

Programas Educativos en el Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel. Voces que visibilizan una experiencia de extensión universitaria en la UBA de los '60.

Yamila Liva¹

Instituto de Investigaciones en Educación.
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste
yamilaliva@hotmail.com

Teresa Laura Artieda²

Instituto de Investigaciones en Educación.
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste
tereartieda@gmail.com

Resumen

La relación universidad – comunidad fue un desafío de los años '60 que se materializó en acciones de extensión que pretendían democratizar saberes, mejorar condiciones de vida de ciudadanos necesitados, ayudar a la consolidación de organizaciones sociales, poner en acto los conceptos de la educación popular.

Revisitar esas experiencias casi 50 años después permite internarse en los registros de una marca formadora para estudiantes, graduados, docentes universitarios y beneficiarios, recuperar imágenes y valoraciones y revisar fundamentos y acciones en el marco del proyecto reformista de la UBA.

Focalizar el análisis en el Centro de Desarrollo Integral, admite discutir categorías como educación popular, adolescencia, cambio social, transferencia de conocimientos, producción cultural, política universitaria y formación profesional.

Hacerlo desde testimonios de protagonistas pone al alcance versiones y opiniones de quienes estuvieron directamente involucrados y que a la vez revisan sus posiciones, estructuran e interpelan imaginarios, materializan ideas que enriquecen el acervo sociocultural de la UBA.

Palabras clave

Extensión universitaria – Política universitaria - Testimonios orales – Experiencia comunitaria
– Orientación educativa

¹Prof. en Ciencias de la Educación, UNNE. Auxiliar docente de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Humanidades, UNNE. Becaria doctoral UNNE- Conicet. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Luján.

² Magister en Epistemología y Metodología de la Educación. UNNE. Diploma de Estudios Avanzados y Doctoranda en Educación por la UNED, Madrid. Profesora Titular Ordinaria de Historia de la Educación Argentina. Secretaria de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades - UNNE. Investigadora principal del Proyecto: "Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas. Entre la colonia y el siglo XXI". PICT-O 2011-0224-UNNE-FONCyT

Educatives Programs in the Center for Integral Development in Maciel Island (Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel) Experiences that evidence practices out-of university at UBA in the 60s

Abstract

The relationship university-community was a challenge in the 60s. It turned into out-of university actions that intended to democratize knowledge, to improve life conditions of those in need, to assist in the creation of social organizations and to put into practice the concepts of popular education.

Recalling such experiences almost 50 years later allows us to dive into the records of an educational pattern for students, graduates, university professors and beneficiaries, to recover images and values and to review principles and actions within the frame of a reformist project at UBA.

Focusing the analysis on the Center for Integral Development invites us to the discussion of certain categories such as popular education, adolescents, social change, knowledge transmission, cultural production, university policies and professional formation. Doing so based on the testimonies given by characters provides us with the versions and opinions of those who were directly involved. At the same time, they review their opinions, structure and question suppositions, and materialize ideas which enrich the social-cultural estate at UBA.

Key words

Out-of university – University policies – Oral statements – Community experiences – Educational orientation

Testimoniar desde una experiencia universitaria

Nosotros íbamos a la Villa y a la Isla a cada rato. Fuimos y recorrimos para ver qué pasaba en cada una de las viviendas donde un chiquito -Pedro, Juan, María y Josefa- tenían que venir y no venían. En realidad lo primero que descubrimos es que esta gente no tenía reloj y cuando alguno tenía reloj, no es que lo mirasen todo el tiempo. Nadie juntaba ir al grupo con mirar un reloj (...) Entonces la consigna era inexistente para el patrón cultural. Un error garrafal (...) Y ahí aprendimos toda esa clase de cuestiones. Y como eso fuimos ajustando cualquier cantidad de cosas. Eso nos ayudó enormemente a ubicarnos y aprender¹.

El testimonio, aunque idiosincrático, es un discurso social y socializado, un enfoque de interpretación de la realidad. Es además una elaboración que construye saberes y cultura, estructuras de significado, que reelabora una realidad colectiva e histórica,

instituyendo nuevas marcas sobre hechos pasados y sobre sus protagonistas, reivindica la importancia de recuperar la mirada particular sobre hechos y valoraciones sobre los mismos. No sólo repone y pone a disposición de narradores y oyentes información sobre acontecimientos pasados sino que “rehistoriza” fuera del contexto espacio temporal en que se generó lo relatado.

Es una construcción que se constituye en dato, en aval frente al olvido, en democratizador del pasado. Descentra la historia – una historia - distribuyendo protagonismo a cronistas diversos que con lógicas diversas interpelan e interpretan tiempos, lugares, hechos, conflictos, reivindicando posicionamientos identitarios como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven (Rivas Flores, 2009), ya que la forma y el contenido de los relatos son un componente esencial de la comprensión de los fenómenos incluyendo al relator como sujeto de la investigación.

La narración concebida bajo el formato de la historia oral y surgida de una entrevista con un propósito explícito, es a la vez un recurso metodológico y su resultante, lo que permite, además de “provocar”, salvaguardar y preservar información domiciliándola en archivos, tejiendo tramas fuertes entre lo metodológico y lo conceptual. Es una opción importante en la investigación cualitativa, que exige un análisis razonado de sí misma (Smith, 1997), fortaleciendo la dialéctica entre la historia y las lógicas de interpretación que abre perspectivas no sólo para entender el pasado y el presente, sino también para la planificación a futuro de algunos problemas prácticos, por ejemplo entre la educación y la política (Depaepe, 2006).

Propone una modalidad abierta de generación de conocimiento, un proceso acumulativo que resulta de la pregunta apropiada, la escucha atenta y reflexiva sobre ella y sobre las informaciones que van siendo recogidas. Incluye el cuestionamiento a los datos y el particular derrotero que implica cada instancia de producción (entrevista) anticipando que no siempre se puede planificar (diseño del instrumento) todo lo que va a ser contado, ni cómo va a ser contado. Tampoco todo lo que va a ser preguntado.

El hallazgo forma parte de la relación entrevistador – entrevistado, del proceso de reconstrucción de la experiencia y de su vinculación con ella por parte del sujeto que narra, que a su vez se hace inteligible en el seno de relaciones vigentes, en el encuentro cotidiano entre un relato de relatos como forma de encarnarse en el medio social (Bruner, 2002). Esa relación se transforma en “refugio del yo” (Viñao, 2004), espacio en el sujeto en tanto tal y contenido en el presente y en sus cambios. Tributa a una historia cultural, con interés en lo cotidiano, atento tanto a historias centrales como marginales, trascendentes o efímeras, individuales o colectivas.

En el ejercicio interactivo de la entrevista, el entrevistador procurará profundizar aquellos aspectos que considera anticipadamente significativos, tratando de no truncar el relato, de no impedir que el relator hable de lo que considera importante, pero, también estará atento a no perder el hilo de la investigación.

El entrevistado por su parte, a partir del estímulo hará su propio recorrido por personas, ideas, producciones, con la intención de situar y explicar eventos en contextos, desde otro lugar ya distante del original, con valoraciones que pueden ir cambiando con el tiempo y con el ejercicio de escucharse.

Quienes testimonian, y también quienes buscan el relato, lo hacen con el propósito y la ilusión de la novedad y al mismo tiempo de mantener vivas ciertas tradiciones, con una cuota de intriga, también de nostalgia, y con el agregado de las adaptaciones que actores y testigos adjudican a los hechos recuperados, en los que la construcción de identidad en contexto como complejidad múltiple se elabora y se fortalece en el reconocimiento de los escenarios en los que actúa (Dosse, 2007).

Se trata de una irrupción de imágenes en escenarios compartidos, con sujetos reconocibles y objetos alusivos, desplazamientos con límites espaciales y temporales que hacen a la vez una experimentación memorial con una fuerte impronta del presente. (Arfuch, 2013).

Una cohorte, una generación o un grupo, más allá de los propósitos que los originaron, tienen en común estilos comunicacionales, construyeron y cohabitaron culturas institucionales, sostuvieron redes vinculares materiales o simbólicas, ocuparon lugares asignados, participaron en la construcción de procesos sobre los que existen opiniones formadas, protagonizaron o presenciaron conflictos, optaron o desecharon modelos de identificación, interpelaron formas de aprender y enseñar, validaron acontecimientos y cuestionaron personas.

De todas esas marcas hablan sus miembros, generalmente aludiendo a representaciones colectivas y a prácticas compartidas, con relatos que son constructos, que no son neutros, que dan formas a una experiencia, colocando a los actores, mediados por el lenguaje, en escenarios que se constituyen cuando hay una mirada que se dirige hacia ellos y cuando encuentran una oportunidad para desplegarse (Mariño, 2006).

Interpelar una experiencia de extensión universitaria – en este caso en Isla Maciel - desarrollada en los años '60 es penetrar en uno de los pilares ideológicos que sostuvieron la relación entre la institución y la comunidad y recorrer con los relatos los hechos y las valoraciones sobre los lugares que ocuparon docentes, estudiantes y profesionales, las tareas que desarrollaron y los modos de desplegarlas. Es poner en palabras la construcción de un proyecto colectivo que trae a muchas personas y que está sujeto a transformaciones en un movimiento de intercambio y aprendizaje (Torres Montenegro, 2011).

Las entrevistas y los relatos relevan marcas y significados emparentados, respecto del pasado reciente, cuando quien narra fue protagonista o testigo. No es sólo un ejercicio de recuerdo del pasado lo que habilita una experiencia historiográfica en perspectiva pedagógica, sino un trabajo de elaboración, un esfuerzo de comprensión y entendimiento, ya no sólo del pasado, también del presente, con atención y con “fidelidad” (Gagnebin, 2012).

Desde estas posturas, la extensión universitaria en sus múltiples acciones de época, en los años sesenta, es vista como cumpliendo con la propuesta de la formación permanente y comprometida tanto de la comunidad universitaria como del entorno social de los beneficiarios. Dentro de este campo, Isla Maciel y particularmente el Programa de Desarrollo Integral, ocupa un lugar de privilegio tanto en las memorias de sus participantes como en algunos registros documentales recuperados.

Desde la perspectiva social, es asumida como una forma de divulgación científica y de transferencia de tecnologías frente a la diversidad cultural y con un papel transformador en el desarrollo comunitario. Desde la perspectiva cultural, es considerada polea de transmisión de creaciones, invenciones, y tecnologías que legitiman la relación universidad – sociedad (Diamant, 2008).

A partir de ese ejercicio de interacción entre discurso y memoria, se recuperan pasajes descriptivos y valorativos sobre las formas que la universidad encontró para trasponer los avances que en su interior se producían tanto en docencia como en investigación, al tiempo de reconocer – diagnóstico mediante - la realidad que la rodeaba y sus requerimientos.

Así se reinstalan en recuerdos y relatos, debates recontextualizados respecto de la función social de la universidad en democracia, de los propósitos de distribuir saberes con el objeto de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, sobre todo, de los más necesitados y que sólo así llegarían a algún contacto con la producción de conocimientos académicos. Estos relatos, recogidos desde entrevistas focalizadas, se distinguen en la vasta producción de narraciones personales por el esfuerzo de contextualizar la memoria. La memoria sin contexto sostiene la ilusión de conocimiento del pasado a través de la experiencia directa. Son el contexto histórico y el contexto de la situación de producción del relato los que “amortiguan” el carácter selectivo e interpretativo, y permiten el pasaje de la experiencia individual a la social (Necochea García, 2011).

Quienes relatan su presencia y participación en Isla Maciel, destacan que se trató de una actividad creadora y creativa, productora de vínculos entre la ciencia, la cultura y la sociedad; entre la universidad y un conjunto de organizaciones sociales. Una actividad mediadora tanto en la re-creación como en el cuestionamiento de servicios, objetos

tecnológicos y simbólicos, de valores, de vínculos entre las funciones productoras y productivas, y entre quienes eran receptores de esas producciones.

Abordar estos temas – y otros - con fuerte compromiso emocional requiere que la “conversación histórica” se mantenga en un acto comunicativo de confianza y respeto, anticipando de alguna manera los públicos a que se dirigirán. Son esas las condiciones que permiten atender y entender las maniobras de selección que realiza la memoria y el sentido que el entrevistado imprime a sus recuerdos (Necochea García, op. cit.)

Hacer extensión universitaria

Este proyecto aparecía en el contexto de la discusión política en general como un proyecto reformista, como que esto era una estrategia que suponía que se podía promover el desarrollo de la comunidad (...) En la universidad había de todo. En esa época tenías como 3 grandes bloques. El reformismo con sus distintas variantes, que en esa época se lo llamaba el humanismo. El movimiento estudiantil vinculado a la democracia cristiana, un pensamiento que era la derecha para nosotros. Y después la izquierda ultra (...) Extensión Universitaria estaba dentro de lo que fue el proyecto modernizador de la Universidad de Buenos Aires (...) acusada de cientificismo. Fue la época de oro de la Universidad de Buenos Aires. Y especialmente en el área de Filosofía y Letras fue el momento en que surgieron las carreras, surgió Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación, que era Pedagogía (...) Todo con un enfoque en ese momento de muy buen nivel y pretendidamente científico. Todo eso formaba parte del espectro ideológico de la época del reformismo, frente al esquema de la revolución, que ya aparecía como alternativa. Estaba la Revolución Cubana, el castrismo como una influencia fuerte y después la derecha. La derecha que con lo que vino después esa derecha era muy progresista [risas] (...). En Extensión Universitaria todo ese debate internamente no se daba, era un grupo bastante homogéneo, el que entraba a trabajar ahí en algún punto aceptaba las reglas de juego del proyecto, no lo podías cuestionar porque sino para qué estabas ahí? Era bastante voluntario el trabajo, a pesar de que había gente voluntaria y había gente rentada pero si estabas ahí era por voluntad propia²

El Departamento de Extensión Universitaria (D.E.U.) de la UBA, creado en 1956³, cuenta entre sus antecedentes un conjunto de actividades que desde 1955 se fueron extendiendo como práctica cultural emergente, promovida por agrupamientos políticos y sociales de los que participaron docentes y estudiantes (Diamant, 2010). Inició formalmente sus actividades⁴ con el objetivo de diagnosticar entornos que funcionaran como espacios de aplicación de los aportes que generara la universidad, elaborar dispositivos de intervención a partir de la detección de necesidades sociales y culturales y colaborar con la solución de los problemas identificados.

Las acciones desarrolladas, sostenidas en fundamentos de la educación popular y el impulso a la participación social (Diamant, 2008) se proponían como destinadas a sectores

sociales que no tenían acceso a la universidad (Brusilovsky, 1998), intentando distribuir saberes para producir efectos democratizadores, operar transformaciones tanto en propulsores como en beneficiarios, tramando la cultura social y política de la época con la tradición reformista, articulando los ejes planteados durante el rectorado del interventor José Luis Romero⁵ con los propuestos por la gestión de Risieri Frondizi, quien destacaba las cuatro misiones específicas a partir de las cuales ella se convertiría en uno de los principales factores de aceleración del desarrollo nacional. Ellas eran, la preservación del patrimonio cultural, la investigación científica, la formación de profesionales y la misión social. En relación con esta última la universidad debía convertirse en uno de los factores principales del cambio social, dando respuesta a las necesidades, requerimientos y problemas de la sociedad para contribuir al desarrollo de la comunidad (Frondizi, 1971).

El Departamento de Extensión Universitaria debía centrarse en concretar esta última misión. Para ello era indispensable el contacto permanente con la sociedad, en especial con los sectores más desfavorecidos, para identificar las problemáticas de los mismos.

Con estos presupuestos y con acciones concretas que se desplegaron a partir de ellos, se explica la importancia de las actividades desarrolladas en espacios y con sectores populares urbanos, que junto a otras acciones académicas se constituyeron en puntos nodales del proyecto de reforma y modernización universitaria, albergando a estudiantes y graduados de casi todas las facultades de la UBA, sobre todo para los provenientes de las ciencias sociales que

no eran sólo de Psicología. Había muchos de Sociología y muchos de Ciencias de la Educación. Era una cosa muy interdisciplinaria (...) porque se encontraban allí los sociólogos, los de Ciencias de la Educación y los de Psicología y los estudiantes de las carreras (...) Eso lo hizo muy bien Risieri. Tenía mucho empuje, hizo mucho por la Universidad. Se interesaba y de repente caía por el Departamento (...) El Rector venía mucho.”⁶

Entre los emprendimientos que se plantearon desde el Departamento de Extensión Universitaria, el Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel fue uno de los de mayor impacto, emplazado en Avellaneda, en una zona caracterizada por el desarrollo industrial no planificado, con una población migrante interna, con dificultades de adaptación a la vida urbana, con falta de viviendas y de una infraestructura que diera continencia educativa, sanitaria y social (Diamant, 2010) y que funcionaba

en un lugar, que si me acuerdo bien, es bajando el puente, yendo de Capital a Provincia, del lado de la provincia, bajando el puente, unos metros más allá, a la izquierda, antes de la Estación de Servicio. Eso era Extensión Universitaria en Isla Maciel (...) Eran unas prefabricaditas”.⁷

Según recuerdan participantes de la experiencia que fueron entrevistados cincuenta años después de la misma, el relevamiento de campo realizado en la Isla y la Villa previo a la implementación de los programas se caracterizó por su perspectiva integral, con el

propósito de conocer las condiciones generales de la población – niños, adolescentes y adultos - y sus necesidades en relación con la vivienda, la salud, la educación y el mundo del trabajo. Se operó junto con las familias y la escuela, para identificar los problemas en el aprendizaje de los chicos y los que se manifestaban en el ámbito familiar, abordándose conjuntamente desde el Centro. Una de las formas de dicho abordaje era, a partir de los intereses de los niños, la creación de cartillas didácticas para el trabajo de los contenidos curriculares de época, estableciendo ejemplos y situaciones de la vida cotidiana, a fin de que el tratamiento de los mismos fuera significativo para los mismos. Se partía de una frase que les fuera común. El Centro de recreación trabajó con chicos con problemas de conducta, o repetidores, o que habían abandonado la escuela. Luego de un período de trabajo, reingresaban a la escuela normal en el turno contrario y se comenzaba con un proceso de acompañamiento y de trabajo con los docentes de la escuela. Se consideraba de gran importancia para el desarrollo y el aprendizaje de estos chicos la interacción con un adulto que evaluara positivamente sus logros, que les demostrara cariño, protección, contención, cuidado, afecto. Aspectos que por determinadas circunstancias no podían ser ofrecidos satisfactoriamente en sus hogares. Los alumnos valoraban que reconocieran en ellos sus capacidades y sus condiciones de aprender, que no eran “distintos” ni estigmatizados, y que se les brindó el tiempo que requerían para adaptarse a las condiciones de la escuela normal⁸

Para la universidad y para sus protagonistas se trató de un desafío que incluyó la salida extra muros, sortear dificultades surgidas de la inexperiencia para transferir conocimientos generados en un contexto a otro, del desconocimiento de formas para operar en situaciones a la vez complejas y novedosas, de la falta de referentes experimentados y de los desafíos para sistematizar proyectos y realizaciones que requirieron “muchos contactos con las escuelas del lugar. Entonces las maestras derivaban pedían (...) vos citabas a un grupo (...) Por ahí venía el papá o venía la mamá o alguien que se pudiese acercar o no llegaba nadie. Entonces alguna gente empezó a hablar de resistencias.”⁹

Eran tiempos en que desde diversos espacios de conducción universitaria se sostenía que la enseñanza universitaria debía subrayar la formación integral del estudiante, su formación cultural, profesional y de responsabilidad social, orientada a la formación de capacidades para resolver los problemas de la sociedad, desarrollar el espíritu crítico y promover la imaginación creadora junto con la adquisición de contenidos específicos. Debía estimular al estudiante a enfrentar las situaciones novedosas, dar respuestas a las carencias que ofrecía la realidad; y promover durante su formación la toma de conciencia social de sus obligaciones para con la sociedad en la que vivía. (Frondizi, op. cit.).

Para alcanzar las propuestas, sostenía fuertemente la idea de la educación permanente, la educación para el progreso social basada en el asesoramiento técnico a la población para la solución de sus problemas básicos, en el estímulo a la iniciativa espontánea, la acción directa con las personas (DEU, 1959) y en la no intervención prescriptiva. El desarrollo integral del estudiante era una cuestión central de época, como también el desarrollo integral de los integrantes y de la comunidad de Isla y Villa, promoviendo el desarrollo de su educación, de sus intereses culturales y de sus formas de interacción con otros. Uno de los aspectos característicos del trabajo desarrollado fue el respeto por la singularidad y por los modos de expresión de los distintos sectores de la población. Los programas implementados no pretendían ofrecer una forma de ser a la manera de un molde, sino de promover y potenciar las expresiones singulares de los habitantes, de ofrecerles herramientas para promover su desarrollo personal.¹⁰

La tensión entre modelos canónicos de mediación, propios de una institución tradicional de enseñanza, y modelos participativos, de construcción colectiva con la comunidad demandante, se acompañó por la disyuntiva entre dar respuesta a demandas de la comunidad y no caer en prácticas asistencialistas criticadas desde los fundamentos de las actividades y su planificación.

Con esos basamentos se confrontaban modelos teóricos y de acción profesional, se sustituían paradigmas de interpretación y de tecnologías sociales y profesionales, al tiempo que se desarrollaban consideraciones sobre las ciencias sociales que encontraban enclaves en las carreras recientemente creadas (Psicología, Sociología, Economía, Salud Pública) y en la reformulación de algunas de las preexistentes (Ciencias de la educación en reemplazo de Pedagogía) con la mirada puesta en la aceptación del otro en su singularidad; en su concepción como sujeto de derecho, promoviendo la igualdad de derechos y de oportunidades, aspectos considerados por los participantes de los programas como esenciales y estructurantes del trabajo realizado desde extensión.¹¹

Conceptos valiosos como los de salud mental, educación popular, formas de participación social, difusión cultural, expresiones de solidaridad con los sectores populares marginales, se actualizaban en acciones concretas al tiempo que lo hacían también intentos de democratización epistemológica y de creación de categorías teóricas y metodologías apropiadas a los fines de las actividades en desarrollo (Brusilovsky, 2000) como

el hecho de que hubiera un maestro al lado de ellos, casi una atención personalizada. Eso era un cambio radical con respecto al tipo de atención educativa que ellos habían tenido durante toda su vida escolar. Habían sido más bien estigmatizados, dejados de lado, no considerados. De pronto encontraron un espacio donde había alguien que los escuchaba, que les preguntaba, que trataba de guiarlos en el proceso de aprendizaje. Con ese vínculo, el afecto, el respeto al alumno, ellos se sentían realmente contenidos y atendidos¹²

Así, estudiantes, jóvenes profesionales recientemente graduados y docentes experimentados compartían compromisos y experiencias en el marco de una construcción ideológica considerada contestataria y crítica que en gran parte se inclinó a la conformación de una nueva izquierda nacional (Terán, 1993) con fuerte raigambre universitaria, en la que se discutía entre la percepción de una universidad enclaustrada, mirándose a si misma, una universidad militante más radicalizada, y una universidad participe apoyada en los postulados de la reforma del '18 (Diamant, 2010).

Las formas de participación no eran homogéneas, pero en todos los casos pretendían aunar el contacto con la realidad, el gobierno de la institución y la productividad de las cátedras y los equipos de investigación (Brusilovsky, 2000), tópicos que fueron abordados en la Primera Reunión Nacional de Extensión Universitaria que se realizó en 1956, de la que participaron delegados de todas las universidades del país y representantes de algunos centros de estudiantes. En los debates se destacó la necesidad de ahondar en los procesos de reforma y modernización universitaria y la valoración de las prácticas académicas en relación con la transferencia del conocimiento a la sociedad.

Las acciones que en todos los casos se planteaban, buscaban hacer visibles los planteos de modificar situaciones de desigualdad sostenidas en relaciones económicas y de poder de las cuales la universidad formaba parte, en la creencia de que se estaba frente a una oportunidad histórica y con las posibilidades transformadoras que ofrecían los saberes de las nuevas ciencias sociales (Suasnábar, 2004), para abordar las injusticias y sobre todo la idea de que

las reparaciones no hay que hacerlas en general, hay que hacerlas en sistemas concretos (...) Como la estructura social es injusta, sólo estudian unos poquitos (...) al ser elitista, se genera una situación de injusticia (...) Entonces la Extensión sería una expresión política, una saludable respuesta moral.”¹³

El trabajo en equipos interdisciplinarios destacaba el sentido de concentrar una variedad de miradas y aportes para interpretar teórica y prácticamente la complejidad de la realidad social en el contexto de espacios específicos, perfilados por las características de sus fundadores o de sus primeros protagonistas, la mirada desde las profesiones y los profesionales involucrados, el vínculo con la institución universitaria y su relación con el sistema educativo y de salud en variadas situaciones, como el trabajo que realizaban trabajadoras sociales en conjunto con los maestros del Centro Juvenil, para facilitar los permisos de los empleadores para aquellos jóvenes que trabajaban pudieran asistir a las actividades del Centro, principalmente a las vinculadas con su preparación para el completamiento de la escuela primaria. Trabajo que formaba parte de un trabajo de relación con la comunidad”¹⁴

Estar en Isla Maciel

El proyecto de Maciel era un proyecto integral, y la parte educativa era un componente, pero estaba la escuela, la cooperativa de consumo, la cooperativa de vivienda, había mucha presencia de asistentes sociales. Era el apoyo más integral a la familia. Eso era lo que predominaba en el proyecto; y la idea del desarrollo comunitario, tratar de desarrollar al conjunto de la comunidad y no individualmente a las personas¹⁵

De los testimonios recogidos entre participantes y beneficiarios de las actividades del Centro de Desarrollo Integral de la Isla Maciel, se sigue que los problemas de alfabetización, de retención escolar, del uso del tiempo no escolarizado, de la posición de las mujeres, de la falta de trabajo en los jóvenes, estaban entre las preocupaciones más importantes junto al tema de la vivienda y la salud.

La elección del emplazamiento respondió a la intención de ubicarse en un espacio representativo – no el único – de condiciones de vida de grupos sociales desfavorecidos y la posibilidad de contar con algún apoyo institucional, más allá de la UBA, que entonces propugnaba a la extensión como uno de los componentes fundantes de la gestión universitaria, enfatizando la función social que le competía, a la vez que generaba un campo de trabajo interdisciplinario con docentes y estudiantes de diferentes unidades académicas, atentos a desarrollar actividades focalizadas en los problemas de los sectores que no tenían acceso a la institución, dando lugar a un fecundo diálogo de trabajo entre los vecinos y los universitarios para el estudio de los problemas del barrio, para encontrar soluciones a las que cada uno aportaba sus conocimientos y experiencias. (DEU, 1966)

La Municipalidad de Avellaneda, por su parte, contaba con un diagnóstico detallado de las llamadas villas de emergencia radicadas en su partido en lo que refería a la situación censal, sanitaria, educativa, social y edilicia, en el que se consignaba falta de agua corriente, inexistencia de desagües pluviales y pozos sépticos, presencia de depósitos de basura, desniveles sociales y educativos, y viviendas generalmente construidas con

madera de pino común, tirantillos del mismo material y chapas de cartón acanalado y cubierto con un baño asfáltico (...) viviendas en muy mal estado de conservación, existiendo algunas en condiciones tales que las convierten en inhabitables, sin embargo están ocupadas, en proximidad del Riachuelo (Informe Concejo Deliberante Avellaneda; 1961).

En ese contexto, los programas desarrollados en Isla y Villa Maciel se plantearon objetivos comunitarios, integrados e interdisciplinarios que recogieron aportes de variadas perspectivas, tradiciones teóricas y prácticas sociales, con la participación de equipos profesionales y estudiantes principalmente de las carreras de Sociología, Psicología y Ciencias de la Educación, y en menor medida provenientes de las Facultades de Medicina, Arquitectura, Ingeniería y Ciencias Económicas y las formas de inclusión y organización de tareas, tuvieron sus particularidades, según la unidad académica de procedencia de sus

impulsores “tutoriada por la Universidad, con visitas a las familias, propuestas de oficios y propuestas de actividades recreativas y de reforzamiento del aprendizaje. Un trabajo muy interesante, muy duro”¹⁶

Las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Exactas tuvieron protagonismo en la creación del Centro de Servicios a la Industria, en tanto que los estudiantes de Psicología junto a los de Ciencias de la Educación, elaboraron y ensayaron técnicas psicopedagógicas que pudieran ser utilizadas luego en otros espacios sociales y escolares con las mismas características socioeconómicas. Los originarios de la Carrera de Sociología, atendieron sobre todo a las estructuras comunitarias así como a la generación y capacitación en técnicas grupales aplicables a niños y jóvenes considerados desadaptados escolares y sociales (DEU, 1964).

En su conjunto, constituyeron aportes sustantivos y originales en la historia reciente de la educación y de los dispositivos de salud y de las teorías de la educación de niños, adolescentes y adultos, como el caso de situaciones de acompañamiento diario en el proceso de inserción o reinserción en la escuela de niños y adolescentes, considerados en la época como desertores.¹⁷

A las acciones concretas de campo, se le sumó mucho tiempo dedicado a la capacitación de docentes del sistema formal de escuelas primarias, secundarias y de adultos, de animadores culturales, militantes de asociaciones populares por parte de jóvenes universitarios, que en muchos casos, eran militantes de movimientos políticos, sociales o religiosos, que trabajaran en forma profesional y voluntaria (Brusilovsky, 2000).

Una preocupación especial fue el seguimiento a los alumnos de los establecimientos educativos de la zona. Para ello el dispositivo de trabajo contemplaba tanto el registro de las inasistencias y tipos de dificultades en el aprendizaje de los niños con el fin de trabajar sobre estos aspectos en el Centro de Recreación; como el diálogo continuo y permanente con las maestras de la escuela normal respecto de la situación y de las dificultades de los alumnos que también participaban en el Centro. Estas estrategias brindaban una información valiosa para la elaboración o reformulación de las estrategias de trabajo con los alumnos.¹⁸

El sostén ideológico de la propuesta destacaba la importancia de que los participantes de la experiencia se ubicaran como protagonistas, atendiendo a la satisfacción de necesidades de aprendizaje, de salud y psicológicas como las de comunicación, expresión, afecto, aceptación, relajación, tranquilidad, seguridad, estabilidad, pertenencia y participación. Estos objetivos proporcionaron a estudiantes y graduados de la Carrera de Psicología y también a los de Ciencias de la Educación y Sociología, un campo de investigación teórica y metodológica y una oportunidad para llevar adelante prácticas sociales (DEU, 1963) y de revalorización de la escuela, atendiendo especialmente a los desertores escolares y a quienes nunca habían ingresado. Prácticas que contemplaban, a

partir de la inasistencia de estos jóvenes a la escuela, la búsqueda de los mismos por aquellos lugares del barrio que frecuentaban tales como “Puerto Piojo”, lugar que frecuentaban para pescar, con el propósito de trabajar sobre aquellos aspectos que motivaban dicha inasistencia¹⁹

La organización institucional compleja a la que se incorporaron estudiantes y graduados, tenía la intención de incidir sobre instituciones del Estado que ejecutaban políticas sociales, batallar contra los tutelajes y las relaciones asimétricas de poder entre profesionales con distintas formaciones y trayectorias en la ejecución y conducción de proyectos sociales, fundamentalmente entre médicos y trabajadores del campo social (Diamant, 2010).

Las prácticas y sus fundamentaciones instalaron entre otros, el debate entre la opción de salir de las aulas universitarias a enseñar a leer y a escribir y la de generar tecnologías sociales replicables y adaptables a otros contextos con necesidades similares. Se producían

materiales que intentaban enseñar los aprendizajes básicos en matemáticas, en lectura, en escritura, con una secuencia didáctica muy adaptada a las condiciones de los alumnos (...) en la cartilla de alfabetización, o en las estrategias que usábamos para alfabetizar, poníamos contenidos vinculados a la realidad cotidiana y a la vida de ellos (...) cosas que tengan vinculación con la realidad en la cual están viviendo los muchachos y nuestros alumnos. Tratábamos que los materiales, los problemas que se presentaban, aún para enseñar matemáticas, tuvieran textos que intentaban ser lo más familiares posibles a la vida de ellos²⁰

También se discutía por el origen del analfabetismo y la inadapatación social, que según las ideas predominantes en los fundamentos de las acciones, no podían ser considerados problemas pedagógicos, sino sociales, económicos y políticos, y que la universidad en su conjunto, con todas sus especialidades a disposición, debía realizar estudios y propuestas tanto hacia las comunidades con las que se interactuaba como en relación con los reclamos a los poderes públicos para que se hicieran cargo de sus responsabilidades y apoyaran las nuevas prácticas (Frondizi, 2002) y garantizaran cobertura institucional por parte del Estado. Entre otras acciones, a los niños y adolescentes que tenían dificultades de permanencia en las escuelas,

los preparábamos para que fueran a dar exámenes a la escuela pública. Y también con un enfoque integral (...) se llamaba Centro Juvenil, que los chicos tenían ahí la parte de lo escolar, pero después hacían deportes, había actividades, campamentos los fines de año, colonias de vacaciones, había un conjunto de actividades que iban más allá de lo puramente escolar.²¹

En Isla y Villa Maciel, la preocupación de cátedras e institutos de la UBA estuvo focalizada en dos direcciones. Por una parte, encarar los problemas vitales de sanidad, vivienda, abastecimiento, educación, empleo del tiempo libre in situ. Por la otra, profundizar la formación profesional de los universitarios con miras a una capacitación para resolver los

problemas de un vasto sector de la población a la cual no pertenecían, desde una tarea interdisciplinaria que posibilitara el perfeccionamiento de métodos de trabajo en equipo entre especialistas de diversas disciplinas; el entrenamiento de graduados de distintas carreras, la investigación de problemas impostergables del entorno social, la formación de especialistas que pudieran actuar en programas de organización de la comunidad, educación sanitaria, educación de adultos, readaptación escolar (DEU, Informe Planta Piloto; s/d).

Muchas cátedras, unidades académicas y organismos del Estado utilizaron el Centro de Salud y otras organizaciones de Isla Maciel como lugares para la formación en terreno de sus estudiantes. Las prácticas se realizaban siempre con la presencia de los docentes y con la supervisión y el acompañamiento del personal del DEU en las especialidades de Salud Pública y Enfermería, Pediatría y Obstetricia, Trabajo Social, Educación, Psicología y Atención Comunitaria. El trabajo de campo se complementaba con cursos y seminarios teóricos con el propósito de estructurar el marco conceptual en el que estaba inscripto el Programa de Educación para el Desarrollo Social (Diamant, 2010).

Se insistía en la importancia de introducir a los estudiantes en el análisis de una realidad social, y de sus condicionamientos ambientales y culturales en áreas de bajo nivel de desarrollo. Se proponía completar la formación específica de los futuros profesionales a través de prácticas supervisadas -sobre todo para Psicología, Medicina y Salud Pública- en consultorios, dispensarios y en otras instituciones sociales, con criterios y con proyección para la adaptación y el traslado de los aprendizajes a otros contextos. (DEU, 1963).

La propuesta subrayaba la importancia de completar la formación integral de los futuros profesionales de las ciencias sociales a través de su participación en programas de Salud Pública dentro del Plan de Organización Comunitaria, con acciones de prevención, promoción, recuperación y de educación. Pretendía demostrar la importancia del trabajo en equipo y el rol y el impacto de los aportes de cada uno de los profesionales desde su campo específico en técnicas de trabajo social, análisis de casos, de grupos y de comunidades, en relación con salud, educación, cultura, vida familiar y vida comunitaria (Memoria, 1963).

Como se consideraba a Villa Maciel un área representativa de las villas-miseria del conurbano, se dedicaba mucha energía al relevamiento de datos y al seguimiento de los diferentes programas, atendiendo a la metodología empleada, los costos económicos, técnicos y humanos, evaluando periódicamente el rendimiento de cada uno, para formular programas replicables en áreas comparables (DEU, Informe Planta Piloto; s/d).

Dejar Isla Maciel

Dejamos con profundo dolor el trabajo. Nos resulta amargo decir 'nos vamos de Isla Maciel', pero es justamente por el trabajo de estos 10 años, por el respeto y el afecto que debemos a los hombres y mujeres de Maciel que no podemos seguir dentro de 'esta universidad'. Nos vamos con la sensación

de haber cumplido en estos años con algo que soñamos y fuimos haciendo realidad en el trabajo con ustedes: lograr una conciencia universitaria más democrática y popular. Esta experiencia nos da fuerza para seguir la lucha por una sociedad más justa y más solidaria, donde el Universitario sea un trabajador más al servicio de todo el país (DEU, 1966)

La noche de los bastones largos, con la dictadura de Onganía, instaló la discusión entre el repliegue defensivo o la continuidad y no cesión de espacios considerados valiosos y que había costado mucho conseguir, donde “se trabajaba las 24 hs (...) todos los días, a las seis o siete de la mañana, con la comida, la leche, a llevarle a los chicos de la Villa (...) con los muchachos de mantenimiento”.²²

La decisión de retirarse de esta experiencia, y de otras, y renunciar a los cargos docentes, de investigación y de extensión en la UBA puede ser leída tanto como factor de protección de ideas, personas y acciones como de una instancia que marcó profundas divisiones entre quienes pensaban que ya no había espacio para seguir desarrollándose y quienes consideraban que no se debían abandonar espacios que tanto había costado ganar. En el “‘66 estábamos realmente en un momento de alza cuando vino la dictadura de Onganía (...) yo lo recuerdo como de trabajo, de unión, de entrega (...) Se fue creando una trama verdaderamente importante (...) en el momento en que irrumpe Onganía, para nosotros significaba la imposibilidad de ese proyecto”²³. El de Isla Maciel fue uno de ellos.

La UBA en general y cada facultad en particular, con sus condiciones de funcionamiento, que habían sido vividas con especial optimismo, como campo propicio para prácticas académicas, políticas y sociales, para la batalla de ideas, para las formas abiertas de expresión, mutaron, luego del golpe de estado, hacia la violencia, el autoritarismo y la proscripción (Diamant, 2010), marcando un punto de inflexión

el 29 de mayo, Día del Ejército, éste intentó hacer un homenaje a Roca frente a su estatua, en Perú y Diagonal Sur, justo al lado de donde funcionaba Exactas en ese entonces. Desde allí los estudiantes los insultaron, los abuchearon y les impidieron prácticamente hacer el acto. Esto explica en parte la saña con la que entraron muy poco después, cuando se intervino la Universidad (...) Sabíamos que iban a venir por nosotros y la discusión tenía que ver con qué hacer. Si resistir, si no oponer resistencia, si irnos. Ya estaba planteado el tema de las renunciaciones.²⁴

Irse de Isla Maciel significaba dejar a la deriva un conjunto de programas y proyectos co construidos desde 1956 por estudiantes, investigadores, docentes y beneficiarios, desde el Centro de Desarrollo Integral, resultante de un intercambio entre vecinos, profesionales y organizaciones sociales, que habían promovido, además de bienestar y progreso, la formación de liderazgos y las expectativas de una mejor calidad de vida, en la que se había aprendido a ordenar los problemas de acuerdo a su importancia y la forma de resolverlos, se habían formado líderes que colaboraban en la organización con todos los vecinos frente a

situaciones tales como incendios, amenaza de desalojos, inundaciones, desarrollando un espíritu de solidaridad y confianza (DEU, 1966).

Quedaba funcionando, pero ya sin asesoramiento profesional, la Cooperativa de Consumo creada en diciembre de 1957 en una casilla donada por la Municipalidad de Avellaneda, en la que los miembros del Consejo de Administración y los socios, atendían al público, conseguían los productos directamente de fábrica y difundían fórmulas de freno a la especulación (DEU, 1966).

Quedaba el Centro Juvenil, que había funcionado desde junio de 1963 hasta septiembre de 1966 con el propósito de atender en forma integral a adolescentes y jóvenes entre 14 y 20 años, ofreciendo un espacio educativo y recreativo, con orientación y capacitación laboral.²⁵

Quedaba el Programa de Recuperación de Desertores Escolares que habiendo sido organizado por la Secretaría de Asistencia Social y Salud Pública de la Municipalidad de Avellaneda, contaba hasta ese momento y desde 1957 con el asesoramiento del personal docente y técnico del DEU “un trabajo de tipo extracurricular, específicamente de recuperación de chicos de la Villa de Dock Sud (...) y nosotros éramos los maestros que hacíamos el trabajo de concentrar a los chicos de la Villa en un ámbito que era una escuela especial”²⁶ al que se le agregaron en 1963 otros dos centros²⁷.

Quedaba la Escuela Vespertina que intentaba abordar problemáticas referidas a la educación escolar que no estaban contempladas por las propuestas ofrecidas por el Estado; no sólo el caso de los desertores escolares y niños con problemas de conducta, también el de los adolescentes considerados “desadaptados” que no habían terminado su ciclo primario, la alfabetización de adultos y la capacitación de jóvenes y adultos en oficios navales y comerciales (DEU, 1º Año Extensión Universitaria, s/d)²⁸

Quedaba el Centro de Salud que se había iniciado en 1956 con una “salita” a la que la UBA había provisto, en principio de un médico y una enfermera, que empezaron atendiendo en la escuela y que cuando tuvieron un trabajo que los desbordaba, los vecinos promovieron asambleas reclamando el apoyo del gobierno de la Provincia de Buenos Aires y lograron transformarlo en un Centro de Salud.

Quedaban estas y otras muchas estructuras y vivencias cuando el equipo de trabajo ya no estaba en Isla Maciel, cuando participantes y beneficiarios estaban convencidos de que habían cambiado muchas cosas en sus vidas personales y en la comunidad. Y lo pudieron contar mucho tiempo después, venciendo las trabas para que el testimonio se produzca y cubrir los huecos simbólicos de lo traumático (Jelin, 2006).

Aún hoy algunos de ellos no pueden hablar con soltura de sus experiencias luego de haber transitado por ellas, por temor al impacto de su propio testimonio sobre sí mismo,

tanto para testimonios en primera persona, por haber vivido lo que intentan narrar como por su condición de observadores, verificadores de la existencia de los hechos.

En el registro de los universitarios que participaron y se retiraron queda la idea nostálgica de que para que aquellos cambios hubieran sido posibles, la universidad debió ser autónoma, abierta a todas las ideas, progresista y democrática.

Pero la universidad había sido intervenida el 29 de julio de 1966 y el personal del Departamento de Extensión decidió renunciar por no querer sentirse comprometidos “con una Universidad cerrada, ciega y muda (...) donde hablar de los problemas del pueblo se convierte en delito de opinión” (DEU, 1966).

Retomar estos temas, pasados tiempos y acontecimientos que dejaron marcas profundas obliga a la salvedad de que el testimonio, que es una producción creadora, lo es desde la memoria de hoy y que las palabras una vez dichas ya son pasado, documento, interpretación de cómo fue vivido aquel pasado (Ricoeur, 2001) y no habla sólo de sujetos individuales sino de contextos de entonces y actuales, constituyendo un aprendizaje en torno a sus propias vidas, recomponiendo estructuras de significación, que se transforman en conocimiento.

La voz de los participantes vale a los efectos de la investigación, porque no es simplemente un discurso autorreferente – aunque lo parezca – sino porque implica la posibilidad de compartir un proceso de deconstrucción y de elaboración de una teoría ad hoc acerca de lo que relata (Rivas Flores, op. cit.).

Con ella se puede enseñar, en el sentido de una donación, que muestra el mundo, la experiencia, los padecimientos, las alegrías, que induce a completar lo incompleto en una matriz dinámica en la que los acontecimientos adquieren sentidos y lógicas en un texto conformado por apropiación de otros textos recontextualizados desde el que el emisor expresa una suerte de texto pedagógico (Larrosa, 2000) tanto en contenido - narrar algo que se considera valioso – como en la forma en la que ese texto fue configurado.

Así los relatos funcionan como espacios privilegiados de construcción de identidad, de valores, de subjetividad y de contenidos. Quienes participaron en Isla Maciel, tuvieron la sensación de haber experimentado un cambio, con vocación de intervención, cuestionando categorías conceptuales, estableciendo formas de manifestación cultural.

Hablar de todo ello permite rescatar tramos de historias recientes, representaciones de sí y de los demás, haciendo del relato un bien cultural, un objeto calificado, aunque no coincidan las versiones de lo que se cuenta. Son memorias diversas que intentan contar una historia, nunca la historia.

El relato de la experiencia de Isla Maciel en este caso - y de todos los fenómenos sociales – sólo se entiende si se asume que se trata de la remoración intermediada por

sucesivas interpretaciones que realizan actores y escuchas, mediaciones complejas entre textos y adjudicaciones de sentidos en contexto socio histórico (Chartier, 1999) y que quienes narran, mientras lo hacen revisan también la propia narrativa, estableciendo nuevas ideas, haciéndolas visibles y por lo tanto compartibles.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (2013) *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, Jerome (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brusilovsky, Silvia (1998) Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1955 – 1966) *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación* N° 12. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Brusilovsky, Silvia (2000) *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Buchbinder, Pablo (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Buchbinder, Pablo (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana
- Chartier, Roger (1999) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa
- Depaepe, Marc (2006) *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Diamant, Ana (2008) La reposición de una experiencia fundante: Orientación Vocacional en la UBA en los años '50 - '60. Un espacio para la Carrera de Psicología. *Anuario de Investigaciones Vol 15*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA.
- Diamant, Ana (2010) *Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60*. Buenos Aires: Teseo.
- Dosse, Francois (2007) *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Frondizi, Risieri (1971) *La Universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Frondizi, Risieri (2002) *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gagnebin, Jean Marie (2012) *Lembrar, escrever, esquecer*. Sao Paulo: Editora 34.

- Jelín, Elizabeth (2006) La narrativa personal de lo “invisible”. *En*: Carnovale, Vera; Lorenz, Federico; Pittaluga, Roberto (comp) *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInCI/Memoria Abierta.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mariño, Marcelo (2006) Las aguas bajan turbias. Política y Pedagogía en los trabajos de la memoria. *En*: Pineau, Pablo; Mariño, Marcelo; Arata, Nicolás; Mercado, Belén *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Necochea García, Gerardo (2011) Los contextos del recuerdo y la historia oral. *En*; Necochea García, Gerardo; Torres Montenegro, Antonio (comp.) *Caminos de historia y memoria en América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Rivas Flores, José Ignacio (2009) Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. *En*: Rivas Flores, José Ignacio; Herrera Pastor, David; *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro
- Torres Montenegro, Antonio (2011) Dominación cultural y memoria, otras historias. *En*: Necochea García, Gerardo y Torres Montenegro, Antonio (comp.) *Caminos de historia y memoria en América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Smith, Louis (1997) Learning to do, teaching to do. *Annual Meeting of the American Research Association*. Chicago: III
- Suasnábar, Claudio (2004) *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Terán, Oscar (1993) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina (1956 – 1966)*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Viñao, Antonio (2004) Relatos e relacoes autobiográficas de profesores e mestres. *En*: Menezes, María Cristina (org) *Educacao, memória, história. Possibilidades, leituras*. Sao Paulo: Mercado de Letras/UNICAMP.

Documentos del Departamento de Extensión Universitaria (DEU)

- D.E.U. (S/ datar). *1º Año de extensión Universitaria*; Universidad de Buenos Aires.
- D.E.U. (S/ datar). *Planta Piloto de Isla Maciel*. Mimeografiado
- D.E.U. (1958) “Desarrollo de la Comunidad”, en *Jornadas de Extensión Universitaria*, Buenos Aires.
- D.E.U. (1959); *Documentos de Extensión Universitaria*. Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.

- D.E.U. (1963) Informe Concejo Deliberante. Mimeografiado
- D.E.U. (1963). *Memoria 1963*. Mimeografiado
- D.E.U. (1964). *Informe del Centro Juvenil*. Mimeografiado
- D.E.U (1966) “Usted y la Extensión Universitaria”, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Mimeografiado

Notas

Joselevich, E; testimonio oral; julio 1999

² Tedesco, J.C; testimonio oral; febrero 2011

³ Resolución CS N° 73/56. Respecto de las actividades desarrolladas por el DEU durante ese año puede consultarse RUBA (1956). Quinta época. AÑO I. N° I (Enero – Marzo); N° II (abril – junio); N° III (julio-septiembre); y N° IV (octubre – diciembre)

⁴ Resolución CS N° 611/76. Aprueba reglamento que establece las actividades por medio de las cuales se cumplirán los fines de el DEU

⁵ El gobierno de facto de la autodenominada Revolución Libertadora, luego de haber derrocado a Perón, establece por decreto ley 6403/55 la normalización e intervención de las Universidades Nacionales. De la terna presentada por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) para ocupar el cargo, es designado por el Ministro de Educación de la Revolución, Atilio Dell’Oro Maini, el historiador y profesor José Luis Romero, quien asume el 1° de octubre de 1955 como interventor de la Universidad de Buenos Aires (Buchbinder; 1997; 2005)

⁶ Cortada de Kohan, N; testimonio oral; octubre 1999

⁷ Joselevich, E; testimonio oral; julio 1999

⁸ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; diciembre 2010

⁹ Joselevich, E; testimonio oral; julio 1999

¹⁰ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; febrero 2012

¹¹ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; febrero 2012

¹² Tedesco, J.C; testimonio oral; febrero 2011

¹³ De Vedia y Mitre, L; testimonio oral; en Brusilovsky, S,(2000)

¹⁴ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; diciembre 2010

¹⁵ Tedesco, J.C; testimonio oral; febrero 2011

¹⁶ Bertoni, E; testimonio oral; setiembre 1999

¹⁷ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; febrero 2012

¹⁸ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; febrero 2012

¹⁹ Entrevista colectiva; participantes universitarios de la experiencia; testimonio oral; febrero 2012

²⁰ Tedesco, J.C; testimonio oral; febrero 2011

²¹ Tedesco, J.C; testimonio oral; febrero 2011

²² Franco, J; testimonio oral; junio 2002

²³ Siquier, M. L.(Pichona Ocampo); testimonio oral; agosto 1999

²⁴ Schneider, R; testimonio oral, julio 2002

²⁵ El Centro Juvenil Implementó programas de actividades socioculturales y expresivas; de apoyo escolar; de Educación Física; de actividades femeninas; un taller de carpintería; y orientación a cursos de enseñanza técnica, entre otros.

²⁶ Bertoni, E; testimonio oral; setiembre 1999

²⁷ Los centros de recreación infantil brindaban apoyo educativo y asistencial a los niños de 7 a 12 años que habían abandonado la escuela. Para poder participar de sus actividades era requisito estar inscripto en la escuela común a contraturno.

²⁸ Entre otros, se dictaron cursos de dactilografía, redacción comercial, contabilidad, y taquigrafía. También de dibujo y trazado naval, electromecánica, y máquinas y motores.