presentan los principios políticos y las actividades destinadas a educación de jóvenes y adultos de sectores populares desarrollados, en el período 1956-1966, por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires. Se incluye la referencia a los principios políticos declarados, así como la descripción de aspectos de las actividades que permiten recuperar el enfoque teórico y metodológico –implícito y explícito– que se adoptaba en diversas áreas de trabajo.

* Este artículo se estructura con información de la investigación «Universidad y sociedad: la articulación entre docencia, extensión y educación de adultos. El caso del Departamento de Extensión Universitaria, UBA. 1956-66», dirigida por la autora en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. En el presente artículo ponemos énfasis en la experiencia como emergencia de la concepción de educación popular vinculada al reformismo. Otros resultados del estudio, que se presentan brevemente en este artículo, fueron desarrollados más exhaustivamente en el artículo «Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la universidad reformista de 1956-66. Revista IICE nro. 12, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, y en las ponencias «Trabajo con sectores populares. Una experiencia de extensión para la democratización de la universidad» presentada en el I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior, II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria (18 a 21 de noviembre de 1997); «Democratización institucional y social. Un principio político para estructurar un modelo de extensión. El caso del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA en la universidad reformista de 1955-66», en el Segundo Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación (26 al 28 de noviembre de 1997); «La extensión universitaria en Argentina. Proyección y vigencia de la experiencia de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires de 1956 a 1966», presentada en Extensión Universitaria. Encuentro Científico Metodológico sobre Extensión Universitaria. Universidad '98. La Habana, Cuba (25 al 29 de mayo de 1998) y en el panel «Universidad, sociedad y políticas de extensión universitaria» de las Jornadas de Homenaje a la Reforma Universitaria. Universidad de Mar del Plata (11 y 12 de junio de 1998).

** Universidad Nacional de Luján.

Se trata de mostrar que el proyecto, integrado al desarrollo de la Universidad reformista, constituye el comienzo de construcción —en la práctica misma y en forma casi contemporánea a la experiencia freiriana— de un «modelo» de acción educativa que puede ser considerada evidencia de la preemergencia de la concepción de educación popular. Se da cuenta del papel jugado por el Movimiento Reformista en la construcción de un proyecto contrahegemónico de educación de jóvenes y adultos, así como de la relación de sus actores con las tendencias más amplias del movimiento intelectual de la época.

This article seeks to analyze the political principles and activities for young people and adult education of popular sectors, developed during the period 1956-1966 by the University Extension Department which belongs to Buenos Aires University (Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires). It includes the political principles declared, as well as the description of the activities by means of which the theoretical and methodological focus —implicit and explicit— that were used in different areas can be recovered.

The article tries to show that the project, integrated to the development of the Reformist University, constitutes the beginning of the construction —in the practice itself and in a way almost contemporary to the «freiriana» experience— of a «model» of educative action that might be considered evidence of the preemergency of popular education concept. The role played by the Reformist Movement in the construction of a contrahegemonic educational project for young people and adults, as well as the relationship of its actors with the intellectual movements trends of the age is clearly shown.

Introducción: Para una aproximación al objeto

La construcción de la historia y de la teoría de la educación de adultos en nuestro país es fragmentaria. Esta situación tiene, a nuestro entender, razones vinculadas con la misma «realidad» del campo. Refleja, tal vez, lo inarticulado, y muchas veces, fugaz de la oferta destinada a sectores populares (Gallart, 1989, Sirvent y Llosa, 1998). Puede ser resultado, también, de la «demanda» escasa de educación para adultos: cuando los sectores populares ejercieron presión por educación lo hicieron por escolaridad de los niños (García Huidobro, 1986) y no se registra, en las recientes situaciones de pobreza, demanda organizada por educación (Sirvent y Llosa, 1998).

En esta historia se suele ubicar el comienzo de desarrollo de la concepción de educación popular en los últimos años de la década del 60. Los hitos son la Pedagogía de Freire y las acciones desarrolladas por intelectuales —en general, profesionales de ciencias sociales— que, con diferentes modalidades de acción, vinculan su práctica profesional con la de organizaciones políticas o de base de sectores populares, práctica que, salvo en Freire, no suele aparecer sistemáticamente registrada.

En nuestro país, estudios originados en diversos grupos de trabajo, evidencian el propósito de avanzar en la investigación tanto desde enfoques históricos como sociopedagógicos¹. Constituyen parte del esfuerzo —al igual que en el resto de América Latina desde comienzos de los años 80— de crear conocimiento en el campo. Los trabajos están dirigidos a sistematizar experiencias, a identificar tendencias dominantes y emergentes, a construir categorías analíticas significativas.

En esa reconstrucción iniciada hay un hueco que nos parece importante llenar. Me refiero a una experiencia que forma parte de la historia reciente de la universidad: el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, que desarrolló sus actividades entre 1956 y 1966. Esta unidad del Rectorado formó parte del proyecto de universidad que comienza a instalarse en la UBA después del golpe del 16 de septiembre de 1955 —«Revolución Libertadora»— que derroca al gobierno de Perón y se mantiene hasta agosto de 1966, en que casi todos sus integrantes participan de las renunciaciones colectivas y públicas con las que un número importante de docentes responde a la intervención a la Universidad (el 29 de julio de 1966), y a la represión de «la noche de los bastones largos».

El DEU constituyó un intento por llevar a la práctica, desde una unidad central del Rectorado, el «compromiso social» de la universidad, a través de un proyecto que proponía articular la extensión con la docencia y la investigación, para trabajar sobre los problemas de los sectores sociales que no tienen acceso a la universidad. La importancia de esta experiencia como parte de la historia del Movimiento Reformista y de la forma en que una de sus líneas internas interpreta y lleva a la práctica el principio de «compromiso social» es señalada por diversos autores que estudian el período y la Reforma², pero no ha sido, hasta ahora, objeto de estudio sistemático. Dar visibilidad a sus principios políticos y a sus programas de educación de jóvenes y adultos de sectores populares —sus sujetos pedagógicos prioritarios— desarrollados en diferentes ámbitos (radio, instituciones de base de la sociedad civil, un barrio popular del gran Buenos Aires, sindicatos) permite dar cuenta del papel jugado por un sector de graduados y estudiantes en la lucha por la producción e intencionada incorporación de prácticas que constituyen una ruptura, una «disonancia» respecto de la educación dominante para jóvenes y adultos de sectores populares. Es posible asimismo —dado que la emergencia de una práctica cultural no es nunca un proceso aislado— encontrar su relación con las tendencias más amplias del movimiento político universitario e intelectual de la época.

El Departamento de Extensión Universitaria se crea el 26 de enero de 1956, por Resolución n° 73 del Interventor de la UBA³. Su creación y el desarrollo de las actividades constituyeron parte del esfuerzo por construir una institución que en la legislación, estructura y actividad académica, respondiera a los principios de la Reforma: gobierno colegiado y tripartito, reformulación de la docencia y de la investigación, libertad y periodicidad de la cátedra, ingreso irrestricto, compromiso social de la universidad. La aparente paradoja de que la lucha por la democratización universitaria y social 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 los años anteriores y, en particular, en el último período de la segunda presidencia de Perón. 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, 1985: 16). Si bien en el Fubismo había diversas posiciones en relación con el apoyo a los sectores antiperonistas golpistas y conciencia de la contradicción que había entre antiperonismo e identificación con los intereses de la clase trabajadora, finalmente el apoyo dado al golpe y 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 autoridades⁴ para iniciar la instalación de los principios reformistas.

En ese contexto de la llamada «universidad reformista» (Vior y Paviglianitti, 1994-95), el DEU se crea para

«concretar una vaga expresión de anhelos, cuyo lema corriente 'la universidad para el pueblo' carecía sin embargo de una concepción práctica integral y concreta» (1er. año de Extensión Universitaria: 4).

En esa tarea de hacer efectiva la «función social de la universidad», se construye gradualmente una compleja organización institucional –integrada por equipos estables, multidisciplinarios (educación, economía, sociología, arquitectura, salud, asistencia social, ingeniería, psicología, etc.)– que lleva a cabo un programa pensado para apoyar cambios en las condiciones de vida material y simbólica de los sectores populares. La educación de niños, jóvenes y adultos es uno de sus objetivos centrales. Nuestra hipótesis es que el «proyecto DEU» constituye el comienzo de construcción –en la práctica misma y en forma contemporánea a la experiencia freiriana– de un «modelo» de acción educativa que evidencia la preemergencia (Williams, 1980) de la concepción de educación popular. Es entendido, así, como parte de un proceso de oposición a las formas escolarizadas y no escolarizadas, dominantes en educación de sectores populares, avance del cambio que dará lugar, posteriormente, al modelo fáctico y conceptual más articulado y definido de educación popular.

Un paréntesis teórico-metodológico

Para interpretar la experiencia como preemergencia de educación popular –prefero no hablar de proyecto contrahegemónico o alternativo⁵– deberíamos identificar aquellos elementos que, aunque constituyan prácticas no articuladas, puedan considerarse opuestos a los de las prácticas de educación dominantes. Como señala Rodríguez Brandao:

la educación popular «se opone a que se la considere un desdoblamiento teórico y técnico de la educación de adultos. La educación popular se pretende, por el contrario, como su momento de ruptura (...) Es la negación de una educación dirigida a los sectores populares como forma compensadora que consagra la necesidad política de mantener a los sujetos populares fuera del alcance de una verdadera educación. En este sentido, es la afirmación no sólo de la posibilidad de surgimiento de una educación para el pueblo (...) sino de la necesidad de transformación global del proyecto de educación a partir del punto de vista del trabajo popular.»

(Rodríguez Brandao: 57-58, traducción nuestra)

Si bien es imposible esperar una definición de educación popular –dado que significaría cristalizar un proceso en que conceptualizaciones y prácticas se van construyendo en relación dialéctica– y reconociendo la existencia y debate sobre su diversidad de prácticas y fundamentos, hay consenso en señalar como rasgos centrales de su «identidad» el explícito reconocimiento de la dimensión política: la acción pedagógica debe ser considerada un instrumento para la transformación de una sociedad dividida en clases con intereses antagónicos. El valor dominante en este enfoque pedagógico es la justicia.

Los sectores populares son sujetos pedagógicos prioritarios, con el objetivo de apoyar la construcción de un proyecto político popular, lo cual requiere articular la educación con sus organizaciones; de este modo, participación y organización se convierten tanto en un proceso necesario como en un valor, en la búsqueda de una nueva forma de vida social cooperativa, sin exclusiones.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se recorta la función de producción colectiva de conocimiento tendiente a la objetivación y análisis crítico de la realidad cotidiana, con vistas a la acción transformadora. Respecto de la función de puesta en circulación y apropiación de conocimiento de origen académico, se desarrollaron debates y prácticas que enfatizaban ya sea la necesidad de su articulación con el saber popular como la necesidad de «no colonizar» a los sectores populares (postura «basista» que fue objeto de crítica y resultó superada en los últimos años).

Los significados, valores, prácticas del DEU opuestos a las dominantes y que coinciden con los rasgos centrales de la educación popular se identifican en los principios políticos declarados así como en los implícitos en el enfoque teórico y metodológico que se adoptaba o se intentaba construir en diversas áreas. Nuestro trabajo consistió en reconstruir –utilizando como fuentes documentos y entrevistas⁶– «los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica» (Popkewitz, 1994: 33).

Para hacerlo, adoptamos una lógica cualitativa, con enfoque hermenéutico y método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Reinterpretamos las interpretaciones de los sujetos, a partir de nuestros intereses y referencias teóricas y de su ubicación en el contexto socio-histórico.

Cabe señalar que somos conscientes de que estamos trabajando con los significados que perduran en la memoria de los actores y que la información recogida es

resultado del procesamiento que éstos han hecho de aquella experiencia. Su construcción corre el riesgo de ser la teoría que hoy —entre 30 y 40 años más tarde, con toda el agua pasada bajo los puentes de la ciencia social y de la vida política del país— formulan los actores de entonces. Por eso, la triangulación de respuestas de profesionales de diversos campos y con trayectorias profesionales diferentes (vida dentro y fuera del país, desempeño en ámbitos académicos y no académicos), y con documentos escritos, nos permite suponer que la regularidad de los esquemas prácticos con que describen sus experiencias responde al «modelo» original.

En los próximos títulos caracterizamos los principios políticos y las actividades desarrolladas del DEU —con lo que avalamos nuestra hipótesis— para referirnos, finalmente, a la relación de esta experiencia con tendencias político-universitarias y culturales del período.

Una caracterización de la concepción político-pedagógica del DEU

Los principios políticos declarados

Entrevistas y documentos permiten identificar los principios de política universitaria, que pueden sintetizarse en dos conceptos: *democratización* y *demonstración*⁷.

Democratización: La definición de este concepto es, en el DEU, antagónica a la liberal católica dominante en el Ministerio de Educación. Recién derrocado el gobierno peronista, el discurso oficial asociaba la idea de democratizar la universidad con la modificación de la universidad peronista, con la exclusión de lo que llamaban el «autoritarismo», «la dictadura», de las aulas de la universidad y con la reincorporación de los docentes expulsados por el peronismo. Si bien todos los participantes de la etapa inicial del DEU expresan su oposición a las condiciones de la «universidad peronista», su concepción de democracia universitaria —tal como es definida en los textos que elaboraban entonces y en las entrevistas, hoy— tiene otro sentido.

El principio 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. La posición que sostuvo la creación del Departamento de Extensión Universitaria es que la democratización implica la transformación de la universidad *por medio de y para* la transformación de sus relaciones con el medio. La democratización interna depende del desarrollo de una práctica comprometida con la sociedad: 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, algunos de ellos ampliamente conocidos, por lo que sólo los mencionaremos: los ya

reconocidos reclamos de democratización del acceso y de las formas de gobierno, las estructuras y los procesos pedagógicos universitarios.

Hay una dimensión en la que nos interesa detenernos porque alude a un problema que no es dominante en los documentos contemporáneos del DEU, y que nos parece significativo por ser un principio político-pedagógico central de la teoría y práctica de educación popular. El DEU, a través de algunos de sus documentos y en la opinión de algunos de sus protagonistas, coloca como uno de los ejes de su proyecto lo que hemos llamado *democratización epistemológica*, el proceso por el cual se debe generar conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción. La ausencia de sectores populares en la Universidad —«la parcialidad de su composición social»⁸— parcializa la producción académica, porque quedan ausentes las concepciones sobre la realidad construida en su práctica social por los diferentes sectores sociales.

«Este vacío índice de una injusticia que repugna al concepto mismo de universidad da como resultado que esos mismos sectores permanezcan fuera de la tarea constructiva que constituye la base misma de una auténtica universidad»

(1er. año de Extensión Universitaria: 3; resaltado nuestro)

Si bien esta idea no es común a todos los actores del proyecto, nos parece importante señalar que, para parte de ellos, los sectores populares son no sólo sujetos del derecho a la educación, sino también productores de conocimiento legítimo. Más allá del reclamo por la producción de conocimiento significativo para entender y resolver los problemas relativos a sus condiciones de vida material y simbólica, la legitimación de su derecho a participar en la construcción de conocimiento constituye, a nuestro entender, una ruptura con una concepción iluminista que posteriormente, en la década de los '70, se constituye en principio político de la educación popular y de las concepciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas críticas.

Demonstración: También en la construcción de este concepto —categoría teórica funcionalista que se resignifica en el proyecto— hay reconocimiento de una obligación axiológica: desarrollar consciente y deliberadamente un proyecto comprometido con la construcción y puesta a prueba social de conocimientos para responder a las necesidades de sectores populares. Las actividades de Extensión fueron pensadas, también, como testimonio, como un *dar prueba* de que el cambio propuesto puede ser efectivamente desarrollado.

«La tarea cumplida (...) responde a la voluntad de llevar a la práctica estos principios y probar la posibilidad de integrar la Universidad a su contorno social...»

(1er año de Extensión: 5)

El objetivo de *poner a prueba* y de *dar prueba*, era incidir en la transformación de las estructuras institucionales y de 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.

«Lo que era único no se emprendía, sino que las actividades podían ser, debían ser factibles de ser reproducidas. Había una idea de experiencia, en la que pudiera estudiarse algún problema para luego repetirlo en otro lugar».

(De la entrevista a directivo del DEU)

Las actividades desarrolladas

En su trabajo «hacia y con la sociedad», el Departamento llevó a cabo, en el curso de los diez años, diversos proyectos⁹. Los enumeraremos brevemente, para referirnos, luego, a los aspectos que, entendemos, permiten identificar su diferencia con las prácticas dominantes.

El primer año (1956) se inicia con un ciclo de radio sobre temas de interés general (tales como salud, consumo, familia, jurídicos, económicos, vivienda, etc.); se asesora a organizaciones culturales barriales (biblioteca popular) y se inicia la actividad que inaugura lo que fue el proyecto «experimental» permanente: el Centro de acción social que se estableció en un barrio obrero del Gran Buenos Aires, la Isla Maciel. Un par de años después, y por dos años, se trabajó con sindicatos. En 1961 se comienza a trabajar en otros dos programas que se mantienen hasta el cierre del Departamento: la apertura, en una biblioteca popular, de la participación del barrio y, en especial, de sus jóvenes y un programa para la formación de educadores de adultos a través de seminarios y talleres en los que se integran estudiantes universitarios, docentes de adultos y miembros de organizaciones populares (clubes, bibliotecas, sociedades de fomento, cooperativas, etc.).

Para articular estos programas hacia el interior de la universidad se procuraba siempre que en las actividades participaran cátedras o grupos de investigación de las diferentes Facultades. La integración de estudiantes era, a veces, actividad voluntaria; otras era obligación establecida por las cátedras. En estos casos, se llevaba a cabo con la orientación de los docentes 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 responsabilización institucional por la formación de los estudiantes, compartida entre la cátedra y el DEU. Una vez probada la metodología para la solución de problemas se incorporaba el proyecto a una organización del Estado, ya sea formando a sus profesionales, asesorándolos para la creación de un servicio o firmando un convenio de trabajo compartido.

El Centro de Isla Maciel 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 grupos e instituciones representativos de las condiciones de vida de los grupos sociales más desfavorecidos. Se organizaron actividades para enfrentar

sus graves problemas: salud, vivienda, consumo, educación escolar y para el trabajo, recreación de jóvenes y adolescentes, recuperación de niños con problemas de aprendizaje. Estas necesidades fueron objeto de trabajo sistemático a través del centro de salud, de las cooperativas de consumo y de vivienda, de la escuela para recuperación de desertores, de la escuela de adultos, del centro juvenil, del trabajo con las asociaciones del barrio (sus clubes, sociedades de fomento).

En educación escolar, los criterios centrales organizadores del trabajo eran 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 —con reconocimiento de su sentido común— de la cultura de la población, la ruptura con modelos autoritarios en la relación entre equipos docentes y de ellos con los alumnos y sus familias. Cabe señalar que este enfoque pedagógico dio lugar a rechazos por parte de la escuela oficial del barrio, cuyo «modelo» expulsor quedaba cuestionado —de hecho— por las prácticas inclusoras de la escuela del DEU¹⁰.

Parte de las actividades desarrolladas por el equipo del Centro de Salud estaban integradas al programa de educación permanente, vinculado con problemas de vida cotidiana de la población. La organización y desarrollo del trabajo se basaba en el reconocimiento del derecho de la población a la salud como derecho universal; la provisión de servicios de calidad constituía una obligación y de ningún modo una concesión de la autoridad o una barrera de control social.

El «paradigma» adoptado para la organización de los servicios es coherente con este reconocimiento. Las notas centrales eran: medicina preventiva como «estilo metodológico», educación como una de las estrategias para la prevención y para la participación en las decisiones relativas a la propia salud; responsabilización institucional por la salud de la población, apertura a la relación permanente con el barrio, tratando de lograr la superación de fragmentaciones sociales existentes y apoyando su organización para ejercer presión sobre el Estado; reconocimiento de la necesidad de tomar en consideración las pautas culturales de la población. La atención médica se construía intentando desarticular la relación de poder que jerarquiza al médico y subordina al paciente, y que se suele convertir en estigmatización cuando es relación entre sujetos de diferentes clases sociales. El trabajo se desarrollaba en equipos interdisciplinarios, en los que todos sus integrantes —sin la relación de superioridad jerárquica de médicos sobre trabajadores del campo social— eran co-responsables por la tarea.

Los rasgos de educación popular que resultan relativamente claros en educación escolar de jóvenes y adultos y en educación vinculada con salud, aparecen menos claros y también menos consensuados entre los actores en otras áreas de trabajo, tales como las cooperativas y otras organizaciones barriales. La constitución de cooperativas (de consumo y de vivienda) responde a la demandas de la población. El DEU cumple función asesora en aspectos legales y de búsqueda de recursos financieros para dar posibilidad de constitución de las cooperativas, como estrategia para apoyar «la lucha por el acceso a la vivienda, al consumo...»

«El DEU hacía el plan y la acción la desarrollábamos todos juntos, con la gente del lugar; si la gente no participaba nosotros no hacíamos el trabajo (...) que la gente exigiera sus cosas (...) era crear en la gente el derecho de petición»
(de la entrevista a un profesional)

Si bien hay quienes plantean que esta estrategia está vinculada a un modelo «modernizador», una cuestión cuya profundización tenemos pendiente es la vinculada con el apoyo dado por el DEU para la organización con vistas al ejercicio de presión sobre el Estado y la generación de normativas, reglamentos que, respetando la legalidad existente, permitieran incorporar valores solidarios y tomar en cuenta las condiciones de la vida familiar de los socios. Nos parece necesario completar la «narración» incluyendo referencias a actividades fuera del proyecto de Isla Maciel, para confirmar que otros equipos, en otros espacios, construyeran líneas de trabajo convergentes. En 1961 se inicia un programa de formación de educadores de adultos. Los Seminarios de Educación de Adultos estaban destinados a

«formar gente que tuviese actividades de liderazgo cultural en instituciones populares (...) que pudiese participar activamente en la creación de actividades culturales para sus pares (...) sobre temas que son de cierta importancia social».

Uno de sus objetivos fue formar dirigentes culturales populares con capacidad para generar, participativamente, el desarrollo cultural de sus pares. El curriculum de estos seminarios formaba para un manejo no autoritario y para estimular la participación y favorecer la producción cultural.

El trabajo en una biblioteca popular en el barrio de Barracas, en Buenos Aires, es una de las actividades que se inicia en respuesta a la demanda de sus directivos de «ayudar a abrir la biblioteca al barrio». La demanda institucional fue la de desarrollar actividades «culturales» (académicas) en un contexto en el que la población había cambiado: Barracas era un barrio en donde convivían obreros con formación socialista, descendientes de inmigrantes, con migrantes internos recientemente llegados. La fragmentación social (que en Maciel era entre «la Isla» y «la villa») se repite entre los jóvenes asistentes a la Biblioteca: los hijos de obreros socialistas y los «cabecitas».

El equipo de jóvenes animadores del DEU¹¹ intentó organizar actividades de animación sociocultural que permitieran la integración de la cultura académica con la popular. Fue un lugar de aplicación y desarrollo de una didáctica –cuyo aprendizaje se había iniciado en los «Seminarios de Educación de Adultos»– que procuraba generar un liderazgo democrático y partir de las experiencias «vividas» e integrar la cultura de fuentes folklóricas, de masa y académica.

«Me acuerdo cómo habíamos partido de la *bossa nova* y habíamos llegado al análisis de estadísticas socioeducacionales de Brasil, la utilización de canciones que hablaban de analfabetismo, del inmigrante nordestino que llegaba a Río de Janeiro...» (De la entrevista a la animadora).

El trabajo dio lugar a la confrontación de dos concepciones de cultura: el del modelo de educación popular, enraizado en el anarcosindicalismo de principio de siglo, sostenido por los dirigentes de la biblioteca –que esperaban que ésta fuera mediadora entre la cultura académica y el barrio– y la propuesta del DEU, que procuraba reestructurar el enfoque para –sin negar el derecho de los trabajadores a acceder a la cultura académica– adecuarse a la nueva realidad generada en el país a partir del peronismo.

El DEU en el contexto político universitario y cultural

El estudio del DEU permite avanzar en el conocimiento del papel que jugó una franja de profesionales críticos –en la universidad pública y vinculados con otros actores del campo intelectual– por generar ideas y prácticas vinculadas con las problemáticas y condiciones de los sectores populares. Haremos referencia a antecedentes de esta experiencia en prácticas anteriores del Movimiento Reformista, así como a su relación con líneas del campo intelectual. Sabemos que estamos dejando fuera del análisis, acá, las relaciones con la política (nacional y universitaria), con los partidos políticos –en particular el peronismo y socialismo/s– con las concepciones teóricas dominantes en la universidad (especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras).

La continuidad con el movimiento estudiantil reformista

Si bien 1956 es el comienzo institucional del Departamento, su origen en la Universidad es previo: se reconoce que el proyecto se viene gestando, en la práctica, dentro del movimiento estudiantil desde comienzos de los '50 –cuando la dirección de la FUBA pasa a manos de los reformistas– y que formaba parte de una lucha por construir en la práctica misma una forma de relación universidad/sociedad marcada por la solidaridad entre sujetos sociales diferentes: trabajadores y estudiantes. Señalar esta continuidad permite colocar el «caso» en el movimiento político universitario y encontrar, en nuestro país, una tendencia común con la de otros de América Latina.

Como parte de las actividades de los centros de estudiantes reformistas (que actuaron clandestinamente, ya que eran ilegales en ese período), se constituyeron comisiones obrero-estudiantiles que mantuvieron contactos con sindicatos anarquistas y socialistas (obreros navales, ferroviarios, telefónicos) y desarrollaron actividades destinadas a la educación y recreación de niños (Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras), a la formación técnica de trabajadores (Centro de Estudiantes de Ingeniería) y a la defensa de trabajadores (Centro de Estudiantes de Derecho).

«ese trabajo es para nosotros el puntapié inicial de lo que serán muchas ideas sobre la universidad y los trabajos hacia afuera...»

(De la entrevista a un directivo)

En esta interpretación del origen de la concepción y del enfoque adoptados, coinciden tanto nuestros entrevistados que se integraron desde las etapas iniciales del Departamento (Amanda Toubes, Nora Murphy, Juan Carlos Marín, Jorge Albertoni) como otras personas que participaron del movimiento estudiantil, y que analizan las concepciones y las experiencias desde las que se construye la universidad del 55 al '66.

Miguel Murmis, dirigente en 1954 del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, y miembro del mismo grupo político de los «fundadores» del DEU, señala en una entrevista (Toer, 1988: 15) que los Centros trataban, permanentemente,

«de mantener relaciones fuera del movimiento estudiantil. Siempre estaba el objetivo de la 'unidad obrero estudiantil' (...) tratábamos también de hacer algo de extensión universitaria, dar clase en algún barrio (...) Los principios (...) eran los fundamentales del Reformismo (...) ideas que luego se plasmaron en la Universidad de Buenos Aires con el programa de extensión universitaria...»

(ídem: 23)

La memoria de los actores coincide con documentos del Centro de Estudiantes de Ingeniería¹². Este Centro se organiza en comisiones que son semejantes a las Secretarías de la UBA post '55 y desde ellas lleva a cabo actividades. Los fundamentos con los que se sostienen las comisiones de Extensión Universitaria y de relaciones obrero-estudiantiles se desarrollan en términos semejantes a los del primer documento elaborado por el DEU —«1er. año de Extensión Universitaria»—: reconocimiento de que ser estudiante y profesional implica un privilegio en una sociedad con falta de democracia en el acceso a la educación; necesidad de capacitación para el compromiso social; distancia y desconocimiento de las necesidades de «*las clases menos pudientes*»; necesidad de trabajo interdisciplinario.

Las actividades que se reseñan en el Boletín se remontan a los cursos para obreros dictados por estudiantes y profesores, en la Facultad, desde 1928 y se presenta la revisión, en 1953, de la estrategia del dictado en las aulas de la Facultad por la salida

«fuera de la Facultad, para que el estudiante palpara y en cierto modo viera los problemas de la clase obrera en su real ambiente».

Estas experiencias, llevadas a cabo desde un ámbito universitario, forman parte de una tendencia —que parece ser recurrente en educación popular de adultos— que se caracteriza por el hecho de que jóvenes intelectuales —activos participantes de movimientos políticos, sociales, religiosos— sean quienes trabajan, en forma profesional o voluntaria, en la organización y desarrollo de actividades educativas des-

tinadas a jóvenes y adultos de sectores populares. En este sentido, es posible que guarde relación, también, con otras experiencias de América Latina de los años '60, que pueden considerarse representativas de la emergencia de la tendencia de educación popular. En efecto, el DEU es contemporáneo de las actividades llevadas a cabo por Freire en Brasil, a través del Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño. Ambos responden, según Sirvent (1992), a concepciones semejantes, porque la formación de los jóvenes profesionales que las organizaron y que fueron sus principales ideólogos tuvo la misma base: los esposos Coelho, en Brasil (Germano Coelho es considerado el principal ideólogo del MCP) y Amanda Toubes, de Argentina, habían participado en las mismas actividades de formación en Inglaterra y en Francia y habían incidido en ellos los enfoque y metodologías del grupo francés *Peuple et Culture*.

En las actividades de extensión de universidades brasileñas se observa una tendencia semejante, aunque instalada pocos años más tarde:

«los proyectos elaborados a partir de 1968 siempre articulan la extensión universitaria con la acción junto a poblaciones con carencias (...) Se da a la extensión la función de puente para realimentar la estructura académica funcionando como elemento productor de cambios a nivel interno de la universidad y de la sociedad de un modo general»

(Gurgel R. 1986: 15; traducción nuestra)

No es de extrañar que esta relación entre universidad y educación popular forme parte de la militancia del reformismo, si se considera la explícita articulación entre lo pedagógico y lo político que desde el '18 caracteriza a la Reforma Universitaria. Los objetivos tienen antecedentes en el movimiento reformista del '18, así como en los proyectos, propósitos y desarrollos de principio de siglo de socialistas y anarquistas. Si bien conserva los principios políticos centrales que se apoyan en la idea del compromiso de las instituciones y de los universitarios con la clase obrera, se distancia en cuanto a las características de esta relación: el DEU comienza a superar la relación de «orientación», de «difusión» cultural iluminista de principio de siglo y a incorporar la concepción de *democratización epistemológica* y la preocupación —escasamente lograda— por crear categorías teóricas y metodologías de trabajo que resultaran coherentes con los objetivos propuestos.

El DEU en el contexto político-cultural

El DEU forma parte de una compleja situación del mundo político académico de los '50 y '60. Es expresión, en el campo de la educación, 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, 1991: 11). Desarrolla sus actividades

en los años que diversos autores (Schwarzstein y Yankelevich, 1989; Terán, 1991; Sigal, 1991; Caldelari y Funes, 1997) consideran significativos para periodizar sus estudios sobre las condiciones de las universidades y del campo intelectual, por el peso que en él tuvieron los fenómenos políticos, la crítica de la desconexión de la reflexión respecto de la realidad nacional y la significación asignada a la práctica y al compromiso como validadores del pensamiento (Terán, 1991).

Creado y dirigido por jóvenes graduados, el DEU es parte de esa situación caracterizada por «una serie de núcleos ideológicos constituidos en el campo intelectual argentino del período 1955-1966 que fueron portados por un conjunto de intelectuales a los que genéricamente denominó 'contestatarios', 'críticos' o 'denunciantes' y en torno de los cuales se asiste a la formación de una nueva izquierda intelectual en el ámbito nacional. Esta descripción permite visualizar primeramente la figura del intelectual 'comprometido' que, con ser dominante en esta etapa no debe ocultar la emergencia del 'intelectual orgánico'» (Terán, 1991: 14).

Un rasgo central de este período es que esta franja intelectual crítica protesta contra la filosofía académica desarticulada de la realidad nacional e identifica la actividad universitaria con esterilidad y con su puesta al servicio de intereses antipopulares, y se plantea la necesidad de una filosofía comprometida y eficaz en relación con la política. En el DEU no sólo se tematizan cuestiones sociopolíticas en «una suerte de programa alternativo dentro de la disciplina filosófica» (Terán, 1991: 20), sino que se constituye un programa de acción efectivamente desarrollado en la realidad social.

Para un balance de la experiencia

La idea de compromiso, vinculado con las preocupaciones sociopolíticas propias tanto del reformismo como del movimiento intelectual crítico de los '50 y '60, da lugar a esta propuesta de desarrollo de una universidad que debe converger, en sus prácticas de docencia e investigación, con los intereses de las clases populares. Este campo intelectual sensible a los procesos sociales, se expresa en el DEU en el compromiso con un trabajo que avanza en la construcción, en la práctica misma, de una propuesta pedagógica militante que resiste, desafía y presiona por el reemplazo de las formas de educación oficiales.

La referencia que hicimos a la práctica intentó dar cuenta de que —aún con contradicciones y dificultades para hacer efectivos los principios— Extensión Universitaria puede considerarse evidencia de preemergencia de la tendencia de educación popular, en la medida que se procuró proveer mecanismos de discontinuidad con la educación de adultos compensatoria e integradora, dominante entre los años 1950 y 1960 en América Latina. Su carácter subvertor, si bien no se dirigió al plano estructural, aparece en los intentos de producir la ruptura de relaciones de poder en la vida cotidiana y en las organizaciones del Estado y de apoyar la acumulación

de poder en las organizaciones de base, para ejercer presión y demandas sobre el Estado.

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 trabajo— fue la propuesta de intervenir y producir conocimiento dirigido a la democratización de las relaciones sociales entre profesionales y sectores populares y entre diversos sectores profesionales, e incorporar este enfoque en las organizaciones del Estado responsables de la ejecución de políticas sociales vinculadas con derechos universales. El respeto por la cultura de los sectores populares y la activa capacitación de dirigentes barriales, culturales, en un contexto de horizontalización de las relaciones pedagógicas, es un rasgo más que permite considerar que esta experiencia de la Universidad Reformista está marcada por las ideas centrales de una concepción pedagógica crítica y popular.

Referencias bibliográficas

- BRUSILOVSKY, S. (1998) «Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)». *Revista del IICE* (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) Año VII, nro. 12. Miño y Dávila editores, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, págs. 31-41.
- CALDELARI, M. y P. Funes (1997) «La Universidad de Buenos Aires, 1955-1966: lecturas de un recuerdo». En Oteiza E. (coord.) *Cultura y política en los años '60*. Instituto de Investigaciones G. Germani, Facultad de Ciencias Sociales-Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- CEBALLOS, C. (1985) *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*. Biblioteca Política Argentina (n°103). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- FOLLARI, R. (1994) «Alternativas pedagógicas y hegemonía en la historia de la educación», en *Revista Argentina de Educación* año XII, nro. 22.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan E. (1986) «Educação de adultos. Necesidades e políticas. Pontos para un debate», en *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasil, —MEC— Fundação Educar-OEA-IICA.
- GALLART, María Antonia (1989) *The Diversification of the Educational Field in Argentina*. IIEP Research Report nro. 73. International Institute for Educational Planning, París.
- GLASER, B. y A. Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company, Nueva York.

- GURGEL, R. (1986) *Extensão Universitaria. Comunicação ou domesticação?* Cortez Ed.-Autores Asociados, San Pablo.
- POPKIEWICZ, Th. (comp.) (1994) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- PUIGGRÓS, A. (1993) «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en *Revista Argentina de Educación* nro.19, págs.7-34.
- PUIGGRÓS, A. (1997) *Dictaduras y utopías de la historia reciente de la educación argentina. Tomo VIII de Historia de la Educación Argentina*. Galerna, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1993) «Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación popular en América Latina», en GADOTTI, M. y Torres, C. (comps.) *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- SANGUINETTI, H. (1988) «La Reforma Universitaria -ochenta años», en SANGUINETTI, H. y otros. *1918-1988. La Reforma Universitaria*. Ed. La Página, Buenos Aires.
- SIGAL, S. (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Puntosur, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (1992) «Políticas de ajuste y educación permanente ¿Quiénes demandan más educación? El caso de la Argentina», en *Revista del IICE -Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-*, Año I, n° 1. Miño y Dávila editores, Facultad de Filosofía y Letras, págs.2-19.
- SIRVENT, M. T. (1994) *Educación de adultos Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. El Quirquincho, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. y S. Llosa (1998) «Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva», en *Revista del IICE -Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-*, Año VI, nro. 12. Miño y Dávila editores, Facultad de Filosofía y Letras, págs. 77-92.
- SHWARSTEIN, D. y P. Yankelevich (1989) *Historia oral y fuentes escritas en la historia de una institución: la Universidad de Buenos Aires. 1955-1966*. Documentos CEDES 21, Buenos Aires.
- TERAN, O. (1991) *Nuestros años sesenta*. Puntosur. Buenos Aires.
- TOER, M. (1988) *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín/I*. Biblioteca Política Argentina (nro. 229). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- VIOR, S. y N. Paviglianiti (1994-95) «La política universitaria del gobierno nacional (1989-1994)», en *Espacios* n° 15, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.

Notas

- Nos referimos a las investigaciones desarrolladas en diversas instituciones: Proyecto Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina (APPEAL) dirigido por A. Puiggrós; Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL), a cargo de Dora Barrancos; equipo de Educación No Formal del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, coordinado por María T. Sirvent; División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, con la jefatura de Silvia Brusilovsky, etc. Entre los investigadores podemos mencionar a D. Barrancos, S. Brusilovsky, D. Filmus, M.A. Gallart, L. Gutiérrez y L.A. Romero, N. Michi, P. Pineau, A. Puiggrós, L. Rodríguez, M.T. Sirvent, E. Tenti, entre otros.
- Hay referencias en textos de TOER (1988), SCHWARSTEIN y Yankelevich (1989); SIRVENT (1994); PUIGGRÓS (1997); SANGUINETTI (1998), quienes mencionan el interés y la importancia que tuvo esta experiencia, pero no reconstruyen las características de esos diez años de trabajo.
- La Resolución n° 73/56 crea primero el Instituto de Extensión Universitaria y luego hay otra Resolución -con el mismo número- que la modifica y reemplaza la palabra «Instituto» por «Departamento». Ambas forman parte del mismo expediente. El texto de la Resolución es el siguiente:

Buenos Aires, 26 de enero de 1956

Expedite. 88676/56

Considerando:

Que el saber y la cultura que se elabora y adquiere su desarrollo en los ámbitos de la Universidad, es un patrimonio común a toda la ciudadanía;
que por ello la Universidad debe extender los resultados de su labor y hacer participar a grupos cada vez más numerosos, tendiendo de tal modo a la universalización de la cultura; que es función y deber la Universidad colaborar activamente, dentro y fuera de las aulas en la obra de la elevación de la cultura;
que hasta el momento presente, la Universidad no ha cumplido con eficiencia esta función ni cuenta con organismos adecuados para realizarla;
el Interventor Nacional Interino de la Universidad de Buenos Aires RESUELVE:

Artículo 1°. Crear el Instituto de Extensión Universitaria.

Artículo 2°. Designar honorariamente una Comisión encargada de su organización y de establecer sus objetivos y modos de acción, la que presentará informe con tal propósito, antes del 28 de febrero de 1956.

Artículo 3°. 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.

Artículo 4°. Regístrese, comuníquese, tomen razón las Direcciones de personal y Administración y vuelva al señor Asesor Científico.

Resolución n° 73

Ing. JOSÉ BABINI Int. Nac. Int. de la Univ. de Bs. As.

Dr. ISMAEL VIÑAS Secretario Gral de la Univ. de Bs. As.

Está firmada por el Ing. Babini, pues éste reemplazó a José Luis Romero cuando sufrió un infarto.

- La terna propuesta para el rectorado fue: Vicente Fatone, José Babini y José Luis Romero. Este último asumió como interventor el 1° de octubre de 1955.

- 5 Me remito acá al interesante artículo de Roberto Follari en el que analiza los conceptos «alternativo» y «contrahegemónico» y debate la diferencia entre la «disonancia»/impugnación/discontinuidad respecto de la lógica de la dominación y el «aporte a la acumulación de fuerzas ideológico-políticas en pro de la dirección del consenso social por los sectores subordinados» (FOLLARI, 1994: 23).
- 6 Utilizamos fuentes documentales –publicaciones del DEU y de la UBA, informes anuales de trabajo, informes de equipos– realizamos entrevistas a directivos y miembros del equipo del DEU. Para la selección de informantes adoptamos un criterio de muestreo teórico. Una de las mayores dificultades fue recoger información documentada del período en estudio sobre la UBA y en especial del DEU. La información está dispersa y es fragmentaria; en el Archivo Histórico de la UBA las Memorias se interrumpen durante la década en estudio. Sólo hay una del año 1960. La mayor parte de la información recogida proviene de archivos privados, propiedad de personas que participaron del DEU y tienen en sus domicilios los materiales –originales y copias– de informes de tareas. Cabe señalar que la mayor parte de las fuentes disponibles no tienen sistematizadas la teoría o la metodología. Una de las excepciones es el documento «1er año de Extensión Universitaria» que presenta los principios políticos generales y la sistematización y fundamentos de las actividades del primer año de trabajo del DEU. Los informes de los equipos son una síntesis de tareas, con aproximación a los fundamentos de lo realizado. Algunos de estos documentos, más que formular los supuestos básicos del trabajo y las estrategias desarrolladas para su puesta en práctica, tomaron la forma necesaria para sostener al DEU en las luchas que se establecían con otros grupos dentro y fuera de la Universidad. Las características de algunos de esos informes respondían a las exigencias de los «modelos» dominantes en los grupos profesionales y en las instituciones con las que se trabajaba y en las que se procuraba incidir. Hay documentos que todavía no utilizamos y que, según información de entrevistas, sistematizan partes del trabajo; son monografías de cursos de posgrado de alguno de los actores o notas de campo.
- 7 Estos principios están documentados desde los primeros materiales oficiales del DEU, se confirman en los registros de actividades y pudieron ser reconstruidos en las entrevistas. El principio de «demostración» es explícitamente utilizado por varios informantes y sus dimensiones se construyeron a partir de los testimonios orales. Para un mayor desarrollo de este punto puede consultarse BRUSILOVSKY, 1998.
- 8 La frase está tomada del documento «1er. Año de Extensión Universitaria», UBA, s/f (presumiblemente de 1957 o 1958), pág. 3.
- 9 La secuencia de apertura, desarrollo y cierre de las actividades se reconstruyó utilizando publicaciones oficiales del DEU y de la UBA y los informes anuales de equipos de trabajo. Las características de esas actividades y las razones por las que se inician o clausuran debieron ser indagadas en entrevistas, ya que, en general, no figuran en la documentación.
- 10 Para más información sobre las características de las actividades vinculadas con educación escolar y para el trabajo ver BRUSILOVSKY, S., 1998.
- 11 Este equipo estaba conformado por estudiantes y jóvenes graduados de C. de la Educación, antropología y folkloristas, coordinado por María T. Sirvent, quien reconoce que en esa experiencia comienza a formarse y a reconocer los problemas que siguió investigando hasta ahora.
- 12 Si bien no tenemos una muestra representativa de documentos estudiantiles, decidimos incluir la información del Boletín del Centro de Estudiantes de Ingeniería destinado a los ingresantes de 1955, porque da cuenta de la semejanza de sus discursos y estrategias con los del DEU.

La formación de los «cuadros de personal»*

El perfeccionamiento docente en la «Reorganización Nacional»**

Delfina Doval***
Carolina Kaufman****

Resumen

Este trabajo aborda la problemática del perfeccionamiento docente durante la última dictadura militar en Argentina. Nos centramos en el análisis de los lineamientos de la política educativa que dirigieron los planes de capacitación y formación docente. Para ello se analizan las «Resoluciones» y «Recomendaciones» que en esta materia dictara el Consejo Federal de Educación (CFE), estudiando su implementación a partir de un caso testigo –los planes de perfeccionamiento de la provincia de Santa Fe para el bienio 1979-1980, y 1980-1982–, para articular los mismos con el perfil docente que se aspiraba lograr, enunciando ejes que estructuraron la capacitación docente durante el período.

This paper is concerned with in-service teacher training during the last military dictatorship in Argentina. It is devoted to the description and the critical analysis of the educational politics which ruled the in-service teacher training in the Province of Santa Fe during 1979-80 and 1980-82. To achieve this research some «Resolutions», «Recommendations» and Provincial Programmes of Teacher Training courses are analysed.

* Este trabajo fue presentado en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile 24 al 29 de mayo de 1998.

** Los militares autodenominaron «Proceso de Reorganización Nacional», al período correspondiente al último gobierno de facto de la República Argentina (1976-1983). Con el tiempo la gente redujo la expresión al término «Proceso».

*** Universidad Nacional de Entre Ríos.

**** Universidad Nacional de Entre Ríos.