

Cuadernos de
Extensión
Universitaria
de la UNLPam

Año 2

Nº 2



ISSN 2451-5930

Cuadernos
de **Extensión**
Universitaria
de la UNLPam

Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam. Año 2. N° 2.

Publicación de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la
Universidad Nacional de La Pampa

Octubre de 2016, Santa Rosa, La Pampa, ARGENTINA

Diseño y Diagramación: Gabriela Hernández (Dpto. de Diseño-UNLPam)

Edición: Melina Caraballo

ISSN 2451-5930

Impreso en Argentina

EdUNLPam - Año 2016

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina



Autoridades de la UNLPam

Rector: CPN Sergio Aldo Baudino

Vice-rector: Mg. Hugo Alfredo Alfonso



Autoridades de la EdUNLPam

Presidenta: Ana María T. Rodríguez

Director: Rodolfo D. Rodríguez

Consejo Editor:

Pedro Molinero

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

Santiago Audisio

Celia Rabotnikof

Helga Lell

Paula Laguarda

Rubén Pizarro

Mónica Boeris

Griselda Cistac

Comité Editorial de los Cuadernos de Extensión

Directora: Secretaria de Cultura y Extensión Universitaria
Dra. Ana María Rodríguez

Secretaria de Redacción: Responsable de Extensión de la SCYEU
Eleonora Gómez Castrilli

Integrantes del Consejo de Extensión Universitaria:

Abog. Rodrigo Torroba - Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas

Ing. Ernesto Morici - Facultad de Agronomía

Prof. María Marta Dukart - Facultad de Ciencias Humanas

Ing. Gustavo Peyronnet - Facultad de Ingeniería

Dr. Jorge Luis Olivares - Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

M.V. Daniel Manso - Facultad de Veterinaria

Marianela Pfund - Representante del Consejo Superior

Liliana Campagno - Representante del Consejo Superior

Comité Asesor de los Cuadernos de Extensión

C.P.N. Alejandro Otero (FCEyJ)-UNLPam)

Prof. Mario Mendoza (FA-UNLPam)

Lic. Lía Norverto (FCH-UNLPam)

C.P.N. Luis Carlos López - (FI-UNLPam)

Lic. Claudia Montalvo (FCEyN-UNLPam)

M.V. Virginia Maisterrena (FCV-UNLPam)

Lic. Jorge Orlando Castro (UNLP y UNDAV)

Prof. Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni (UBA y UNLPam)

Dr. Humberto Tommasino (UDELAR, Uruguay)

Ing. Gustavo Menéndez (UNL)

Los Cuadernos de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Pampa, aprobados por Resolución N° 128/15 del Consejo Superior, tienen por objetivo aportar –desde diferentes perspectivas– en torno a la conceptualización y alcances de la extensión universitaria en el mundo actual, como así también sobre sus mecanismos de formulación y evaluación.

Los Cuadernos de Extensión publican trabajos sobre aspectos teóricos, metodologías y experiencias de la extensión universitaria de docentes del sistema universitario latinoamericano y argentino, que aporten en los aspectos antes mencionados.

Índice

Desafíos presente y futuro de la Extensión camino a los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918

Gustavo Menéndez..... 13

La producción de conocimientos desde experiencias de investigación y extensión: articulaciones y desafíos

Lía Mabel Norverto y Eleonora Gómez Castrilli 43

La extensión al servicio de la enseñanza del ranquel

Ana Fernández Garay, Daniela Aguirre y Claudio Montecino 59

Desafíos presente y futuro de la Extensión camino a los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918

GUSTAVO MENÉNDEZ¹

1 Secretario de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) Integrante de la REXUNI-CIN (Argentina) y de la Comisión Permanente de Extensión AUGM Integrante de la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria) Presidente del XI Congreso Iberoamericano de Extensión (2011).

Institucionalización e incorporación curricular de la extensión en Latinoamérica y el Caribe

Sin lugar a dudas, uno de los desafíos más importantes en materia de extensión universitaria que afrontan hoy las universidades latinoamericanas y caribeñas, y que se proyecta para los próximos años, está relacionado con el objetivo de lograr una mayor institucionalización y reconocimiento académico, condiciones propias de esta función sustantiva, tal como lo representa la extensión en las universidades. Es decir, la extensión forma parte de la vida académica e, integrada con la investigación y la docencia, contribuye de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en la apropiación social de estos, concentra esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social y cultural, especialmente de los sectores más vulnerables de la sociedad.

En este sentido, al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización de la extensión se requiere profundizar la mirada sobre el recorrido institucional que parte de la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, como también del enfoque teórico-conceptual respecto de esta función sustantiva denominada *extensión universitaria*. Pero, además de ello, se requiere que esta función esencial se encuentre incorporada

institucionalmente, no solo en el Estatuto de cada universidad, sino también en sus planes de desarrollo institucional y en sus diferentes reglamentaciones. Por supuesto, que en este camino de consolidación de la inserción curricular de la extensión, resulta fundamental que las políticas acordadas en la universidad en materia de extensión universitaria se traduzcan en sus diversos instrumentos de gestión que permitan identificar las asignaciones de recursos, la definición de las prácticas institucionales y la reflexión crítica.

Este es el recorrido institucional que viene siguiendo la extensión en la mayoría de las universidades de la región latinoamericana, sobre todo en las universidades públicas que dependen del Estado. Esta posición respecto de la extensión encuentra su referencia histórica en la Reforma Universitaria de 1918 que se manifiesta en Córdoba, Argentina, y en la que la extensión ha sido sinónimo permanente de compromiso social, de inclusión, de diálogo y de democratización de los conocimientos, considerando a la educación como un bien público social y un derecho humano fundamental. En especial, no podemos dejar de expresar el camino recorrido por la Universidad Nacional del Litoral que, desde su creación en 1919, nació bajo los postulados del movimiento Reformista del '18 los que orientaron su desarrollo institucional desde su fundación hasta los tiempos actuales, en todos los períodos democráticos en los que sus principios pudieron desarrollarse con plenitud.

Así es como, a partir de su profunda concepción democrática, autónoma, crítica y creativa, este modelo de universidad asume el compromiso social y promueve, a través de sus políticas institucionales, la más amplia democratización del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad, brindando su desarrollo académico, cultural, científico y tecnológico e interactuando con la sociedad y el Estado, de los que la universidad forma parte.

Pero, a su vez, la extensión en la Universidad Reformista ha sido la puerta de entrada a la pertinencia social, ya que posibilita su permanente enriquecimiento y fortalecimiento académico, y

permite pensar y repensar sus propias políticas de desarrollo institucional. Desde esta perspectiva, la formulación de las políticas de extensión es parte de la construcción de una agenda compartida entre los actores sociales, el Estado y la comunidad universitaria con profundo sentido académico y de pertinencia social.

La Universidad Reformista, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos clave para contribuir con la transformación social, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta.

Las universidades de toda la región exhiben una profunda y muy rica trayectoria en materia de extensión universitaria. Pero, sin lugar a dudas, ha sido en las últimas décadas que la extensión forma parte de la vida académica e institucional de la universidad, reconocida en su Estatuto, incorporada en sus Planes de Desarrollo Institucional (PDI) y fortalecida por un conjunto de normativas e instrumentos de gestión que hacen posible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución para esta función sustantiva.

En este marco de institucionalidad de la extensión, en la búsqueda de la profundización de sus políticas y transitando los caminos hacia un mayor reconocimiento académico de esta función sustantiva de la universidad, es cuando se reconocen los aportes que han realizado y que vienen realizando las asociaciones o redes de universidades en materia de extensión universitaria, tales como UDUAL (Unión de Universidades de América Latina), AUGM (Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo), CSUSCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano).

Sin embargo, ha sido la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria) el espacio académico institucional de extensión más importante y representativo de las universidades latinoamericanas y caribeñas que se ha tenido en los últimos 15 años, ya que a través de los congresos de extensión que la ULEU

ha organizado, de sus declaraciones, exposición de enfoques y experiencias, ha contribuido de manera significativa al desarrollo y proyección de la extensión en las universidades de la región.

Se destaca, por otra parte, el nuevo impulso que ha tenido la ULEU en estos últimos 5 años, con su nuevo Estatuto constitutivo y con una nutrida agenda de trabajo que convoca e involucra a universidades y redes de extensión universitaria de los diferentes países de la región, interesadas en participar en este espacio de construcción, reflexión y socialización de enfoques teóricos y experiencias de prácticas de extensión universitaria en Latinoamérica y el Caribe.

A pocos menos de 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, nos preguntamos ¿qué ha significado este hecho para las instituciones de educación superior, no solo latinoamericanas y caribeñas, sino también a nivel mundial?; ¿qué aspectos se mantienen vigentes y cuáles se han resignificado con el tiempo?; ¿cuál ha sido el aporte de la extensión en el desarrollo de las instituciones universitarias?; ¿qué ha pasado con el conocimiento y de qué manera se plantea la integración de las funciones sustantivas?; ¿cómo se manifiestan y resuelven las tensiones entre calidad, pertinencia–misión social, autonomía, pensamiento crítico y pleno ejercicio democrático?; ¿cómo se proyecta la universidad reformista hacia las próximas décadas?; ¿de qué manera ponderamos el rol de la extensión universitaria en el presente? y ¿cómo nos imaginamos o proyectamos la extensión para el futuro? Para poder responder algunas de estas preguntas resulta indispensable realizar un recorrido histórico, teórico y conceptual de la extensión universitaria que nos permita conocer acerca de esta función sustantiva de la universidad, valorar su riqueza multidimensional e identificar los principales aspectos y contenidos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de tomar la extensión como objeto de estudio, debate y proyección.

1. Extensión y misión social de la universidad

El concepto de *misión social* de la universidad ha formado parte de una construcción histórica cuyas iniciales referencias encontramos a partir de las primeras décadas del siglo XIX en las universidades europeas. Comenzaba, de manera muy embrionaria y difusa, a identificarse una misión social de la universidad preocupada por dar respuestas a la población en términos educativos, en general, y, en particular, en aspectos vinculados a la capacitación y formación en oficios frente al surgimiento de una nueva clase social emergente como resultado del proceso de la revolución industrial, en pleno desarrollo en la mayoría de los países europeos en ese entonces.

Este concepto de misión social fue dándole forma y existencia a la función social de la universidad, concepto que luego comenzará a denominarse como “extensión universitaria”.

En este sentido, del análisis histórico realizado, se deduce que la génesis de la extensión universitaria tiene su origen histórico en el controvertido siglo XIX, en el que confluye un conjunto de circunstancias que favorecen la aparición de esta función, considerada luego como esencial por las instituciones universitarias. Sus raíces más profundas están directamente relacionadas con la expansión de los ideales de la Revolución Francesa, en el terreno político; la organización del proletariado de clase, en lo social; las nuevas corrientes de pensamiento, en lo filosófico; y, por último, en el plano cultural, la creación de numerosos movimientos artísticos y literarios entre los que se destaca el Romanticismo.

Tal como lo plantea Palacios Moroni:

La extensión, como una de tantas cristalizaciones de la educación, nació cuando la enseñanza aristocrática perdió su prestigio ante las corrientes sociales, que las defensas de cierta clase y el advenimiento a la vida pública del pueblo produjeron desde el comienzo del siglo (XIX). La educación empezaba a perder en las doctrinas los pujos individualistas, personales, de la Edad Media, y surgían las instituciones populares, las escuelas públicas, las conferencias

para adultos, las bibliotecas de vulgarización, que realizaban sus aspiraciones ideales. No viven fuera del mundo real las universidades, y prestaron su concurso, y vertieron en la corriente cuanto estaba de su parte para la función social reflexiva de la ciencia. (2003:38)

En América Latina, el campo conceptual de la extensión universitaria, asociado al compromiso de la universidad con la sociedad, nace con los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 que se manifiesta en Córdoba, Argentina. Estos postulados plantean la necesidad de participar en la solución de los problemas sociales, económicos y políticos, así como en una acción permanente de divulgación de las ciencias y la cultura dirigidas especialmente a los sectores sociales marginados de la enseñanza universitaria.

Si bien esta concepción de universidad presenta alguna relación con la manifestación que venían haciendo diversas universidades europeas en esa época, sin lugar a dudas, la Reforma Universitaria le otorga características distintivas, con las que la universidad adquiere un destacado rol a partir de la incorporación de esta función social y cultural bajo el ideal de la democratización del saber y el conocimiento. Este era en esencia el significado de la extensión para el movimiento reformista de 1918.

En Argentina, la extensión universitaria tuvo sus primeros antecedentes a principios del siglo XX en los que comenzaron a aparecer diferentes manifestaciones que hacían referencia a este nuevo rol que debían tener las universidades. Uno de estos hechos se manifiesta en el mismo momento en que se crea la Universidad Nacional de La Plata, en 1905, impulsada por el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Dr. Joaquín V. González, quien califica a esta nueva universidad como una “institución moderna, con base científica, poniendo especial énfasis en la Investigación y la Extensión Universitaria” (1905:88). El propio Joaquín V. González define en sus trabajos publicados en esos años a una universidad moderna, científicamente desarrollada, formadora de profesionales en los

más amplios campos disciplinares, preocupada por el desarrollo social y cultural, y comprometida con el progreso del país.

Esta corriente de pensamiento acerca de la universidad y su relación con el Estado y la sociedad se fue consolidando a partir de expresiones, documentos y trabajos sostenidos por intelectuales, políticos y determinados sectores universitarios de aquellos años. Entre ellos estaba el movimiento estudiantil de la época que venía expresando con mucha fuerza y claridad posiciones críticas y reclamos hacia las universidades existentes, impulsando propuestas y acciones para la transformación de las mismas.

Uno de los momentos más significativos de dicho planteamiento quedó plasmado en el año 1908 en el marco del Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos, realizado en Montevideo. En ese Congreso, los representantes del movimiento estudiantil proveniente de la Argentina introducen de manera explícita a la extensión universitaria en una de sus acciones principales, cuando plantean: “promover y difundir la Educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional, por medio de la educación de todas las clases sociales”.

Si bien estos planteamientos y definiciones acerca de la universidad estaban presentes en toda esa época e incluso eran sostenidos con los primeros trabajos realizados hacia la comunidad, fue sin lugar a dudas con la Reforma Universitaria de 1918 cuando se cristaliza un modelo de universidad que incorpora, entre otros aspectos, la función de extensión en toda su dimensión y con características propias, como parte de la labor permanente de la institución universitaria.

Tünnermann, consultor de Educación Superior de la UNESCO, dice:

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para nuestro continente, pues señala, según algunos sociólogos e historiadores, el momento del verdadero ingreso de América Latina al siglo XX. Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró

modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Eran, en realidad, “coloniales fuera de la colonia”. La primera confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y la Universidad enquistada en esquemas obsoletos, se concretó en el llamado Movimiento o Reforma de Córdoba. Por supuesto que tal movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo se propiciaron. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político del cual brotó. La clase media fue, en realidad, el protagonista clave del movimiento, en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase emergente, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores. (2002:8)

De esta manera, el programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de los estudiantes cordobeses de 1918. Continúa Tünnermann diciendo que

el fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía protección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la reforma de 1918. En realidad, la “misión social” de la Universidad constituía el remante programático de la reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro

por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo. (2002:10)

Como se puede apreciar, la incorporación de la Extensión Universitaria y de la Difusión Cultural, entre las tareas de la universidad latinoamericana, forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del movimiento reformista, así como las opciones de sus teóricos, permiten apreciar el concepto que ellos tuvieron de este nuevo cometido universitario. En el manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el “alejamiento olímpico” de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su “inmovilidad senil”, por lo mismo que era “fiel reflejo de una sociedad decadente”. “Vincular la Universidad al Pueblo” fue así uno de los postulados de la reforma que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de Extensión Universitaria.

En este sentido, Tünnermann expresa que

se pensaba que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no solo de familiarizarse con los problemas de este medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste, en servicios, parte del beneficiario que significa permanecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad. De la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él sus beneficios mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes y sus profesores, surgió toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y

cuya concreción más completa fueron las llamadas “Universidades Populares” que se crearon, en el siglo XIX, en varios países europeos (Bélgica, Italia y Francia). En las Universidades Populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, confraternizaron estudiantes y obreros. De paso cabe señalar que Víctor Raúl Haya de la Torre reconocía que el APRA peruano surgió, precisamente, del contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las “Universidades Populares González-Prada”, creadas por el reformismo peruano. (2002:11)

Del Mazo, uno de los ideólogos del Movimiento Reformista, sostiene que

el afán de proyectar la labor Universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la reforma, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la Universidad, representan para varios teóricos de la Universidad Latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo. (1968: 42)

Queda claro entonces que el Movimiento Reformista de 1918 impulsó un modelo de universidad totalmente diferente del existente por entonces en el país y sumamente novedoso a nivel mundial. Este modelo de universidad se caracterizó tanto por su definición respecto del concepto de la extensión asociada a la “función social de la universidad”, a la “proyección al pueblo de la cultura universitaria” y a la “atención a los problemas nacionales”, como por el resto de sus postulados que definían de manera integral a una universidad con autonomía (económica, administrativa, política y académica), gobernada democráticamente por su propia comunidad universitaria, con docencia libre, con ingreso irrestricto y asistencia social a los estudiantes, propiciando la creación de

nuevas carreras y facultades e impulsando la unidad latinoamericana y a una formación cultural de los profesionales.

En los tiempos actuales, la misión social de la universidad se resignifica a partir del valor del conocimiento y al entender a la propia educación como un derecho social y humano fundamental. En este sentido, es importante destacar la centralidad que tiene el conocimiento en cada una de las funciones sustantivas de la universidad. De acuerdo con la manera en que se transmite, circula, se crea o se apropia socialmente el conocimiento, estamos en presencia de las diferentes funciones sustantivas académicas de las instituciones universitarias. Por esta razón, la extensión universitaria adquiere una dimensión académica institucional sustantiva a partir de su íntima relación con el conocimiento, presente en cada una de sus prácticas. En cada acción de extensión, en sus prácticas, proyectos o programas, se pone en juego conocimientos adquiridos y/o desarrollados por parte de la comunidad universitaria, que dialogan con los conocimientos y saberes presentes en el medio sociocultural y socioproductivo en el que se interviene.

Desde este lugar, desde la educación y el conocimiento como acto democratizador para la transformación y desarrollo social, se resignifica el propio concepto de misión y compromiso social y cultural de la universidad, donde la extensión adquiere un rol central en cada práctica transformadora.

2. Conceptualización y principales dimensiones de la extensión

Resulta importante remarcar que desde la Universidad Reformista se considera a la extensión como una de las tres funciones sustantivas que, conjuntamente con la docencia y la investigación, constituyen los pilares básicos en los que se asienta el modelo universitario vigente en la mayoría de los países latinoamericanos. En este sentido, cuando nos referimos a la extensión universitaria estamos considerando la relación interactiva que la

universidad plantea con su medio en las dimensiones sociales, culturales y productivas, a partir de la circulación del conocimiento y en la búsqueda de la democratización y apropiación social del mismo, tal como se ha expresado anteriormente.

La extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos, signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales, que le han otorgado a esta función sustantiva características polisémicas y multidimensionales.

Sin lugar a dudas, estos diferentes enfoques tienen una directa relación con los diversos modelos, tradiciones o corrientes ideológicas que se han ido construyendo acerca de la universidad en sus diferentes momentos históricos. La “universidad elitista”, “profesionalista”, “napoleónica”, “reformista”, “universidad-empresa”, “popular”, “de los trabajadores”, “militante”, la “universidad para el desarrollo”, son solo algunos de los tantos rótulos que reflejan la existencia de diferentes posiciones o tradiciones acerca de universidad.

Estos modelos o posicionamientos referidos a la universidad han dado lugar a diferentes tipologías de extensión universitaria y han marcado sus principales políticas y acciones. Pero, además, la extensión universitaria ha estado en directa relación con el desarrollo académico, científico-tecnológico, histórico e institucional de cada universidad. Todo ello prefigura ciertas complejidades que envuelven a la extensión universitaria y la dificultad, muchas veces manifiesta, respecto de poder acordar definiciones, objetivos comunes y alcances en acciones y políticas. Esto ha estado presente en los muy diversos encuentros, jornadas, congresos, coloquios y simposios de alcance nacional, regional e internacional sobre extensión universitaria.

Sin entrar a desarrollar, en el presente trabajo, los diferentes modelos de universidad, así como las diversas tipologías de extensión, se muestran a continuación las dimensiones más importantes que se encuentran presentes en la extensión universitaria y que le confieren una singular riqueza conceptual y le han permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas, en las universidades latinoamericanas y caribeñas:

- **Dimensión Académico–Institucional.** Refiere a la extensión como una función sustantiva, integrada a la docencia y la investigación, a partir de concebir al conocimiento como el elemento esencial presente en cada una de dichas funciones. Como tal, en los últimos años se viene planteando su institucionalización e incorporación curricular; su jerarquización y reconocimiento académico; una asignación presupuestaria adecuada y el desarrollo de dispositivos de monitoreo, autoevaluación y reflexión críticas de sus prácticas.
- **Dimensión Social, Cultural y Productiva.** Remite al rol que adquiere la extensión universitaria como acción que promueve una mejor calidad de vida, una mayor inclusión y cohesión social, un desarrollo humano y sustentable. Desde este lugar, se impulsa una universidad comprometida socialmente e involucrada con el Estado, en sus diferentes jurisdicciones, en las políticas públicas, abordando y sumando esfuerzos a la solución de problemáticas o al tratamiento de temáticas sociales, culturales o productivas. Desde aquí se mira críticamente a la sociedad y al Estado, pero simultáneamente se interpela a la propia institución universitaria y se reflexiona sobre sus prácticas e intervenciones.
- **Dimensión Comunicacional en términos dialógicos** (doble hermenéutica, la educación para la transformación social). Busca conferir a la extensión su propia esencia. Decimos que todo proyecto o trabajo de extensión, toda práctica o acción de intervención social, se da en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, que es precisamente la antítesis de invasión, manipulación, imposición o dominación. Significa sumar esfuerzos en la reflexión crítica y en considerar a cada persona como verdadero sujeto de transformación.

En cada acción de extensión se pone en juego, en el medio social donde se desarrolla, los saberes y conocimientos de todos, buscando su problematización en su indiscutible relación con la realidad concreta en la cual dichos conocimientos o saberes circulan y/o se generan y sobre la cual inciden, para comprenderla mejor, explicarla y transformarla, y promover la reflexión crítica a la acción.

Esta asociación de la extensión, como acción de comunicación en términos dialógicos y construcción mutua, está dada en el sentido planteado por Freire (1971) en su mirada crítica sobre la educación y la comunicación y en los desarrollos realizados por Habermas (1981) en su teoría de la acción comunicativa. Al identificarse a toda acción de extensión como una acción comunicativa en términos dialógicos entre los sujetos participantes, se asume que el contenido del conocimiento “extendido” circula en un espacio común en el que se considera que cada uno es sujeto del conocimiento y no mero receptor del mismo.

Desde esta perspectiva, es preciso ver a los actores interactuando con la realidad, y es en esa relación dialéctica con la misma que concebiremos un proceso de constante transformación y construcción, donde la relación universidad-sociedad es promotora de acciones transformadoras.

- **La Educación y el conocimiento para la transformación social en términos de doble hermenéutica.** La dimensión anterior nos introduce al concepto de doble hermenéutica y a los planteamientos realizados por Giddens (1984), así como al rol de la educación y del conocimiento científico en los procesos de transformación social.

En estos procesos de construcción social se pueden identificar diferentes ópticas desde las cuales son llevados a cabo. Uno de estos procesos se realiza desde los propios actores sociales involucrados, quienes –a través de acuerdos– interactúan entre sí construyendo sus propios objetivos; asimismo, se va trabajando

sobre la percepción que ellos tienen de su situación actual, de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Un segundo proceso responde a la construcción de una visión de los problemas desde el “mundo técnico”. Esta visión de carácter más sistémico y disciplinar, reveladora de una lógica tanto cuantitativa como cualitativa, recorre el objeto de estudio e intervención a través de diversas miradas disciplinares, las cuales se integran construyendo una percepción técnica interdisciplinar que resulta complementaria de la construcción hecha por los actores sociales.

Este doble proceso que se moviliza genera acciones que se retroalimentan mutuamente: validando la percepción social en algunos casos, reconociendo dimensiones analíticas que emergen de la sociedad para ser indagadas desde lo técnico en otros, abriendo campos de dudas e incertidumbres que deben ser retomados para su análisis desde los sectores sociales involucrados, buscando causas explicativas (razones de fondo) de los problemas identificados por el grupo o la comunidad, señalando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas o reconocidas por parte de la sociedad, las cuales pasan a ser consideradas y evaluadas por la misma.

Esta **doble hermenéutica** supera las limitaciones clásicas de otros enfoques:

El de una hermenéutica que solo se apoya en la visión desde el mundo técnico

- por la incapacidad de formular los objetivos sociales que serán capaces de movilizar a los actores con los que se trabaja;
- porque implica desconocer que la decisión de un grupo, o de una comunidad de transformarse a sí misma, le es inherente y por lo tanto solo puede ser asumida por el conjunto.

El de una hermenéutica que solo se apoya en la percepción social (desde los actores)

- porque implica desconocer el valor del conocimiento técnico-científico;
- porque implica desconocer también que los problemas sociales no solo están constituidos por aquellos factores que

se hicieron explícitos, es decir desconocer lo latente, ignorar lo potencial;

- porque es privar al proceso de construcción de consensos de las herramientas necesarias de validación, las cuales operan en muchos casos como factores catalizadores.

Este enfoque acerca de la comunicación entre actores y el diálogo entre los mismos, y entre los saberes y conocimientos científicos, nos interpela como universidad a realizar miradas críticas respecto de nuestras propias prácticas. Un trabajo o proyecto de extensión, o una investigación orientada o una práctica académica con sentido de intervención social: ¿lo llevamos adelante desde su formulación con los diferentes agentes involucrados?; ¿se buscan los suficientes consensos desde la identificación de los problemas a abordar hasta las acciones a realizar?; ¿nos involucramos en la realidad donde vamos a intervenir?; ¿se promueve una construcción interactiva y dialógica?; ¿qué lugar le damos al “otro” en nuestras prácticas? Estos son algunos de los tantos interrogantes que deberíamos responder a la hora de emprender una acción de intervención social.

- **Dimensión Pedagógica.** Se reconoce, además, que la extensión universitaria es poseedora de una dimensión pedagógica que puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta dimensión, surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, planteado desde una perspectiva diferente de otros paradigmas pedagógicos. Es una invitación a pensar que el conocimiento será más significativo y profundo si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. Las ideas de John Dewey acerca de la importancia de la experiencia, el lugar y el sentido de ella en las instancias de formación, se entrelazan con nuevas ideas en el campo de la educación que hablan de la importancia de los aprendizajes y actividades situadas; ambas intentan justificar esta propuesta.

Para los teóricos de la actividad situada, el aprendizaje es el proceso mismo que se da en las relaciones que se tejen entre personas, actividades y situaciones como una sola entidad abarcadora. Actividad, aprendizaje y contexto; pensamiento, sentimiento y acción son dimensiones que se entrelazan en un todo unificado.

No podemos asegurar que en el aula universitaria no se produzcan saberes, pero sí podemos afirmar que la historia de la humanidad muestra que los procesos mentales y las posibilidades de pensar no existen separados de la situación, del contexto y de la historia, sino que se constituyen en ellas. Es posible pensar que las instituciones educativas, con la intencionalidad de hacer más comprensibles los temas que debía enseñar, los volvió abstractos y generales, descontextualizándolos.

Así, entender la educación, conocer y aprender implica comprometerse en un mismo proceso cambiante, complejo e incierto, donde el conocimiento y el aprendizaje se constituyen en campos complejos y problemáticos. El conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, e involucra a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea. En el recorrido dado, en cómo se aprende, es posible mostrar que se pueden crear nuevos conocimientos interviniendo en la práctica, en la actividad misma; de allí la necesidad de participar en escenarios sociales amplios. En este sentido, se demuestra que puede existir un potencial educativo muy grande al momento de intervenir desde la educación formal en prácticas sociales concretas, donde el conocimiento circula, se transforma, se crea y recrea.

Una propuesta de esta naturaleza recupera la importancia del intercambio social en la construcción de conocimientos. Desde la dimensión pedagógica, incorporar la extensión al currículo implica una innovación; por lo tanto, es posible que por momentos tenga que competir, reemplazar, modificar, o incluso integrar, aquellas teorías ya formadas sobre las maneras de concebir la

formación universitaria, tanto para docentes como para estudiantes universitarios.

La búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes llevará a plantear como alternativa posible la enseñanza a partir de las prácticas de extensión, que se constituyen en prácticas académicas en las que “se aprende en situación”.

Creemos que es una razón de peso considerar a las prácticas de extensión como un valioso recurso pedagógico, para promover una “actitud” crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovadores.

Esta orientación metodológica o modalidad educativa podría colaborar en el tratamiento crítico de aspectos que forman parte del “currículum oculto”, es decir, de las prácticas cotidianas que, sin ser explicitadas, existen y se concretan dentro o fuera del aula. Nos referimos a las experiencias antes descritas, y que no son totalmente ajenas en el ámbito de la enseñanza universitaria: la transmisión del conocimiento como una “entidad” inalterable que produce, entre otras, una visión fragmentaria y acrítica sobre el mismo, ocultando aquella esencia de un “proceso” en el que el estudiante puede y debe jugar un rol importante en su construcción y reconstrucción.

Los estudiantes deben disponer de una gran variedad de oportunidades y materiales para promover el aprendizaje “profundo”, ofrecer suficiente evidencia en la que basar el conocimiento y, a partir de la reconstrucción de las vivencias, reflexionar acerca de su propio desempeño.

El papel de la extensión no solo contribuirá a identificar problemas sobre los que se puedan intervenir, o bien promover estudios e investigaciones sobre los mismos, sino que puede contribuir a poner a prueba, a validar las soluciones –teóricas, técnicas– producidas.

El abordaje de los dilemas *éticos* vinculados a toda profesión puede ser estimulado a partir de la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas, ya que al verse en situación

concretas cuentan con una oportunidad para conocer, asumir y reflexionar sobre las responsabilidades propias de la profesión.

Además, este es un espacio propicio para el desarrollo de actitudes y valores, para poner en práctica los conceptos de alteridad y empatía que motiven el *compromiso con otros* y la iniciativa, preparándose para adaptarse a los cambios y ser partícipes directos en tales cambios.

Se rescata, asimismo, el trabajo interdisciplinario que compromete no solo la cooperación entre las disciplinas presentes en la formación, sino, esencialmente, la construcción colectiva y consensual del proyecto de formación, universidad–sociedad, lo que posibilita el aprendizaje desde y en múltiples direcciones.

En definitiva, la incorporación curricular de este tipo de prácticas de extensión, a las que denominamos Prácticas de Educación Experiencial –siguiendo a David Kolb (1984)–, implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social y abordar problemas concretos, siendo la Educación Experiencial:

una forma de aprendizaje a través de la experiencia en el que los estudiantes se involucran en actividades que atienden necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades de aprendizaje estructuradas e intencionalmente diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Reflexión y reciprocidad son conceptos claves de esta modalidad. (Jacoby, 1996:5)

- **Dimensión política.** Finalmente, se reconoce también en la extensión la existencia de una dimensión política que implica el involucramiento de la universidad con la sociedad y el Estado de los cuales aquella forma parte. No existe programa, proyecto o acción de extensión que no se realice en términos de intervención en espacios sociales. Desde este lugar, la universidad se relaciona con la “cosa pública”. Se expresa, actúa, reflexiona, construye con el “otro”, brinda sus conocimientos y también adquiere aprendizajes a partir de cada práctica que realiza.

Tal como se ha visto en el desarrollo de este trabajo, desde la extensión, toda intervención plantea una intención o interés de cambio o transformación en el medio social en el que se interactúa.

Esta dimensión política de la extensión nos lleva a pensar el vínculo de la universidad con el Estado y la sociedad en términos de políticas públicas. Uno de los temas centrales de la agenda de extensión, y con ella de la propia universidad, está vinculado a las políticas públicas, espacios de intervención y de construcción colectiva en su desarrollo, calidad, alcance y ejecución. Esta aproximación a las políticas públicas tiene como punto de partida la definición del rol que las universidades adoptan en relación con el Estado en sus diferentes jurisdicciones y la sociedad de la cual forman parte.

Entendemos a las políticas públicas como las acciones que el Estado realiza en un contexto histórico en particular, y que sin duda remiten al modelo de acumulación vigente, como también al desarrollo de las políticas a nivel global. Reflejan tanto los vínculos existentes entre los habitantes de un territorio y las autoridades del poder público, como los mecanismos de distribución del poder. A su vez, constituyen espacios de interacción social, donde se definen intercambios entre sujetos que participan en un campo que, desde la óptica bourdesiana, está compuesto por relaciones históricas objetivas, entre posiciones que desnudan ciertas formas de poder o capital. Desde este lugar, podemos afirmar que las universidades son parte de esas políticas públicas y, a la vez, son instituciones sociales y agentes de transformación. Al poseer un capital simbólico y cultural importante, la universidad obtiene legitimidad en aquellos espacios en donde el conocimiento se pone en juego. Al consagrarse particularmente el conocimiento científico como un vector de poder significativo para el mundo contemporáneo, las convierte en un espacio estratégico y en un interlocutor insoslayable a la hora de pensar en políticas de Estado.

3. Entramado de categorías teóricas vinculadas a la extensión universitaria

Al momento de definir las políticas de extensión y su relación con las políticas públicas, resulta indispensable identificar las principales categorías teóricas que deberían ser tenidas en cuenta para el diseño de dichas políticas institucionales.

En primer lugar, no podemos dejar de realizar una mirada reflexiva acerca de la Educación. Tanto las conferencias mundiales y regionales de la educación superior como los diversos congresos y encuentros de educación han sido escenarios en los que han estado presentes diferentes enfoques y concepciones respecto de la educación y sus aportes al desarrollo de la sociedad y de las naciones. *No es lo mismo desarrollar políticas desde las universidades desde una visión sociocrítica, entendiendo a la educación como un derecho social y humano fundamental, que hacerlo considerando a la educación como un servicio que se rige por las leyes del mercado.* Las prácticas de extensión (programas, proyectos, acciones) cambiarán significativamente si entendemos a la educación como un derecho y un acto político de transformación o si entendemos a la educación como un servicio que se compra o se vende en un mercado.

Por otra parte, aparece la universidad como objeto de estudio, en la que la Autonomía, Pensamiento Crítico, Democracia, Pertinencia y Calidad se encuentran interactuando y retroalimentándose en una muy sensible y delicada tensión permanente. Aquí también, una práctica de extensión será diferente si se lleva adelante desde un modelo de universidad donde se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, donde se pone en ejercicio permanente la construcción democrática y la ciudadanía, donde además se realiza en una búsqueda permanente de la calidad, que si esta práctica de extensión se realiza desde otro modelo o concepción de universidad.

Asimismo, Conocimiento y Poder son categorías teóricas que no podemos soslayar cuando se formulan propuestas

institucionales que planteen la participación de la universidad en el medio social, cultural y productivo en el que intervendrá. A la hora de realizar una práctica de extensión es importante profundizar la mirada conceptual acerca del conocimiento y del poder, ya que no existe práctica de extensión en la que no se pongan en juego conocimientos adquiridos y/o desarrollados por la universidad; así también, en toda intervención en la que se constituye una práctica de extensión existe una intención de cambio o transformación social al abordar problemáticas culturales, sociales o productivas. Este proceso de transformación se realiza en un espacio microsocioal donde existe un permanente juego de poder entrelazado con intereses, sentimientos y anhelos de todos y cada uno de los participantes.

En este aspecto, se reconoce que el *conocimiento* es el “elemento” común que está presente en cada una de las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación. Tal como se expresó anteriormente, es el conocimiento el que está presente en los procesos de formación, es el conocimiento científico y también social el que se pone en juego en cada programa, proyecto o práctica de extensión, y es el nuevo conocimiento a ser generado el que se plantea desde las políticas científicas. Y es precisamente desde la relación del conocimiento y poder donde surgen preguntas tales como: ¿de qué manera se genera y circula el conocimiento? ¿Para qué y para quién dicho conocimiento? ¿Se traduce en las políticas institucionales la efectiva democratización de los conocimientos? ¿Cuáles son los problemas centrales a abordar? ¿Qué intereses, conflictos y potencialidades se encuentran presentes? ¿Cómo se da la relación entre conocimiento y poder? ¿De qué manera se dan los procesos de transformaciones sociales? ¿Quiénes se constituyen en aliados en los procesos de intervención? Estos son algunos de los tantos interrogantes que están presentes cuando se formulan políticas de extensión y que deben ser tenidos en cuenta ya que las respuestas a los mismos determinan las direcciones que van a tener dichas políticas.

Por otra parte, cuando hablamos de extensión y su vínculo con las políticas públicas no podemos dejar de analizar de manera

muy profunda la sociedad en la que vivimos, sus paradigmas y complejidades, ya que toda acción de extensión se vincula directamente con actores concretos, en territorios definidos, y aborda las más diversas problemáticas existentes. Por esta razón, *la sociedad, los espacios sociales y el territorio* se constituyen en categorías centrales que debemos tener en cuenta cuando se realiza una intervención desde un proyecto, programa o acción de extensión.

Ya hemos visto, además, la relación existente entre Comunicación, Extensión y Educación en términos dialógicos al momento de formular y llevar adelante una acción de extensión. No existe práctica de extensión en la que no se intervenga de manera interactiva y dialógica con el medio social con el que se relaciona. Aun más, el proyecto, programa o acción de extensión comienza a partir del vínculo que se establece en términos de diálogo y acuerdos.

En este entramado de categorías teóricas, aparecen también los términos de Alteridad y Empatía a la hora de definir propuestas de extensión: ¿qué lugar tiene “el otro” en cada una de nuestras prácticas? ¿Cómo veo a ese “otro” y qué opinión percibo que tiene ese “otro” de mí? ¿Considero que su palabra es tan importante como la mía? En toda práctica de extensión, la Empatía y la Alteridad son elementos esenciales e imprescindibles que representan la capacidad de desarrollar vínculos con el “otro” y reconocer a ese “otro” tal cual es y poder crecer juntos en las diferencias.

La visión acerca del Desarrollo Humano Sustentable, en términos de inclusión y cohesión social, constituye una categoría teórica esencial que se transforma en el objetivo central hacia el cual van dirigidos los esfuerzos de la universidad a través de la extensión universitaria.

Cada acción, trabajo o proyecto de extensión tiende a realizar un aporte concreto al fortalecimiento de la Democracia, la Ciudadanía y las Políticas Públicas, las que también se constituyen en categorías teóricas centrales en el momento de formular y desarrollar políticas de extensión.

Entendiendo a la extensión en sus diferentes dimensiones y teniendo en cuenta las categorías teóricas antes presentadas, se

identifica un conjunto de objetivos generales que dan lugar a los programas y proyectos institucionales más importantes que han venido construyendo las universidades públicas latinoamericanas y caribeñas, a partir de asumir plenamente su compromiso para con la sociedad a través de sus políticas institucionales.

4. ¿Cómo se proyecta al Extensión Universitaria para los próximos años? ¿Cuál es la agenda más relevante que se identifica para el desarrollo de sus políticas e instrumentos de gestión?

En estudios realizados sobre la extensión en las universidades latinoamericanas y caribeñas, se detecta un conjunto de objetivos en sus políticas institucionales e instrumentos de gestión; se destacan los siguientes:

- Institucionalización y reconocimiento académico de la extensión.
- Integración de la extensión con la docencia y la investigación.
- Democratización del saber y del conocimiento.
- Búsqueda de la apropiación social del conocimiento y generación de nuevos conocimientos socialmente acordados.
- Formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.
- Aportes hacia una sociedad más inclusiva, democrática, justa y solidaria.
- Compromiso para con las políticas públicas y en la construcción de un modelo de desarrollo humano sustentable.
- Profundización en su misión social y cultural.

A partir de lo expuesto hasta aquí respecto del significado de la misión social de la Universidad Reformista, de las dimensiones y categorías teóricas más importantes presentes en la extensión universitaria a ser tenidas en cuenta a la hora de realizar una

práctica de extensión, y además considerando los objetivos más importantes que las universidades de la región vienen planteando en sus políticas e instrumentos de gestión en materia de extensión, se presentan a continuación los aspectos más relevantes que podrán ser considerados en el estudio, monitoreo, gestión, formación e investigación de la extensión universitaria.

Estos aspectos se vienen incorporando en las políticas institucionales, en los planes de desarrollo institucional, en las normativas e incluso en los propios Estatutos que las comunidades universitarias vienen consensuando en materia de extensión universitaria.

De manera enunciativa, estos son algunos de los ejes más importantes que forman parte de las políticas institucionales y de sus agendas de trabajo:

- Institucionalización y reconocimiento académico de la Extensión.
- Integración de la Extensión con la Docencia y la Investigación.
- Fortalecimiento institucional de los Sistemas o Programas Institucionales de Programas y Proyectos de Extensión.
- Acción Territorial de la Extensión, intervención en los espacios microsociales.
- Análisis y aportes a las políticas públicas.
- Internacionalización de la Extensión.
- Formación y Capacitación en Extensión.
- Desarrollo Institucional de la Editorial.
- Programas culturales.
- Programas socioproductivos de apropiación social de los conocimientos y de innovación.
- Planeamiento y Evaluación de la Extensión.
- Programa de Comunicación de la Extensión en el campo de la “comunicación–educación–extensión”.
- Programa presupuestario y asignación de recursos.
- Sistema de Gestión Administrativa.
- Desarrollo de capacidades de gestión y equipos de trabajo.

Algunas reflexiones finales

Es importante mencionar que la identificación de estos ejes prioritarios de trabajo ha permitido analizar de manera crítica el desarrollo de las políticas, instrumentos de gestión, acciones y resultados de la extensión en los últimos 15 años de gran parte de las universidades latinoamericanas y caribeñas. El reconocimiento de la riqueza conceptual de la extensión, su potencial rol de transformación social y su contribución al desarrollo institucional, ha hecho posible que la extensión universitaria hoy forme parte significativa de la vida académica de las universidades, integrada con la docencia y la investigación, participe en los planes de desarrollo institucional en diversas universidades de la región y en especial aquellas que se identifican con el modelo de Universidad Reformista. En este sentido, se destacan las propuestas que vienen llevando adelante las redes de extensión pertenecientes a los sistemas universitarios en varios países de Latinoamérica y el Caribe, mediante la formulación de planes de desarrollo de la Extensión, sobre la base de ejes prioritarios de trabajo como los que se mencionan en el capítulo anterior.

Estos planes cuentan con diferentes mecanismos e instrumentos de gestión, entre los que podemos mencionar: programas o sistemas integrados de programas y proyectos de extensión; programas de vinculación tecnológica, de desarrollo socioproductivo y de servicios; programas culturales; programas de formación en extensión universitaria; programas de incorporación curricular de la extensión; programas de investigación orientados a problemas sociales y productivos; programas de apropiación social de los conocimientos e innovación; observatorios universitarios y cátedras libres o abiertas; centros comunitarios; programas de voluntariado o compromiso social universitario; desarrollo de editoriales universitarias; políticas de internacionalización de la extensión; entre otros.

Desde esta visión y con el trabajo realizado, se resignifica el sentido de la pertinencia de la universidad, su función y

compromiso social; se profundizan los objetivos planteados en el vínculo de la universidad con el Estado y la sociedad, en el que no solo se intenta contribuir al bienestar y a la calidad de vida de la población –en especial, aquellos sectores en situación de vulnerabilidad social–, sino que además se plantea esta relación con base en una profunda necesidad académica que enriquece las líneas de investigación, las propuestas curriculares de grado y posgrado y la generación de nuevas líneas de extensión.

A partir del diseño y desarrollo de estas políticas institucionales y de las experiencias realizadas, las universidades de la región consideran cada vez más a la extensión como parte del proceso dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento, en el cual se identifica a la sociedad y al Estado en sus diferentes jurisdicciones como fuente de saber y como interlocutores indispensables, que permiten interpelar el conocimiento científico y generar condiciones de diálogo con los saberes locales, logrando una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades.

Fortalecer y profundizar las políticas y prácticas de extensión en las universidades en la dirección planteada en el presente trabajo implica el desarrollo integral de la propia Institución Universitaria, ya que resignifica el sentido de la misión social, interpela a la docencia a pensar en otras formas de enseñar y de aprender, e invita a la investigación a imaginar nuevas formas de construcción de conocimientos y la apropiación social de los mismos. Pero, para ello, se requiere construir espacios colectivos que permita afrontar en conjunto estos nuevos desafíos.

A casi 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, sus principios fundamentales se mantienen con sorprendente vigencia en la búsqueda de una universidad democrática y democratizadora, con calidad y compromiso social, autónoma y con plena capacidad de desarrollar el pensamiento crítico. Esta Universidad Reformista hoy renueva su compromiso de pensarse a sí misma para afrontar los desafíos futuros en sociedades cada vez más complejas, desiguales e injustas. Y es aquí donde aparece como indispensable el rol de la extensión universitaria como función

sustantiva, académica e institucional, con capacidad de interpelar e integrarse con la docencia y la investigación en la construcción de una sociedad más inclusiva, con pleno ejercicio de los derechos humanos, de la democracia, del sentido ético de la política, de la ciudadanía, de la solidaridad y del bien común.

De esta forma, podemos decir que el ideario de la Universidad Reformista que se proyecta al futuro podrá afrontar los desafíos que los tiempos le demandan, si logra desarrollar las capacidades y fortalezas académicas, políticas e institucionales para la construcción de un mundo mejor. Si así fuera, podríamos decir con plena seguridad que esta Universidad Reformista del siglo XXI está en condiciones de asumir este legado histórico para dar respuesta a las diversas y complejas demandas planteadas por el estado y la sociedad de las que forma parte, y cumplir con el profundo reclamo que nos transmitía el Manifiesto Liminar de 1918, cuando decía que “Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan conquistar”.

Referencias bibliográficas

- Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio (1983) *La Reforma Universitaria*. Tomos I y II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Del Mazo (1968). *La Reforma Universitaria*. Tomos I – II – III. Universidad de Lima.
- Freire, Paulo (1971) *¿Extensión o comunicación?* Río de Janeiro: Continuum.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1995) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- Giddens, Anthony (1984) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. University of California Press.
- González, Joaquín V. (1905) *La Universidad Nueva*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

- Habermas, Jürgen [1981 (1987)] *Teoría de la Acción Comunicativa*, 2 vols. Madrid: Taurus.
- Jacoby, Barbara (1996) *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass
- Kolb, David (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Levenberg, Rubén y Merilla, Daniel (1988) *Un solo grito. Crónica del movimiento estudiantil universitario de 1918 a 1988*. Buenos Aires: FUBA.
- Palacios Moroni, Leopoldo (2003) *La extensión universitaria*. España: Universidad de Valencia.
- Tünnermann, Carlos (2002) *El nuevo concepto de la Extensión Universitaria*. Cuaderno N° 5. Venezuela: Universidad de Carabobo.

La producción de conocimientos desde experiencias de investigación y extensión: articulaciones y desafíos

LÍA MABEL NORVERTO¹
ELEONORA GÓMEZ CASTRILLI²

1 Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer-FCH- UNLPam
lnorverto@gmail.com

2 Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria-UNLPam
extension@unlpam.edu.ar

Introducción

El objeto de este artículo es describir experiencias de articulaciones entre tareas de investigación, extensión y docencia, que pudimos realizar al vincularnos con grupos de trabajadores y trabajadoras de organizaciones autogestivas y asociativas, propias de la economía solidaria.

Consideramos que el proceso de conocimiento se produce intersubjetivamente en un sentido espiralado. La reflexividad y la co-construcción son ejercicios que demandan esfuerzos, voluntades, decisiones, posturas ideológicas, y aprendizajes que –la mayor parte de las veces– desoyen y ponen en tela de juicio nuestro saber hacer académico. Concebimos al proceso de investigación como parte estructurante y en dialéctica relación con la extensión. Por ello la propuesta extensionista surgió de resultados de investigación de distintos integrantes del actual equipo, entre los cuales el Proyecto *Relaciones de género, políticas públicas y trabajo en La Pampa contemporánea. Impactos en la identidad ciudadana* (2011-2014) fue fundante. Un eje de este proyecto abordó el estudio de experiencias de trabajo asociativo en grupos de mujeres, y así nos pusimos en contacto con usuarias de microcréditos para proyectos productivos y cooperativas de trabajo conformadas por mujeres. A partir de ellas, nos conectamos con otros grupos, y ampliamos la composición genérica de los colectivos laborales.

El contacto con la cotidianeidad y la lucha de grupos de trabajadores/as nos animó a diseñar un proyecto de extensión que se ejecutó entre los años 2013 y 2015, denominado “*Trabajo*

cooperativo y producción como herramientas para la autonomía y la inclusión social".³ En su implementación, practicamos técnicas propias de la IAP con grupos de trabajadores/as autogestionados/as, cooperativas de trabajo, usuarias de microcréditos productivos y grupos asociativos en conformación. Pudimos observar que despliegan diversas estrategias generadoras de ingresos, basadas en la reproducción ampliada de la vida, antes que en la reproducción del capital y suman sus aportes a la gestión de nuevas identidades laborales, políticas y sociales.

Luego de propiciar una forma de trabajo de indagación e intervención, y de reunir un equipo interdisciplinario –que responde a las necesidades de abordaje de problemáticas multivariadas– generamos una nueva propuesta investigativa. Así nació el Proyecto *"Trabajo informal, economía solidaria y autogestión. Resistencia de trabajadores/as y cambios en las identidades laborales en La Pampa contemporánea"*, acreditado en la Facultad de Ciencias Humanas e iniciado en el año 2015. En él han surgido nuevas líneas de trabajo vinculadas con experiencias de autogestión cultural, como espacios de resistencia, de construcción de identidades, y de prácticas más democráticas y participativas.

En el espiral también sumamos la docencia. Como parte de nuestras tareas extensionistas, acompañamos el surgimiento de la Federación de Cooperativas Pampeana (FECOPA), que nuclea a la mayoría de las cooperativas de trabajo de la provincia. Algunos de sus dirigentes reconocen las dificultades que atraviesan para consolidar sus proyectos laborales asociativos, y las tensiones presentes al diseñar proyectos económicos solidarios en un sistema de producción individualista. Para debatir estas cuestiones, diseñamos en forma conjunta con la Federación el Curso-Taller *"Trabajo Autogestionado y asociativo"* para trabajadores/as de organizaciones del campo de la economía solidaria. Utilizamos un enfoque recuperador de prácticas y experiencias de gestión diaria

3 Integraron este PEU Roberto Ottaviano, Ariana Gómez, Agustina Manso, Franco Carcedo, Vanesa Montes, Guadalupe Bustos, Federico Ignaszewski, María Zoe Sanchez, Cynthia Zorrilla, Noelia Sanchez, Adolfo Litben, Agustina Denouard y las autoras de este artículo.

de los/as trabajadores. En el diseño y dictado del Curso- Taller, tanto graduados/as como estudiantes se sumaron a la tarea docente. De este modo, el espiral continúa su movimiento incesante, y dibuja formas que vuelven a interrogarnos una y otra vez.

La producción colectiva de conocimiento en espiral

Los objetivos generales que nos planteamos al delinear el proyecto de extensión fueron:

- Diseñar estrategias que favorezcan la inclusión social de grupos con dificultades de inserción laboral y socio-productiva,
- Promover el intercambio de saberes y experiencias entre ámbitos académicos y espacios de trabajo de la sociedad civil,
- Generar espacios de prácticas en los que los estudiantes interactúen con responsabilidad social durante su formación como futuros profesionales críticos y comprometidos con su entorno.

Como objetivos específicos proyectamos:

- Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios que impulsen ámbitos de capacitación, asesoramiento y acompañamiento a grupos con dificultades de inserción socio-productiva,
- Generar espacios de reflexión e intercambio de experiencias concretas sobre temáticas laborales y productivas,
- Construir y fortalecer vínculos de intercambio entre la universidad y organizaciones de la comunidad que propicien la consolidación de relaciones democráticas y equitativas.

¿Cómo construir vínculos y lazos entre la universidad y las organizaciones de trabajadores/as, que propicien la producción

colectiva de conocimientos? ¿Cómo romper preconceptos de todos los miembros participantes (de la comunidad universitaria y de las demás organizaciones) acerca del “rol” de la universidad como productora de conocimiento y capacitadora por excelencia? ¿Cómo aprender a resolver situaciones y problemas en forma conjunta y experimentar diálogos de saberes genuinos? Estos interrogantes se transformaron en los desafíos que guiaron nuestras intervenciones en forma permanente.

En más de una oportunidad hemos escuchado que es necesario que “*la universidad baje sus conocimientos a la comunidad*”. Es esta, además de una expresión de carácter “iluminista”, una manifestación de la mirada que se tiene –a veces– de la formación de graduados/as o profesionales. Las prácticas de extensión mantuvieron este paradigma hasta avanzado el siglo XX, ya que al establecer un *arriba* y un *abajo*, estereotipaban distintos niveles de saber y desconocían que el conocimiento podía estar en otros lados, incluso fuera de las aulas universitarias. También es frecuente desde la mirada universitaria hablar del necesario vínculo entre la universidad y la comunidad, como si esa comunidad nos fuera ajena. ¿Acaso quienes formamos parte de universidad no somos parte de la comunidad?

Los métodos y técnicas de trabajo

Concebimos al proceso de investigación como parte estructurante y en dialéctica relación con la extensión. En la tarea investigativa, tomamos contacto con diversos colectivos de trabajo que apostaban a la gestión asociativa de sus fuentes de trabajo. En su mayoría, esa apuesta no fue voluntaria, sino que surgió como respuesta a una crisis económica, social y ocupacional.

Al vincularnos con sus experiencias y vivencias, nos fue complejo quedarnos en el plano de recolección y análisis de la información. Los relatos acerca de la gestión cotidiana de sus vidas y las dificultades para sostener sus emprendimientos, nos motivaron a participar en y aprender de su lucha de otras maneras. Nuestros propósitos iniciales eran relevar e interpretar sus

aportes a la producción de conocimiento del trabajo asociativo, la autogestión laboral, la recuperación de empresas, la economía social y solidaria. Esos eran nuestros intereses académicos, no los suyos.

La investigación-acción nos animó a diseñar un proyecto de extensión denominado *“Trabajo cooperativo y producción como herramientas para la autonomía y la inclusión social”*, para ampliar nuestros objetivos e incorporar demandas y necesidades de los/as colectivos laborales. Estas demandas fueron de asistencia técnica y acompañamiento de sus emprendimientos. Propusimos una metodología participativa, en la que el diagnóstico de necesidades se realizó en el campo y con las organizaciones específicas, para no repetir instancias de “capacitación” en las que los saberes se transfieren en forma vertical y asimétrica.

Mediante las técnicas utilizadas (entrevistas individuales y grupales, observación participante, talleres en los espacios de trabajo, visitas domiciliarias a emprendedoras), hemos detectado variables que intervienen en la situación problemática. Estas son las formas de organizar su trabajo, las estrategias de articulación del trabajo con su vida familiar, el impacto en sus identidades laborales, la resignificación y revalorización de sus capacidades productivas, la falta de herramientas de administración, contabilidad y comercialización para lograr sustentabilidad de sus proyectos en el tiempo, las dificultades comunicacionales dentro de los equipos laborales, y las tensiones en la toma de decisiones conjunta.

Por ello diseñamos como estrategia metodológica conformar grupos interdisciplinarios que funcionaron como equipos técnicos-colaborativos, para optimizar el trabajo con las distintas organizaciones. Los grupos fueron constituidos por estudiantes, graduados/as y docentes.

Las dimensiones sobre las que trabajamos son:

a. Socio-organizacional-comunicacional: organización del trabajo, conformación de grupos y equipos, vínculos y comunicaciones, autoestima, resolución de conflictos, articulación del trabajo con la

vida familiar (Docentes, graduados/as y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas).

b. Administrativo-contable-legal-comercial: diseño de herramientas administrativas, contables, legales, publicitarias, y de comercialización de productos y servicios. (Docentes, graduados y estudiantes de Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, y Facultad de Agronomía, carrera de Licenciatura en Administración de Negocios Agropecuarios).

De acuerdo con Alicia Camilloni, en las últimas décadas se ha profundizado la mirada hacia las universidades y sus formas de producción de conocimiento. Se observa la modificación de los contratos entre universidad-sociedad, ciencia-sociedad, estado y sociedad. Ya no se trata de un conocimiento desinteresado, se ha instalado la idea de que “el poder del conocimiento está sustentado en el impacto social que posee su empleo en las actividades humanas, y en su más amplia distribución en la sociedad” (Camilloni, 2015: 15)

Esto se refleja en el reciente Reglamento de Extensión de la UNLPam, aprobado por Resolución N° 357/2014 del Consejo Superior. Define a esta función sustantiva de la tarea universitaria, como la

puesta en práctica en la comunidad, a la que pertenece, de los saberes adquiridos en la docencia y la investigación, lo cual permite vincularlos con la realidad del territorio en el que se construyen y realizar nuevos aportes e hipótesis de trabajo. Esta construcción es colectiva y dialógica, y en ella interactúan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos de la comunidad. Debería ser formulada a instancias de demandas y necesidades que permitan a la Universidad cumplir con su función de anticipación teórica, su carácter innovador y compromiso social. Al ser una función sustantiva del sistema universitario es esencial su integración -permanente y constante- con la docencia y la investigación (Artículo 1, 2014)

Desarrollo de la propuesta

En primer lugar, la posibilidad de ver manifiesta la integralidad de las funciones estuvo presente en el proceso de desarrollo de nuestra propuesta. Fue necesario indagar en las organizaciones para identificar y reconocer sus características, y abordar desde diversas disciplinas el complejo escenario de cada una. El contacto directo con ellas dimensiona la tarea de quienes somos parte de la gestión y administración universitaria, ya que a veces, en la maraña de la burocracia cotidiana, se pierde de vista “para quién” y “para qué” estamos trabajando. La relación con personas e instituciones por fuera del entramado universitario, ayuda a percibir la importancia en la celeridad de algunas instancias administrativas. Existe o debería existir un gran sentido de la responsabilidad por el espacio que ocupamos en la gestión universitaria.

A través de distintos Encuentros de Cooperativas de trabajo (organizados en forma conjunta con la Secretaría de Extensión de la FCEyJ) se multiplicó el impacto de nuestro trabajo a otros grupos. Comenzamos con cinco (5) organizaciones, para trabajar luego con siete (7) en acciones directas. En forma mediada, por la Federación de Cooperativas Pampeana, llegamos a otras cooperativas de trabajo de la provincia.

Este acompañamiento trasciende lo laboral y circula en espacios de sociabilidad. Somos partícipes de festejos de fin de año, celebraciones propias de sus oficios, eventos sociales e inauguraciones. Esto aporta a la construcción de un “espacio de pertenencia”, del que carecen los grupos de trabajadores/as autogestionados/as en nuestra provincia. Su presencia se confunde y diluye en el formato de “organizaciones cooperativas”, en desmedro del carácter que más los identifica que es el de “trabajadores y trabajadoras” que buscan en la autogestión y en el formato cooperativo una manera de formalizar la organización de su fuerza de trabajo. La tarea de apoyo y acompañamiento implica nuestra reflexividad permanente, para optimizar las fortalezas de los/as trabajadores/as y no generar dependencia.

La interdisciplina fue también un eje de cambio que propició el aprendizaje en el equipo del proyecto. La integración de estudiantes, graduados/as y docentes de distintas carreras amplió la perspectiva de la propia disciplina y permitió reconocer el aporte de cada una en la capacidad de indagación, práctica y puesta en común de la experiencia extensionista. Tünnermann Bernheim señala:

La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Además, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio tiene que ejercerse interdisciplinariamente, desde luego que esta es la única manera de acercarse a la realidad, que por naturaleza es interdisciplinaria” (2000: 15)

Desde esta concepción, el grupo logró interpretar y enriquecer el proyecto para superar las frecuentes asimetrías desde las que solemos mirar al “otro”. Mediante retazos brindados por la Sociología, Historia, Geografía, Economía, Abogacía, Comunicación y Trabajo Social, diseñamos una nueva propuesta investigativa. El propósito es continuar la retroalimentación entre la investigación y la extensión, en relación a estas problemáticas contemporáneas del mundo del trabajo. Así emergió a inicios del 2015 –a través de una nueva vuelta al espiral– el Proyecto de investigación “*Trabajo informal, economía solidaria y autogestión. Resistencia de trabajadoras/as y cambios en las identidades laborales en La Pampa contemporánea*” acreditado en la FCH. Han surgido nuevas líneas vinculadas con experiencias de autogestión cultural, que entendemos como espacios de prácticas más democráticas y participativas, y de construcción de identidades.

Podríamos sistematizar las principales actividades y avances en la siguiente enumeración:

- Seguimiento de emprendimientos, orientación jurídica y administrativa, orientación publicitaria y de comercialización de emprendedoras.

- confección de planilla de registro y sistematización de la información para colaborar con el registro de base de datos de la Fundación de microcréditos.
- Talleres de lectura, análisis e intercambio de diversos temas con perspectiva de género (derechos laborales, violencia, derechos sexuales y reproductivos, nuevas organizaciones familiares, tramas vinculares, entre otros). Las temáticas surgen del intercambio en las reuniones semanales de las emprendedoras.
- Talleres en distintas cooperativas según temáticas/sectores/necesidades detectadas por los colectivos de trabajo.
- Articulación con la Confederación Nacional de Cooperativas de Trabajo –CNCT y el INAES.
- Organización conjunta de Encuentros de Cooperativas de trabajo.
- Participación en el Primer Encuentro Regional Sudamericano “La Economía de los/as Trabajadores”, realizado el 3 y 4 de octubre de 2014 en la Cooperativa Textiles Pigüé, en la localidad de Pigüé, Pcia. de Buenos Aires. Este encuentro fue organizado por investigadores/as, extensionistas, trabajadores/as autogestionados y organizaciones políticas vinculadas a los colectivos de trabajo.
- Participación en encuentros mensuales pre- federativos, desde octubre de 2014 hasta febrero de 2015. En esa fecha se constituyó la Federación Pampeana de Cooperativas (FECOPA).
- Inicio del diseño de un programa radial específico para las cooperativas de trabajo, que se concretó en una Acción de Extensión Universitaria (AEU) entre una radio local de gestión colectiva y FECOPA. La AEU es coordinada y gestionada por estudiantes de Comunicación Social que integran nuestro equipo de trabajo.
- Formulación del Proyecto de investigación “*Trabajo informal, economía solidaria y autogestión. Resistencia de trabajadores/as y cambios en las identidades laborales en La*

Pampa contemporánea” con la mayoría de los integrantes del PEU. Se acreditó en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

- Participación en Foros IPES y CNCT sobre Proyecto de Ley de Cooperativas y Mutuales.
- Exposición de avances en reuniones científicas.
- Gestión de la firma de un convenio de colaboración mutua de FECOPA con la UNLPam, el que está en trámite.
- Curso-Taller “*Trabajo Autogestionado y asociativo*”, para trabajadores/as de organizaciones del campo de la economía solidaria, en el que graduados/as y estudiantes se sumaron a la tarea docente en la Facultad de Ciencias Humanas (6 módulos de trabajo, diseñados junto con FECOPA)

Principales resultados

Como parte de nuestras tareas extensionistas, acompañamos el surgimiento de la Federación de Cooperativas Pampeana (FECOPA), que nuclea a la mayoría de las cooperativas de trabajo de la provincia, y gestionamos la firma de un convenio de colaboración mutua con la UNLPam.

Varios de los/as dirigentes de la federación manifestaron las tensiones presentes al diseñar proyectos económicos solidarios en un sistema de producción individualista, que maximiza las ganancias. Para debatir estas cuestiones, diseñamos en forma conjunta con la Federación el Curso-Taller “*Trabajo Autogestionado y asociativo*” para trabajadores/as de organizaciones del campo de la economía solidaria. Utilizamos un enfoque recuperador de prácticas y experiencias de gestión diaria de los/as trabajadores. En el diseño y dictado del Curso- Taller, tanto graduados/as como estudiantes se sumaron a la tarea docente. Esta fue una práctica concreta de aprendizaje colectivo que pudimos efectivizar luego de dos años y medio de trabajo conjunto.

Una experiencia muy enriquecedora –que nos dio herramientas para diseñar esta propuesta pedagógica– fue un viaje

conjunto de docentes, graduados/as y estudiantes en el año 2014. Participamos de un encuentro de investigadores/as - extensionistas, trabajadores/as autogestionados y organizaciones políticas vinculadas, en el que vivenciamos la construcción colectiva de aprendizajes. Pierre Bourdieu, en la reflexión sobre el rol de los/as investigadores/as, sostiene:

Un movimiento social europeo sólo tiene chances de ser eficaz si reúne tres condiciones: sindicatos, movimientos sociales e investigadores, siempre y cuando los integre y no se limite a yuxtaponerlos. ¿Y cuál puede ser el rol de los investigadores en todo esto? Trabajar en la invención colectiva de estructuras que den origen a un nuevo mundo social, es decir, a nuevos contenidos, nuevas metas y nuevos medios internacionales de acción. (Bourdieu, 2002: 156)

La integralidad de funciones universitarias nos ayuda a desmitificar el aula como principal lugar de aprendizaje; y a ampliar los espacios de construcción de conocimiento. También incita a producir nuevas formas de acción. En este sentido, acordamos con el impulso de las Prácticas Comunitarias en la UNLPam,⁴ como “aquellos espacios de aprendizaje donde se ponen en juego saberes y actitudes para abordar diferentes situaciones de intervención social que propicien el contacto solidario de los estudiantes con la realidad”, a lo que agregaríamos de toda la comunidad universitaria y no solo el claustro estudiantil.

El Artículo 65º del Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa sostiene que “la Universidad, mediante la extensión universitaria, participa de la responsabilidad de la educación popular”. La aprobación del Programa de Prácticas Comunitarias (PPC) sostiene que

las Prácticas Sociales ayudan a los estudiantes a desarrollar los valores de ciudadanía, adquirir diversas visiones del mundo y desarrollar una mirada reflexiva de la realidad en la que se halla inmerso

4 Resolución 297-CS- 2011, de Aprobación del Reglamento y Creación del Programa de Prácticas Comunitarias de la UNLPam.

(...) constituyen una propuesta pedagógica que privilegia tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto de la sociedad, lo que las convierte tanto en actividades de aprendizaje como de servicio. (Resolución 297-CS- 2011)

En este sentido, aprendizaje y servicio se transforman en producción dialógica para estudiantes, docentes, trabajadores técnico-administrativos, graduados/as y trabajadores autogestionados/as. En el Curso - Taller, trabajamos en distintos módulos coordinados por miembros del equipo según sus disciplinas de formación: sobre el movimiento obrero y la dimensión histórica de la recuperación de fábricas, problemas del trabajo autogestionado, aspectos legales, trámites básicos y administración, seguridad social y gestión económica; comunicación interna y externa en las organizaciones con autogestión. Fueron encuentros quincenales desarrollados en la sede de la Facultad de Ciencias Humanas durante el último trimestre del año 2015. Abrieron las puertas de la universidad e interrelacionaron trabajo empírico –construido en cada uno de los ámbitos de trabajo– con trabajo conceptual y reflexivo, en el espacio áulico.

Por último, el desarrollo del proyecto ha sido también un espacio de reflexión acerca del rol profesional que nos compete a docentes, graduados/as y estudiantes, con el fin de lograr un nivel de sensibilidad y solidaridad a la hora de ejercer la profesión. Esta idea se opone a una concepción capitalista del conocimiento (Tommasino, 2015). Esta perspectiva experiencial nos sostiene en el transcurso de la formación y asegura una comprensión del medio en el que vivimos y el sostenimiento de la misión social de la Universidad. Esta misión, la extensión universitaria, nos exige responsabilidad, acción y coherencia.

Ser parte de un proyecto de extensión supone al inicio, durante y al final de la propuesta, ejercitar diálogos, poner “en común”. El espiral continúa su movimiento incesante, y dibuja formas que vuelven a interrogarnos una y otra vez.

Bibliografía consultada

- Bourdieu, Pierre (2002) “Los investigadores y el movimiento social” en *Pensamiento y Acción*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.
- Camilloni, Alicia (2015) en *Cuadernos de Extensión de la UNLPam* (2015) Publicación de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria. N°1, Año 1, EDUNLPam. Santa Rosa.
- Cecchi, N.; Lakonich, J., Pérez, D., Rotstein, A. (2009). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*. Buenos Aires: IEC- CONADU.
- Coscarelli, María Raquel (2010) “Formación en el campo de la extensión universitaria” en *Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria. Un espacio para la construcción colectiva de conocimiento*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP, N° 1. (<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/41/25>)
- Cuadernos de Extensión de la UNLPam* (2015) Publicación de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria. N°1, Año 1, EdUNLPam. Santa Rosa.
- Primeras Jornadas Nacionales “*Compromiso Social Universitario y políticas públicas. Debates y propuestas*”. Conclusiones. IEC-CONADU. Mar del Plata. Bs.As. Agosto 2011.
- Tommasino, Humberto (2015). “Taller Curricularización de la Extensión e Integralidad de las prácticas universitarias” dentro del Curso de posgrado *Paradigmas y prácticas extensionistas*. UNPA. Recuperado de: <http://www.unpa.edu.ar/video/humberto-tommasino>.(Fecha de consulta: 03-09-2015)
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México. (11-18 pp.)

La extensión al servicio de la enseñanza del ranquel¹

ANA FERNÁNDEZ GARAY²
DANIELA AGUIRRE³
CLAUDIO MONTECINO⁴

1 Agradecemos a la Dra. Claudia Salomón Tarquini la lectura atenta de este artículo y sus acertados comentarios sobre este.

2 Ana Fernández Garay, directora del Instituto de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas. CONICET. Correo-e: anafgaray@gmail.com

3 Daniela Aguirre, estudiante de la Licenciatura en Letras, Facultad de Ciencias Humanas. Correo-e: dani_aguirre19@hotmail.com

4 Claudio Montecino, estudiante de la Licenciatura en Letras, Facultad de Ciencias Humanas. Correo-e: clau_system@hotmail.com

1. Introducción

Para poder explicar en qué consistieron nuestros proyectos de Extensión Universitaria, debemos retrotraernos a 1983, cuando se inició el proceso de descripción de la lengua ranquel. En ese momento, la Subsecretaría de Cultura de La Pampa solicitó a Fernández Garay investigar sobre el mantenimiento de la lengua ranquel en esta provincia. Una vez detectados algunos hablantes de la lengua en Colonia Emilio Mitre, se continuó con la recolección de un corpus que permitiera describir esta variedad norteña del mapudungun, lengua de la Patagonia argentina y chilena. Diferentes materiales se publicaron sobre aspectos fonético-fonológicos, morfológicos y sintácticos. Asimismo, se dieron a conocer al público una serie de textos (conversaciones, rogativas, mitos y cuentos tradicionales) (Fernández Garay, 2002) y también un diccionario sobre esta lengua en proceso de extinción (Fernández Garay, 2001). El trabajo de documentación del ranquel realizado con los hablantes que habían mantenido la lengua fue generando entre aquellos que participaron en esta tarea, la conciencia de que la lengua era parte del patrimonio cultural de este grupo étnico, algo valioso que había que mantener. Mientras tanto, vientos de cambio comenzaron a soplar en toda América en lo que hacía a los derechos que debían ser reconocidos a los pueblos originarios. Así, en 1994, al reformar la Constitución Nacional con el fin de acortar el mandato del Poder Ejecutivo Nacional, se decidió también, en su artículo 75: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto

a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; etc.”. A partir de este momento, los ranqueles comienzan a luchar denodadamente para lograr que se cumpla con lo establecido en la Carta Magna de nuestro país.

Ante el reclamo de la comunidad ranquel, el gobierno de La Pampa decide nombrar un maestro de la lengua, Daniel Cabral, y un auxiliar docente en el aula, Nazareno Serraino. El primero era reconocido como uno de los últimos hablantes de ranquel por sus pares y participaba además en eventos indígenas comunitarios y públicos en los que se expresaba en la lengua vernácula. Fue por ello que la comunidad ranquel lo propuso al Ministerio de Cultura y Educación para que fuera nombrado maestro de lengua ranquel. A su vez, Serraino, quien había cursado la carrera de Maestro sin finalizarla, fue seleccionado por pertenecer asimismo a la misma comunidad. El primer curso que se dictó, llamado *Taller de Lengua y Cultura Ranquel*, dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y No-formal del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, se llevó a cabo en la escuela albergue de Santa Isabel en el año 1996.

El problema que se planteó, no bien iniciado el primer curso, fue la falta de formación sistemática del docente –uno de los últimos hablantes de ranquel– y de su auxiliar en el aula, quien no conocía esta lengua, aunque fue seleccionado por hallarse realizando estudios en el Profesorado de Enseñanza Primaria. Esto lo habilitaba para escribir y explicar la gramática del español pero no la del ranquel. Ninguno de los dos recibió la formación necesaria por parte de las autoridades educativas para llevar a cabo un proceso de enseñanza de la lengua ranquelina.

El alfabeto que empleaban era el del español, aun cuando existen algunos fonemas en ranquel que no pueden ser representados por los grafemas de aquella lengua. Recién en el año 1998, y debido a que se estaba elaborando el diccionario bilingüe que serviría posteriormente de material didáctico para la enseñanza de esta variedad, se pensó en la posibilidad de consensuar

el alfabeto a utilizar con algunos miembros de la comunidad. El ranquel era un dialecto ágrafo hasta entonces, aunque el mapuche ya contaba con algunos alfabetos en el país vecino. Uno de ellos fue el diseñado por Anselmo Ranguileo en 1982 desde la perspectiva de su pueblo. Este, no obstante, fue criticado y rechazado por el mundo académico, básicamente por tratarse de un grafemario poco práctico. En el año 1986 aparece el Alfabeto Mapuche Unificado (Sociedad Chilena de Lingüística, 1988) que condensa una docena de grafemarios existentes y fue rápidamente aceptado, sobre todo por los lingüistas e investigadores universitarios. Dados estos antecedentes, se realizó una convocatoria a los ranqueles para acordar el alfabeto que se emplearía para la elaboración del diccionario bilingüe ranquel/español. Con este objetivo, se llevó a cabo la reunión con el maestro de la lengua, el auxiliar docente, y algunos de los alumnos del curso, en Santa Isabel, el día 17 de mayo de 1998. Durante la misma se consensuó con los presentes el alfabeto ranquel que serviría no solo para la elaboración del diccionario (2001), sino también para publicar los textos documentados a lo largo de varios años de trabajo en la comunidad (Fernández Garay, 2002). El alfabeto consensuado⁵ se usaría además para la enseñanza de la lengua.

Los problemas de escritura, sumados al desconocimiento de una metodología apropiada para la enseñanza de lengua segunda (L2)⁶ o extranjera (LE)⁷, generaron situaciones que dificultaron el trabajo áulico a lo largo de todos esos años.

Desde 1996, Daniel Cabral y Nazareno Serraino dictaron diversos cursos de ranquel en distintos lugares de La Pampa, como por ejemplo: Eduardo Castex, Victorica, Telén, Santa Rosa, Toay,

5 El alfabeto empleado para la escritura del ranquel es básicamente el Alfabeto Mapuche Unificado, salvo en el caso del grafema 'v' que en Chile se representa con 'f'.

6 L2 o Lengua segunda se llama a una lengua que no es la materna, pero que es hablada en la comunidad en la que se vive. La enseñanza de L2 implica que el estudiante puede aprenderla en un proceso de inmersión.

7 LE o Lengua Extranjera remite a una lengua ajena totalmente a la comunidad en la que vive el que intenta estudiarla, hecho que por lo tanto exige mucho más tiempo de aprendizaje.

Colonia La Pastoril, etc. Muchos de los asistentes eran descendientes de europeos con diferente formación profesional, en su mayoría maestros de grado que manifestaban su necesidad de aprender la lengua no solo para ellos sino también para hacerla conocer a sus alumnos. Había también muchos profesionales: arquitectos, profesores de letras, historiadores, fotógrafos profesionales, estudiantes universitarios y gente con entusiasmo por adentrarse en esta lengua originaria. Es decir que estos asistentes, en general, habían adquirido una educación sistemática, razón por la cual exigían una enseñanza que siguiera el modelo conocido en el ámbito escolar: a través de una gramática, de reglas o normas que dejen ver claramente la estructura de dicha lengua. Además, era necesario que la enseñanza fuera gradual, comenzando por estructuras básicas hasta llegar a las más complejas, a medida que se iba incorporando el vocabulario lentamente, por medio de una práctica continua, tanto oral como escrita. El conocimiento de la metodología y una buena planificación son fundamentales para que la tarea que se realice en el aula sea provechosa para los interesados en aprender la lengua.

Posteriormente, se abrieron otros cursos de enseñanza de ranquel en distintos pueblos y ciudades de La Pampa. En Gral. Acha, Luis Dentoni Yancamil enseñó el ranquel junto a Donald Megroot, su auxiliar técnico, en remplazo de Daniel Cabral y Nazareno Serraino, cuando ambos se hallaban en comisión de servicio en otro lugar de la provincia. Asimismo, se sabía de otros cursos dictados por distintas instituciones (municipales, étnicas, etc.), aunque no tuvieran carácter oficial.

Ahora bien, en la provincia de La Pampa, es claro que el Gobierno Provincial solo proveyó lo básico para que el curso de lengua ranquel solicitado por los representantes de esta comunidad pudiera llevarse a cabo: dos salarios docentes para los encargados del curso. No se preocuparon por que la tarea que ellos realizaban fuera realmente eficiente. Los docentes del curso no fueron apoyados por profesionales, ni por lingüistas ni por pedagogos que los ayudaran en la organización y planificación de las clases, que les brindaran orientación metodológica y técnicas de

enseñanza de lengua segunda o extranjera. Sabemos que algunas provincias implementaron, a través de instituciones terciarias, la formación de maestros para la enseñanza de las lenguas indígenas, como es el caso de las provincias del Chaco y de Formosa. En Chile, ya tempranamente se plantea, entre los requisitos para implementar cualquier programa educativo que implique la presencia del mapuzungun, la necesidad de conocer la lengua mapuche tanto en sus aspectos fonológicos, como gramaticales y léxico-semánticos, definir el uso de un alfabeto que permita escribir los diferentes textos, disponer de profesionales idóneos para llevar adelante la tarea y que las universidades se hagan cargo de formar profesores preparados para enseñar la lengua y la cultura mapuche.

Anualmente, se realizaron los talleres de lengua y cultura ranquel en distintos lugares, hasta que en 2006, en el Primer Encuentro de Lengua Indígenas Americanas, que se realizó en Santa Rosa, se invitó a los docentes ranqueles a que narraran su experiencia a lo largo de los diez años de trabajo en la provincia. En este ámbito comentaron sobre el dictado de las clases y la carencia de materiales didácticos para la enseñanza del ranquel. Es a partir de ese momento en que surgió la idea de colaborar con ellos para que los docentes contaran con lo necesario para llevar a cabo su tarea. Así se presenta el primer proyecto que se detalla a continuación.

2. Proyecto 2010-2012 - Objetivos

El proyecto “Lengua Ranquel, patrimonio de la Provincia de La Pampa. Su enseñanza y mantenimiento”⁸ surgió como respuesta a una problemática añeja, que mantenía una deuda con la enseñanza de la lengua ranquel. Si bien se contaba con basto

8 El equipo de este primer proyecto, dirigido por Ana Fernández Garay, estuvo constituido por los siguientes participantes: Daniel Cabral, Nazareno Serraino, María Inés Poduje, Antonio Díaz-Fernández, Claudia Salomón Tarquini, Alejandra Regúnaga, Natalia Muguero, Marta Susana Díez, Leonor Acuña, María Emilia Orden, Melina Caraballo, María Belén Apud Higonet, Daniela Aguirre, Claudio Montecino y María Ayelén Cabral.

material teórico- científico que describía la variedad, este no era accesible para lectores inexpertos en el área.

Ante esta situación y el interés manifiesto de los docentes de la comunidad ranquelina por continuar con la enseñanza de la lengua ancestral, se propuso la realización de un manual de ranquel. Este debía contribuir con la capacitación y el aprendizaje de la lengua y además contaría con material didáctico suficiente como para mejorar el desarrollo de las clases. Debemos tener en cuenta que desde el año 2006 se implementó en Argentina la modalidad denominada Educación Intercultural Bilingüe, dando cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, por lo cual el manual representaría, también, una herramienta fundamental para aquellas instituciones educativas que tuvieran matrícula ranquel y solicitaran aprender la lengua.

Asimismo, durante el transcurso del proyecto se debía dar asesoramiento y acompañamiento a los docentes ranquelinos en lo que hace a la metodología apropiada para la enseñanza de una segunda lengua. Así, fue necesario ofrecerles algún conocimiento elemental del nivel fonético-fonológico de la lengua, como también del morfo-sintáctico y pragmático-discursivo.

Las áreas involucradas en la situación a abordar fueron la de la lingüística descriptiva y la de la antropología, ya que además de los aspectos lingüísticos mencionados que debían considerarse para la enseñanza de la lengua, debían tenerse en cuenta también aspectos culturales del pueblo ranquel, que habían sido tratados desde los años '80 en adelante a través del Departamento de Investigaciones Culturales de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de La Pampa. Asimismo, era necesario tener en cuenta la metodología propia de la enseñanza de una segunda lengua, que estaría en principio basada en los desarrollos realizados desde la lingüística estructural, como también en el método comunicativo, es decir, tomando en consideración los avances en sociolingüística y análisis del discurso. La enseñanza de una segunda lengua se abordaría además con un enfoque que contemple la progresión de los contenidos por enseñar, una selección de objetivos, situaciones comunicativas orales y escritas y géneros textuales que

fueran significativos para la cultura ranquel y para los destinatarios del proceso educativo. Las metas del curso (niveles por alcanzar y expectativas de logro) y su duración se establecerían desde el inicio y serían conocidos por los asistentes a la capacitación. Todos estos aspectos fueron desarrollados durante el primer año del proyecto, durante el cual se discutieron distintos materiales teóricos y se ofrecieron clases a los docentes ranqueles sobre los distintos aspectos mencionados. Durante los siguientes dos años, la tarea del equipo se centró especialmente en la elaboración del manual para la enseñanza del ranquel. El equipo conformado por docentes ranqueles, profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de La Pampa confeccionó el texto titulado *Curso de ranquel*, con el objeto de que el mismo fuera empleado en las escuelas donde asisten niños ranquelinos para la enseñanza de esta lengua vernácula, patrimonio de la provincia de La Pampa. El libro fue finalizado en el año 2012, y en el 2013 fue editado por la UNLPam con fondos del Congreso Nacional. Este consta de catorce lecciones a lo largo de las cuales se desarrollan diferentes estructuras lingüísticas, aspectos gramaticales y léxicos, así como textos que recuperan la memoria histórica y las prácticas culturales de este pueblo. Por otro lado, cada lección finaliza con una serie de ejercicios para practicar los temas desarrollados a lo largo de la unidad.

3. Proyecto 2014-2016: objetivos

El segundo proyecto de Extensión Universitaria titulado “Nuevos caminos para la EIB: hacia el rescate de la voz ranquel desde el libro a las nuevas tecnologías”⁹ se inició en agosto de 2014. Cuando este se presentó, se tenía conciencia de que uno de los últimos hablantes del ranquel, Daniel Cabral, en poco

9 El equipo del segundo proyecto, también dirigido por Ana Fernández Garay, estuvo conformado por los siguientes participantes: Daniel Cabral, Nazareno Serraino, María Inés Poduje, Mariano Pineda, Guillermo González Schain, Claudia Salomón Tarquini, Alejandra Regúnaga, Natalia Muguero, Ignacio Roca, María Emilia Orden, Anabella Abbona, Magdalena Müller, Martín Muguero, Daniela Aguirre, Claudio Montecino, María Ayelén Cabral y Micaela Gaggero Fiscella.

tiempo más tendría que dejar las clases por su avanzada edad. Es por ello que se consideró que las lecciones del volumen editado debían ser grabadas en ranquel con cierta urgencia por dicho docente. Se tomaron en cuenta las ventajas que aporta el desarrollo de las nuevas tecnologías para la difusión del conocimiento, y se estimó fundamental que las grabaciones fueran cargadas en una página web y que además tuvieran un soporte en DVD, para que en toda la provincia, cualquier persona, niño, joven o adulto, pudiera acceder a los contenidos generados.

La estrategia metodológica que se llevó a cabo para realizar el trabajo consta de diferentes actividades, a saber: digitalización, mediante escaneado, de fuentes documentales y de material bibliográfico editado que se encuentra en creciente estado de deterioro; carga online de dichos documentos y de material lingüístico ranquel en una página web del proyecto en elaboración; grabaciones del hablante Daniel Cabral de las lecciones del volumen *Curso de Ranquel*; y elaboración de actividades didácticas e interactivas que también se subirán a la web una vez finalizada la tarea.

Aunque la página seguirá sumando contenidos en los próximos meses, y se espera que siga enriqueciéndose en el futuro ya puede accederse a ella desde el siguiente URL: <http://www.humanas.unlpam.edu.ar/wordpress/eib/>. A tal efecto se están subiendo materiales inéditos, que incluyen documentos históricos, auditivos, audiovisuales, fotográficos y textuales con el fin de brindar a la comunidad global las herramientas necesarias para internarse en el conocimiento de las comunidades ranqueles y en la cosmovisión de este pueblo originario. De este modo, aquel investigador o curioso que quiera introducirse en el campo de la cultura ranquelina, la página web será de gran ayuda para profundizar en los aspectos lingüísticos, históricos, sociales y culturales de este grupo étnico de la provincia de La Pampa.

4. Visualización de la problemática

Los problemas que llevaron a que los cursos no tuvieran el éxito deseado, comenzaron a objetivarse en el año 1998, cuando Fernández Garay y Poduje se reunieron con los docentes ranqueles y sus alumnos en Santa Isabel, con el fin de consensuar el alfabeto de la lengua en cuestión. Ya en dicho momento, cuando se presentaba el sistema fonológico de la lengua a fin de plantear el grafemario a utilizar, se pudo observar cómo se habían escrito las palabras ranqueles hasta ese momento, cuando aún no había conciencia de aquellos sonidos que se diferencian de los del español. Así, el fonema /ü/ era representado por las letras *e*, *i*, y también por *u*, cuando en realidad es un sonido ajeno a nuestro español. Fue entonces que se comenzó a vislumbrar que necesitaban ayuda no solo para elaborar materiales didácticos, sino también para que comprendieran cómo puede llevarse a cabo un proceso de enseñanza de una lengua segunda o extranjera. Los docentes ranqueles usualmente presentaban un listado de palabras en ranquel para que la gente fuera adquiriendo cierto vocabulario pero no sabían que dicho vocabulario debía formar parte de alguna estructura sintáctica para que los estudiantes aprendieran a producir oraciones y textos breves. Sin embargo, los docentes no quisieron en ese momento solicitar ayuda, pues pensaron que podían llevar adelante la empresa por sí solos. Cuando en el 2006 comentaron las dificultades que obstaculizaron las clases mientras enseñaban el ranquel en distintos lugares de La Pampa, desde el Instituto de Lingüística de la UNLPam se les planteó la posibilidad de colaborar con ellos, inmediatamente después de escucharlos durante la mesa redonda donde expusieron la problemática.

Se sucedieron distintos encuentros, durante los cuales se comenzó a redactar el primer proyecto de extensión (véase punto 1.). Para entonces, los docentes ranqueles involucrados vivían en Victorica y debían trasladarse hasta Santa Rosa para ir dando forma al proyecto. Al comienzo, solo se pensó en la cuestión lingüística y cultural, para lo cual se incorporó tempranamente

a la Lic. en Antropología María Inés Poduje, quien siempre había participado desde su lugar de trabajo en el Departamento de Investigaciones Culturales de la Subsecretaría de Cultura de La Pampa, en la documentación de la lengua y la cultura ranquel. Sin embargo, y debido a que poco a poco se entendió que junto a la lengua y a la cultura debían incluirse también aspectos socio-históricos, se decidió integrar a la Dra. Claudia Salomón Tarquini al proyecto, investigadora que se había ocupado de los ranqueles desde la perspectiva histórica.

Una vez publicado el *Curso de ranquel*, se juzgó necesario que, si bien la elaboración de materiales y la ayuda para la preparación de las clases había sido cumplimentada con el volumen mencionado, sin embargo, dada la edad de los últimos hablantes, era importante grabar su voz para que quedara constancia de la pronunciación de la lengua. Además, comienza a esbozarse la idea de utilizar las nuevas tecnologías en beneficio de la enseñanza de esta lengua originaria. Es entonces cuando se decide presentar el segundo proyecto de extensión con la intención de que Mariano Pineda, Lic. en Ciencias de la Comunicación Social, y Guillermo González Schain, Lic. en Comunicación Social, realicen grabaciones a uno de los últimos hablantes nativos ranqueles, Daniel Cabral, y a Nazareno Serraino, quien había ido adquiriendo la lengua a lo largo del trabajo conjunto que venían llevando a cabo. También se sumó la Mg. Natalia Muguero, Prof. de lengua extranjera y psico-pedagoga, María Magdalena Müller, Prof. de Inglés y Especialista en Enseñanza de Español como Lengua segunda y Extranjera, y el Ing. Electromecánico con Orientación en Automatización Industrial, Martín Muguero, con el fin de incluir juegos interactivos para la enseñanza del ranquel. Los equipos se completaron en ambos casos con profesores: Alejandra Regúnaga, Ignacio Roca, María Emilia Orden, Anabella Abbona, y estudiantes de Letras dispuestos a colaborar en todas las tareas. Ellos fueron: Claudio Montecino, Daniela Aguirre, Mariela Cabral y Micaela Gaggero Fiscella.

5. Metodología para llevar adelante la tarea

En el primer proyecto, se contó con el asesoramiento del Dr. Antonio Díaz-Fernández, quien desde hace muchos años trabaja en Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Chubut y había participado en distintos proyectos de investigación dirigidos por Fernández Garay. Además había publicado varios textos (1992, 1998, 2005) para enseñanza del Mapudungun. Este investigador es Profesor en Inglés y, además, Doctor en Letras por la Universidad Nacional del Sur. En su tesis doctoral se ocupó de la descripción del mapudungun hablado en Río Negro. Su vasta experiencia en la enseñanza de una lengua segunda y extranjera nos guió para la elaboración de un libro que graduara el aprendizaje de esta lengua originaria. Hay que tener en cuenta que el *Curso de ranquel* es el primer texto didáctico existente en el ámbito pampeano.

Una vez reunidos los profesionales con las especialidades necesarias para iniciar la tarea, se estableció un cronograma de trabajo. Así, se coordinaron los viajes de los docentes desde Victorica a Santa Rosa con el viaje de Fernández Garay, quien llegaba desde Buenos Aires, a fin de realizar las reuniones cada quince días para ir preparando las lecciones. Los días viernes se llevaban a cabo los encuentros en el Instituto de Lingüística. En muchas ocasiones se armaban dos grupos para ir adelantando las tareas propuestas. Mientras Fernández Garay revisaba con Daniel Cabral las estructuras en ranquel que ella había preparado a partir del material documentado durante sus trabajos de campo, Nazareno Serraino discutía con Claudia Salomón Tarquini, María Inés Poduje y el resto de los participantes los escritos que acompañarían cada lección. Dichos textos debían, por un lado, dar cuenta de los aspectos culturales de este grupo indígena, como por ejemplo, los antropónimos, nombres que se han ido perdiendo por la influencia de la cultura europea, o algunas ceremonias propias de la comunidad, como la denominada *We tripanto* (Año Nuevo), celebrada el 24 de junio, con el solsticio de invierno. A su vez, se iban redactando

también artículos sobre aspectos históricos de este pueblo, como por ejemplo, sobre la vida de Pangitruz Nguer, conocido también como Mariano Rosas, o la de Ramón Cabral, el Platero.

En lo que respecta al trabajo lingüístico, se pensó en un manual que cubriera no solo la oración simple sino también la oración compleja, ya que era imposible imaginar distintos volúmenes para tres, cuatro o más niveles de enseñanza de la lengua. Esto implicaba que el libro que resultara de los tres años de trabajo debía servir a lo largo de distintos grados de la enseñanza-aprendizaje del ranquel.

Con la guía de los trabajos previos de Díaz-Fernández, se fueron redactando las distintas lecciones, el vocabulario involucrado en cada una de ellas, las notas gramaticales que daban cuenta de los aspectos estructurales de esta lengua, y finalmente los ejercicios que ayudarían a fijar los puntos tratados en cada una de las diferentes lecciones.

Una vez elaborado el volumen, la Dra. Alejandra Regúnaga, quien conoce distintos programas de diseño, se encargó de armar la edición para su publicación.

Un aspecto a tener en cuenta es la tarea que realizó una de las estudiantes del equipo, Mariela Cabral, perteneciente al pueblo ranquel, quien reunió a un grupo de niños de su comunidad y entre todos llevaron a cabo las ilustraciones que se incluyeron en el volumen, lo que generó el compromiso de los pequeños con esta tarea colectiva.

El segundo proyecto exigió expertos en las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) pues la intención para esta segunda etapa era preservar, a través de grabaciones, la lengua de los últimos hablantes y generar materiales didácticos para la ejercitación y la práctica de la lengua.

Por otro lado, se consideró fundamental que las grabaciones de lengua ranquel fueran cargadas en una página web para difundir el conocimiento a toda La Pampa y a los lugares más remotos del país.

Para llevar a cabo esta tarea, se trabajó con un software gratuito, Wordpress, que permite que todos los materiales se incluyan

en el dominio de la Universidad Nacional de La Pampa. Miembros del equipo han ido subiendo los materiales a la página, en tanto que otros se dedican a escanear documentos en distintos archivos para darlos a conocer a través de este sitio.

6. Desarrollo de la gestión

A medida que se presentaban distintas situaciones, se iban encarando las gestiones necesarias para resolverlas. El primer proyecto tenía como objetivo la elaboración de un manual y cuando este estuvo finalizado y diseñado tras tres años de trabajo, el equipo comenzó a gestionar su publicación. Finalmente, se logró que el Congreso de la Nación, gracias a la intermediación de la Senadora provincial Ing. María Higonet y al Vicepresidente en ejercicio Amado Boudou, ofrecieran los fondos para editar el volumen a través de la editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.

En lo relativo al segundo proyecto, se realizaron gestiones ante las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa con el fin de solicitar el permiso para subir la página web de la EIB dentro del dominio de la Facultad. Otros trámites que se realizaron fueron los permisos necesarios para subir textos editados a la página mencionada. En algunos casos, estas gestiones no resultaron satisfactorias, pero en general se lograron los objetivos propuestos.

7. Dificultades

Existieron algunos problemas que obstaculizaron el buen desarrollo de estos proyectos. El más complicado fue la edad del docente de la lengua, Daniel Cabral, que por diversos problemas de salud se vio impedido en distintas oportunidades de trasladarse desde Victorica hasta Santa Rosa, lugar donde se encuentra una de las sedes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, pues en esta ciudad se

desarrolla el proyecto y se encuentran las salas y los equipos de grabación. Por otro lado, la situación de pérdida de la lengua fue otro factor que actuó contra el buen desenvolvimiento del trabajo lingüístico. Como ya dijimos, para los años '80 había pocos hablantes de ranquel, pero actualmente el número ha descendido por el fallecimiento de muchos de los que, durante los años de documentación de la lengua, actuaron como consultantes. Esto llevó a que Daniel Cabral no tenga hoy con quién hablar su lengua materna. La falta de otro hablante con quien sostener una conversación en ranquel y su avanzada edad lo llevaron a olvidar en parte el ranquel y esto provocó que en algunas ocasiones no pudiera recordar algunos términos o construcciones lingüísticas.

En cuanto a los miembros del equipo, en diferentes momentos sus obligaciones de trabajo los llevaron a no concurrir a las reuniones que se celebraban quincenalmente, pero esto no impidió que continuaran desarrollando las tareas en las que se habían comprometido.

En ningún caso, las dificultades que surgieron afectaron el trabajo en equipo. De hecho, en lo que hace a la tarea con los documentos históricos y culturales, esto es, escaneo y subida de los materiales a la página web, ha sido siempre apoyada por los miembros de las diferentes comunidades y organizaciones tanto educativas (Biblioteca de la UNLPam, Instituto de Lingüística, Instituto de Estudios Socio-Históricos, Departamento de Investigaciones Culturales, entre otras), como ranqueles (Consejo de Lonkos, comunidades ranqueles pampeanas) y familias particulares, como de de Pedro Fernández Acevedo o la de Manuel Lorenzo Jarrín. Un solo caso específico resultó en el impedimento de subir el manuscrito de Santiago Avendaño a la página en construcción ya que las autoridades del Complejo Museográfico provincial "Enrique Udaondo" de Luján negaron a los miembros del equipo la posibilidad de cargar en la web el texto original de las memorias de este cautivo de los ranqueles. En todos los demás casos, siempre hubo buena predisposición de aquellos que debían dar su aceptación para que todos los miembros de la comunidad, ranqueles y no-ranqueles tuvieran acceso a los materiales existentes sobre este

pueblo originario. Por lo demás, la idea del equipo es que una vez presentado y abierto al público en general, este sitio pueda seguir aceptando y recibiendo materiales que los miembros de la comunidad ranquel consideren necesarios o interesantes para darlos a conocer a la comunidad global.

8. Participación de los docentes ranqueles

La presencia de los docentes ranqueles fue imprescindible. Sin ellos, los trabajos desarrollados no hubieran podido llevarse a cabo. En este sentido, podemos afirmar que los proyectos demandaban un diálogo constante de intercambio de saberes entre universitarios y ranqueles. En el primer caso, investigadores y estudiantes aportaron las teorías lingüísticas, la documentación histórica, los conocimientos antropológicos y las prácticas comunicacionales apropiadas, según las distintas tareas encaradas, así como las metodologías para llegar a los resultados previstos. En el segundo caso, los ranqueles eran los depositarios de los saberes ancestrales de su lengua, de los procesos y prácticas culturales, de los conocimientos y experiencias que debían quedar plasmados en el manual de enseñanza de la lengua, en los párrafos relativos a la historia y etnología de este pueblo originario.

9. Impacto en la formación de los estudiantes

La participación en los proyectos de extensión resultó de gran provecho, tanto para la formación académica como personal de los estudiantes.

Durante el desarrollo de ambos, se realizaron trabajos en equipo que favorecieron el diálogo y permitieron el intercambio de ideas y experiencias. En todo momento se contó con la instrucción metodológica, no solo de profesores e investigadores de los dos institutos con los que se trabajó y del Archivo Histórico Provincial, hoy dirigido por el Prof. Ignacio Roca –uno de los miembros del equipo–, sino de personas de otras áreas como antropólogos,

hablantes del ranquel, colegas y otros profesionales que acompañaron la tarea investigativa. De modo que la inserción al campo de la investigación estuvo siempre acompañada por personas especializadas en diversas disciplinas: lingüística, sociolingüística, historia, antropología, pedagogía y didáctica, comunicación social, expertos en enseñanza de lengua segunda y extranjera. Desde esta perspectiva el impacto formativo fue enormemente productivo, debido a que abrió a los estudiantes un amplio panorama en lo que respecta a los distintos campos de exploración.

Cabe destacar que la tarea realizada sirvió para forjar las bases que se reflejaron en la elaboración del manual que posibilitará la enseñanza de la lengua ranquel. De esta forma, como estudiantes, se asistió a diferentes prácticas didácticas: clases de enseñanza en segunda lengua, a cargo de la profesora de inglés Natalia Muguero; incorporación de saberes antropológicos, culturales e históricos con las especialistas María Inés Poduje y Claudia Salomón Tarquini; acercamiento a la lengua ranquelina con la participación activa de Daniel Cabral y Nazareno Serraino.

También se debe señalar que durante el transcurso de ambos proyectos se tuvo la posibilidad de escuchar los audios ranqueles que registró Fernández Garay entre 1983 y 1986. Las grabaciones, además de enriquecer el vocabulario ranquelino, sirvieron para conocer muchos aspectos interesantes sobre los modos de vida y la cosmovisión del mundo de este pueblo originario.

Por otro lado, se trabajó con las nuevas tecnologías que permitieron ampliar los conocimientos en el área: uso de scanner manual, programas audio-visuales, construcción y cargado de información en página web, no solo de documentos sino también de audios y videos.

Todo lo mencionado anteriormente estimuló el interés y el compromiso de los estudiantes ya que, además de conocer rudimentos de la lengua ranquel y aprender a valorarla como parte del patrimonio intangible de la provincia, descubrieron un rico grupo humano dispuestos a auxiliarlos y acompañarlos en todo momento. Por último, más allá de su condición de estudiantes, se trabajó siempre de manera simétrica con el resto de los miembros

del equipo, en condición de igualdad, ya que en muchos casos, eran los estudiantes, conocedores generalmente de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, los que enseñaban a manejarlas a los docentes que las desconocían. De este modo, el trabajo en los equipos de extensión eleva la formación pedagógica, investigativa y de proyección social de los futuros profesionales lo cual contribuirá a una mejor preparación de los egresados universitarios.

10. Integración de las distintas funciones universitarias

Los dos proyectos de extensión mencionados involucraron las otras dos funciones que cumple la universidad: docencia e investigación. Así, ambos proyectos estuvieron relacionados con el proceso de investigación previo sobre la lengua realizado desde 1983 en adelante, tal como se indica en la Introducción. Parte de dichas investigaciones se llevaron a cabo con aportes de la Universidad Nacional de La Pampa, a través de distintos subsidios a proyectos que trataron precisamente la descripción de la lengua ranquel en sus distintos niveles. De este modo, los resultados de las pesquisas lingüísticas, basadas en un corpus registrado a partir de los hablantes de dicha lengua, vuelve ahora a este colectivo originario en la forma de un volumen para enseñanza de su lengua ancestral.

Por otro lado, distintos aspectos relacionados con estos proyectos de extensión, como el derecho a hablar la propia lengua de la comunidad y a una educación bilingüe e intercultural, son tratados y discutidos en las clases de Sociolingüística de la carrera de Letras cuando se plantea el tema de la Muerte de lenguas a través de procesos colonizadores. Lo mismo ocurre cuando se examinan las actitudes de los ranquelinos hacia su lengua durante los '80 y los cambios que se operaron a partir de la reforma constitucional. Estos aspectos sirven para ilustrar estos puntos contenidos en el programa de Sociolingüística. En Lingüística

General, otra materia de la carrera de Letras, se ejemplifican las clases teóricas con distintos temas tomados de la descripción del ranquel, lengua sumamente compleja y bien diferenciada estructuralmente de las lenguas romances, como el español. Se puede objetivar claramente cómo se cierra así el círculo de la integración de las tres funciones universitarias, donde además, se manifiesta la acción transformadora de la universidad sobre la sociedad.

11. Evaluación de resultados

Los años transcurridos durante el desarrollo de ambos proyectos han generado resultados importantes para la comunidad ranquel, según hemos podido observar y escuchar de boca de los miembros de este pueblo originario. Así, el manual con el anexo preparado especialmente para los docentes, en el que se resuelven los ejercicios del volumen, ha servido para dar clases a distintos niveles de la escuela primaria y a adultos que la están aprendiendo, y esperamos que se emplee en todas aquellas escuelas pampeanas a las que concurren niños pertenecientes a este grupo originario. Con respecto a las grabaciones, audios y materiales de distinta índole que se están subiendo a la página de EIB, este medio difunde dichos materiales no solo a todos los lugares de La Pampa sino del territorio argentino, para que cualquier interesado en aprender la lengua, cuestiones históricas y etnológicas de este pueblo, pueda lograrlo sin mayores inconvenientes. Por otro lado, la página quedará abierta a los efectos de poder incluir nuevos artículos, textos, o ejercicios interactivos para continuar apoyando y propagando nuevos estudios sobre este grupo originario de La Pampa.

Bibliografía

Alfabeto Mapuche Unificado (1998) Sociedad Chilena de Lingüística.
Cabral, Daniel, Nazareno Serraino y Antonio Díaz-Fernández
(2013) *Curso de ranquel*, Santa Rosa: EdUNLPam.

- Fernández Garay, Ana, 2001, *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de La Pampa (Argentina)*, Lenguas Indígenas de América Latina (ILLA) 2, Escuela de Investigación de Estudios Asiáticos, Africanos y Amerindios (CNWS), Universidad de Leiden, Países Bajos, 201 pág.
- (2002) *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originarios con traducción y notas lingüístico-etnográficas*, Colección Nuestra América, Archivo de Lenguas Indoamericanas, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 520 pág.
- Díaz-Fernández Antonio, 1992, *¡Aprenda mapuzungun! 15 lecciones elementales de lengua mapuche*. Viedma, Río Negro: Fundación Ameghino.
- (1998) *Lecciones básicas de lengua mapuche*. Esquel: Iglesia Luterana Unida, julio 1998 (1ª edición).
- (2005) *Lecciones básicas de lengua mapuche. Nueva edición revisada y aumentada*. Esquel: Universidad Nacional del Sur & Subsecretaría de Cultura y Educación Municipal. ISBN 987-43-9508-7 (2ª edición).



Se terminaron de imprimir 300 ejemplares
en la Imprenta de la Universidad Nacional de La Pampa,
dependiente de la Secretaría de Cultura y extensión Universitaria

Santa Rosa, octubre de 2016