



UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Siete interrogantes teórico-políticos para el extensionismo crítico en Argentina

Seven theoretical-political questions for critical extensionism in Argentina

“...es por ahí el camino para poder repensar las universidades. Nosotros no la pensamos a la extensión crítica como una cuestión de desarrollo aislado sino como una estrategia de transformación de la Universidad, de la tarea docente y también de la formación de los estudiantes”

Humberto Tommasino, entrevista de UNICEN (1)

Autores: Oscar Garcia
Universidad de San Martín, Argentina

Para citación de este artículo: Garcia, O.; (2022). Siete interrogantes teórico-políticos para el extensionismo crítico en Argentina. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 01/02/2022 Aceptación final: 20/04/2022

Resumen

A lo largo de este trabajo procuraré plantear algunos interrogantes sobre temas de naturaleza teórica y política que considero centrales para el desarrollo de la extensión crítica actual. Para hacerlo, trabajaré sobre el par dialéctico extensión crítica como práctica y disciplina y su vínculo con el extensionismo crítico como colectivo plural que la piensa, gestiona y moviliza.

Las preguntas son siete y serán abordadas de manera introductoria procurando combinar en su desarrollo convicciones y dudas, siempre en la búsqueda de la complejización y apertura que permitan seguir ampliando el necesario debate. Las preguntas son: i) por los pilares, logros y desafíos, ii) por las funciones sustantivas de la universidad, iii) por el desafío epistemológico, iv) por la formulación hegemónica, v) por el capitalismo vi) por las estrategias y, en homenaje freireano, vii) la pregunta recíproca del inédito viable.

Palabras clave: Extensión crítica – epistemología – hegemonía – capitalismo - inédito viable - integralidad de funciones.

Abstract

Throughout this work I will try to raise some questions about issues of a theoretical and political nature that I consider central to the development of the current Critical Extension. To do so, I will work on the dialectical pair Critical Extension as a practice and discipline and its link with Critical Extensionism as a plural group that thinks, manages and mobilizes it.

There are seven questions and they will be approached in an introductory manner, trying to combine convictions and doubts in their development, always in the search for complexity and openness that allow us to continue expanding the necessary debate. The questions are: i) for the Core Values, Achievements and Challenges, ii) for the Substantive Functions of the university, iii) for the Epistemological Challenge, iv) for the Hegemonic Formulation, v) for Capitalism, vi) for the Strategies and , in Freirean homage, vii) the reciprocal question of the Viable Unknown.

Keywords: Critical Extension, Epistemology, Hegemony, Capitalism, Viable Unknown, Integrality of Functions.

Resumo

Ao longo deste trabalho tentarei levantar algumas questões sobre ideais de cunho teórico e político que considero centrais para o desenvolvimento da atual Extensão Crítica. Para tanto, trabalharei o par dialéctico Extensão Crítica como prática e disciplina e sua articulação com o Extensionismo Crítico como coletivo plural que o pensa, administra e mobiliza.

São sete questões e serão abordadas de forma introdutória, procurando combinar convicções e dúvidas em seu desenvolvimento, sempre na busca de complexidade e abertura que nos permitam continuar ampliando o debate necessário. As perguntas são: i) para os

Pilares, Conquistas e Desafios, ii) para as Funções Substantivas da universidade, iii) para o Desafio Epistemológico, iv) para a Formulação Hegemônica, v) para o Capitalismo, vi) para as Estratégias e, na homenagem freireana, vii) a questão recíproca do Inédito Viável.

Palavras-chave: Extensão Crítica, Epistemologia, Hegemonia, Capitalismo, Inédito Viável, Integralidade de Funções.

Introducción

En un marco de homenaje y celebración freireanos quisiera compartir el desarrollo de un puñado de ideas acerca de la extensión crítica y su vínculo con el extensionismo crítico en la Argentina actual; este otro par dialéctico que si bien en los últimos años ha tenido un crecimiento destacado en cuanto a producciones y debates necesita siempre de una reflexión teórico - política continuada para seguir profundizando su praxis y su proyecto transformador.

Por la propia formulación de sus valores, la estructura de su marco conceptual, el planteo metodológico de sus actividades y, sobre todo, por su vocación transformadora utópica pero realista, la extensión crítica -en tanto práctica educativa pero también campo disciplinar, social y de sentido- no puede planificarse ni plenificarse sin un extensionismo crítico -colectivo plural pero articulado de sujetos, iniciativas políticas y dispositivos en movimiento- que la lleve adelante con vocación de complejizarla como camino para su fortalecimiento.

De aquí estas interrogaciones; inacabadas, introductorias, situadas en una realidad argentina genérica y sin jerarquizar en su presentación o discurrir. La gran mayoría, sino todas, se presentan en estado proclive -y en convite- a una amplia discusión y polémica. ¿Por qué interrogaciones teórico-políticas? Porque apelan tanto a una disciplina (la extensión crítica hace ya rato que lo es) que podría profundizarlas y mejorarlas como a un colectivo con capacidad para responderlas o redireccionarlas. En efecto, las preguntas que guían estas reflexiones bien pueden ser formuladas a ese extensionismo en particular o bien este mismo puede trasladarlas a la universidad y sociedad toda.

Las interrogaciones autocríticas conforman, al interior de la extensión, una oportunidad de crecimiento hacia lo disciplinar; al interior del extensionismo, un acto de responsabilidad y de potencia política y al interior de la universidad, un llamado a la identidad institucional. Elaboradas pensando siempre en y desde el tema que nos apasiona, las preguntas permiten ver de qué maneras es posible lograr eso a lo que Tommasino - especialmente al decir de su nosotros- nos invita desde la cita del inicio.

UNO: La pregunta por los valores, los logros y los desafíos

¿Cuáles son las tareas pendientes de la extensión crítica y sus posibles líneas de avance en lo teórico y lo metodológico?

La capacidad movilizante de la extensión crítica es, a un tiempo, la de sus valores y sus tareas pendientes. Desde una caracterización muy genérica, la extensión crítica se ha construido a sí misma no sólo como disciplina en el tiempo y en el continente sino también como campo semántico y asociativo (López Geronazo y López, 2018) ya adoptando

valores profundos, ya eligiendo caminos ideológicos y metodológicos liberadores como los que provienen de la pedagogía freireana de la cual es continuadora, al menos en su vocación transformadora (Tommasino y Cano, 2016), ya en una búsqueda permanente de integralidad de funciones, ya procurando incansablemente la transdisciplina y, especialmente, ya en el énfasis puesto al planteo utópico enunciado como un deseo de cambiarlo todo hacia adentro y hacia afuera de las universidades (Colacci y Filippi, 2020).

Entre estos valores y elecciones, i) el diálogo, el acto educativo dialógico, ii) el aprendizaje experiencial, situado y participativo, iii) el sentipensar, iv) la educación popular, v) los feminismos, vi) el cuidado ambiental, vii) los derechos humanos, viii) la valoración de lo comunitario, lo territorial y lo ancestral, ix) la promoción de la economía popular, social y solidaria, x) la búsqueda de inéditos viables y xi) la vocación problematizadora, complejizadora y de no descansar en respuestas dadas, son, entre otros, conceptos y enfoques que a menudo han estado recogidos de a uno en otras disciplinas y que la Extensión Crítica los necesita desplegados a todos juntos para autoconstituirse como campo multifactorial.

Por otro lado, ¿cómo caracterizar mínimamente al extensionismo crítico? Entiendo por esta denominación a los actores colectivizados que practican, reflexionan, estudian, promueven y gestionan la extensión crítica. Es, no tengo dudas, un colectivo plural, no siempre coincidente en lo político pero articulado, respetuoso, creador de espacios. En relación. En vínculo. Formado por sujetos cuya inserción universitaria, educativa, comunitaria y social es bien heterogénea. ¿Se ha conformado políticamente? Creo que allí va, a paso prudente que no debe confundirse con lento. Con conquistas importantes, locales y continentales, compatibles con su vocación pluralista.

¿Cuáles son algunos de los avances y pendientes de este par dialéctico? La extensión crítica ha sabido y sabe de logros. Dos de ellos, son centrales. Por un lado, el de haber identificado tempranamente como pocas otras prácticas, el triángulo simbólico-económico de las tres fuerzas operativas más temibles y perniciosas para la humanidad globalizada: el neoliberalismo - el patriarcado - el colonialismo- poderes que sin ser estrictamente lo mismo portan lo mismo y que actúan siempre en tándem; se expresan, protegen, sostienen y reinventan mutuamente, empobreciendo a gran escala el mundo vital de la humanidad. Rápidamente la extensión crítica los identificó como perniciosos y decidió confrontarlos desde la práctica, el discurso y los sentidos. Por otro, un logro que es en sí mismo una muestra de la autoconformación artesanal como campo semántico-asociativo: una vocación de registro, comunicación, evaluación y sistematización de sus tareas, proyectos y actividades que se conmensura dentro de una vocación mayor; las ganas, el entusiasmo y la empatía de oír, contar, compartir, comunicar y debatir que tienen sus protagonistas. A los extensionistas nos encanta relatar y a la vez oír relatos. Y en este sentido, el de la extensión crítica es ante todo un campo que se ha autoconformado empático. Luego -y sólo recién- desde esta base se transforma en un campo en construcción y disputa, con debates genuinos entre sus protagonistas. Esa empatía es “la vocación entre/” de la extensión y el extensionismo crítico de pensar entre/verados los saberes más diversos, de estar entre/lazados los actores con los lazos más heterogéneos imaginables y de estar entre/gados a una pasión visitando proyectos o sistematizando experiencias y no es para nada menor. Porque en el extensionismo, la afectividad nunca es algo menor. En su identidad, extensión y extensionismo llevan la marca latinoamericana y caribeña de su expresión continental junto con la diferenciación que ella misma ha planteado en los versus que la distinguen

de otras modalidades de acción -el vinculaciónismo economicista, el transferencismo, la asistencia técnica neutral, etc.- y que la alejan de otras formas de extensión misma, como la extensión golondrina, la extensión asistencialista, la extensión “de servicios”, la extensión sin estudiantes, etc. en cuyos continuum de lógicas (López Geronazo y López, 2018) ha sabido diferenciarse como opción singular y transformadora. Esta búsqueda identitaria incluye también hitos en lo pedagógico: las prácticas sociales educativas se han transformado en una expresión paradigmática de la potencia de la extensión genérica y en oportunidad inédita para la extensión crítica.

¿Cuáles son las tareas pendientes y sus posibles líneas de avance en lo teórico y metodológico? Veamos aquí sólo algunas:

i) profundización vertical del estudio de todos los valores / conceptos / categorías y opciones que son centrales a su identidad. Una profundización no sólo teórica (ineludible) sino situada y directamente referida al campo extensionista. Diálogo, territorio, comunidad, sentipensar, solidaridad, educación popular, problematización y muchos otros son conceptos a seguir profundizando, - complejizando y - vinculando a la extensión.

ii) vinculación con otros campos significativos. Colacci y Filippi operan la potencia que tiene pensar la confluencia y punto de encuentro de dos campos como opción metodológica analizadora. Cuando en “la extensión crítica será feminista o no será” enuncian las tres misiones y desafíos que según ellas ambos campos comparten: “el deseo de disputar los modos hegemónicos de distribución del poder, la intención de capturar las fuerzas que permitan ampliar la capacidad de circulación y apropiación de recursos sociales, y la capacidad de promover la construcción de nuevas formas de vida”. (Colacci y Filippi, 2020, p.18), no sólo están elaborando una síntesis, no solo están marcando un camino metodológico, no sólo están abriendo la puerta política necesaria sino que, además, están complejizando ambos campos al generar la sana tensión de lo que uno le va a exigir al otro. Tensión poética entre campos (producto de la apertura y la complejización crítica, no de la cancelación ni el dominio) necesaria para la construcción transdisciplinar.

iii) en dicho marco, operaciones transdisciplinares rigurosas pero a la vez audaces, que den cuenta de las problemáticas reales apelando a categorías necesarias, aunque éstas no sean ortodoxas.

iv) formulaciones otras de territorios otros y colectivos otros que “desbordan” de ese mundo otro (Zibecchi; 2008) y cuestionan todo de otras formas no incorporadas como testimonios o “complementos” sino como analizadores, como proto-categorías o categorías, teóricas u operacionales. Necesitamos más teoría interpretada a cuatro, ocho y diez manos, escrita por mil grupos de actores intra y extrauniversitarios.

v) finalmente, una tarea metodológica pendiente es la necesidad de una sistematización orgánica, integral e institucional de las prácticas sociales educativas realizada a gran escala, invitando a todas las Universidades que las han adoptado y a nivel del propio sistema universitario argentino. Las ventajas de una sistematización tal -es decir, encarada como política pública sistémica- pueden ser incalculables para el fortalecimiento de la extensión. Considero que el colectivo del extensionismo crítico debería promoverlo.

DOS: La pregunta por las funciones sustantivas

¿Explican por sí solas las tres funciones sustantivas toda la razón de ser de una universidad pública actual?

Lo que planteo aquí es un ajuste en la formulación teórica acerca de las funciones sustantivas de la universidad. Supone esto dos desafíos no menores: repensar el rol actual que cumplen las universidades en la sociedad y, para la extensión crítica, reformular la idea de integralidad y, por tanto, readecuar las estrategias para transformar la universidad que esta propone. Considero que en los últimos veinte años -si queremos tomar el lapso de este siglo haciendo el corte inicial en el 2001- o bien en los últimos 40 años -coincidente con la democracia recuperada en 1983- los cambios a nivel global, nacional y educativo han sido de tal magnitud que exigen una actualización permanente del legado reformista del '18 (Buchbinder, 2005) del que las tres funciones sustantivas -docencia, investigación, extensión- son tributarias. Digo tributarias porque si bien estas tres funciones fundamentales de la universidad nunca fueron originalmente investidas de sustantividad por la Reforma (como sabemos, el vocablo extensión no aparece en el Manifiesto Liminar) según Fernández Lamarra (2002) los planteos y reclamos de 1918 aludían principalmente a las tres funciones mencionadas que recién luego y con el tiempo se fueron sustantivizando. El planteo que quiero formular aquí no implica desconocimiento, cuestionamiento o abandono de estas tres funciones como inherentes, centrales, esenciales a la razón de ser universitaria. Enseñanza, investigación y extensión nunca dejarán de ser tres pilares sustantivos. Pero... ¿habrá alguna otra función que deba considerarse clave -y que también pueda haber ido evolucionando a sustantiva- para explicar el complejo rol que las universidades ejercen en la actualidad? ¿Qué hace sustantiva a una función?

A mi entender, las funciones sustantivas:

- Son las que están en la base de la misión de la universidad como institución, son el para qué de su existencia.
- Son las que no sólo operacionalizan la misión institucional sino que, al mismo tiempo que lo hacen, la cargan de sentido. Las funciones sustantivas son funciones de sentido.
- Son actividades, acciones, estructuras, dispositivos, etc. al servicio de los cuales están otra serie de acciones, estructuras, configuraciones, equipos, etc. que la propia universidad organiza y gestiona para que las sostengan y les permitan desplegarse y funcionar.
- Son identitarias, en el sentido de que son las funciones que permiten identificar a la institución como tal, en una configuración, un legado, una misión y un rol que otras organizaciones no podrían ejercer. Tanto lo que “hacen” las universidades como lo que de ellas se espera no podría asignarse a ninguna otra institución.
- Tienen estrecha relación con la comunidad a la que pertenecen y con la comunidad que crean (comunidad universitaria). Sin funciones sustantivas este vínculo sería ficticio e impracticable. Este doble vínculo misional hacia dentro y hacia fuera de sus límites es, sin dudas, un operador sustantivo.

Desde luego que la docencia, la investigación y la extensión cumplen con estas cinco características. Al mismo tiempo, sabemos que las universidades realizan, además, muchas otras actividades por fuera de las definiciones de estas tres funciones, que van desde el bienestar estudiantil hasta el deporte, y desde la vinculación tecnológica a la intervención en políticas públicas. Ninguna de ellas por sí sola pareciera ser sustantiva. Tampoco muchas otras actividades que conforman el campo de la gestión de la universidad y son su sostén operativo en tanto institución.

¿Cuál podría ser, entonces, el origen de esa cuarta función? En cualquiera de los dos lapsos históricos mencionados más arriba como recortes posibles para constatar cambios en las matrices de organización y de sentido de lo social a nivel global, nacional y por ende también universitario, podemos identificar una paulatina consolidación de un triple movimiento de inscripción político-institucional de las universidades públicas argentinas. Esta inscripción triple se manifiesta como un equilibrio entre vocación de pertenencia, ejercicio de atributos y aceptación de nuevas demandas. Tres movimientos aparentemente independientes, o aún divergentes en lo teórico pero que funcionalmente están acoplados. Y de aquí sale la cuarta función. Esta tríada de pertenencia / atributos / demanda se materializa, por un lado, i) en la definitiva conformación de un sistema universitario público de alcance nacional que cada vez se encuentra más sólido, formalizado y operativo (vocación de pertenencia); ii) en la resignificación conceptual y el ejercicio pleno de una autonomía universitaria del siglo XXI, de la que todas las universidades son ineludibles protagonistas (ejercicio de atributos) y en tercer lugar iii) de una aceptación de las demandas novedosas hacia su rol, producto de la nueva cuestión social (asunción de demandas).

A partir de los cambios operados en el Estado y las nuevas demandas hacia la educación en general y las universidades en particular, la dinámica de este tándem autonomía / pertenencia/demanda se fue “acomodando” y fortaleciendo, transformando la tensión original potencialmente divergente en energía operativa realista de naturaleza eminentemente política. Cada día, las universidades públicas de hoy hacen mucho más que gestionar la continuidad y actualización de sus tres funciones sustantivas. El siglo XXI las encuentra cada vez más autónomas y cada vez más integradas a un sistema ordenador. Hoy las universidades ejercen un rol de agente político, social, institucional y económico que desde luego incluye acciones de extensión, se apoya desde ya en la investigación y se valida y capitaliza simbólicamente en la enseñanza de calidad, pero que además produce una intervención decisiva en el desarrollo local - territorial y sectorial que interpela a todas las otras fuerzas e instituciones, incluyendo al Estado, del que se han ido convirtiendo en aliadas cada vez más estratégicas. Hoy es capacidad y tarea de toda universidad producir cambios significativos en sus entornos desde un lugar que sólo su institucionalidad autónoma y a la vez integrada a un sistema les permite formular, pues combina gestión del conocimiento, racionalidad política, sentido público y sensibilidad comunitaria. Esta producción, al desplegarse, reconfigura hacia adentro la identidad institucional y comunitaria de la propia universidad de manera dialéctica y permanente. De aquí una nueva función sustantiva de la universidad -la intervención identitaria territorial- ligada a una producción identitaria que interviene en el desarrollo político, social y territorial; local y nacional. La filiación claramente territorial de las universidades creadas en las últimas décadas -las conurbanas de inicios de los noventa, las nuevas universidades enclavadas en subregiones provinciales de los 2000 y las últimas universidades “de ciudades” creadas

recientemente- no es necesariamente una consecuencia directa atribuible al bregar del extensionismo sino una apuesta como política de estado (amén de incluir, siempre, un componente de equilibrio político-partidario) de orígenes heterogéneos pero cifrada, en todos los casos, a la capacidad de desarrollo que esta cuarta función sustantiva de las universidades podría imprimir en sus territorios de influencia.

Alguien dirá, no sin razón, que esto alude a la dimensión política que siempre han tenido y ejercido las universidades en sus entornos. Claro que esto ha sido históricamente así y justamente lo que aquí planteo es que con el tiempo este rol se fue complejizando, esclareciendo y sustantivizando. No dejan de ser, por otra parte los cuatro ejes desde donde pensar la intervención de las universidades que formula María Inés Peralta (citada en Cecchi, et al, 2013). A su vez, el avance sostenido y el afianzamiento paulatino de esta cuarta función sustantiva viene operando decisivamente sobre el concepto de autonomía. Estoy convencido que, a diferencia de otros tiempos históricos, en estos de democracia continuada y de vínculos intensos con el Estado y con las comunidades, para las universidades públicas la autonomía es el modo, la intensidad, el talante o el rol que cada una va a elegir para sumarse a un proyecto integral y soberano de país y no como una línea de fuga para no sumarse. Una afirmación clave que el extensionismo crítico debe tomar.

Finalmente dos consideraciones más: la primera tiene que ver con la influencia que en la educación en general y en la superior en particular imprimió el paradigma de considerarla como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la base de una formulación por de más importante y que fortalece la pertinencia de la cuarta función sustantiva: la universidad como derecho de todo el pueblo, aún de los no universitarios (Rinesi, 2015). La segunda es que el ejercicio de esta cuarta función sustantivizada en el vínculo que supone con la sociedad, el entorno cercano, la inscripción de la universidad en la territorialidad cuando no en su vinculación con aliados nuevos y poco conocidos, tiene un correlato resignificante en una dimensión clave de la identidad de cada universidad: su propia democratización.

¿Cómo se vincula toda esta larga formulación de una antigua/nueva función sustantiva con la extensión y el extensionismo crítico? Supone la puesta en marcha de tres movimientos en una dirección que va a procurar: i) resignificar la integralidad de funciones, ii) operar en la extensionalización de las otras tres funciones, iii) identificar los territorios internos donde cada función se afina y despliega. (Erreguerena, 2020).

Con el afianzamiento y complejización de esta cuarta función los vínculos externos de la universidad con el territorio, con las instituciones sociales, económicas y políticas, con las problemáticas y dinámicas de “lo público”, con la ciudadanía, los movimientos sociales y hasta con la comunidad cercana ya no son mediados exclusivamente por la extensión. La extensión crítica pasa a ser una forma poderosa, exigente y transformadora (en términos educativos y sociales) de contacto con el exterior; pero la vinculación, las relaciones institucionales, la asistencia técnica, la gestión política y otras tantas son modalidades cada vez más orgánicas de la intervención identitaria territorial, y sobre ellas se necesita operar.

TRES: La pregunta por el desafío epistemológico

¿Cuál es el desafío teórico y metodológico más exigente que tiene la extensión crítica actual? ¿Puede llevarlo adelante por sí sola?

La construcción de un conocimiento integrador trasciende la aceptación y valoración de otros saberes y los lleva hacia una síntesis supradisciplinar. Es una ingente tarea epistemológica, metodológica y social.

El desafío epistemológico de la extensión crítica es más importante aún que el pedagógico. El pedagógico es una etapa necesaria e importante de la curricularización pero no un final de recorrido. La universidad argentina de hoy sigue siendo la institución privilegiada depositaria de tres tipos de saberes centrales: el saber académico, el conocimiento científico y el ordenamiento disciplinar de paradigmas y contenidos. No hace falta insistir con que la universidad ya dejó de ser “el lugar del conocimiento”, sino el lugar de un tipo de conocimiento tal como -en la Resolución C.E.N°357/06- el CIN lo refuerza: la universidad es “...un actor más en la construcción del conocimiento (y no) el único protagonista de esta construcción, lo que lleva a la conformación de equipos interdisciplinarios, a la creación de espacios institucionales de la sociedad, a una nueva forma de vinculación con el contexto...” (4)

Desde aquí, la extensión crítica propone salir a la búsqueda de los otros tipos de conocimientos (y sus actores, cosmovisiones y circunstancias) no sólo para valorarlos, reconocerlos, celebrarlos y respetarlos sino para abrirles la puerta de ingreso a la universidad. Estos otros saberes otros son, tal como nos enseñó Boaventura de Sousa Santos, infinitos: la infinita diversidad del mundo es también las infinitas formas de saberes a través de los cuales se puede entender la infinita diversidad del mundo; comprensión que desde luego es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo (Santos, 2010). Compartido esto, ¿qué significa que esos otros infinitos saberes ingresen a la universidad? Evidentemente, no será para reemplazar a los saberes académicos, científicos o disciplinares. Menuda catástrofe reduccionista sería que, por ejemplo, el conocimiento popular, el saber ancestral y el conocimiento técnico ingresaran a una universidad que por acogerlos abandone la producción intelectual de formato académico, la investigación científico-tecnológica o las formulaciones teóricas en ciencias básicas. Sin dudas hablaríamos de algo peor que una suma cero, pues sería un abandono identitario irremplazable.

Tampoco tiene sentido que los otros saberes ingresen a la universidad solo para yuxtaponerse (yacer de lado) a los saberes académicos o superponerse (teniendo encima o por debajo) a los saberes disciplinares o científicos. Que ingresen nuevos saberes no es cuestión de espacio ni de capacidad en metros cúbicos de las aulas o laboratorios de cada universidad, sino de una voluntad epistemológica y política integradora. Evidentemente desde el extensionismo crítico procuramos el encuentro de saberes no sólo para desmontar el epistemicidio global que el conocimiento regulador perpetra desde la razón proléptica y la racionalidad indolente generadora de ausencia (Santos, 2010) sino para construir nuevos tipos de conocimiento que amplíen las racionalidades. Un conocimiento que en sus múltiples variantes podríamos identificar con la denominación de conocimiento integrador.

El conocimiento integrador es un conocimiento del encuentro, las presencias y las emergencias, un aprendizaje significativo en los actores que lo ejercen y co-construyen; un proceso de diálogo educativo donde dicho diálogo debe resultar en un nuevo intercambio

que sintetice y expanda el conocimiento académico, el conocimiento científico, el conocimiento técnico, el conocimiento popular, el conocimiento originario y ancestral, etc. y cuyas consecuencias deberán, claro está, tener efectos transformadores en territorialidad simbólica y material de la sociedad.

Tanto Freire desde sus círculos de cultura como Santos desde su ecología de saberes nos han mostrado caminos posibles de construcción de esos nuevos conocimientos.

Pues bien: hoy sabemos que dicha elaboración superadora es sumamente compleja. Boaventura deja en claro que lo metodológico en la construcción de nuevos saberes es un problema central. Sólo para conmensurar su magnitud, unas pocas citas de “Para descolonizar Occidente”: “El saber sólo existe como pluralidad de saberes... las posibilidades y los límites de comprensión y de acción de cada saber sólo pueden ser conocidas en la medida en que cada saber se propusiera una comparación con otros saberes” (Santos, 2010, p. 67).

Y continúa: “La dificultad de la comparación reside en que las relaciones entre saberes son ensombrecidas por una asimetría, la diferencia epistemológica. Esta asimetría epistemológica ocurre sobrepuesta a la asimetría de los poderes (...) y sólo puede ser minimizada a través de comparaciones recíprocas entre saberes en la búsqueda de límites y posibilidades cruzados” (Ibíd. p. 68).

Para proponer finalmente su método: “La ecología de saberes se confronta con dos problemas a) cómo comparar saberes dada la diferencia epistemológica; b) cómo crear el conjunto de saberes que participa de un determinado ejercicio de ecología de saberes ya que la pluralidad de estos es infinita. Para confrontar el primero propongo la traducción y para confrontar el segundo, la artesanía de las prácticas” (Ibíd. p. 69).

Boaventura explica a continuación la metodología de cada una de estas operaciones y acepta lo engorroso del procedimiento, que a la vez sostiene como válido. Una de las consignas más poderosas, especialmente para nuestra labor universitaria, es que según Santos cada ejercicio de ecología de saberes implica una selección de saberes y un campo de interacción. Y que desde todo punto de vista debe nacer siempre de una preocupación mutua de traducción recíproca; si no, es imposible.

¿Cómo lidiar, desde la extensión crítica, con esta compleja metodología para la construcción de conocimiento integrador? Es más... ¿puede la universidad por sí sola, como institución liderar todo el proceso de traducción y artesanía de prácticas necesario para una construcción de nuevos conocimientos a gran escala, a escala nacional?

Lejos de desalentar creo que estos interrogantes son fundamentales no para convocar al inmovilismo sino para mensurar la complejidad de la tarea (insisto: si queremos sintetizar nuevos conocimientos transformadores y no sólo valorar y respetar los existentes para exhibirlos junto a los propios como muestras en el anaquel del pluralismo) y sobre todo para empezar a evaluar qué tipos de alianzas estratégicas tenemos que construir para tan ingente emprendimiento. No creo que la extensión crítica pueda por sí sola con este desafío; no sólo por su complejidad intrínseca sino por la enorme resistencia al cambio que su insinuación siquiera provocará en los saberes (que son poderes) que no quieren compararse, ni traducirse y menos aún integrarse. Sin una alianza profunda de tipo epistemológico y paradigmático de las cuatro funciones sustantivas esta lucha no podrá concretarse. Considero que los extensionistas debemos complementar el abordaje epistemológico con otra dimensión que al efecto debemos militar: la participación en las políticas públicas del sistema educativo.

CUATRO: La pregunta por la formulación hegemónica

¿Qué configuración hegemónica propone la extensión crítica en los territorios -dentro y fuera de la universidad- que pretende transformar? ¿Cuál es el instituido de esa formulación hegemónica?

De todas las preguntas, considero a ésta la más estructural. Desde hace años la extensión crítica se ha mostrado claramente instituyente y contrahegemónica, portadora de una claridad cada vez mayor respecto de aquello que quiere superar. En palabras de Erreguerena: "...el enfoque de la corriente de extensión crítica latinoamericana y caribeña tiene, entre sus principales postulados, los de favorecer procesos políticos y sociales anticapitalistas, antipatriarcales y decoloniales, con el claro propósito político de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos protagonistas del cambio social" (Erreguerena, 2020 p. 10). Si a estos postulados sumamos las tres misiones mencionadas anteriormente como puntos de coincidencia entre extensión y feminismo por Colacci y Filippi (2020) y agregamos la afirmación de Medina y Tommasino: "...si la extensión es crítica, si asume su verdadera esencia, nos conduce a la refundación de nuestras universidades" (Medina, Tommasino, 2018), tenemos entonces por delante una enorme tarea de naturaleza no sólo pedagógica o epistemológica -como hasta aquí se ha planteado- sino ciertamente hegemónica; a formularse en territorios exteriores e interiores de la propia universidad, es decir, en sus estructuras de sentido y poder y en las de la comunidad ampliada en que desplegamos nuestra tarea.

La resistencia contra aquello que ya no toleramos, la crítica y lucha contra los flagelos globales deshumanizantes y crueles, la alternativa expresada en opciones solidarias y populares realistas ante la exclusión mostrada como hecho aparentemente inevitable... son, entre muchos otros, rasgos fuertes de la dimensión instituyente de una contrahegemonía activa y en movimiento. Laclau nos ha dicho que la hegemonía no es lo más importante de la política, sino que es la política. La formulación hegemónica es el significante flotante (no ya vacío, como la política, a ser llenado por una cadena equivalencial, sino que ya está ocupado por una relación parcial de equivalencias fluctuantes y que por eso mismo "flota") de una sociedad no suturada que no podrá nunca completarse a sí misma y en la cual -y he allí su decisivo poder político- la articulación hegemónica crea, retrospectivamente y desde una posición siempre parcial, los intereses que la sociedad toda va a asumir como propios y fundamentales y que luego esta hegemonía se encargará de representar (Laclau, 2011).

A la vez, y por otro lado, Castoriadis nos enseña que toda dinámica sociohistórica está conformada por la lucha poiética entre instituido e instituyente y que, por lo tanto, así como debe poseer una dimensión creadora, novedosa, identitaria e interpelante -es decir, instituyente- la hegemonía debe construirse también sobre reglas, normas, seguridades y estructuras que se conserven y también brinden identidad, es decir, sobre un instituido (Castoriadis, 1996). Pues bien, conocidos los instituyentes que la extensión crítica propone en su lucha contra aquellos tres flagelos de la insignificancia globalizada (neoliberalismo, patriarcado y colonialismo), ¿cuál es su propuesta instituida? Como el conocimiento y el saber también forman parte del poder y viceversa (se conforman mutuamente) sin propuesta política no hay propuesta epistémica. Y si en la lucha de la

extensión crítica, aún cuando esta sea poderosamente instituyente, no hay propuesta de un nuevo instituido, la lucha se vuelve no hegemónica y por ende se debilita. Tal la importancia de este punto: debemos trazar las coordenadas de qué tipo de normalidad es la que proponemos desde la extensión crítica y cuáles son las prácticas y escenarios de seguridad y acogimiento que -como todo instituido- esta normalidad podrá brindar al mundo intra y extra universitario.

Para ello la mirada de Erreguerena es central: urge identificar los territorios ya politizados al interior y al exterior de la universidad para ofrecer en ellos alternativas de instituidos realistas (es decir, viables, inclusivos y populares) emanados del proyecto de extensión crítica. El proyecto de exclaustración y compromiso con el que Unzué (2018) caracteriza a las universidades latinoamericanas debe tener un espejo a su interior, para saber dónde es posible construir alianzas. (5)

¿Qué tipo de instituido es posible, entonces, construir hoy dentro de las universidades desde la extensión crítica? Creo que debemos ir en búsqueda de un instituido que sea compatible con la fuerza orgánica que hoy ostenta el sistema público universitario argentino. Profundizar en las conquistas reglamentarias y normativas pro-extensión crítica (o extensión en general) como muchos colegas en varias universidades lo vienen militando y logrando, es un avance enorme. La protección normativa es una protección instituida. Las conquistas extensionistas en este campo técnico-político-legal (así como las del rubro del financiamiento) deben reconfigurarse como componentes importantes del rompecabezas de este nuevo instituido. Un instituido que habrá de ir construyéndose de a poco. No creo que estemos en condiciones aún de proponer como normalidad a la comunidad universitaria argentina la universidad indisciplinada de Gabriel Kaplún (2005) pero sí empezar a construir más seguridades para nuestros proyectos territoriales, para las apuestas transdisciplinarias, de conocimiento integrador y de nuevas formulaciones populares y darles -además de reconocimiento pedagógico o académico- relevancia institucional y anclaje político.

Y lo más importante: a diferencia del neoliberalismo, que trabaja sobre un instituido sustentado en “verdades” no consensuadas, debemos empezar a edificar un instituido extensionista basado en certezas. Explico la diferencia: los regímenes totalizantes y excluyentes como el neoliberalismo, el patriarcado o el colonialismo se sustentan en verdades unilaterales, no en acuerdos. Son éstas formulaciones aparentemente incontrastables siempre que se las mantenga dentro de ciertos presupuestos paradigmáticos, fuera de los cuales se caen por sus pies de barro. La clave de su vigencia reside en tres sostenes: i) en su ausencia de consenso, ii) en su aplicación compulsiva (manipuladora o violenta) y iii) en la imposibilidad de cuestionarlas en debate franco y abierto, del que rehúyen. Por eso, porque existen estas “verdades”, es posible que existan también las posverdades, que si bien dislocan el campo de la racionalidad elemental (al negar a veces hechos evidentemente concretos) no se apartan un ápice del manto protector de los tres sostenes mencionados que las respaldan sin mayor esfuerzo ni vergüenza. En un sistema de “verdades” ignominiosas da lo mismo sostener una verdad que una posverdad.

En cambio, un sistema de certezas es diametralmente opuesto. La etimología, ciencia inexacta pero ubicua es -por ambas razones- siempre de la mejor ayuda: nos dice Corominas (1973) que certeza -cuya acepción RAE combina conocimiento claro, adhesión firme y seguridad- proviene de cierto, que a su vez deriva del latín cernere, que significa separar, colar, distinguir, decidir. Es decir que las certezas son firmes y temporales, están

sostenidas en distinciones, acuerdos y decisiones que siempre se pueden rever y actualizar y que si son democráticas y populares, son inclusivas. La certeza del colectivo proviene de las decisiones de los sujetos que lo componen, de su capacidad de distinción para reconocer, en ese momento y circunstancia, aquello que mejor les brinda seguridades. Y cambiarlo cuando sea necesario. Desde la extensión crítica debemos elaborar un modelo de instituido deseable; no podemos esquivar eso si queremos transformar la universidad. Y debemos, creo yo, hacerlo basado en certezas sucesivas que brinden seguridad, abrigo y normas claras y justas al colectivo extensionista, comunitario, educativo y social y que se puedan modificar según estos colectivos lo consideren. Como inmediatamente se notará, para la efectiva construcción de este nuevo instituido son fundamentales la democratización de las universidades y la extensionalización de las funciones sustantivas y territorios universitarios, temas que abordaré más adelante.

CINCO: La pregunta (incómoda y necesaria) por el capitalismo

De todas, es la pregunta más incómoda: conocida la vocación antineoliberal, antipatriarcal y anticolonial de la extensión crítica, ¿debe presentarse también como anticapitalista? ¿Qué significa promover, hoy, en territorios y comunidades un debate serio, profundo y a la vez práctico sobre el capitalismo desde la extensión universitaria?

A contramano de lo habitual, voy a abrir este apartado con una conclusión y cerrarlo con una pregunta disparadora. La conclusión es que estoy convencido de que en cualquier proyecto, actividad, intervención, etc. desde la extensión crítica, más allá del tema que se trate, del objetivo del proyecto, de la naturaleza del vínculo o del contenido a desarrollar, demanda a atender o problemática social a resolver... en todos los casos los proyectos de extensión deberían incluir un abordaje de las dimensiones histórica y económica (local, nacional e internacional) a trabajar con colectivos y comunidades como contenido explícito y programático; consensuando desde ya los focos de dicho abordaje según contextos e intereses comunitarios. Pero sin importar de qué estemos hablando o vayamos a hablar, así como lo personal es político, lo social es económico; y esta dimensión nunca debería faltar en el análisis de las prácticas y diálogos extensionistas.

Discutir qué es el capitalismo hoy, su mutación neoliberal globalizada, su enraizamiento en Latinoamérica como sistema económico hegemónico y sobre todo, las consecuencias que tiene para los sectores populares empobrecidos y precarizados tanto la permanencia en él como la salida del mismo, son temas que la extensión crítica no puede ignorar.

Aquella sentencia de Maurizio Lazaratto (2013) acerca de que si el capitalismo fue un modo de producción, hoy el neoliberalismo es una producción de modos (modo de pensar, de vincularse, modo de comunicarse, de estructurar la geopolítica, etc.) profundizada por Alemán (2014) hasta el límite de la existencia de una producción de subjetividad neoliberal que muestra a esta mutación del capitalismo como “circular e infinita” y lo define como “un extraordinario productor de vida precaria” (Alemán, 2021) muestran no sólo lo insano que resulta vivir en él, sino algo peor: la enorme dificultad para abandonarlo. El combate al neoliberalismo -dice Alemán- hay que hacerlo desde el interior del neoliberalismo, pues no hay exterior al mismo.

Argentina es hoy un país periférico. Dependiente querrán agregar algunos, emergente dirán otros. Pero es un país capitalista. Llegamos a este presente a partir de complejos procesos históricos y político-económicos y aquí estamos, iniciando la tercera década del siglo XXI con una matriz económica cuyo capitalismo no puede negarse, ni tampoco borrarse de un plumazo.

Los extensionistas y la universidad en general, habida cuenta de nuestra cercanía territorial y nuestro trabajo co-desarrollado junto con grupos, colectivos y comunidades tenemos, a mi criterio, un desafío y una responsabilidad triple: en primer lugar, profundizar las discusiones que muestren al neoliberalismo como el camino inviable que es, con su voracidad innata sobre vidas, comunidades y ambientes y su proyecto hegemónico excluyente donde un tercio de la humanidad sobra. No deberían ser pocas las horas de diálogo, autores y herramientas a trabajar para profundizar a un máximo posible las argumentaciones que desenmascaren la globalización neoliberal como antipopular, y promover, justamente, lenguajes e hilos argumentales accesibles para que los sectores populares adopten su crítica como un ejercicio cotidiano. No me refiero a volver pasos y cargar tintas a un capitalismo de posguerra, eso sería un torna atrás analítico imperdonable; sino a calibrar las dinámicas y consecuencias actuales del neoliberalismo, el tecnofeudalismo, el aceleracionismo, el consenso de los commodities, etc. En segundo lugar, seguir promoviendo, visibilizando y fortaleciendo las experiencias de la economía popular, social y solidaria, las formas alternativas de entender la relación entre la vida, el consumo y el trabajo; y no cejar en derribar mitos inmovilistas apostando a inéditos tan viables como necesitados del apoyo público estatal para florecer. Y en tercer lugar, una tarea de las más arduas: tensionar críticamente las formas del capitalismo real y vigente exigiendo más inclusión y respeto ambiental pero sin generar espejismos que muestren una salida inmediata como algo sin consecuencias y sin perdedores.

El acceso a los bienes necesarios para una vida digna en el siglo XXI, la eliminación del hambre y la reducción de la pobreza solo podrán realizarse en el corto plazo generando inversión social y redistribución solidaria de los excedentes del propio capitalismo en marcha, recuperando la participación de los asalariados en la renta económica capitalista, generando mercado interno y consumo popular y, a la vez, profundizando las políticas asistenciales absolutamente necesarias hoy en día, sean las existentes como la Asignación Universal por Hijo o las demandadas y posibles como el Salario Social Complementario. El prohibicionismo, el bloqueo de propuestas de desarrollo tecnológico o energético, la intangibilidad absoluta y radicalizada del medio ambiente, el desprecio a la industrialización o a la exportación, la negación de cualquier iniciativa extractivista más allá de sus condiciones de factibilidad y control y, en general, el bloqueo de políticas de desarrollo económico ligadas a una inserción realista en un sistema-mundo existente que es capitalista... son concepciones que desde la extensión crítica debemos criticar y debatir en profundidad. Habitamos una realidad en la cual los sistemas alternativos al capitalista deben pensarse con capacidad para incluir a las grandes mayorías populares, que en la Argentina se miden por millones o no pensarse; ya que no hay modo que estas mayorías esperen a que se den las condiciones o evoluciones culturales necesarias para un “nuevo vivir”. En el plano teórico podemos hablar e incluso apelar al poscapitalismo, al des-desarrollo, a la eliminación del consumo superfluo y al buen vivir y la vida austera; pero en las barriadas conurbanas empobrecidas, en los territorios olvidados de los márgenes del país

y en los colectivos estigmatizados y desplazados económicamente, vulnerados una y otra vez con pobreza, hambre y precarización, la inclusión económica y la asistencia social urgente no pueden esperar. Y los recursos para ese “no esperar” provienen del capitalismo realmente existente y del modelo de país que con cada decisión política (que nunca tienen un grado de libertad infinito) cotidianamente vamos construyendo.

Difícil tarea, entonces, la de criticar profundamente la ontología de un sistema y promover su abandono en el futuro mediato y, al mismo tiempo, seguir tolerando su hegemonía como condición necesaria de uso para que las grandes mayorías excluidas puedan vivir dignamente su vida en el presente y en el futuro inmediato.

¿Cómo hacemos para promover desde la extensión crítica argentina y latinoamericana un debate amplísimo que cruce educación, desarrollo, ambientalismo, inclusión y análisis económico crítico bajo las premisas que nuestra disciplina aboga: diálogo constructor, pluralidad de voces, respeto a las diferencias y, sobre todo, sensatez realista y complejización de los abordajes; y no cancelaciones radicalizadas o voluntarismos posibilistas?

SEIS: La pregunta por la estrategia

¿Cómo encarar el proceso de transformación de la universidad desde una extensión crítica que, para poder hacerlo, a la vez se transforme continuamente a sí misma de manera dialéctica?

La llamada política a que la extensión crítica sea un vector de transformación profunda de la universidad puede encararse desde muchas estrategias. A la mayoría de ellas las incluyo dentro de un proceso que llamo de extensionalización.

Si la curricularización de la extensión (tarea absolutamente necesaria y fecunda, aclaro) es la acción operada sobre los abordajes, metodologías, prácticas y dispositivos extensionistas para poder ser contemplados por e incluidos en una curricula que rige los destinos centrales de las disciplinas y así procurar de ese modo una creciente integralidad, la extensionalización de las funciones sustantivas es una propuesta programática de poner a cada una de ellas en diálogo con los valores, supuestos y miradas de la Extensión Crítica (para construir así una integralidad compleja) pero sobre todo una acción política para hacerles saber a los poderes-territorios intrauniversitarios (Erreguerena, 2021) de la intención transformadora de la extensión.

Para operar sobre una tarea política de transformación, además de hacer extensión crítica de calidad, el extensionismo crítico argentino debe decodificar las dinámicas y claves por las que la política universitaria permite transformar. Habíamos anticipado que una de las dimensiones claves de la formulación hegemónica es la cuestión de la democratización de las universidades y la creación de un nuevo instituido que brinde seguridades. Para un proyecto transformador desde la extensión crítica la democratización tiene dos aristas convergentes: una de ellas es la inclusión en los órganos de gobierno de la universidad de las voces que provienen del territorio, de la comunidad ampliada hacia ese “otro no-universitario” (Rinesi, 2013). Las experiencias de los consejos sociales son cruciales para capitalizar. La otra es la necesidad de reforzar la extensionalización llevando a los y las extensionistas a espacios de liderazgo y decisión. En este sentido, y tal como funciona la política institucional actual de las universidades, considero que es necesario construir

un extensionismo de claustros, es decir que en cada uno de los estamentos que hoy están habilitados para dirigir las universidades haya, a la vez, una circulación transversal de los fundamentos y valores de la extensión crítica y una representación horizontal y vertical de extensionistas preparados para el funcionariado.

Por otra parte, extensionalizar es también operar en el nivel meso del sistema, es decir en los ámbitos de coordinación supra universitaria. Es necesario proseguir con las conquistas y los proyectos que suponen una mayor consideración, visibilización, institucionalización y financiamiento de las acciones extensionistas, no sólo en su unidad mínima de proyectos, cátedras o iniciativas sino en las grandes líneas abarcadoras que consoliden el sistema extensionista argentino y concreten aquella siempre requerida jerarquización que los caminos de la extensión merecen y demandan. (Oyarbide y Castro, 2015)

En resumen, tenemos tres grandes líneas estratégicas para poder plasmar ese ansiado rol instituyente (¡que luego será instituido!) y transformador de la extensión crítica para con la universidad: i) profundizar la calidad de su desarrollo teórico, sus intervenciones, sus aspiraciones epistemológicas y sus metodologías pedagógicas y de intervención social, ii) desplegar procesos de extensionalización sobre el resto de las otras funciones sustantivas y formas de gestión de la universidad y iii) llevar la extensionalización a los niveles meso-sistémicos para seguir construyendo política pública.

SIETE: La pregunta recíproca del inédito viable

La pregunta final: ¿cuál es el complemento del inédito viable en el cual la extensión crítica puede profundizar su misión singular?

Existen sin dudas muchas formas de honrar la memoria de Paulo Freire desde la extensión universitaria. Tal vez la más romántica sea la más completa: ejerciendo nuestro rol como educadores de forma afectuosa y a la vez revolucionaria. Existen otras también muy extensionistas: formulando más preguntas que sentencias, posicionando al diálogo a un nivel liberador, detectando y militando inéditos viables hasta hacerlos realidades colectivas e imaginando, cómo no, saberes integradores siempre más populares e inclusivos que los precedentes. Y, desde luego, muchas otras. Y, todavía, una más que lleva como ninguna el sello de la solidaridad con la que quiero finalizar y a la que creo debería plegarse la extensión crítica latinoamericana: la recíproca del inédito viable.

La palabra édito no figura en el diccionario de la RAE. En latín, editus es participio pasivo del verbo edere: “producir y luego publicar”. Si inédito -palabra castellana que deriva de ellos- es lo desconocido, lo nuevo, lo no publicado... bien podría aceptarse que el neologismo édito sea lo conocido, lo publicado, lo que ya sabemos que está ahí desde hace rato. Y ese es el desafío: si el inédito viable es “eso que todavía no es pero ya puede ser”, el édito incumplido es lo que ya conocemos, lo que ya logramos, lo que alcanzó la categoría de derecho... y sigue sin cumplirse plenamente. Estamos en Latinoamérica repletos de conquistas que luego de ser trabajosamente ganadas el sistema y el status quo se encargan permanentemente de diluir, de minimizar, de esquivar, de transformar en retórica de los pobres o marginados. Conquistas incompletas que ya no interpelan tan intensamente como cuando su ausencia era anatema: son campanas de palo, que ya no tañen fuerte. “Dar por hecho lo dicho” es un eslogan en el que la universidad no puede descansar. Creo

entonces que la extensión crítica debe tanto, y por igual, ya buscar denodadamente los inéditos viables para transformarlos en nuevas conquistas, como militar incansablemente los éditos incumplidos para que el Estado de Derecho sea una realidad omnipresente de la democracia. Los techos de cristal que frenan la inclusión de las disidencias, las injusticias recurrentes que licúan derechos consagrados, las indiferencias que invisibilizan lo previamente emergido, las víctimas propiciatorias necesarias para que algo cambie, la violencia institucional que se condena mas más no erradica... son todas expresiones de éditos incumplidos que no podemos seguir mirando de costado. Y no sólo en lo referido al plano legal o del derecho: son éditos incumplidos, también, la proclamada humanización de la educación y de la economía, las luchas identitarias, los pasivos ambientales, los usos espurios de la justicia, la superación de la pobreza...

La solidaridad de la extensión crítica y de la universidad toda, claro está con aquellas causas que ya no son sueños a cumplir sino pesadillas cotidianas “porque lo dispuesto no se cumple”, es el compromiso proyectual, deontológico y político más importante que desde la dirigencia deberíamos asumir. Y, desde luego, uno de los más freireanos.

Bibliografía

- Alemán, J. (2014). *En la frontera. Sujeto y capitalismo*. Gedisa, Barcelona
- _____ (2016) *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Capital Intelectual, Bs. As.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Castoriadis, C. (1996). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Bs. As.
- Cecchi, N. (2013). *Compromiso social universitario: de la universidad posible a la universidad necesaria* /Néstor Cecchi; Dora Pérez; Pedro Mariano Sanllorenti, IEC-CONADU, Bs. As.
- Colacci, R. y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, volumen 7, N° 9, primer semestre 2020. Abril-octubre 2020, Pp. 18-29
- Costanzo, Valeria... [et.al.] (2014). *Más derechos, más voces, más participación: innovaciones democratizadoras en el gobierno universitario; con prólogo de Eduardo Rinesi*. - 1a ed. Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos, Madrid.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *+E: revista de Extensión Universitaria*, 10 (13) e 0012, doi:10.14409/extension.2020.13.jul-dic.e0012
- Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kaplún, Gabriel (2005). *Indisciplinar la Universidad*, Publicado en Walsh, Catherine (ed.) *Pensamiento crítico y matiz colonial*. UASB-Aya Yala, Quito2005. También parcialmente en *Revista Voces* (Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe), N° 18, Montevideo, marzo 2005.

Lazaratto, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado: Ensayo sobre la condición neoliberal*. Amorrortu Editores España SL. ISBN 9788461090464.

López Geronazzo, L. y López, M. (2018). *Congresos nacionales de extensión universitaria: lógicas de extensión y problematización de los organizadores “comunidad”, “sociedad” y “desarrollo social”*. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7839/11395>

Medina, J. M., y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica Crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1 ed. UNR Editora.

Laclau, E. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

Oyarbide, F. (2015). *Los caminos de la extensión universitaria argentina / Fabricio Oyarbide; Jorge Orlando Castro*. -1a ed.- Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Bs. As. - 1a ed. consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Prometeo Libros.

Unzué, M. (2018). *Podemos hablar de una “Universidad Latinoamericana? Exclaustración y compromiso como legado*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires

Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Raúl Zibechi - 1a ed. Buenos Aires, La Vaca Editora

Notas al pié

(1) Humberto Tommasino, ex ProRector de la Universidad de la República (Uruguay), doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria, especialista en el abordaje de la extensión universitaria. Entrevista realizada durante el taller “Investigación acción. Abordajes creativos para repensar espacios colectivos”, desarrollado en la Secretaría de Extensión del Rectorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, julio 2017, ciudad de Tandil, Argentina. Puede verse en Contenidos Audiovisuales, Secretaría de Extensión, UNICEN <http://www.extension.unicen.edu.ar>

(2) Consejo Interuniversitario Nacional, Resolución C.E.N°357/06
<https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

Educação Popular, Extensão singular: construindo outra orientação profissional com as juventudes periféricas

Popular Education, Unique Extension: building another professional orientation with peripheral youth

Autores: Ester Carlos Ferrerira de Almeida, Erick Da Silva Viera
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Para citación de este artículo: Ferreira de Almeida, E. C.; Da Silva Viera, E.; (2021). Educação Popular, Extensão singular: construindo outra orientação profissional com as juventudes periféricas . En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 16/02/2022 Aceptación final: 20/04/2022

Resumo

A relação educação-trabalho é matéria de preocupação para muitos atores da esfera social, principalmente quando se trata de juventude. Considerando o desenvolvimento da ciência psicológica nesta interface, pressupostos da psicologia do desenvolvimento aliaram-se às teorias da personalidade e do mundo do trabalho e configuraram a prática pretensamente neutra e científica de orientação profissional como representante de destaque da categoria, com demandas contínuas de adaptação e melhor aproveitamento de recursos de diversas ordens. A partir da perspectiva da produção de subjetividade, defendemos a proposição de que a dúvida quanto à escolha profissional enseja não somente questões tidas por individuais, mas diz, na verdade, de uma variedade de processos

sociais que produzem possibilidades para determinados grupos e impossibilidades para outros - auxilia-nos, portanto, na discussão acerca de sujeito, escolhas, educação, trabalho, juventudes, prática profissional e, por conseguinte, na produção de conhecimento. Deste modo, o presente texto busca, ao explorar como ela recai para as diferentes formas de expressões juvenis, apresentar um projeto de extensão universitária que encontra na prática de orientação profissional a potência de trabalhar a relação educação-trabalho de modo crítico e singular, bem como suas condições de possibilidade relacionadas à aproximação das ideias de Paulo Freire com a construção de uma prática extensionista que se faz política, em compromisso com a libertação.

Palavras-chave: Educação Popular; Extensão Universitária; Juventudes; Orientação Profissional; Psicologia.

Abstract

The education-work relationship is a matter of concern for many actors in the social sphere, especially when it comes to youth. Considering the development of psychological science in this interface, the assumptions of developmental psychology allied with theories of personality and the world of work and configured the supposedly neutral and scientific practice of career counseling as a prominent representative of the category, with continuous demands for adaptation and better use of different types of resources. From the perspective of the production of subjectivity, we defend the proposition that doubt about professional choice involves not only individual issues, but actually a variety of social processes that produce possibilities for certain groups and impossibilities for others. It helps us, therefore, in the discussion about the subject, choices, education, work, youth, professional practice and, consequently, in the production of knowledge. In this way, the present text seeks, by exploring how it affects the different forms of youth expressions, to present a university extension project that finds in the practice of professional orientation the power to work the education-work relationship in a critical and singular way as well as its conditions of possibility related to the approximation of Paulo Freire's ideas with the construction of an extensionist practice that becomes political, in commitment to liberation.

Key words: Popular Education; University Extension; youths; professional orientation; Psychology

Introdução

As décadas de políticas neoliberais aceleraram o processo de degradação do trabalho, alterando de forma decisiva o papel da educação na contemporaneidade. Foram diversas as mudanças nas últimas décadas de transição do cientificismo taylorista-fordista à racionalidade neoliberal. De um ensino e aprendizagem voltados à economia de mercado e hierarquia do trabalho, na qual a busca era de uma socialização à subordinação e a produção de uma subjetividade pré-disposta e formada para a divisão social do trabalho, a uma flexibilização das forças de trabalho, a partir da qual novas modalidades foram

pensadas de modo a descaracterizar a classe comum trabalhadora (Antunes, 2014), com a educação construindo tais valores e representando uma qualificação profissional de acordo com o que as empresas demandam.

Uma parcela da população, dessa forma, se encontra mais evidentemente no fogo cruzado entre uma educação que se restringe à formação para o mercado de trabalho e o próprio mercado de trabalho cada vez mais precarizado e flexibilizado. Esse contingente se destina, nas últimas décadas, ao setor de serviços, com postos ocupados em sua maior parte com a força de trabalho jovem. Neste sentido, podemos afirmar que a relação educação-trabalho atravessa profundamente os processos de escolha das juventudes.

O fenômeno da juventude, por sua vez, só pode ser compreendido socialmente a partir de seus processos históricos. É preciso fugir dos generalismos sobre essa etapa da vida, afinal as mudanças dessa noção estão em consonância às mudanças sociais em geral. Afinal, juventude não é apenas uma noção biológica e etária, mas também compreende diversas outras transformações.

O termo juventudes, no plural, abarca de maneira mais contemplativa a multiplicidade de possibilidades das culturas juvenis (Catani & Gilioli, 2008; Diógenes, 2020; Nogueira, 2016). Porém, vista essa amplitude de modos de ser jovem, algumas juventudes experimentam condições de vida marcadas por uma gama de vulnerabilidades. Elas são atravessadas por marcadores sociais que balizam suas experiências em ser jovem, mesmo com a noção moderna trazendo consigo um modelo a ser seguido.

Assim, algumas juventudes são centrais e outras se encontram nas periferias da atenção social - as juventudes periféricas (Almeida, 2021). Os marcadores sociais que as caracterizam nos auxiliam a compreender as realidades que estão imersas e não promovem condições de vida, mas sim contingências. Os jovens periféricos são, portanto, negros, negras, mulheres, moradores de periferias e de classes populares, cuja transição para a vida adulta é experienciada de forma diferente, fazendo com que se sujeitem a uma educação menos humanizada e trabalhos mais precários.

O avanço da racionalidade neoliberal também impulsiona as juventudes periféricas a entrarem intensamente no mercado de trabalho, considerando-as tanto como classe trabalhadora quanto potencial mercado consumidor. Assim, a subjetividade é ponto fundamental para produzir desejos e consumo, acarretando uma produção em massa das expressões juvenis. Porém, o estilo de vida e de consumo veiculado e produzido pelas redes sociais não está disponível a todos.

As juventudes periféricas, então, adentram o mercado de trabalho de forma mais brutal a fim de corresponder às expectativas de consumo produzidas no meio social neoliberal (Almeida, 2021). Assim, suas escolhas são condicionadas por seus marcadores sociais, diferentemente das mais privilegiadas, que possuem mais alternativas disponíveis para construção de seus projetos de futuro.

O debate das escolhas profissionais, por exemplo, adquire centralidade histórica com o avanço do desenvolvimento tecnológico ao se relacionar com a eficácia industrial, como afirmam Bicalho, Bartalini e Sasso (2010). Nesse período, nasce a prática de orientação profissional a partir do fato de ser conveniente às indústrias (e ao avanço do capital) mapear trabalhadores que estão ou não aptos a vender sua força de trabalho, a fim de “prevenir” acidentes e assim evitar prejuízo. Mesmo com diferenças quanto às perspectivas teóricas e enfoques do processo (Sparta, 2003), o objetivo de adaptação acabava por

se afirmar enquanto principal deles, mesmo que com palavras relacionadas a diminuir o sofrimento do agente da escolha e ao medo de errar.

Entretanto, quando nos propomos a fazer uma análise das práticas de poder que agenciam as juventudes, recordamos da pista foucaultiana de que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1982). Assim como as juventudes periféricas constroem formas de se reinventar e resistir aos processos de subjetivação capitalística (Guattari & Rolnik, 1996), processos coletivos fazem surgir, no campo do saber psicológico, esforços coletivos na construção de alternativas às propostas neoliberais de trabalho com as juventudes em relação à educação e ao trabalho. Destinamos o presente escrito, portanto, a uma reflexão acerca da Educação Popular (EP) enquanto processo coletivo de resistência que oferece à Extensão Universitária - e, mais especificamente, a um projeto de extensão que busca na escolha profissional a potencialidade de trabalhar a relação educação-trabalho de modo crítico e singular - um espaço de liberdade para a execução de uma extensão que se faz política; de encontros transformadores não só de sujeitos, mas também de seus mundos.

Educação Popular, Extensão singular

A Educação Popular é considerada uma prática político-pedagógica que marca historicamente a América Latina. Os estudos e experiências deste campo vêm ocupando educadores, pesquisadores, trabalhadores, ativistas sociais e gestores públicos ao longo das décadas. Esse movimento começa a se popularizar a partir da década de 1960 com os trabalhos de Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, também Patrono da Educação Brasileira e considerado mundialmente um dos maiores pensadores da pedagogia crítica. A Educação Popular, então, vai ganhando forma no Nordeste brasileiro e tem como um de seus pressupostos principais a formação das classes populares.

Certamente, a história de uma educação popularizada não se inicia necessariamente com Paulo Freire. Cordeiro e Fischer (2021) abordam que diversos outros atores e acontecimentos históricos auxiliaram em práticas que nutriram experiências educativas e populares. Por exemplo, o início da modernidade brasileira, marcada pela luta por libertação dos escravos, bem como o movimento operário de cunho socialista da época. Assim, foram se agregando teorias e práticas a elementos de busca por condições dignas de vida, trabalho, identidade, etc.

É importante ressaltar que, apesar de Paulo Freire ser o grande idealizador da Educação Popular, tais práticas não se constituíram apenas há cinquenta anos; as dinâmicas educativas populares estão imersas na América Latina há pelo menos duzentos anos. Tampouco a EP se findou no século XXI, tendo em vista que vem se constituindo enquanto campo de conhecimento, estabelecido no cone sul mundial, caracterizada por um paradigma pedagógico periférico, latinoamericano, marcado pela identidade, história, contexto e luta no continente (Cordeiro & Fischer, 2021).

De modo geral, enxerga-se a EP como uma aposta na educação como forma de se contrapor ao pensamento hegemônico capitalista. Trata-se de uma pedagogia voltada à aprendizagem e à ação, libertando a educação do cárcere do ensino. Cordeiro e Fischer (2021) resgatam outros autores da educação como Zitzoski, Carlos Rodrigues Brandão e Raúl Mejía para definir a EP como um trabalho de base educacional orientado por uma análise de classes, objetivando organizar politicamente as classes populares, possibilitan-

do assim a atuação consciente de trabalhadores em defesa de seus direitos, bem como um processo que busca libertar homens e mulheres de todas as formas de opressões, sejam sociais, políticas, econômicas ou étnicas. A EP, então, participa da conscientização e participação política, voltando-se para a análise crítica da realidade da população, promovendo autonomia e se realizando a partir do status sociocultural dos educandos, ou seja, é vivenciada a partir e pelas vivências deles. Está articulada a movimentos sociais e assim é passível de potencializar a transformação social e aponta o diálogo como ferramenta primordial para a sua constituição.

Assim, a relação entre Estado e educação não se dá em um padrão único, uniforme e permanente; é interessante que se estabeleça uma relação dialética entre ambos. A EP, por sua vez, estreita essa dialogicidade, afinal, como prática político-pedagógica, contribui na formação de atores sociais que lutam pela hegemonia popular. Dessa forma, a EP mantém suas bases históricas e sociais, pressupondo a transformação social e a libertação do oprimido, mas que se constrói uma intensa disputa de sentidos e objetivos. Afinal, “como visto, o campo da Educação Popular congrega uma diversidade de atores e intencionalidades” (Cordeiro & Fischer, 2021, p. 13).

Os princípios fundamentais da concepção educacional freiriana perpassam pela relação entre o homem e sua historicidade. Sem busca, reflexão ou ação, o homem não pode simplesmente não ser e é essa tomada de consciência autônoma e coletiva que guia o processo de aprendizagem na Educação Popular. Freire destaca essa busca por conhecimento como uma vocação humana em ser mais, em que homens e mulheres se inserem e se constituem histórica e socialmente: “o estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz a tentativa de fazer os homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (Freire, 2019b, p. 85).

Porém, são muitos os desafios de se produzir práticas em Educação Popular, visto que o sistema educacional vigente responde à lógica do lucro e da produtividade, referenciadas no capitalismo neoliberal. O educador popular define essa educação, de maneira excepcional, como educação “bancária”: educar se torna ato de depositar e apenas transmitir informações, em que a “única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2019b, p. 80). Pressupõe-se, então, que os educandos não sabem nada, negando assim o valor da busca por conhecimento.

O caráter bancário de boa parte dos sistemas educacionais ao redor do mundo e, especificamente do Brasil, encontra na mercantilização da educação um de seus motores principais, realidade esta presente em todos os níveis de ensino, principalmente no superior. Aliada às políticas de pesquisa extrativistas e pretensas à universalidade, a atividade colaborativa de produção do conhecimento fica restrita aos mesmos referenciais e métodos, com professor e estudante em lugares delimitados e dicotômicos. A razão de ser da EP está na superação desta relação: ambos são educadores e educandos ao mesmo tempo e essa é a base do diálogo. Por isso é interessante aos opressores que se acabe com práticas libertárias, estimulando aos educandos a ingenuidade e não a criticidade, uma vez que “para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação” (Freire, 2019b, p. 83).

Para a educação libertadora, educador e educando se tornam sujeitos do processo; afinal, os homens não educam a si mesmos ou aos outros e sim em comunhão, mediatizados pelo mundo. Assim, não há conhecimento que seja de posse de alguém, que o educador

obtenha e narre aos educados. Pensar a execução de uma política de extensão universitária em aproximação com os postulados da Educação Popular significa, portanto, reconhecer que suas diretrizes estão em total sintonia e dizem de uma política de encontros em que encontramos a potência de se fazer encontrar com a vida e quem a faz das mais variadas formas, com o conhecimento já construído e aquele que ainda pode vir a ser (Vieira, 2018).

“Construindo um processo de escolhas mesmo quando ‘escolher’ não é um verbo disponível”. Assim se chama o projeto de extensão que, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro há quinze anos, desenvolve atividades grupais com jovens a partir de 13 anos a partir do mote da escolha profissional. Em parceria com instituições de educação popular de territórios de favelas e periferias do estado, extensionistas da graduação em psicologia encontram-se semanalmente com estudantes de Ensino Fundamental e/ou Médio dos anos finais (9º e 3º anos, respectivamente) e provocam discussões acerca dos critérios de escolha que são agenciados por estes/as, da profissão às mais diversas dimensões da vida.

Os objetivos e etapas das atividades - estas descritas sistematicamente por Lisboa, Cunha e Bicalho (2018) - buscam menos realizar um trabalho assistencialista de avaliação psicológica, cujo fim materializar-se-ia em uma orientação assertiva, neutra e objetiva acerca de qual profissão cada jovem deve investir, e mais em tornar coletivo tudo aquilo que comparece no processo de escolha de cada grupo, ou seja, desindividualizar aquilo se pretende individual. Nas pistas de Guattari e Rolnik acerca da micropolítica – micro por ser entendida enquanto “economia do desejo no campo social” (1996, p. 14) e não por ser menor ou menos importante nos modos de subjetivação, já que é justamente o mais eficaz deles –, entendemos que critérios como o mercado de trabalho, o retorno financeiro, as políticas públicas de educação, trabalho e segurança pública, por exemplo, comparecem na formatação do desejo, das expectativas em relação ao futuro e da busca por satisfação, bem como as relações familiares, com o território e com a instituição escolar apresentam-se como importantes neste processo de escolher.

Falamos repetidamente em processo de escolha e não em ato/momento de escolha/tomada de decisão e isto não é sem intenção. Trabalhar com a ideia de processo torna visível a ideia de produção, visto que escolhendo sempre estamos; em outras palavras, dar ênfase aos critérios significa reconhecer as forças que conformam a própria ideia de um campo de possibilidades, expressas enquanto formas de um processo maior. Quando um jovem afirma desejar ser enfermeiro e, quando questionado, justifica esta escolha através do fato de não ter condições de custear o curso de Medicina ou, ainda, quando uma jovem diz ter escolhido a Pedagogia por ser uma graduação mais barata, com ofertas noturnas e que a permitem trabalhar para auxiliar a família, não estamos falando de decisões individuais, bem como não nos colocamos na tarefa de dizer se estão certas ou erradas; a intenção é, antes, dialogar acerca de como questões de classe, raça, gênero e outros marcadores aproximam-nos de certas possibilidades e afastam-nos de outras.

O diálogo, aqui, é afirmado como uma conversação através das palavras, fazendo-as circular e assim trocar formas de ver o mundo, produzindo novos olhares possíveis (Lisboa et al., 2018), e se difere do discurso (ou da narração), que traz verdades ditas; esses espaços de fala oxigenam a palavra e trazem novas análises sobre essas verdades narradas. Conversando com essa noção de diálogo, Freire (2019a) coloca que essa abertura ao outro

não deve ser vergonhosa, afinal sinaliza disponibilidade curiosa à vida, aos seus saberes e desafios.

Endossando o diálogo como condição de possibilidade de uma prática extensionista em relação com a EP, hooks aponta que é importante que aqueles que querem transformar as práticas educativas se reúnam a fim de construir espaços de intervenção. Assim, os diálogos públicos podem ser intervenções interessantes, pois neles “podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (hooks, 2017, p. 174).

Outro aspecto das atividades que destacamos a partir da autora é o de convocar a afecção do corpo em sala de aula, ou seja, a presença do educador como corpo. Não só como presença intelectual, mas como corpo que detém total efeito no desenvolvimento dos educandos, efeito esse percebido também fora de sala, produzindo identificações, continuidades e diferenças que chamam atenção aos sentidos; além de romper com uma relação educador-educando engessada, “estamos desafiando o modo como o poder orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (hooks, 2017, p. 183).

Convocar os educandos e educadores a se voltarem ao corpo é convocar a falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Assim, atentar-se a uma presença do corpo é desconstruir o modo que, tradicionalmente, se organiza e institui a sala de aula, que negou a subjetividade a alguns grupos e validou a outros; “reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação” (hooks, 2017, p. 183).

Assim, se deixarmos apenas as palavras tomarem conta da prática educativa, elas serão vazias, bem como se levarmos apenas a ação, ela se torna ativismo somente. Por isso, para Freire, a ação e a reflexão andam juntas, o que ele chama de “ação-reflexão”. Participante desse processo, o diálogo é parte essencial da existência humana, é “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2019b, p. 109). Por isso é tão reducionista a lógica binária do eu-mundo, ação-reflexão, teoria-prática. Não há como retirar da prática do diálogo o corpo, o mundo ou o outro.

hooks (2017) admite, ainda, a teoria como forma de cura, como forma de criar uma nova realidade que contemple suas vivências e experiências - e assim enxerga a Educação Popular. É interessante olharmos para a teorização como forma de enaltecer outros olhares e usá-la como intervenção, ou seja, como forma de desafiar o que já está instituído. Assim, ao sair da dicotomia educador-educando e ação-reflexão, estabelecemos entre eles um diálogo, ou seja, um encontro; é possível criar algo novo a partir da experiência vivida. hooks compreende a teorização, portanto, como um processo de pensamento e crítica daquilo que nos atravessa. Dessa forma, ao experimentar o mundo, também o criamos, pois “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2017, p. 85).

Aqui buscamos abrir dois pontos breves: primeiro, a EP traz consigo a construção, baseada no diálogo, de saberes coletivos, que levam em conta a história, a trajetória, origem, território, entre outros aspectos, do sujeito do processo; segundo, visto que essa relação dialógica com o mundo não cabe à educação bancária, que assume o sujeito vazio, a ser

preenchido de conhecimento pronto, a EP exige pesquisa, afinal, é preciso investigar e trabalhar nos pontos de experimentação com o mundo. Criar um campo em comum de saberes coletivos, portanto, não é uma tarefa simples, visto que se trata de uma mudança de paradigma. Essas teorizações que hooks (2017) menciona devem atuar como catalisadores da mudança social. A autora explicita, ainda, que quando nos debruçamos em resoluções das questões cotidianas também nos implicamos em um processo crítico de teorização, afinal, o campo das experiências é muito rico para a produção de teorias libertadoras, onde deve se fincar a base das teorizações.

Dessa forma, a EP se constrói também como uma estratégia não só pedagógica, mas política. A prática de indagar, dialogar, buscar, pesquisar e produzir conhecimento em comunhão não é compatível com os motes do capitalismo neoliberal; por isso, assumir as práticas da EP é também se posicionar. Afinal, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2019a, p. 96) e não há de ser neutra.

Compreende-se, portanto, a Educação Popular como um método político-pedagógico de intervenção na realidade. Seus postulados se baseiam no entendimento do ser humano como sujeitos históricos e ativos, que podem transformar sua realidade.

Juventudes periféricas como sujeitos revolucionários

Identificar os educandos como sujeitos da ação é essencial às práticas populares, não somente pelo corpo pedagógico, mas também para a atuação da Psicologia. Assim, é preciso nos atentarmos ao trabalho com juventudes periféricas a fim de não as estigmatizar e violentá-las ainda mais. Compreendê-las enquanto potência para a ação em sua própria história é passo fundamental para a construção de seus processos de escolha e aqui destacamos como tanto a psicologia quanto a Educação Popular, em conjunto, podem ser agentes importantes nesse processo de singularização dessas juventudes.

Primeiramente, é preciso nos atentarmos ao trato com as juventudes periféricas a fim de não acreditarmos que as contingências que atravessam suas vidas são seu destino ou fardo imutável. A cultura “marginalizada” não é resíduo atrasado das culturas dominantes, mas sim um produto de suas condições de vida, produzido pela própria acumulação de capital dessas classes dominantes. Ocorre então o que Patto (1986) chama de inclusão-exclusão dessas populações marginalizadas: elas participam do mercado de trabalho, como ofertantes de mão de obra, mas não estão necessariamente envolvidas no processo de produção.

As narrativas envolvidas com as juventudes periféricas, assim como seus territórios, produzem o que Fernandes, Silva e Barbosa (2018) chamam de Paradigma da Ausência. Os territórios populares e suas populações são comumente vistos pelas suas faltas, pelo pouco acesso à educação, saúde, infraestrutura, etc. Porém, as melhorias da qualidade de vida dessas populações, conseqüentemente, das juventudes periféricas, não se dão apenas pela atuação do poder público, mas também de modo simbólico, pelo “reconhecimento do poder inventivo - resultado das estratégias e afirmações de interação no espaço urbano - que a população residente em territórios marcados pela desigualdade possui” (Fernandes et al., 2018, p. 2).

Reconhecer a desigualdade na qual vivem as juventudes periféricas é fundamental, mas no paradigma da ausência a ênfase recai unicamente sobre o que não se tem ou o que não

se é, omitindo fatores relevantes. Esse paradigma acaba não reconhecendo as estratégias que resultam de formas autênticas de resistência, bem como não admite formas e estilos de vida que não legitimam referências sociais, culturais, políticas e até estéticas hegemônicas (Fernandes et al., 2018). Esse movimento de violência simbólica é utilizado amplamente por essas classes dominantes para manter tanto as zonas quanto as juventudes periféricas “em seu lugar”, visando manter seus status no processo de acumulação do capital.

Interessa-nos, aqui, opor o paradigma da ausência com o poder inventivo das periferias, como os autores abordam em termos de zonas urbanas populares - mas utilizamos aqui para as juventudes periféricas. Assim, o Paradigma da Potência busca a “capacidade de gerar respostas práticas e legítimas, as quais se configuram como formas contra hegemônicas de vida em sociedade” (Fernandes et al., 2018, p. 8), ou seja, as juventudes periféricas não devem ser olhadas pelas suas contingências apenas, mas também por suas potencialidades e contribuições para a vida coletiva. Assim, práticas educacionais, como a Educação Popular, que criam condições para a produção de cidadãos críticos, políticos, dispostos a agir socialmente, valorizam as subjetividades e as criações desses sujeitos.

Como, então, a Educação Popular pode auxiliar nos processos de escolha das juventudes periféricas? Percebendo os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que atravessam como se constroem as escolhas. É interessante “analisar e potencializar os critérios de cada sujeito enquanto construtor de sua própria trajetória de vida” (Lisboa et al., 2018, p. 146).

A ligação de jovens com seus territórios, descrita por Diógenes (2020), apresenta um resultado produtivo interessante. A arte, expressa de diversas maneiras, tem mobilizado os jovens periféricos como uma “espécie de reescrita de histórias periféricas que, até então, haviam sido contadas por outros” (Diógenes, 2020, p. 375). Assim, tais processos coletivos, que podem ser impulsionados por ações em Educação Popular, nos fazem acreditar nas juventudes como contadoras de suas próprias histórias e podem possibilitá-las a serem protagonistas de seus próprios projetos de futuro. Esses jovens, então, deixam de protagonizar a ausência e os problemas e passam a projetar-se de outras formas, inclusive descobrindo novas formas de ocupação e trabalho, como as produções culturais e audiovisuais que a autora aborda.

A educação bancária à qual estamos submetidos controla o pensar, a ação e leva o homem ao ajustamento do mundo, não à sua construção. Isso obstaculiza suas ações como sujeitos de criação, o que produz frustrações. Assim, quando se sentem proibidos ou limitados de atuar em sua vocação ontológica criadora, sofrem. Mas, para Freire (2019b), esse sofrimento também confere uma recusa à sua impotência, o que os faz tentar recuperar sua potência de criação. Em conversa com o paradigma da potência, de Fernandes et al. (2018), podemos considerar as juventudes periféricas sujeitos revolucionários que, diante de suas contingências juvenis, bem como a conjuntura em relação ao futuro, trabalho e educação, produzem cada vez mais novas possibilidades.

Destacamos que esse processo é coletivo, assim como a produção de singularidade e subjetividade que também constrói esses sujeitos e por eles é construída. Afinal, “não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu se constitui na constituição do eu constituído” (Freire, 2019b, p. 99). Percebemos, então, que além de confiar a responsabilidade de criação do mundo aos sujeitos, a EP também possibilita suas constituições enquanto jovens autênticos e singulares, porque coletivamente.

A Educação Popular tem um caráter aberto, de fazer permanente, que se faz constantemente na práxis, reconhecendo os sujeitos como seres inacabados, que estão sendo. Dessa forma, “a concepção problematizadora que, não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (Freire, 2019b, p. 102).

É nesse sentido que a assunção de uma identidade cultural (Freire, 2019a), assim como os processos de escolha, é desafiador e se dá coletivamente. A educação como prática de liberdade, crítica e problematizadora, proporciona aos educadores e educandos a condição de se assumirem, de obterem a profunda experiência de simplesmente serem, de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (Freire, 2019a, p. 42). Não é uma experiência individual a de assumir-se; não significa a exclusão do outro, mas é o que Freire (2019a) chama de “outredade” do “não eu”, ou do tu, que faz a assunção da radicalidade do eu.

Por esta razão, o autor revela que é no mínimo ingênuo acreditar na neutralidade de qualquer atuação em educação, inclusive de psicólogas. Assim, é preciso considerar as formas de resistência e sobrevivência das juventudes periféricas como atos políticos, que devem ser valorizadas e teorizadas, no sentido abordado por hooks (2017). É necessário, então, considerar “a resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objetos. No fundo, as resistências, (...), são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (Freire, 2019a, p. 76).

O autor aborda ainda a politicidade da educação, qualidade inerente à sua natureza. Seria uma vocação da educação ser diretiva, se endereçar a sonhos, ideais, utopias e objetivos. É interessante, então, colocar as juventudes periféricas no centro do diálogo com a educação, em que podem construir seus processos de escolha de forma coletiva e responsável. É preciso, então, apostar nas juventudes nesse sentido e propor uma educação que as desafie a transformar a realidade,

(...) pois em todas as áreas da minha vida busquei professores que me desafiassem e me conduzissem para além daquilo que eu mesma escolheria; e que, nesse desafio e por meio dele, criassem para mim um espaço de abertura radical onde sou realmente livre para escolher - e capaz de aprender e crescer sem limites. (hooks, 2017, p. 272)

Como nossa relação com o mundo é dialética, nada que está posto na realidade é estático, imutável e, portanto, tudo está em movimento. Por isso, pensar em projetos de futuro com as juventudes periféricas pressupõe processualidade, afinal algo está em curso, movimento e transformação (Nogueira, 2016). Assim, não cabe à psicóloga que atua na educação com tais juventudes fechar prognósticos; principalmente em Educação Popular, é preciso construir em conjunto.

Considerações Finais

Lisboa et al. (2018), no contexto do trabalho do projeto de extensão com processos de escolhas, afirmam que o foco principal não é apurar as escolhas de algo, mas sim compreendê-las como um processo que envolve diversos fatores, que se modificam no espaço/tempo. É interessante à psicologia, que por muito tempo respondeu às expectativas do capital em designar profissões, construir junto às juventudes periféricas a invenção de no-

vas trajetórias possíveis. Apostar, portanto, no estranhamento que desmancha territórios pré-estabelecidos, abrindo possibilidades para outros sentidos sobre a escolha e, principalmente, buscar condições de possibilidade de o fazer de modo coletivo e inventivo.

O fenômeno da escolha profissional dá visibilidade às forças que se cruzam e constituem a subjetividade. Assim, essas forças se fazem presentes e constantes na conjuntura social que os jovens periféricos se inserem e constituem - e que é por eles constituída, seja pelo enfrentamento, seja pela indiferença. Portanto, diante de todos os aspectos levantados até aqui, que pontuam o objetivo da Educação Popular em potencializar as juventudes, esse método se mostra como uma aposta não em vidas padronizadas ou individualizadas, mas em movimentos que produzem formas singulares de subjetivação.

Assim, atuar junto às juventudes periféricas em seus processos de escolha, visto que eles os concebem de forma cerceada pelas suas contingências, é uma intervenção política na realidade. Valorizar suas multiplicidades e atuar na via da diversidade é ampliar novos caminhos que sustentam a singularização no que de mais diversa esta pode implicar. Portanto, a prática de construir processos de escolhas, sob o dispositivo da Educação Popular, a partir da circulação da palavra, ação-reflexão e do diálogo, aposta em uma noção de educação que se distancia da agenda neoliberal vigente.

Nota-se, na contemporaneidade, que o preço do capitalismo neoliberal vem sendo cada vez mais um colapso quase completo do sentido de comunidade, como já denunciado pelo conjunto da epistemologia latino-americana. Mas percebemos que há alternativa: ela é coletiva, provém do diálogo, sendo protagonizada por sujeitos revolucionários, potencializados por uma Educação Popular e uma psicologia crítica e política, que busca produzir múltiplas formas de singularização e subjetividade. Assim, as juventudes periféricas constroem não apenas seus processos de escolha, mas também são capazes de transformar o mundo como o conhecemos.

São nessas formas de reinvenção que as juventudes periféricas sobrevivem às contingências de vida consideradas aqui. É preciso levar em conta as maneiras de resistência que elas constroem, quebrando essas máquinas de produções seriais juvenis e criando singularidade. É por esse caminho que o presente trabalho tenta resgatar o encantamento dessas juventudes, buscando potencializar seus modos de ser, pensar e agir, conduzindo a Educação Popular como uma estratégia ético-política de construção de outros possíveis.

As sociedades contemporâneas vivem imersas nas premissas neoliberais da autogestão, individualismo e meritocracia, produzindo indivíduos que “superam as dificuldades” e “servem de exemplo” para os demais. Porém, a partir do posicionamento ético-político de que a subjetividade é produzida no registro social e da pista da micropolítica, apostamos, então, em transformações que não se dão de forma solitária, mas em continuidades e descontinuidades coletivas, essenciais para a construção de alternativas às forças neoliberais que atravessam as subjetivações das juventudes periféricas. Resgatar esse encanto juvenil perpassa, portanto, por um resgate do sistema educacional. De forma que potencialize as produções juvenis, interligando seu território, valorizando suas histórias e construindo coletivamente projetos de vida que os possibilitem construir seus critérios de escolhas, produzindo, então, singularidade.

Referências Bibliográficas

- Almeida, E. (2021). Educação Popular: Estratégia ético-política de construção de outros possíveis para as juventudes periféricas [Monografia em Psicologia]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Antunes, R. (2014). Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, 28(81), 39-53. doi: 10.1590/S0103-40142014000200004
- Bicalho, P. P. G., Bartalini, C. P. B., & Sasso, N. K. (2010). A prática de “orientar vocações” e os sentidos atuais do trabalho. *Liinc em Revista*, 6(1), 128-141. Recuperado de <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3221/2871>.
- Brasil. (2014). Portaria n. 11, de 23 de maio de 2014. Institui o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República. Recuperado de <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/outros-assuntos/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/9-marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas.pdf>
- Catani, A. M., & Gilioli, R. S. P. (2008). *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cordeiro, B., & Fischer, M. C. B. (2021). Por onde caminha o campo investigativo da Educação Popular? Questões que orientam o debate atual. *Educação em Revista*, 37, e230682. doi: 10.1590/0102-4698230682
- Diógenes, G. (2020). Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis de periferia. *Estudos Avançados*, 34(99), 373-389. doi: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.022
- Fernandes, F., Silva, J. S., & Barbosa, J. (2018). O paradigma da potência e a pedagogia da convivência. *Revista Periferias*, 1, 1-14. Recuperado de <https://revistaperiferias.org/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/?pdf=67>
- Freire, P. (2019a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (61 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia do oprimido*. (70. ed.) Paz e terra.
- Foucault, M. (1982). *Microfísica do Poder*. (3. ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996) *Micropolítica: Cartografias do desejo*. (4. ed.) Vozes.
- hooks, b. (2017) *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. (2. ed.). WMF Martins Fontes.
- Lisboa, F., Cunha, T. C., & Bicalho, P. P. G. (2018). Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 17(33), 143-157. doi: 10.21703/revex.20181733fabreu10
- Martín-Baró, I. (2014). *Psicologia Política do Trabalho na América Latina*. *Psicologia Política*, 14(31), 609-624. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000300012
- Nogueira, F. (2016). *O futuro é a semana que vem: um estudo sobre juventude e tempo*. [Tese de Doutorado em Educação] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1986). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In M. H. S. Patto (ed), *Introdução à Psicologia Escolar* (2. ed.). T. A. Queiroz.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 1-11. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org>

[org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002](https://doi.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002)

Vieira, E. S. (2018). (Eu) sou porque (nós) fomos: a extensão universitária e seus efeitos no psicólogo em construção. In A. Soligo, P. P. G. Bicalho, H. Maldonado, & F. T. Portugal (Orgs.), *Formação em Psicologia para a transformação psicossocial na América Latina* (v. 1, Cap. 1, pp. 25-33). Rio de Janeiro: Alfepsi.

El Preceitos Freireanos na politica nacional de extensao universitaria brasileira: uma construção conceitual

Paulo Freire's influences on the Brazilian University Extension Policy

Autores: Loryne Viana de Oliveira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Para citación de este artículo: Viana de Oliveira, L.; (2021). Preceitos Freireanos na politica nacional de extensao universitaria brasileira: uma construção conceitual. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 07/12/2021 Aceptación final: 20/04/2022

RESUMO

Segundo o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, extensão universitária é um processo capaz de estabelecer a troca entre saberes acadêmicos e populares, que produzem conhecimento enquanto resultado do confronto com a realidade brasileira e regional, e promovem a democratização do conhecimento acadêmico com participação efetiva da comunidade na Universidade. A construção conceitual da extensão na realidade brasileira se dá a partir de um amálgama de perspectivas educacionais. O presente texto enfoca a interface entre a construção de um conceito latino-americano de extensão universitária e a adesão aos preceitos educativos freireanos a partir das experiências extensionistas da primeira metade da década de 1960 no Brasil

e a posterior influência na conformação da Política Nacional de Extensão Universitária Brasileira.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Educação Freireana; Política Nacional de Extensão Universitária; Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

Abstract

According to the Brazilian Public Institutions of Higher Education's Pro-Rectors' Forum, university extension is a process capable of establishing an exchange between academic and popular knowledge, which occurs as a result of the confrontation with the Brazilian and regional reality and promotes the democratization of the academic knowledge with effective community participation at the University. A conceptual construction of extension in the Brazilian reality takes place from a merge of different educational perspectives. The present text focuses on an interface between the construction of a Latin American concept of university extension and the adherence to Freirian educational precepts from the extension experiences of the first half of the 1960s in Brazil and the subsequent influence on the conformation of the National Policy for Brazilian University Extension.

Key words: University Extension; Paulo Freire; Brazilian University Extension Policy; Forum of Pro-Rectors of Brazilian Public Institutions of Higher Education

Introdução

A construção conceitual da extensão universitária na América Latina diverge daquela europeia e norte-americana, bem documentadas na literatura do campo (Rocha, 1986; Nogueira, 2005; Paula, 2013). Enquanto no modelo europeu, difundido a partir da Inglaterra, a universidade buscava, através da oferta de cursos e palestras, “estender os benefícios da educação universitária às classes de estudantes que estava então excluída da universidade devido a regulamentos e organização” (Mackinder e Salder, 1891, p. 1), nos Estados Unidos, ênfase é dada às ações de transferência de tecnologia e de uma maior aproximação da universidade com o setor empresarial com um proeminente modelo de prestação de serviços.

Partindo da Política Nacional de Extensão Universitária Brasileira, documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - Forproex, o presente texto busca desenvolver uma análise da construção conceitual da extensão latino americana considerando suas articulações com a educação freireana a partir das experiências extensionistas da primeira metade da década de 1960 no Brasil e da obra de Paulo Freire Extensão ou Comunicação?

Extensão universitária no Brasil: uma breve recuperação histórica

Podemos compreender o surgimento da extensão universitária enquanto corolário

da modernização das próprias universidades. O processo da modernidade impôs a “racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social, formação do moderno Estado capitalista-industrial, introdução de novas formas de relacionamento social”, bem como a formação de “classes sociais, processo de proletarização, progressiva substituição de procedimentos de formas tradicionais de conhecimentos realizada pela ciência e tecnologia de base experimental” (Martins, 2012, p. 105). Desta forma, apesar da universalização das instituições modernas, como é o caso da universidade, foram assumidas configurações históricas diversas, a depender dos contextos nacionais concretos (Martins, 2021). Assim:

[...] o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologias à prestação de serviços, da produção cultural ao monitoramento, avaliação de políticas públicas, entre muitas outras atividades (Paula, 2013, p. 9).

É neste contexto de reordenamento que figuram as duas vertentes básicas da extensão universitária supracitadas: enquanto no modelo europeu, difundido a partir da Inglaterra, a universidade buscava, junto a outras instituições, a “legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social” (Paula, 2013, p. 10), detendo os efeitos mais deletérios da consolidação do capitalismo; no modelo norte-americano, de vocação liberal, ocorre a aguda mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica e produtiva.

Já o surgimento da universidade moderna na América Latina foi heterogêneo, respeitando a configuração sócio-política e econômica da região e elegendo parâmetros e motivações próprias para a extensão a ser praticada. Vinculada a uma estrutura colonialista e conservadora, à imagem e semelhança de suas contrapartes medievais europeias, as universidades latino-americanas permaneceram incontestes ao menos ao longo dos cem primeiros anos após proclamadas as primeiras repúblicas latino-americanas: um “reflexo fiel das estruturas sociais que a Independência não conseguiu modificar” (Tünnermann Bernheim, 2008, p. 16).

Tal cenário começa a ser alterado a partir das lutas pela terra e pela emergência de outras questões sociais, sintetizadas nas reivindicações da Revolução Mexicana de 1910 que, sete anos mais tarde, em 1917, de forma inovadora, resultaria na incorporação constitucional de direitos sociais (Paula, 2013). As mudanças na estrutura social, sobretudo o surgimento de uma classe média desejosa de acessar os estudos universitários foram igualmente decisivos para que a instituição universitária, até então controlada por uma velha oligarquia proprietária de terras e pelo clero, fosse colocada em xeque, dando lugar ao Reforma de Córdoba, na Argentina, em 1918 (Tünnerman Bernheim, 2001). Córdoba era então um reduto da tradição reacionária naquele país, que há pouco mais de duas décadas havia iniciado seu processo de modernização, lançando-se no mercado mundial pelo capital imperialista (Portantiero, 1978).

A insurgência estudantil, pólvora do Manifesto de Córdoba, tinha como reivindicações: (a) representação estudantil no conselho universitário, com eleições dos dirigentes pela

comunidade acadêmica; (b) mudanças no sistema de provisão de cátedras; (c) reforma curricular; (d) melhoria nos métodos de ensino; (e) assistência estudantil e gratuidade do ensino; (f) democratização do acesso à universidade com a implementação da extensão universitária e cursos noturnos para trabalhadores (Oliveira e Azevedo, 2008).

Inaugurando uma das mais pungentes características da extensão latino-americana – sua proximidade com movimentos sociais –, o Manifesto de Córdoba contou com a associação entre trabalhadores e estudantes. Neste contexto, líderes estudantis, trabalhadores e intelectuais conduziram experiências que “darão origem ao marxismo latino-americano” (Fraga, 2017). Assim, a extensão, no contexto latino americano representa um “referente nodal” da genealogia da reforma universitária que, partindo de Córdoba, se espalha pelo continente (Tommasino e Cano, 2016, p. 8).

No Brasil, a extensão se infiltrou a passos lentos nas Instituições de Ensino Superior – IES. De 1920 a 1960 identifica-se um período em que as IES e as universidades nascituras estão ensaiando a incorporação da extensão em suas atividades. Neste período, apesar de encontrar respaldo no ordenamento jurídico, a extensão não é capaz de se fazer presente de forma orgânica nas instituições de ensino superior, ou, quando o faz, o faz com base em modelos exógenos de extensão. Um dos atores de destaque na prática extensionista deste período é o Movimento Estudantil, que, a partir da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1937, irá se destacar no desenvolvimento de atividades de extensão junto à comunidade. O Quadro 1 resulta de um exercício de periodização da história da institucionalização da extensão universitária, servido de uma moldura para a presente discussão, a medida que enfatizaremos alguns poucos momentos desta cronologia.

Quadro 1 – Síntese da institucionalização de práticas extensionistas no Brasil

1920-1980	1980-2021
A emergência de ações de extensão no brasil	Redemocratização e o renascimento da extensão
<ul style="list-style-type: none"> - Universidade Popular: Modelo Europeu, (Universidade Livre de São Paulo – 1912/1917); - Extensão Rural: Modelo Norte-Americano: IES em Viçosa/MG (1926); - Movimento Estudantil: Construção de modelo próprio de extensão (1938-1964); - Plano de Trabalho de Extensão Universitária – Ministério da Educação (1975). 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – Forproex (1987); - Plano Nacional de Extensão Universitária (1999). - Política Nacional de Extensão Universitária (2012) - Resolução CNE/MEC Nº 07/2018: Inserção curricular da extensão (creditação ou curricularização).

Fonte: Elaboração própria

É sobretudo entre 1950 e 1964, no contexto das mobilizações sociais em torno das Reformas de Base, que se observam experiências extensionistas que, embora efêmeras, irão buscar o engajamento na luta pela transformação social nacional. As experiências extensionistas pioneiras, que tomaram lugar em Recife, Pernambuco, lançam o gérmen

de um modelo latino americano de extensão. Ali, várias iniciativas coetâneas de educação popular começam a tomar corpo. É o caso do Movimento de Cultura Popular, o MCP, constituído em 1960 em ação conjunta com a prefeitura de Recife. O MCP atuava de forma análoga a uma Secretaria de Educação e Cultura, ao inaugurar escolas primárias experimentais que ocupavam espaços comunitários e que funcionavam como laboratórios de educação popular, buscando promover a consciência política e social de trabalhadores e trabalhadoras (Veras, 2010).

Seu compromisso principal era o da educação de base e alfabetização de adultos, congregando, para isso, artistas, intelectuais e estudantes universitários. Teve colaboração de Paulo Freire, que relata ter sido esse um momento importante de “amadurecimento de posições e convicções” (Freire, 1963, p. 10) para o desenvolvimento e sistematização de seu método de alfabetização de adultos. Do MCP se originam duas instituições básicas de educação e cultura popular: o Centro de Cultura e o Círculo de Cultura (Freire, 1963, p. 10). Estes últimos, “ofereciam uma opção à sala de aula. Assim, propunham uma disposição pedagógica do lugar do aprendizado menos vertical do que horizontal, com preferências pela cultura local e pelos ruídos da fala e do sotaque, em franca oposição à gramática ou cartilha do opressor” (Veras e Guedes, 2012, p. 23).

As atividades no campo da alfabetização de adultos desenvolvidas sob o comando de Paulo Freire já no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife¹ – SEC/UR, criado em 1962, lançam as bases deste conceito de extensão latino americano, diferente do anteriormente difundido no país. A experiência, apesar de precocemente estrangulada pela instauração da ditadura militar em 1964, de quem foi alvo imediato, constituiu um marco para o compromisso da universidade com as classes populares, com o fito de as conscientizar sobre seus direitos em uma perspectiva dialógica, para a qual a universidade tinha algo a permutar com o povo e não algo a lhe doar (Freire, 1963).

Mais tarde, já no exílio que cumpriu no Chile, Paulo Freire sistematizaria as reflexões sobre a ontologia da extensão universitária em seu *Extensão ou Comunicação?*, livro de 1968, no qual questiona o conceito de extensão, firmando as bases para sua recorrente problematização. Nele, Freire critica a perspectiva de transferência de conhecimento, e, partindo de uma análise semântica do termo extensão, advoga que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (Freire, 2015, p.42). Assim, a perspectiva da extensão deveria ser a perspectiva da dialogicidade, ou seja, a da “transformação constante da realidade” (Freire, 2015, p.51), transformação essa que deve dar-se com o outro e não dele dispor.

Em contraponto à perspectiva extensionista academicista ou assistencialista, a extensão popular ou crítica² é postulada a partir de práticas extensionistas pautadas na autonomia e na emancipação dos sujeitos mediante um trabalho coletivo de diálogo. Implica, portanto, uma opção epistemológica de construção do conhecimento a partir da “[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2013, p. 127).

Sua concepção de extensão não pode prescindir de sua filosofia da educação. Sendo Freire um ávido crítico do que definia como “educação bancária”, aquela que vê no educando um banco no qual se depositam conhecimentos, o educador acreditava que educar

não é transferir conhecimento. Assim, educar não consiste em “explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 2013, p. 55).

Desta mesma forma, a “grande tarefa [...] não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos” (Freire, 2002, p. 24), mas sim levar a cabo enquanto “[...] ser humano, a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 2002, p. 24).

As políticas extensão universitária brasileiras

A permeabilidade de preceitos freireanos na institucionalização da extensão no Brasil é consagrada ostensivamente pela primeira vez com a Política Nacional de Extensão Universitária, entretanto, desde 1975 é possível ver a influência do ideário freireano infiltrada em documentos oficiais sobre extensão. É o caso do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, a primeira política de extensão brasileira, construído no âmbito do Ministério da Educação como forma de centralizar e unificar o processo de proposição de diretrizes e normas para a extensão universitária em âmbito nacional (Nogueira, 2001, 2005).

O conceito de extensão apresentado pelo Plano de Trabalho foi o seguinte: “a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às Organizações, outras Instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa” (MEC, 1975, apud Nogueira, 2005, p. 39, grifo nosso). No documento, é emergente um discurso renovado sobre a extensão universitária, contrariando uma mera entrega de serviços ou conhecimentos acabados, que teria por corolário a hierarquização cabal entre saberes populares e acadêmicos, sendo o segundo superior ao primeiro. A supracitada retroalimentação entre universidade e outras instituições se aproxima do conceito de dialogicidade proposto por Freire em “Extensão ou Comunicação?”, e surgiria, em um contexto de censura e intensa patrulha ideológica, como um substitutivo ao termo comunicação (Nogueira, 2005).

Após a redemocratização, na década de 1980, inaugura-se um novo marco nas políticas de extensão universitária brasileiras. Avanços importantes foram registrados, decorrentes da reativação dos espaços públicos de debate na sociedade civil e da reestruturação democrática das instituições. O fortalecimento da sociedade civil induziu debates orgânicos e a reformulação de conceitos sobre a universidade a partir da redefinição de práticas de ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição Cidadã, promulgada em 1988, enuncia o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como de observância obrigatória para o desenvolvimento das atividades das universidades³. Esta virada constitui um relativo avanço legal na trajetória da extensão, considerando que até então a extensão comparecia de forma frágil dentre as atividades desenvolvidas na universidade – ou sendo planejada exogenamente, como na ditadura militar, ou endogenamente, mas malgrado assumida como apêndice, ou terceira função, de menor relevância. Para Gonçalves (2015, p. 1230), este “processo imprime marcas que constituem permanências e também a coexistência de distintas concepções de Ensino, de Pesquisa e, em especial, de Extensão, das quais derivam estruturas, normas e práticas, institucionais e individuais”.

O hiato legal não impediu que, em um histórico exercício de autonomia, as próprias Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileira se reunissem para pautar políticas para a extensão. Tal reunião acabou por representar um marco fundamental: criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas⁴ – Forproex, cuja articulação conforma um espaço nacional de discussão de experiências e amadurecimento de reflexões de forma interinstitucional e de formulação de diretrizes políticas unitárias (Tavares, 1997). No encontro que dá origem ao Fórum é aprovado em sessão plenária um conceito para extensão universitária:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (Forproex, 1989 p. 11).

Esta definição proposta pelo Fórum desafiava a concepção historicamente prevalente de extensão universitária, definida por Reis (1996, p. 41) como inorgânica-eventual: “prestação de serviços e realização de eventos isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade”. Apresenta, em consonância com um processo de amadurecimento conceitual forjado desde as décadas de 1960 e 1970 – período no qual a extensão começaria a figurar enquanto retroalimentadora dos processos de ensino e pesquisa –, um avanço na consolidação de um conceito orgânico-processual de extensão que põe ênfase no desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados no processo formativo e de produção do conhecimento (Reis, 1996).

Assim, passa a circular entre os dirigentes da extensão universitária brasileira um novo paradigma de extensão universitária, não mais tida apenas como uma função inerente à universidade⁵. A partir de então a extensão passa a ser compreendida como um “processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais que estavam surgindo” (Nogueira, 2005, p. 83). A visão processual da extensão a toma como articuladora do ensino e pesquisa, institucionalizando-se através de um espaço próprio na estrutura administrativa da IES (Silva, 2001).

Fruto da atuação do Forproex, em 1999 surge o Plano Nacional de Extensão, que referenciava a extensão com base nesta mesma definição cunhada em 1987 e trazia objetivos, metas, além de uma proposta de metodologia. Dentre os objetivos, destacam-se a caracterização da extensão como processo acadêmico preferencialmente interdisciplinar e interprofissional, potencialmente articulador de políticas públicas para a população.

Compreendendo que a extensão “só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da

realidade” (Forproex, 2001, p. 4), o Plano urde o debate sobre a institucionalização da extensão e prevê, dentre as metas estipuladas para organização da extensão universitária, a “institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular” (Forproex, 2001, p. 8), em quatro anos.

A Política Nacional de Extensão Universitária Brasileiras

Alguns condicionantes históricos importantes pressionaram o avanço da institucionalização da extensão à medida que, em 2008 é (re)criado o Programa de Apoio à Extensão Universitária – Proext6, programa voltado para financiamento da extensão universitária cujo objetivo era “centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação”, bem como “dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo” (Brasil, 2008).

O Programa obteve impacto considerável. Incrocci e Andrade (2018), ao analisar o fortalecimento da extensão no campo científico a partir do Proext, pontuam que, naquele decênio (2008-2018) a extensão ingressou em um novo patamar, alcançando maior projeção e envolvimento de docentes das IES no desenvolvimento de projetos. Figura esta afirmativa os números trazidos pelos autores: entre 2007 e 2013 o número de propostas de extensão aprovadas aumentou em 376% (Incrocci e Andrade, 2018). A política do governo ante o crescimento de recursos para a extensão passou por uma articulação com outros órgãos governamentais, dando ainda maior visibilidade ao Programa.

Neste contexto, segundo Maciel (2011, p. 18), no início da década de 2010, havia um “virtual consenso entre os tomadores de decisão (Ministério da Educação, Reitores e Pró-Reitores de universidades públicas) sobre a necessidade de regulamentação das atividades de extensão como condição para a criação de uma política mais ampla para o setor”.

É assim que a construção da Política Nacional de Extensão Universitária se deu, fruto de um intenso debate no Forproex entre os anos de 2009 e 2012, partindo de uma avaliação dos limites e possibilidade do Plano Nacional de Extensão. A Política representa o amadurecimento da discussão sobre o conceito, princípios e diretrizes da extensão universitária, considerados um objeto em constante construção, como o requer as permanentes mudanças sociais.

A Política visa constituir-se em uma referência nacional para o debate sobre a Extensão Universitária e reafirma os objetivos pactuados continuamente pelo Forproex, a exemplo da concepção de extensão universitária como processo acadêmico “definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”, estimulando o desenvolvimento de relações inter e ou transdisciplinares e interprofissionais entre a universidade e a sociedade (Forproex, 1999, 2012). Somando novos objetivos aos já constantes no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999, a Política traz diretrizes e princípios para as ações de extensão. As diretrizes são:

- (a) Interação Dialógica: a extensão deve produzir saber em diálogo com outros atores, superando a hierarquização dos saberes acadêmico e popular;

(b) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: em consideração à complexidade dos problemas encontrados na realidade social, imprime-se a necessidade de superar a dicotomia entre as tecnologias de intervenção social, muitas vezes de caráter generalista, com as visões especializadas;

(c) Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão: implica, além de uma dimensão epistemológica, numa alteração do eixo pedagógico estudante-professor, que passa a incorporar a comunidade;

(d) Impacto na Formação do Estudante: vincula a ação extensionista a um projeto pedagógico específico a ser explicitado;

(e) Impacto e Transformação Social: pontua a missão precípua da extensão de transformação social.

A influência do pensamento freireano na construção da Política Nacional de Extensão Universitária pode ser remontada por diretriz. A interação dialógica, diretriz (a), não poderia ser mais conexa ao pensamento freireano. Ao orientar que:

[...] o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais [sejam] marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (Forproex, 2012, p.30).

Além da explícita rejeição à perspectiva de extensão a qual critica Freire (2015), a articulação das dimensões político-educativa e epistemológica enunciam uma perspectiva renovada para a extensão, com base em um processo avesso ao de dominação, afirmador da autonomia no qual os sujeitos encontram-se em cooperação para transformar o mundo. Uma das categorias centrais da pedagogia freireana é a dialogicidade. Esta relaciona-se ao ato gnosiológico, ao ato de conhecer o mundo e de educar-se. Para o educador, diálogo é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2015, p.51). A dialogicidade não é

[...] dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica (Freire, 2015, p.51).

Portanto, a dialogicidade, diretriz (a), assume uma possibilidade epistemológica de construção de saberes com outros atores sociais, implicando em uma reorganização do poder: envolve a desconstrução da universidade como locus privilegiado de um saber hierarquicamente superior. Mais importante, a dialogicidade é um apontamento metodológico que tem por corolário a “participação e democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores sociais não universitários em sua produção

e difusão” (Forproex, 2012, p. 31). Considerando a abrangência da dialogicidade como conceito motor do pensamento pedagógico freireano, dela decorre a impossibilidade de pensar educação sem diálogo, é aí que a diretriz (a) encontra-se vinculada à diretriz (d):

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 1993, p. 27)

Se não há possibilidade de dissociar o ensinar do aprender, tampouco devem estes estar alijados da extensão, do que derivamos a diretriz (c). A prática da extensão, conforme preleciona as diretrizes da Política Nacional, além de fortemente estruturada na dialogicidade freireana, aponta para um novo paradigma de universidade e de produção de conhecimento de acordo com o qual a extensão deve ser um vetor da ação da universidade junto aos outros setores da sociedade, de modo a “contribuir para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da polis, a comunidade política” (Forproex, 2012, p. 35-34). Neste paradigma, a universidade participa no processo de transformação social, conforme a diretriz (e). Para Freire (1986),

Seria, por outro lado, porém, um absurdo se os que defendem a presença da universidade nas áreas populares não lutassem também no sentido da seriedade acadêmica, da rigorosidade dos procedimentos, da exatidão dos achados. No fundo, a presença da universidade nas áreas populares através de programas – jamais neutros – de ordem cultural e educativa só se justifica na medida em que contribua para o estabelecimento da unidade dialética entre prática e teoria, sensibilidade do concreto e conhecimento exato do concreto, sabedoria popular e cientificidade acadêmica. É com esse objetivo, na verdade, que devemos nos esforçar por fazer real a presença da universidade nas áreas populares (Freire, 1986, p. 7)

Mais uma vez em alusão à não neutralidade, Freire (1981) abertamente confronta a possibilidade de um conhecimento neutro. Para ele, o conhecimento não pode ser apartado dos questionamentos “conhecer em favor de quê? conhecer em favor de quem?” (Freire, 1981, p. 5). Conhecer é um ato político, profundamente conectado à dimensão de transformação social em favor de camadas populares e grupos socialmente desfavorecidos:

Nessa concepção, está implícita a suposição de que o conhecimento “descobre” o real, assegurando a passagem de um conhecimento ingênuo, caracterizado pelo misticismo e superstições, para um conhecimento crítico. Não se trata, no entanto, de um saber doado por especialistas e grupos de vanguardas para os educandos, como acontece nas propostas autoritárias. [...] Nas palavras de Paulo Freire (1989, p. 25), o conhecimento sistematizado é indispensável à luta popular. Ele vai facilitar os programas de atuação dos educandos. Esse conhecimento deve percorrer o caminho da prática (Oliveira e Mariz, 2019, p. 16).

Na mesma perspectiva, atesta a Política Nacional de Extensão Universitária: “tecnologias, técnicas e teorias não são neutras” (Forproex, 2012 p. 23), devendo sim ser forjadas para atender “populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica” (Forproex, 2012, p. 38). Quanto à diretriz (b), a solução de problemas complexos requer uma

visão social da realidade (Andreola, 2010), assim, Freire compreende a interdisciplinaridade como um “processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura” (Costa e Loureiro, 2017, p. 116), de acordo com o preconizado pela Política, ao passo que esta busca superar as dicotomias oriundas do parcelamento desta realidade.

Considerações Finais

Prestes a completar 10 anos de vigência, a Política Nacional de Extensão Universitária parecia-se à efeméride do centenário de nascimento de Paulo Freire. O legado do Patrono da Educação Brasileira é ubíquo, razão pela qual o presente exercício pode demonstrar-se fútil. Entretanto, faz-se oportuna a rememoração da inspiração freireana da Política Nacional ante a regulamentação da inserção curricular da extensão universitária, deflagrada a partir da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE da CNE/CES nº 007 de 20187.

Tal Resolução regulamenta a implantação da meta 12, estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual prevê a obrigatoriedade de 10% da carga horária do ensino de graduação ser dedicada à execução de ações de extensão, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. A implementação da inserção curricular deverá constar nas normativas pedagógicas e institucionais das IES8, reforçar a inclusão da extensão nos critérios de avaliação institucional. A mesma Resolução estipula como prazo para atendimento às duas determinações o limite de dezembro de 2021, recentemente prorrogado para 19 de dezembro de 20229.

Esta regulamentação ocorre no aniversário de 30 anos de promulgação da Constituição Federal, que afiançou a extensão, enquanto indissociável da pesquisa e do ensino, como princípio orientador da organização universitária no país. A análise da referida Resolução deixa patente sua apropriação do conceito de extensão e das diretrizes postuladas pela Política Nacional¹⁰, demarcando historicamente a consolidação desta, o que, por sua vez, alçando os preceitos freireanos que ela carrega a um status regimental.

Segundo levantamento de 2019 do Forproex sobre as fases de implementação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, 63% das instituições ainda se encontravam em discussão, enquanto 27% estavam em implantação (Forproex, 2019). Apenas uma delas declarou ter finalizado o processo e estar em execução. Isto é demonstrativo da atualidade do debate aqui empreendido¹¹.

Estes dados demonstram que o processo de consolidação de qualquer política ou normativa não é evidente quanto sua homologação. A mera conversão de preceitos freireanos em marcos regulatórios não garante sua plena efetivação. Qualquer processo de mudança paradigmática, como é o processo de inserção curricular da extensão, tem por desafio “a promoção de ações continuadas de conscientização e motivação da comunidade acadêmica” (Forgrad, 2003, p. 4), as quais, por sua vez, dependem de uma articulação entre Pró-Reitorias e unidades acadêmicas, sendo destas últimas o protagonismo.

A complexidade da implementação das diretrizes extensionistas se dá à medida que representa a luta por hegemonia entre os atores no campo da educação superior. Tais atores se multiplicam a cada instância quanto à medida que se avança rumo à implementação da política extensionista, transversalizando a discussão sobre este processo. Nisto

é crucial a adesão de espaços colegiados, que devem formular e implementar propostas próprias em diálogo com sua realidade local e regional e em acordo com este novo paradigma de extensão crítica e dialógica, em um trabalho praticamente artesanal. Lutar pelo reavivamento dos preceitos freireanos que sustentam a Política Nacional de Extensão Universitária, agora elevados a nível regulatório pelo CNE é uma tarefa dos que acreditam na extensão universitária emancipatória e transformadora, que agora mais do que nunca apresenta-se como um inédito viável.

Referências Bibliográficas

Andreola, B. (2010). Interdisciplinaridade. Em: D. Steck, E. Redin, J. Zitkoski. (Eds.). Dicionário Paulo Freire. São Paulo: Autêntica, 229-230.

Brasil. Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – Proext.

Costa, C. A. & Loureiro, C. F. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, 20(1), 111-121.

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012). Política Nacional de Extensão. Manaus.

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (1987). I Encontro Nacional FORPROEX, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2001). Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus. (Extensão Universitária, v.1)

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2019). Relatório Final: Mapeamento da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

Forgrad – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. (2003) Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular.

Fraga, L. S. (2017). Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. *Avaliação*, 22(2), 403-419.

Freire, P (1986). Em: R. Q. Santos (Eds), Educação e Extensão. Petrópolis, Vozes.

Freire, P. (1963). Conscientização e Alfabetização – uma Nova Visão do Processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, 5, 5-24.

Freire, P. (1993). Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'água.

Freire, P. (2002). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gonçalves, N. G. (2015) Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33(3), 1229-1256.

Incrocci, L. M. M. C.; Andrade, T. H. N. (2018). O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. *Sociedade e Estado*, 33(1), 189-214.

- Maciel, L. (2010). Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. *Revista Participação*, 10(18), 17-27.
- Mackinder, H. J.; Sadler, M. (1891). *University extension, past, present, and future*. London: Cassell.
- Martins, C. B. (2012). Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? *Sociologias*, 14(29), 100-127.
- Nogueira, M. D. P. (2005). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG.
- Oliveira, D. A.; Azevedo, M. L. N. (2008). A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Em: E. Sader, P. Gentili & H. Aboites (Eds.), *La Reforma Universitaria: desafios y perspectivas noventa años después*, 66-78. Buenos Aires: CLASO.
- Paula, J. A. (2013). A extensão universitária? História, conceito e propostas. *Interfaces – Revista de Extensão*, 1(1), 5-23.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938): el proceso de la reforma universitaria*. México-DF: Siglo XXI.
- Reis, R. H. (1996). Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. *Linhas Críticas*, 2(2), 41-47.
- Rocha, R. M. G. (1986). *Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez – autores Associados, Universidade Federal do Ceará.
- Silva, M. G. M. (2001). Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. Em: D. S. Faria (Ed.), *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*, 91-105. Brasília: Universidade de Brasília.
- Tommasino, H.; Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades UDUAL*, 67(1), 7-24.
- Tünnermann Bernheim, C. (2001). El nuevo concepto de la extensión universitária. Em: D. S. Faria (Ed.), *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*, 31-55. Brasília: Universidade de Brasília.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. Em: E. SADER; P. GENTILI; H. ABOITES. (Eds.) *La Reforma Universitaria: desafios y perspectivas noventa años después*, 16-19. Buenos Aires: CLASO.
- Veras, D. B. (2010). *Sociabilidades Letradas no Recife: A Revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Dissertação de Mestrado em História - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Veras, D. B.; Guedes, R. S. A. (2012). A hora e a vez da Estudos. *Estudos Universitários*, 29, 20-32.

Notas de Rodapé

1. Atual Universidade Federal de Pernambuco. Além destas atividades de alfabetização, nas quais obteve destaque nacional e internacional, o SEC/UR estruturava-se em torno de outros dois eixos: a Rádio Universidade e uma revista acadêmica, a *Estudos Universitários*.

2. Extensão popular e Extensão Crítica guardam o mesmo sentido, sendo a primeira expressão utilizada sobretudo no Brasil por Universidades na região nordeste, e a segunda empregada sobretudo no contexto uruguaio e argentino. É a esta vertente que nos referi-

mos quando citamos a extensão autóctone, pois é um conceito de extensão construído na e a partir da realidade latino-americana.

3. Ainda que desde 1988 seja apontada como indissociável do ensino e da pesquisa – contrapartes que historicamente reuniam expressivo volume de políticas, sendo objeto de atuação e regulamentação de órgãos especializados, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambos fundados em 1951, com foco em políticas para o ensino e pesquisa –, a extensão demorará mais trinta anos para ser matéria de regulamentação legal por um órgão do governo brasileiro. É assim que, em 2018, o Conselho Nacional da Educação estabelece diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CES/CNE/MEC N° 07/2018), a partir das quais a institucionalização da extensão no Brasil ingressa numa nova fase: a inserção curricular da extensão, ou curricularização da extensão.

4. Atualmente o Fórum se intitula Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. A alteração se deu em 2011. A primeira carta do Fórum a trazer a alteração foi a Carta de Porto Alegre, resultante do XXX Encontro Nacional realizado em novembro de 2011 naquela cidade.

5. Silva (2001) apresenta a concepção tradicional ou funcionalista da extensão como sendo uma terceira função, específica e autônoma, praticada de forma isolada do ensino e da pesquisa, com ações eventuais e esporádicas, de caráter apolítico e assistencialista.

6. O Proext teve um efêmero antecedente entre 1993-1995, tendo sido descontinuado devido à troca de governo, o que significou, à época, uma guinada neoliberal nas política de educação. Este primeiro programa não foi capaz de mobilizar um montante recursos similar ou conquistar tanta adesão quanto seu sucedâneo de 2008.

7. Esta regulação se dá com a realização de uma Audiência Pública em setembro de 2018, seguida da aprovação em outubro e publicação em dezembro da da Resolução, a partir da construção coletiva entre o Forproex e outros três Fóruns de Extensão Nacionais: o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Foproext), o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Forext), e o Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (Forexp).

8. Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) quanto à concepção de extensão, o planejamento e atividades institucionais de extensão, as modalidades desenvolvidas, as estratégias de creditação e participação discente, bem como a previsão financeira e orçamentária e o processo de avaliação da extensão. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino superior, por sua vez, deverão registrar a caracterização das atividades de extensão e processo de obtenção de créditos ou carga horária equivalente. O registro destes processos em PDIs e PPPs viabiliza o acompanhamento do andamento das discussões e os produtos do processo de debate dentro das IES.

9. Despacho de 24 de dezembro de 2020, pelo Ministro da Educação, Milton Ribeiro. Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre elas, a Resolução CNE n° 7/2018, passa a ter como data limite para implantação 19 de dezembro de 2022.

10. As Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária da PNEU são retomadas. A interação dialógica é expressamente citada nos Art. 3º, 5º, I e Art. 6º, II; a interdisciplinaridade e interprofissionalidade são abordadas no Art. 3º e 5º, II; a indissociabilidade é

referida no Art. 3º, Art. 5º, IV, e Art. 6º, IV; o impacto na formação do estudante se faz presente no Art. 5º, II e Art. 6º, I; e, por fim, o impacto e transformação social se fazem presente nos Art. 3º, 5º, III e 6º. V e VII.

11. Vale lembrar que, a despeito da abrangência da resolução, válida para IES de todos os sistemas de ensino nacionais, os dados aqui apresentados são relativos apenas às Instituições Públicas de Ensino Superior vinculadas ao Forproex, em razão da indisponibilidade de dados dos demais Fóruns Nacionais de Extensão.

La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral

Extension interpellates the University: Contributions to think about educational praxis from an integral perspective

Autores: Maximiliano Nardelli, Ana Clara De Mingo
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Para citación de este artículo: Nardelli, M.; De Mingo, A. C.; (2021). La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 18/02/2022 Aceptación final: 01/04/2022

Resumen

El presente artículo propone una reflexión teórica en torno a una de las tres funciones universitarias: la extensión, poniendo en diálogo con las vivencias y sentires que construimos como docentes, investigadores y extensionistas de la universidad pública. Nos posicionamos desde la extensión crítica, planteando la integralidad que poseen las prácticas universitarias en función de los sentidos, problemáticas y necesidades del territorio. El análisis del artículo se sustentará en tres ejes primordiales que guían, a nuestro entender, el desarrollo de la extensión crítica en diálogo con las necesidades y problemáticas del territorio. Estos son la educación popular, la mirada transversal y la interculturalidad. A lo largo del trabajo enfatizaremos en cómo los aportes de Paulo Freire nos permiten arti-

cular distintas miradas para construir una práctica universitaria más integral y dialógica, pensando en los sujetos que intervienen en cada proceso y desdibujando los límites entre el afuera y el adentro.

Palabras claves: praxis freireana - extensión crítica - educación popular - transversalidad - interculturalidad.

Abstract

This article proposes a theoretical reflection on one of the three university functions: extension, putting into dialogue with the experiences and feelings that we construct as teachers, researchers and extension workers of the public University. We position ourselves from the critical extension perspective, proposing the integrality that university practices possess based on the senses, problems and needs of the territory. The analysis of the article will be based on three main axes that guide, in your understanding, the development of critical extension in dialogue with the needs and problems of the territory. These are Popular Education, the transversal view and the interculturality. Throughout the work we will emphasize how Paulo Freire's contributions allow us to articulate different views to construct a more integral and dialogical university practice, thinking about the subjects that intervene in each process and blurring the limits between the outside and the inside.

Keywords: Freirean praxis - Critical extension - Popular Education - Transversality - Interculturality

Introducción

El término “universidad” nos remite a pensar, desde su etimología, en una totalidad, una unicidad, un (el) universo. Y más allá de la historia de la universidad¹ como institución, hoy en día las casas de altos estudios (jerarquía que también es interesante problematizar) son reconocidas como las usinas del conocimiento y las guardianas del saber. Esta idea-concepción-premisa está enraizada en la uniformidad y homogeneización que conlleva el concepto, la conformación y el sostenimiento del Estado-Nación, que además de establecer una lengua, una identidad, un territorio, una historia, una temporalidad, una cultura, una forma de organización, instala a la ciencia como saber único e incuestionable (Gualdieri y Vázquez, 2018). La contracara o el “Lado B” de esta estructura monolítica del saber es un acumulado de silencios, opresiones, colonizaciones, desigualdades, vulneraciones, epistemicidios (Argumedo, 1993) que son parte del territorio en Nuestramérica, en general, y que conforman las identidades de quienes transitamos las universidades, en particular.

Vale decir que esta crítica la realizamos siendo parte de la universidad pública y que reproducimos muchas de las prácticas hegemónicas debido a que están internalizadas. Desde este lugar, reconocemos la necesidad de problematizarlas y resignificarlas. Por otro lado, creemos interesante reconocer que aunque existan ciertos mandatos institucionales, prácticas arraigadas, una estructura organizativa rígida y hasta una “cultura” universitaria, estos espacios son habitados por sujetos² que con sus identidades, prácticas, subjetivida-

des individuales y colectivas generan un entramado que va configurando micromatrices culturales que se entrelazan. Así, se van configurando espacios de resistencia y de producción, de prácticas no hegemónicas que dan voz a los silencios históricos y que generan condiciones de posibilidad para distintos colectivos.

En este artículo intentaremos analizar una de las tres principales funciones de la universidad³, la extensión, en tanto dispositivo de interpelación de las prácticas universitarias y como proceso de subjetivación. La extensión universitaria es quizás la función menos valorada por la comunidad académica, refiere a múltiples prácticas y es un campo polisémico y en constante disputa de sentido (Tommasino y Cano, 2016). Sin ahondar en estos debates, vamos a centrar el análisis en los aportes que la extensión crítica, a partir de la praxis freireana, realiza (o podría realizar) a la docencia y la investigación universitaria.

La concepción extensionista crítica es de algún modo tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación. (...) Al revisar los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. (...) En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. Estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica (op. cit., p. 14-15).

Este trabajo constituye un artículo de reflexión teórica en base a nuestras experiencias como docentes-extensionistas donde nos desarrollamos en el área de las ciencias biológicas y sus prácticas de enseñanza, y la educación de adultos en movimientos sociales. De este modo, plantaremos un análisis desde nuestras vivencias y experiencias como parte de la comunidad universitaria acerca de los sentidos y prácticas de hacer universidad. A lo largo del manuscrito tomaremos aportes de Paulo Freire, así como de otros autores y autoras, con vistas a pensar y problematizar la praxis universitaria, tomando a la extensión crítica como perspectiva general y como ejes de análisis a la educación popular, la mirada transversal y la interculturalidad.

Educación popular

En este primer apartado nos referiremos a la educación popular (en adelante EP); desde nuestro punto de vista, un eje primordial para la puesta en marcha de procesos pedagógicos enmarcados en la extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016) que problematizan las formas hegemónicas de hacer extensión en la Universidad. A su vez, la EP nos permite revisar la relación academia-sujetos, así como los saberes y conocimientos que portamos y reproducimos.

Vale aclarar que nos posicionamos desde la perspectiva latinoamericana de EP, vinculada a diferentes experiencias educativas relacionadas a los sectores populares, concibiendo a la educación en un sentido amplio. Paulo Freire es uno de los autores, quizás el principal, que han contribuido a esta perspectiva pedagógica. La EP designa, se inscribe y/o es la base de experiencias vinculadas a proyectos colectivos y populares que recuperan procesos organizativos (Michi et al., 2021), y con ellos una variedad de experiencias sistemáticas de formación con una clara concepción política y coherencia metodológica. Asimismo, esa concepción política se pone de manifiesto desde el inicio mediante la explicitación del posicionamiento político de quienes coordinan el proceso de enseñanza o de formación, y, de esta manera, se contribuye a develar la dimensión política del proceso mismo. Se trata de una educación dialógica (dialogan sujetos, saberes, vivencias, sentires, visiones del mundo), participativa, que se plantea como praxis emancipadora, por lo cual la metodología empleada debe ser coherente con la transformación que se propicia.

Si bien no menciona a la EP ni la extensión crítica, Paulo Freire en “¿Extensión o comunicación?” ya planteaba la relación entre ambas perspectivas:

La “educación como práctica de la libertad” no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la “perpetuación de los valores de una cultura dada”, no es el “esfuerzo de adaptación del educando a su medio” (Freire, 1973, p. 89).

Así es que concebimos el trabajo del agrónomo-educador. Trabajo en el cual debe buscar, en diálogo con los campesinos, conocer la realidad, para mejor transformarla, con ellos (op. cit., p. 98).

En primer lugar, como explicita Freire, el diálogo es un elemento medular en las prácticas de extensión. Diálogo que viene de la mano de la “educación como práctica de la libertad”, que no es más que la perspectiva freireana de EP. Así, la EP es puesta en juego en el diálogo y la acción con organizaciones sociales, grupos de vecinas y vecinos, bachilleratos populares, escuelas, comunidades indígenas, comedores comunitarios, etc. En este sentido, acordamos con Freire en que el diálogo es el puntapié para establecer vínculos con las personas en el territorio, para establecer acuerdos de trabajo sobre las prácticas que vamos a realizar en conjunto y la forma en que lo vamos a hacer, siendo estas prácticas de extensión, de investigación, objeto de reflexión en las prácticas docentes que realizamos. De este modo, a partir del diálogo se pretende construir un proceso colectivo de producción de conocimientos, partiendo del protagonismo comunitario.

Resulta ya evidente la necesidad de propiciar un diálogo de saberes y/o vivires en la extensión crítica, un diálogo con los sujetos que habitan el territorio en el cual el proyecto se está llevando adelante, que esté cimentado en el compromiso con la transformación de la realidad. Así, la EP es una herramienta potente en estas iniciativas con arraigo en la academia. Ya en “La educación como práctica de la libertad”, Freire (1969) mencionaba la necesidad de construir junto al pueblo, sin imposiciones academicistas:

Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. ...
Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí

que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida (p. 95-96).

Estos procesos dialógicos, ¿interpelan realmente nuestras prácticas docentes e investigativas? ¿Qué ocurre cuando volvemos a la cotidianidad del aula? Desde nuestro lugar como docentes, ¿reconocemos al estudiantado como sujetos oprimidos? ¿Son tenidas en cuenta las identidades y las vivencias de los y las estudiantes cuando se piensa en la situación educativa? En tanto investigadores e investigadoras, ¿qué saberes ponemos en juego a la hora construir conocimientos? ¿Qué lugar ocupan los saberes territoriales en los procesos de investigación llevados a cabo en esos territorios? ¿Cómo y quiénes construyen el objeto de investigación?

Los aportes de la EP nos permiten pensar y problematizar las propias prácticas que llevamos adelante en los territorios. El diálogo, la participación y la praxis transformadora en tanto exigencias metodológicas nos llevan a retomar los aportes de Jara (1995) en cuanto a la concepción metodológica dialéctica (en adelante CDM). Así, rescatamos los tres componentes que propone el autor para emprender un proceso educativo que parta de la práctica social y se implemente un verdadero proceso de construcción de conocimientos: 1) partir de la práctica social como fuente de conocimiento; 2) realizar un proceso de teorización en función de la práctica; y 3) hacer de la teoría una guía para la transformación. Estos aspectos de la CMD nos permiten partir de las problemáticas que poseen los sujetos en los territorios, y de esta manera llevar adelante procesos de teorización, que habiliten la reflexión colectiva y la puesta en marcha de procesos de transformación. Desde esta perspectiva, podemos pensar con más elementos y argumentos la práctica social que estamos realizando para, de ese modo, transformar la realidad. Es decir que “la práctica es formativa”.

Los aportes de la EP nos permiten propiciar una lectura crítica de la realidad, para leer no sólo lo que pasa fuera, sino lo que pasa por dentro, por uno/a mismo/a, es una instancia necesaria en la formación de profesionales comprometidos con la crítica a la opresión colonial, patriarcal, capitalista, xenofóbica, así como con la transformación de la realidad con acciones concretas, ampliando el presente, dando lugar a emergencias que sean el puntapié de futuros mejores (Santos, 2006).

Nuestra opción de la EP como perspectiva pedagógica no da por sentado que estemos postulando que es la alternativa al academicismo que impera en la docencia universitaria, sino, por el contrario, la entendemos como un foco de resistencia que se desarrolla desde las orillas en la universidad pública. Nuestra intención es utilizarla como categoría para tensionar, más allá de que nuestro posicionamiento docente tienda a la EP y actuemos ante la convicción de su potencia y pertinencia. Esta propuesta lejos está de burocratizar la discusión y las prácticas encorsetando con definiciones, alcances y límites conceptuales. Al respecto, Freire (2006) nos aporta:

El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, sólo debe proponer al alumno los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. ... inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa no podría darse (p. 54).

Es bien conocida la crítica de Freire al modelo de “educación bancaria”, desde el cual educadores/as detentan el saber y realizan esfuerzos por transmitirlos e imprimirlos en las mentes y en los discursos de sus educandos/as. Esta crítica la realiza no sólo por la concepción reproductivista y enciclopedista de la educación, sino por el ocultamiento de la ideología dominante tras la transmisión de conocimientos aparentemente cargados de neutralidad, avasallando intereses personales y colectivos, visiones del mundo y opresiones del grupo destinatario.

Alfonso Torres Carrillo nombra entre sus pilares de la EP: “El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social” y “una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular” (Torres Carrillo, 2011, p. 18). Las universidades en tanto instituciones dan lugar a procesos de subjetivación que históricamente han tendido, salvo excepciones, a reconocer al saber académico como superior y a cercenar la participación política del estudiantado. Más allá de la crítica a la educación bancaria en tanto dispositivo funcional y esencial de los grupos opresores, Freire dejó algunas palabras respecto de nuestro rol dentro de la academia:

Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar a la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo (Freire, 2006, p. 37-38).

Freire nos interpela a cambiar la academia desde dentro, abonando a la formación de profesionales que continúen y sostengan tal tarea. ¿Qué posibilidades tenemos como docentes de abonar a la construcción de subjetividades rebeldes? ¿Alcanzan nuestros espacios curriculares para disputar sentido? Desde nuestra experiencia y prácticas docentes hemos notado que quienes más adhieren o se interpelan por una propuesta de EP son aquellas y aquellos que tienen recorridos previos o paralelos en espacios con lógicas no hegemónicas como movimientos estudiantiles y organizaciones sociales. La extensión universitaria nos brinda la posibilidad concreta de construir articulaciones con espacios de este tipo.

En este sentido, es interesante transversalizar la mirada hacia todo el sistema educativo, siendo que tanto docentes como estudiantes han atravesado muchos años en él, el cual además propicia procesos de subjetivación. A este respecto, Gualdieri y Vázquez (2013) realizan un aporte:

La concepción homogeneizadora del sistema educativo, al no reconocer las particularidades de los grupos sociales a los que va dirigido, construye una imagen desvalorizada de sus culturas, excluyendo y/o tergiversando sus lenguas y conocimientos en los contenidos escolares (p. 49).

Sin embargo, como docentes, investigadores, extensionistas tenemos la posibilidad de crear y recrear espacios de disputa de sentido, llevar adelante procesos críticos, problematizadores, emancipadores, generando clases abiertas, cátedras libres que transversalicen la mirada del contexto, tomando elementos de la EP, fomentando la extensión mediante acciones, proyectos o programas y convocar estudiantes, generar estrategias para la curricularización de la extensión, articular entre espacios curriculares que estén en las mismas búsquedas.

Mirada transversal

En este segundo apartado abordaremos cómo aporta la mirada transversal al desarrollo de prácticas universitarias integrales, valiéndonos de algunos planteos de Paulo Freire y otros autores y autoras. La mirada del contexto, su análisis, su problematización y su transformación requieren necesariamente de una perspectiva transversal. Nos resulta pertinente, en este sentido, tomar la idea de transversalidad que desarrolla Jesús Martín-Barbero (2003): "... la transversalidad no habla sólo de transdisciplinaridad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre saberes y deberes, entre investigación y proyecto de sociedad" (p. 12).

La mirada transversal es necesaria en la formación de educadores comprometidos con la transformación de la realidad, así como también resulta fundamental en una intervención ética, respetuosa y comprometida en el territorio por parte de los y las universitarias. ¿Con qué anteojos miramos la realidad? ¿Con los de la disciplina en que nos formamos? ¿Qué diccionario nos llevamos para dialogar?

Retomando estas preguntas que aquí presentamos nos parece importante también plantear que el trabajo desde la transversalidad (o desde la transdisciplina) nos ayuda a poder desaprender metodologías y formas que posee cada campo disciplinar, propias de la cultura moderna y occidental. Entendemos a su vez que la puesta en marcha de prácticas universitarias integrales que se construyan desde la transversalidad son posibles gracias al lugar que tiene la extensión universitaria. Si bien en cada una de las funciones de la universidad es posible construir desde la transversalidad, creemos que desde las prácticas de extensión que sostenemos y adherimos, es donde más se puede trabajar "transdisciplinariamente" aportando a un proceso colectivo en territorio, construyendo con diversos sujetos sociales y apostando a la transformación de esa realidad.

En este sentido, la integralidad de las prácticas universitarias nos permite construir acuerdos con sujetos que poseen experiencias, prácticas, marcos teóricos y referenciales de acción diferentes a los que cada quien porta y, de ese modo, transformar nuestros modos de ver y actuar en la realidad. Entendemos que este proceso de diálogo y negociación de acuerdos no es fácil, sino que trae marchas y contramarchas propias del recorrido de cada uno de los sujetos que participan en este proceso de construcción colectiva. Aun con estos conflictos y desencuentros inherentes, reivindicamos los procesos de diálogo y nos aferramos a estas palabras de Paulo Freire (1973) desde la convicción ética y desde nuestras experiencias: "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (Freire, 1973, p. 46).

Freire también ha hecho mención a la relación dialéctica entre la "lectura del mundo" y la "lectura de la palabra" (Freire, 2002). Esta relación nos ayuda a reconocernos como sujetos condicionados y no determinados, conceptualiza y generaliza, nos insta a construir un "nosotros"⁴. Nos interesa traer aquí el aporte de Marlen Quesada (2004):

Freire propone la generación de ambientes de aprendizaje donde los alumnos escudriñen en la realidad, desde una perspectiva global, para comprenderla de manera consciente y crítica, tomar posición sobre ella y proponer formas creativas de transformarla. Esto obliga al docente a (...) actualizar

con profundidad su conocimiento del contexto social con un manejo de la información más interdisciplinario, para poder desempeñarse como un orientador efectivo (p. 58).

Sumamos a este desarrollo los planteos de Alcira Argumedo (1993) que enfatiza en el concepto de “totalidad” para el abordaje de fenómenos sociales e históricos, en tanto:

(...) mirada que no sólo contemple en sus principales tendencias los factores y contradicciones que juegan en una sociedad determinada sino, además, la articulación de estos procesos en su relación con otras sociedades, con la dinámica internacional en un momento histórico dado. (...) La noción de totalidad que utilizamos pretende recuperar una visión comprensiva, abierta y dinámica, que cuestione las interpretaciones parciales y permita (...) señalar los silencios (p. 73-74).

Los planteos que hemos traído a esta sección nos permiten cuestionar los esfuerzos académicos por parcializar el conocimiento, los límites severos entre disciplinas y el generalismo abstracto. La extensión nos brinda la posibilidad de tener una mirada integral de los territorios y el diálogo con quienes los habitan nos corre del eje de la o las disciplinas, aunque luego utilicemos categorías de análisis que deriven de ellas. Pensando en una enseñanza basada en la praxis extensionista, Tommasino y Cano (2016) aportan:

(...) la extensión universitaria, concebida como proceso pedagógico, altera el binomio docente-estudiante en aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas. Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada (p. 17).

En este sentido, tomando los aportes de los autores podemos pensar que, a partir del acercamiento, el diálogo y los acuerdos generados con los sujetos en el territorio, los contenidos para la enseñanza en el ámbito universitario oficiarán de guía para teorizar y pensar la práctica que realizamos. Cabe destacar que los contenidos abordados son discutidos previamente, saliendo de las fronteras de las disciplinas y potenciando un diálogo entre conocimientos y saberes de diferente origen. De este modo, los contenidos nos permiten convertir la práctica social en objeto de reflexión y problematizarla. Además, el compromiso social de las y los profesionales en formación ocupará un lugar central en el curriculum.

Nos interesa tomar como ejemplo el campo de las ciencias naturales, ya que uno de los autores desarrolla su práctica docente, extensionista e investigativa en este marco. En este campo tradicionalmente se han construido conocimientos tendientes a las generalizaciones teóricas y a la simplificación del objeto de estudio. Estas características dejan fuera la mirada densa y particular en el estudio de problemáticas, desde las aproximaciones disciplinares. Además, dichas características prevalecen en la enseñanza de las ciencias naturales y las disciplinas que la integran en los distintos niveles educativos. Sin embargo, esos modos de construir conocimientos están en discusión en el seno de grupos de investigación que trabajan de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria o transversal. Asimismo, en lo referente a la enseñanza, Massarini y Schnek (2015)

presentan una propuesta que intenta tomar como punto de partida a las problemáticas sociales en las cuales hay saberes de esta rama del conocimiento y/o tecnocientíficos puestos en juego:

Se trata de comprender (...) que su abordaje requiere una estrategia pedagógica integradora, multidisciplinar, multicultural, que incorpore saberes no científicos, el debate político, ético, lo emotivo, lo artístico, lo estético, etc. Así, el saber científico podrá encontrar su lugar y sus sentidos, podrá mostrar sus alcances y sus limitaciones, podrá dar lugar a la controversia y al pensamiento crítico (p. 126).

Esta propuesta acerca las ciencias naturales a la mirada de los territorios, con sus actores sociales, sus voces, sus intervenciones en la realidad, los conflictos, los saberes contextualizados, los sentidos de apropiación.

Entendemos que los aportes que venimos desarrollando se complementan en la búsqueda de ampliar la mirada de la realidad, desentrañar las relaciones de poder y las resistencias, así como tomar posición, tanto desde las ciencias naturales como desde las ciencias sociales y humanas.

Si traemos a las relaciones de poder, no podemos obviar aquí a las asimetrías que se tejen en torno al saber. Como mencionamos previamente, quienes detentan el saber académico tienden a relegar otros saberes construidos en los territorios. Saberes estos que a priori no se enmarcan en ninguna disciplina, que están en íntima relación con las visiones de mundo, con las prácticas culturales y que resultan útiles para ciertos grupos en ciertos contextos. Si bien en este apartado nos propusimos desarrollar cómo la mirada transversal es necesaria para posicionarnos y enmarcar problemáticas situadas o abordar problemas concretos de la realidad para arribar a propuestas superadoras, nos permitimos ir un poco más allá, planteando el interrogante acerca de cómo esos saberes no académicos se ponen en juego (o no) en las actividades académicas. En este sentido, volvemos a retomar a Paulo Freire (1973):

Así, por ejemplo, la siembra pasa a ser aprehendida, críticamente, como parte de una realidad mayor. Y, por esto mismo, en relación directa, no solamente con otros aspectos de esta realidad mayor, sino también con fenómenos de orden cultural (...). No es posible, tampoco, un trabajo de alfabetización de adultos, como pretende su concepción ingenua, que no esté asociado al trabajo de los hombres, a su capacidad técnica, a su visión del mundo y cultural (p. 99).

Retomando este fragmento en vinculación con lo que venimos desarrollando en este apartado, podemos pensar la extensión en sentido crítico como un ejercicio para la docencia, tanto desde la curricularización como en la reformulación de los planes de estudio mediante la incorporación de saberes, situaciones, casos de estudio, perspectivas, enfoques, etc. Asimismo, son potentes los aportes a los procesos de investigación. Lejos de hacer referencia a un sentido utilitario o instrumental de la extensión mediante la idea de “ejercicio”, el trabajo dialógico con/en el territorio promueve la interpelación de la propia práctica, a la vez que le otorga sentido en relación a las necesidades y las luchas propias, de la comunidad y/o de los/as estudiantes. Para ello es necesario romper con la mirada fragmentaria, funcionalista, ahistórica, despersonalizada, aproblemática que ha caracterizado a las ciencias desde las concepciones más hegemónicas; superándose desde las miradas

transversales y totales de la realidad. Además, es difícil pensar en una apropiación de los territorios y de sus problemáticas por parte de las y los profesionales a posteriori, es decir, durante su labor profesional, si a lo largo de la formación no se aporta, o se aporta muy poco, en un sentido práctico a construir subjetividades comunitarias y politizadas. Es, pues, en los territorios específicos donde se materializan las problemáticas, el control social y las disputas, pero son también los (micro)espacios de construcción de alternativas organizativas y transformaciones concretas de la realidad. Por un lado, la puesta en marcha de prácticas de la extensión crítica desde una mirada transversal nos permite generar un vínculo con los sujetos en el territorio, conocer su realidad y de ese modo construir junto con ellos/as propuestas que aporten a sus contextos en los que desarrollamos nuestra acción. Y por otra parte, la formación de estudiantes y profesionales “en territorio” es otro aspecto que entendemos como primordial, teniendo en cuenta que la intervención en prácticas reales aporta a la construcción de profesionales comprometidos con la realidad social.

Interculturalidad

Por último, un elemento que se entrelaza con los anteriores en cuanto a dar lugar a una práctica de extensión crítica y una educación liberadora tiene que ver con poner en juego las singularidades desde lo identitario, develar las relaciones de poder, propiciar un diálogo que abra al surgimiento de distintas voces y pensar una praxis decolonial; aludimos a la perspectiva de interculturalidad. Fornet-Betancourt (2009) se refiere a la misma como: “La interculturalidad sería como una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetos de nosotros mismos y analfabetos del contexto” (p. 12). La interculturalidad nos interpela a mirarnos a nosotras/os mismas/os, por un lado, cuestionando las subjetividades heredadas que podrían obturar el diálogo e indagar sobre los procesos de subjetivación que están ocurriendo.

Así, la interculturalidad aparece como pilar indispensable para pensar propuestas posicionadas desde la extensión crítica, con vistas a ser partícipes de procesos en los cuales el colectivo “toma la posta” en el cambio de su realidad. Es la herramienta que permite articular sujetos, saberes y territorios de manera pertinente, situada, genuina y en clave emancipadora. A este respecto, nos interesa citar a Catherine Walsh (2012):

(...) la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de condiciones –de saber, ser, poder y de la vida misma–, de sociedad, Estado y país radicalmente distintos. Pero también debe ser entendida como herramienta de accionar; es decir, el interculturalizar como acción deliberada, constante, continua y hasta insurgente, entrelazada y encaminada con la del decolonizar (p. 73).

Y aquí aparece la perspectiva decolonial que nos interpela en tanto miembros de una universidad, una de las instituciones clave en el proceso de colonización. Para comprender esta perspectiva nos apoyamos en los planteos de Quijano (2014), quien define la define como:

(...) uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica

de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (...) con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (p. 285-286).

Este patrón de dominación, que intersecta con el capitalismo y el patriarcado, ha naturalizado genocidios, etnicidios y epistemicidios, a la vez que se ha valido de la racionalidad europea para construir conocimientos científicos que han justificado hechos y procesos históricos aberrantes. Laceraciones y heridas que están hoy presentes en silencios, ocultamientos, miedos y vergüenzas en la docencia y el estudiantado de las Universidades, más aún con la masificación y la llegada de los sectores populares a transitar estudios superiores.

Así, tener presentes las jerarquías raciales y epistémicas que configuran los dispositivos coloniales es condición necesaria para generar un diálogo respetuoso con las comunidades, con el estudiantado, con el territorio. Asimismo, resulta necesario pensar estrategias para que las distintas colonialidades (del ser, del saber, de género, del poder) no obturen el diálogo y posibiliten un real intercambio, que abra a la construcción colectiva de conocimientos.

El “diálogo” ha sido mencionado, valorizado y reivindicado en distintos pasajes de este trabajo. No queremos dejar pasar un componente fundamental del mismo y que adquiere central relevancia cuando “ponemos sobre la mesa” las relaciones de poder. Paulo Freire, a lo largo de su obra, ha criticado el uso excesivo de la palabra por parte de educadores y representantes de la academia. Como contracara nos deja algunas palabras en torno a la “escucha”:

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás (...), es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. ... Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso (Freire, 1997, p. 107).

Retomamos la idea de aprender a escuchar como un ejercicio clave para el desarrollo de la extensión crítica, la investigación y la docencia, teniendo en cuenta que posibilita el reconocimiento de saberes y comprende las formas de ver el mundo que tienen otros sujetos que poseen otros recorridos y prácticas. Asimismo, recuperamos la escucha a partir de los conocimientos y saberes que nos han transmitido las comunidades de pueblos indígenas y campesinos desde del vínculo que hemos desarrollado en proyectos de investigación y extensión. Estas comunidades le otorgan mucho valor a la palabra y el silencio representa un momento privilegiado en sus procesos de diálogo y reflexión. Asimismo, develamos el sentido bancario y ocultador que posee el conocimiento occidental al negar con la categoría de conocimiento los saberes que poseen otras culturas. Es por ello que valoramos el sentido de la escucha en la praxis universitaria porque nos convoca a concernos, a encontrarnos cara a cara con el resultado de un proceso histórico de más de 500

años de colonialidad en Nuestramérica. Este proceso lo encontramos en nuestros cuerpos, nuestras identidades, nuestras culturas, nuestros saberes, nuestros discursos y nuestros no-discursos, en nuestras subjetividades, así como en las condiciones objetivas de la vida cotidiana.

Complejizando y ampliando la mirada, nos interesa incorporar el concepto de “biocolonialidad” en pos de enunciar también las relaciones de poder que los grupos dominantes ejercen sobre las naturalezas.

Si la “colonialidad del poder” hace referencia a las asimetrías de poder presentes en las relaciones económicas, sociales, culturales, subjetivas, epistémicas y políticas entre los centros y las periferias del sistema mundo moderno/colonial que posibilita la subordinación étnica y epistémica de las poblaciones locales, es decir a las desigualdades y jerarquizaciones inscritas en esas relaciones articuladas en torno a la idea de raza –privilegiando lo blanco–, la biocolonialidad del poder pretende visibilizar esas asimetrías –o heterogeneidades estructurales– en el marco del ecocapitalismo en su fase posmoderna/poscolonial (Cajigas-Rotundo, 2007, p. 62-63).

Este enfoque es interesante en términos de pensar la relación sociedad-naturaleza desde las claves de “totalidad” y “transversalidad” presentadas en la sección anterior. Además, permite analizar cómo se van enredando distintos niveles de ejercicio de poder (macro, meso y micro) en torno a las disputas ambientales, la concepción respecto a los recursos/bienes naturales, la conservación o preservación de la biodiversidad y la relación con la tierra/Pacha.

Salir del aula y reconocer estos entramados de poder nos interpela en tanto educadores, investigadores y extensionistas no sólo a repensar contenidos, intencionalidades educativas y proyectos de investigación y/o extensión, sino a pensar en los sujetos que nos encontramos en los territorios, tanto dentro como fuera de las universidades. Sin dudas queda mucho por recorrer para que la interculturalidad atraviese nuestras prácticas, pero podemos ir preguntándonos qué procesos de subjetivación estamos construyendo si no ponemos sobre la mesa las relaciones de poder configuradas desde la colonialidad. ¿Cómo impacta en nuestras prácticas palpar esta realidad en nuestros cuerpos y en los grupos sociales? ¿Qué compromisos y posicionamientos esperamos que tomen las y los profesionales que contribuimos a formar?

Reflexiones finales

Lejos de purismos y críticas fundamentalistas, este trabajo retoma algunos elementos que, aunque no exclusivos de las propuestas de extensión crítica, sí están presentes en este modo de entender la praxis profesional en tanto miembros de una universidad. Como aclaramos en un principio, el desarrollo de cada uno de estos elementos se basó en una síntesis bibliográfica, tomando sobre todo aportes de Paulo Freire, así como en vivencias y convicciones nuestras y compartidas con colegas. De este modo, en tanto resultado de algunas reflexiones compartidas, acompañadas de sustento bibliográfico, este trabajo intenta ser un pequeño aporte a pensar (y seguir reflexionando) la tarea universitaria desde la concepción de la integralidad (de docencia, investigación y extensión). Si bien este análisis no retoma y no se basa en la idea de integralidad, aborda un aspecto que consi-

deramos de suma potencia para pensar una universidad popular que forme profesionales con compromiso social, como es la relación entre docencia, investigación y extensión, y los aportes de la última a las otras.

En este sentido, Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016) han expresado la potencialidad de la curricularización de la extensión crítica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de grado:

(...) pensamos que tanto el rol docente como los contenidos de enseñanza adquieren mayor potencia pedagógica y creativa, favoreciendo procesos de aprendizaje integral, reflexivo, crítico y pertinente (...). En efecto, la extensión universitaria, concebida como proceso pedagógico, altera el binomio docente-estudiante en aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas. Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada. (p. 16).

La extensión universitaria brinda la posibilidad de crear y recrear espacios de encuentro donde podamos pensar en prácticas emancipadoras, situadas, que problematicen el orden social en busca de configurar nuevas relaciones sociales, priorizando la sostenibilidad de la vida por sobre la lógica mercantilista, colonial y patriarcal. Asimismo, nos interpela en tanto miembros de una universidad, formadores de profesionales, invitándonos a pensar la praxis universitaria en clave contrahegemónica, desde los microespacios que habitamos más cotidianamente hasta los niveles de gestión y gobierno.

Claramente esto que enunciamos en el párrafo anterior no es un proceso lineal ni depende solamente de algunas voluntades. Las prácticas de extensión crítica, así como las transformaciones en la praxis universitaria que proponemos, entran en tensión con mandatos institucionales, prácticas cristalizadas, concepciones más tradicionales de la función de las universidades, intereses y miradas distintas de los sujetos y grupos involucrados, entre otras. En el marco de este trabajo nos interesa desarrollar brevemente algunas de ellas que son quizás las que más nos resuenan. Solemos encontrar que los tiempos en las organizaciones sociales e instituciones del sistema educativo con las que articulamos tienen temporalidades muy distintas a las del trabajo académico. Esto lo vivenciamos a la hora de acompañar procesos, ya sea junto con estudiantes en el marco de un espacio curricular (donde el cuatrimestre y las horas de cursada quedan cortas) o en proyectos de investigación y extensión (donde suele haber un desfase entre las etapas pautadas y las necesidades cotidianas del colectivo en el territorio). En cuanto a los espacios curriculares, mayoritariamente se encuentran organizados según disciplinas o subdisciplinas que tienden a profundizar en el o los objetos de estudio a partir de una serie de contenidos mínimos prescriptos. Este modo de organizar los planes de estudio entra en contradicción con la posibilidad de abordar problemas concretos en los territorios desde una mirada transversal.

Sin embargo, podemos considerar algunas certezas que en el marco de nuestras reflexiones finales (que esperamos sean de apertura a nuevos interrogantes) nos interesa enunciar. Por un lado, la categoría de diálogo entendido como el pleno encuentro de cuerpos, subjetividades, vivencias, culturas, identidades, sujeto a relaciones de poder asimétricas, como motor de construcción colectiva y praxis transformadora. Encuentro que no es siempre ideal y amoroso, que conlleva sus conflictos y claroscuros.

En íntima relación con el diálogo, el reconocimiento de los distintos saberes y la no subvaloración a priori detentando el saber científico. Reconocer y valorar epistémicamente la ecología de saberes que habitan el territorio universitario, tanto como los otros territorios en los que desarrollamos nuestras labores. Entrar en un diálogo de saberes respetuoso y acordado acerca de qué y cómo utilizaremos académicamente (si así fuese el caso) esos saberes, participando a los sujetos involucrados en cada etapa del proceso que se esté llevando adelante, siempre y cuando sea posible y haya interés de su parte. Pero también, vale hacer la salvedad, de que no romantizamos la idea de diálogo de saberes así como no lo hacemos con la idea de diálogo. Los saberes pueden manifestar intereses contrapuestos o encerrar algunas formas de opresión (machismo, xenofobia, adultocentrismo, etc.).

En tercer lugar, el reconocimiento de las identidades, quiénes somos, quiénes son esas personas con las que me encuentro, qué procesos de subjetivación hemos y han transitado. Reconocernos atravesados y atravesadas por un contexto socio-histórico, en el que se ponen en juego distintos dispositivos de ejercicio del poder, poniendo de manifiesto desigualdades y privilegios, nos acerca como colectivo y completa la tríada diálogo-saberes-identidades, que es parte de nuestra caja de herramientas para afrontar la praxis extensionista y se cuele cada vez más en nuestra manera de entender la labor universitaria.

Por último, Paulo Freire enfatiza en la importancia de comprender lo inédito-viable para asumir la historia como posibilidad, en oposición a la visión fatalista de la realidad. Comprende la historicidad a partir del enfrentamiento de situaciones límite que se presentan en la vida social y personal. El riesgo de asumir la lucha por lo inédito-viable es producto de la conciencia crítica, del acto de soñar colectivamente un movimiento transformador (Freire, 2015). Asumir lo inédito-viable como praxis es un desafío que su obra nos plantea a quienes anhelamos y luchamos por la reinención de la academia, desde la democratización de los distintos espacios. Cambiar es difícil, pero es posible y urgente, siendo que nos encontramos pensando la pospandemia.

La educación de la pospandemia no deberá ser la que nos impongan, (...) sino la que podamos construir desde procesos de educación popular, impulsando el pensamiento crítico, el cuestionamiento radical, la visión holística, el respeto a las diversidades, el desarrollo de capacidades de aprendizaje, de investigación y comunicación, el sentido solidario y el cuidado de la vida para la transformación de la realidad actual. Por eso no tiene sentido preguntarse “cómo serán las cosas cuando termine la pandemia”, sino “cómo queremos que sean las cosas cuando termine la pandemia”, y trabajar cada día en conseguirlo (Jara, 2021, p. 6).

Referencias

Argumedo, A. (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Casijas-Rotundo, J. (2007). Anotaciones sobre la biocolonialidad del poder. *Revista Pensamiento Jurídico*, 18, 59-72.

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M., et al. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: Propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *TESI*, 12, 386-413.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M. J. (2013). Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies Argentine*, 2, 47-56.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M. J. (2018). Reflexiones para una interculturalidad situada. *Polifonías*, 7, 22-39.
- Jara, O. (1995). Concepción Metodológica dialéctica de la educación popular. *Revista Umiña*, 1, 11-25.
- Jara, O. (2021). Educación popular para la pospandemia: construyendo los inéditos-viables. *Revista Masquedós*, 6, 1-6.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Massarini, A., y Schneek, A. (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Mengascini, A., Garelli, F., López, P., y Nardelli, M. (en prensa). Una experiencia de educación popular para la formación docente en la universidad: ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación. *Polifonías*.
- Michi, N., Di Matteo, A. J., y Vila, D. (2021). *Universidad, movimientos y educación*. Luján: Editorial Edunlu.
- Quesada, M. (2004). Esperanza y conciencia para la educación. La apertura de espacios para una participación crítica. En: Gadotti, M., Gomez, M., y Freire, L. (comp). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*. Buenos Aires: Ediciones de CLACSO, pp. 51-65.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En: Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, 7-24.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15: 61-74.

Notas al pie

1. Sin desmerecer ni menospreciar, y solo por practicidad y recorte del objeto y las y los sujetos en estudio nos remitiremos al modelo de Universidad pública.

2. Asumimos que hablar en masculino no es neutral, aun cuando haya una convención que lo establezca. Asimismo, reconocemos la necesidad de incluir a mujeres, hombres y expresiones de disidencia sexual en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, debido a normas editoriales y facilidad en la lectura, usaremos el masculino o la conjunción de masculino y femenino.

3. Con “las tres funciones principales” nos referimos a docencia, investigación y extensión.

4. Si bien entendemos que el uso de la “e” apelando a un lenguaje no sexista se encuentra aún en debate en el ámbito editorial, nos permitimos su uso aquí para dar cuenta de una búsqueda que nos incluya en tanto colectivo, considerando las identidades de cada quien.

La prevención de la violencia de género desde la extensión universitaria en la formación médica matancera

The prevention of gender violence from the university extension in the Matanzas medical training

Autores: Yalenis Velazco Fajardo, Ismary Lara Espina, Regla María Hernández Álvarez, Lena Alonso Triana, Heidy Ramos Fundora
Universidad de Matanzas, Cuba

Para citación de este artículo: Velazco Fajardo, Y.; Espina, I.L.; Hernández Álvarez, R.M.; Alonso Triana, L.; Ramos Fundora, H.; (2021). La prevención de la violencia de género desde la extensión universitaria en la formación médica matancera. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 13/08/2021 Aceptación final: 01/04/2022

Resumen

La extensión universitaria resulta un proceso sustantivo que permite el vínculo del estudiantado de la Universidad Médica con la comunidad en el desarrollo de acciones de promoción de salud desde la prevención de problemáticas sociales como la violencia de género. El objetivo general de esta investigación es caracterizar la labor de extensión universitaria para la prevención de la violencia de género en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas y como objetivos específicos, determinar las fortalezas y debilidades de esta función; identificar los conocimientos que sobre la violencia de género posee

el profesorado y el estudiantado vinculado al Departamento de Extensión Universitaria y diseñar un sistema de talleres para esta prevención. Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal en el período de septiembre de 2018 a febrero de 2019. La muestra estuvo conformada por diez profesores que pertenecen al Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Ciencias Médicas y a la Cátedra de Educación Sexual y sesenta estudiantes integrantes de la cátedra. Los métodos empleados fueron el análisis documental, observación y encuesta. Los resultados muestran que los documentos normativos contienen indicaciones que justifican el abordaje de esta temática como parte de la formación integral del estudiantado, insuficiente trabajo extensionista y carencia de herramientas por parte del profesorado para el trabajo en la temática, existencia de estereotipos y prejuicios sexistas en estudiantes y profesores. El sistema de talleres diseñado fortalecerá el trabajo de la extensión universitaria en la prevención de esta problemática.

Palabras clave: violencia de género – prevención - extensión universitaria - formación integral

Abstract

University Extension is an essential process that links medical students to the community in the development of health promoting actions aiming at preventing gender-related violence as a social problem. The general objectives of this research, at the University of Medical Sciences of Matanzas is to characterize the work of the University Extension for the prevention of gender violence and as specific objectives, to determine the strengths and weaknesses of such function to recognize the knowledge acquired by the professors and students from the sample group concerning gender-related violence; and to design a system of workshops for such matter. A descriptive and transversal study was carried out from September 2018 to February 2019. The sample group was integrated by ten professors and sixty students, members of the sexuality cathedra from this University Extension department. The used methods were: documentary analysis, observation and opinion poll. Results showed normative documents contained indication that justify the thematic approach as part of the integral formation of students, insufficient University Extension work, lack of materials for professors in the thematic work, the existence of sexist stereotypes and prejudices in students and professors. The designed workshops system will contribute to strengthen the work of the University Extension in the prevention of this problematic issue.

Key words: gender violence, prevention, University Extension, integral formation.

Introducción

La violencia de género es un problema de salud global, del que millones de personas en el mundo son víctimas, especialmente mujeres y niñas. La Organización de Naciones Unidas (ONU) adoptó desde el año 1993 la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, donde la concibe como todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino y que cause o pueda causar daño desde el punto de vista físico, psicológico o social. (ONU, 1993)

La propia organización en 1994, en la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, la catalogó como una ofensa a la dignidad humana, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales. (ONU, 1994). En el año 2015, en el Informe Anual sobre mujeres de América Latina y el Caribe de la ONU, se declaró que la violencia contra la mujer continúa siendo un problema sin resolver que genera daño y sufrimiento. (ONUMUJERES, 2015)

La violencia de género tiene diferentes formas de expresión, algunas de las cuales resultan aún menos visibilizadas y perceptibles, dada su naturalización en la sociedad. Dentro de estas diversas expresiones se pueden mencionar los gritos, las amenazas, las vejaciones, el control, la limitación de movilidad, la coacción, entre otras. La violencia está presente en la sociedad en las diferentes relaciones y vínculos que establecen las personas. Con frecuencia, se reconoce como violencia a la agresión física en sí, subestimando estas otras violencias presentes en la cotidianidad. Las diferentes formas de expresión de este fenómeno coexisten y manifestaciones más sutiles dan lugar a formas más extremas, generando daños, no solo en la persona objeto del acto violento de manera directa sino en su entorno y personas cercanas (Águila, Hernández, & Hernández C, 2016).

Al respecto, investigadores del tema refieren cómo la violencia de género es un mal endémico de la cultura patriarcal a nivel global y lo explican a partir de su extensión y su frecuente repetición. En el caso de Cuba el desarrollo del sujeto político femenino, con un coprotagonismo incuestionable, y una cada vez mayor conciencia de género en los distintos grupos sociales, no es suficiente aún para desmontar la política sexual del patriarcado (Proveyer et al, 2017). Lo anterior exige la implicación de los diferentes agentes sociales en aras de lograr un abordaje intersectorial del tema.

En correspondencia con lo anterior, se asume para la presente investigación que la violencia de género constituye todo acto u omisión que cause o pueda causar daños psicológicos, físicos o sociales, sustentados en un ejercicio asimétrico de la fuerza, resultante siempre de un ejercicio desigual del poder, donde subyacen creencias, patrones, estereotipos e imaginarios que desvalorizan, colocan en una oposición de dependencia y subordinación a personas por cuestiones de género, identidad de género u orientación sexo-erótica.

Dado su impacto nocivo para los individuos y sociedades, la Agenda 2030 sobre los objetivos del milenio para el desarrollo sostenible refleja, dentro de sus metas, lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas (ONU, 2016). El logro de esto solo es posible mediante una educación de calidad, inclusiva, basada en el respeto a las diferencias, con un profundo sentido humanista, que promueva una cultura de paz y no violencia, meta inscrita en la mencionada agenda.

Ante este escenario la universidad médica cubana tiene el reto de ser una de las instituciones creadoras de conciencia y humanismo en la que todos sus procesos se integren, enriqueciéndose mutuamente y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y de las naciones en materia de salud. Esto exige en la formación del estudiantado universitario de las Ciencias Médicas una ruptura con modelos reduccionistas sobre la salud. A pesar de la visión del ser humano desde una unidad biopsicosocial indivisible, los currículos médicos están permeados de un enfoque biologicista en varias disciplinas consideradas básicas.

El cumplimiento de los objetivos del milenio solo es posible con la implicación de los diferentes actores sociales donde el profesional de la salud desempeña un rol protagónico, pues está, con frecuencia, en la primera línea de contacto con las víctimas de la violencia, tiene una capacidad técnica sin igual y goza de una posición social en la comunidad para ayudar a las personas expuestas a riesgos, por lo que su preparación en esta materia es imprescindible. No obstante, problemáticas sociales como la violencia de género no se abordan desde el currículo en la carrera de Medicina y su tratamiento es insuficiente desde lo extracurricular, centrándose las acciones de promoción de salud y prevención de enfermedades de manera prioritaria en la contención de epidemias o vinculadas a otras situaciones de salud de etiología biológica.

En tal sentido, la formación integral del estudiantado universitario de las Ciencias Médicas exige una visión holística del proceso salud-enfermedad y la integración efectiva de cada uno de los procesos sustantivos universitarios, dentro de los que la extensión universitaria posee un rol protagónico. Los departamentos de extensión universitaria, dentro de la Universidad Médica, contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y valores morales como el humanismo en el estudiantado, así como a la promoción de una cultura de paz, tanto de la comunidad universitaria, como de su entorno. Comprende la participación estudiantil en el movimiento de artistas aficionados, las cátedras multidisciplinarias, los proyectos comunitarios, el movimiento deportivo, así como el trabajo comunitario, haciendo énfasis en la labor de educación y promoción de salud (Belén, 2012), (Cedeño, 2012), (Cedeño & Machado, 2012).

La extensión universitaria es la vía mediante la cual el estudiantado desde el inicio de su formación se debe vincular a acciones de promoción de salud desde la prevención de problemáticas sociales como el embarazo en la adolescencia o la violencia de género, entre otras situaciones de salud, contribuyendo así al desarrollo pleno del ser humano (Almeida & Bolufé, 2016). Es válido mencionar que la labor de la extensión universitaria en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas es meritoria y se fortalece de manera continua.

No obstante, las autoras concuerdan con la DrC. María Elena del Huerto al reconocer la existencia de insuficiencias en la organización de las actividades extensionistas, sobre todo en aquellas que están vinculadas con el desarrollo integral del estudiantado, ya que no se aprovecha por parte del profesorado las potencialidades de la extensión universitaria para la formación de una cultura general integral y humanista, y esta es subordinada muchas veces al movimiento artístico. Las labores de prevención y promoción que realizan los estudiantes como parte de la educación en el trabajo, forma organizativa esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación médica, no se desarrolla en vinculación con el componente extensionista, existiendo así una integración deficiente en sus componentes: curricular, investigativo, extensionista (del Huerto, 2017).

A lo anterior, las autoras añaden que a pesar del trabajo de la Cátedra de Educación de la Sexualidad, las acciones que se desarrollan desde la extensión universitaria vinculadas con la violencia de género se limitan a la celebración de fechas alegóricas careciéndose de un trabajo educativo sistemático y profundo en este sentido. No se desarrollan actividades de promoción de salud que contribuyan a la prevención de la violencia de género en la comunidad por parte del estudiantado universitario de las Ciencias Médicas, lo cual a criterio de las autoras constituye una insuficiencia significativa del trabajo extensionista, tomando en consideración la responsabilidad social de este estudiantado con la salud de la

población y la alta prevalencia de este fenómeno en la sociedad cubana actual.

En tal sentido se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Qué acciones pueden diseñarse para fortalecer el trabajo de la extensión universitaria en la prevención de la violencia de género, en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas?

Objetivo general

- Caracterizar la labor de Extensión Universitaria para la prevención de la violencia de género en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.

Objetivos específicos

- Determinar las fortalezas y debilidades de la Extensión Universitaria en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas para la prevención de la violencia de género.
 - Identificar los conocimientos que sobre la violencia de género posee el profesorado y el estudiantado vinculado al Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.
 - Diseñar un sistema de talleres para la prevención de la violencia de género desde la Extensión Universitaria en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.

Material y métodos

Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal en el período de septiembre de 2018 a febrero de 2019. Los métodos empleados fueron el análisis documental, observación, encuesta y triangulación. Los documentos revisados fueron: Programa Nacional de Desarrollo de la Extensión Universitaria, Proyecto Integral de Trabajo Educativo para la Carrera Medicina, Modelo del profesional Carrera Medicina, Plan de estudios de la carrera Medicina, Estrategia Educativa. Carrera Medicina, Plan de trabajo de la cátedra de Educación de la Sexualidad.

La muestra estuvo conformada por diez profesores que pertenecen al Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Ciencias Médicas y a la Cátedra de Educación de la Sexualidad y sesenta estudiantes de la Carrera Medicina, integrantes de la cátedra. La muestra fue seleccionada de manera intencional, tomando como criterios de inclusión que fueran sujetos vinculados de manera directa al trabajo de la extensión universitaria en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas y que estuvieran de acuerdo en participar en el estudio.

Procedimiento ético

Se solicitó el consentimiento informado a los sujetos que participaron en el estudio. Se les explicó en qué consistía cada uno de los procedimientos a utilizar, la finalidad que tendrían los resultados y cómo se preservaría la identidad de cada uno. Se les informó que disponían de absoluta libertad para decidir continuar participando o no en la investigación. Los resultados obtenidos se harán públicos solo para la comunidad científica.

Resultados

Los resultados obtenidos del análisis documental permiten constatar que los documentos normativos establecen de manera clara la estrategia educativa como estrategia rectora del proceso enseñanza aprendizaje cuyo objetivo esencial es lograr la formación integral del estudiantado universitario de las Ciencias Médicas, se resalta al humanismo como valor rector que debe caracterizar al profesional de la salud en el Plan de Estudios E para la Carrera Medicina y el Modelo del Profesional del Médico. El logro de lo anterior se sustenta en la integración de los procesos sustantivos universitarios. Se destaca la función social de la extensión universitaria y su rol protagónico en la formación integral del estudiantado de las Ciencias Médicas. Se aborda la extensión como un proceso de interacción y comunicación entre la sociedad y la universidad, sustentado en el conocimiento científico, humanístico, cultural.

Lo anterior, a criterio de las autoras, es un elemento importante, pues la forma organizativa fundamental del proceso enseñanza aprendizaje en las Ciencias Médicas es la educación en el trabajo, por lo cual desde el primer año de la carrera el estudiantado está vinculado a la comunidad, a un área de salud y, por tanto, establece un compromiso social con la salud de la población, desarrollando acciones en pos del bienestar humano, lo cual constituye un ejemplo de la integración de los componentes curricular y extensionistas en la formación del estudiantado. De igual modo, existe una insuficiente integración del componente investigativo y los grupos de trabajo científico con la extensión, lo cual se constata por las insuficientes investigaciones del estudiantado sobre el tema. El proyecto integral de Trabajo educativo para la carrera plantea como objetivo general desarrollar acciones coordinadas en las dimensiones curriculares, sociopolíticas y extensionistas con el fin de formar profesionales integrales. Dentro de sus lineamientos de trabajo, establece el logro de la vinculación de los estudiantes a la solución de los problemas de salud tanto en las filiales municipales como provinciales y a las labores de promoción de salud.

Los documentos analizados, a pesar de abogar por una formación integral del estudiantado desde una concepción humanista y defender la importancia de la vinculación del estudiantado en la solución de problemas de salud en la comunidad, no declaran de manera explícita acciones vinculadas a la prevención de la violencia de género, por su impacto en la salud de personas, familias y comunidades; tampoco se abordan estas temáticas en las esferas de actuación del médico. Se expresan los valores a fomentar en el estudiantado; sin embargo, no se declaran acciones concretas para lograrlos. Las actividades programadas por la Cátedra de Educación de la Sexualidad se limitan a la celebración de fechas alegóricas y se carece de un trabajo profundo y sistemático en este sentido. Se reconoce el papel fundamental de la extensión universitaria en la formación del estudiantado, no obstante se priorizan acciones vinculadas al movimiento deportivo y de artistas aficionados, no asumiendo la extensión en un sentido más abarcador e integral.

En la encuesta realizada al profesorado del Departamento de Extensión Universitaria y Trabajo Educativo se constata que existe un compromiso de estos con el proceso formativo del estudiantado universitario. Poseen conocimientos teóricos insuficientes sobre la violencia de género. En cuanto al manejo del tema desde actividades extensionistas, refirieron las realizadas en fechas alegóricas por la Cátedra Multidisciplinaria. Expresan que los responsables de la planificación de estas actividades son los que dirigen la Cátedra,

mostrándose en general una insuficiente implicación del profesorado y una vinculación deficiente de la extensión universitaria con otros procesos docentes. En la planificación de las actividades de debate y reflexión con el estudiantado no se les ha proporcionado a los profesores guías que aborden esta temática.

Por su parte, se constató en el 55% del estudiantado integrante de la cátedra la existencia de conocimientos insuficientes sobre la construcción sociohistórica de la categoría género, sustentado en un enfoque biologicista. El conocimiento sobre la violencia de género, sus diferentes formas de expresión, los derechos sexuales y reproductivos, el lenguaje sexista, así como su impacto nocivo en la salud, es incompleto, distorsionado, minimizándose o negándose otras manifestaciones de violencia más sutiles y manifiestan un desconocimiento del rol del profesional de la salud ante este fenómeno. En el estudiantado existen prejuicios, mitos, estereotipos sexistas que asumen de manera acrítica; estos son incorporados y reproducidos.

Existe en el 94% del estudiantado una identificación con valores sociales que defienden el derecho humano al respeto, a la integridad, a la individualidad, a la libre expresión de la sexualidad y se aprecia un predominio de compromiso, rechazo a la violencia de género y sentido de pertenencia con la futura profesión, sin embargo se constata que la elaboración personal está marcada por concepciones sexistas que se corresponden con patrones hegemónicos y patriarcales que matizan la afectividad. No existe un manejo adecuado de emociones y sentimientos en torno al tema. Se evidenció la prevalencia de actitudes de rechazo hacia algunas formas de violencia de género como la física, la violación sexual y los gritos, amenazas e insultos como expresión de violencia psicológica, al tiempo opinan que el profesional de la salud juega un papel fundamental en el afrontamiento a estas manifestaciones pues dañan la salud y ponen en peligro la vida.

El 87% del estudiantado expresa vocación y le atribuye significaciones positivas a la futura profesión, sin embargo en sus esferas de actuación profesional excluyen la atención a determinadas formas de violencia de género por considerarlas “privadas”, lo cual demuestra la necesidad de desarrollar acciones que posibiliten la formación y sensibilización en esta materia, lo cual no solo favorece el crecimiento profesional, sino también personal. La totalidad del estudiantado muestra intereses vinculados a la temática, así como aboga por el desarrollo de actividades extensionistas vinculadas a la misma. El análisis triangulado de los datos obtenidos permite a las autoras establecer las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas

Los documentos normativos reconocen la función social de la extensión universitaria y su rol protagónico en la formación integral del estudiantado.

El establecimiento en el modelo del profesional del objetivo general de la profesión como la atención integral a la familia, las personas y la comunidad desde un enfoque biopsicosocial.

La motivación hacia la profesión y el compromiso personal con su futuro rol social de gran parte del estudiantado. El interés hacia el tema de investigación.

El reconocimiento de algunas formas de expresión de la violencia psicológica: gritos, amenazas, insultos, subvaloración; y del accionar del médico ante estas.

La existencia de un profesorado comprometido, capaz y con un trabajo meritorio en la extensión universitaria.

La existencia de la Cátedra de Educación de la Sexualidad y su labor dentro de la institución.

Debilidades

Los documentos normativos analizados carecen de objetivos donde se especifique la necesidad de abordar el tema de la violencia de género y su prevención.

El Modelo del Profesional no define en las esferas de actuación del médico acciones dirigidas a la prevención de la violencia de género ni a la promoción de salud sexual con enfoque de género.

Insuficiente uso de los espacios de reflexión y debate para el análisis de problemáticas sociales vinculadas a la profesión como la violencia de género y para promover la formación humanista.

Limitada participación del estudiantado en la planificación de actividades extensionistas dirigidas a estos.

Predomina un conocimiento incompleto, insuficiente y distorsionado sobre la violencia de género, sus diferentes formas de expresión y efectos nocivos en la salud, así como la responsabilidad social del profesional de la salud en el abordaje de esta problemática.

Predominio de una visión biologicista del proceso salud-enfermedad al otorgar mayor significación al componente biológico de la salud.

Carencia de grupos estudiantiles que funjan como promotores de salud.

No existe un trabajo educativo profundo y sistemático desde la extensión universitaria que permita la formación del estudiantado en la temática abordada, ni se realizan acciones de promoción de salud sexual con enfoque de género que fomenten el vínculo universidad-comunidad y permitan un protagonismo estudiantil en esta temática.

Teniendo en cuenta lo anterior, las autoras proponen un sistema de talleres que se desarrollarán desde la Cátedra de Educación de la Sexualidad y que fortalecerán el trabajo de la extensión universitaria en la prevención de la violencia de género en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. Lo anterior se fundamenta en que esta modalidad propicia el intercambio, el debate y la reflexión, lo cual favorece que este aprendizaje pueda ser compartido y enriquecido por la participación. El taller será un espacio de deconstrucción, al ejercer la crítica reflexiva, estará dirigido a las necesidades que posee el estudiantado y el profesorado para contribuir a la prevención de la violencia de género. Las autoras tomaron como referente las experiencias que muestran otros estudios y la obtenida a partir de la práctica profesional, donde esta modalidad ha demostrado ser efectiva para desarrollar aprendizajes en torno a la temática (Lara, 2009; 2017) (Brigidi & Birosta, 2020).

Los talleres se realizan con una frecuencia semanal, todos los sábados con una duración de 90 minutos, con lo cual se garantiza el tratamiento continuo y sistemático de las temáticas objeto de análisis. Cada taller se desarrolla en diferentes fases: momento inicial, planteamiento temático, objetivo, desarrollo, cierre y evaluación. Se sugiere el empleo de textos multimodales: materiales audiovisuales, imágenes y lecturas literarias en el análisis de las temáticas. La evaluación del sistema de talleres se realiza de manera sistemática y propicia la retroalimentación del logro de los objetivos. Para la evaluación de las

transformaciones se tomarán en consideración el registro de la actividad y se analiza qué sabía, qué aprendí. Dada la amplitud y complejidad de los contenidos, cada temática tendrá un conjunto de talleres. Estos están concebidos de manera flexible para que se propicie la creatividad, por lo cual están sujetos a transformaciones en la medida en que se desarrollen. El desarrollo de las temáticas y la solución a preguntas o problemas que surjan en su realización permitirán la relación de los participantes en un ambiente de diálogo, de cooperación e investigación.

El sistema de talleres aborda diferentes ejes temáticos, los cuales se expondrán a continuación:

Taller: Presentación del sistema de talleres para la prevención de la violencia de género desde una concepción ética humanista.

Objetivo: Planificar el sistema de talleres para la prevención de la violencia de género desde una concepción ética humanista.

Temática 1: Humanismo y responsabilidad.

Objetivo: Reflexionar sobre el humanismo y la responsabilidad como valores rectores en el (la) profesional de la salud.

Temática 2: Ética. Código de ética médica.

Objetivo: Reflexionar sobre el código de ética médica para el buen desempeño profesional.

Temática 3: Derechos humanos.

Objetivo: Reflexionar sobre los derechos humanos desde una concepción ética humanista.

Temática 4: Dimensiones y funciones de la sexualidad.

Objetivo: Caracterizar la sexualidad humana para la potenciación de una visión holística sobre la temática.

Temática 5: El sexo-género. Recorrido histórico y evolución de la categoría género.

Objetivo: Comparar los conceptos de sexo-género, para el desarrollo de conocimientos al respecto.

Temática 5: Socialización de género-identidad de género.

Objetivo: Analizar el proceso de socialización del género y su relación con las relaciones asimétricas de poder entre los diferentes grupos sociales.

Temática 6: Derechos sexuales y reproductivos.

Objetivo: Reflexionar sobre los derechos sexuales y reproductivos desde una concepción ética humanista.

Temática 7: Violencia. Conceptos básicos.

Objetivo: Definir la violencia y sus diferentes formas de expresión en las relaciones humanas.

Temática 8: Violencia de género.

Objetivo: Identificar la violencia de género y sus diferentes manifestaciones para vincularla con los patrones culturales androcéntricos y sexistas.

Temática 9: Violencia simbólica de género.

Objetivo: Reflexionar sobre la violencia simbólica de género.

Temática 10: La prevención de la violencia y sus niveles.

Objetivo: Fundamentar las acciones a desarrollar en los diferentes niveles de prevención frente a la violencia de género, con énfasis en la importancia de la prevención

primaria.

Temática 11: Modos de actuación del profesional médico ante la prevención de la violencia.

Objetivos: -Sensibilizar al estudiantado sobre el grave problema social, de salud y de derechos que implica la violencia de género. - Valorar el papel del profesional médico en su prevención.

Temática 12: Final: sistematización.

Objetivo: Sistematizar las experiencias adquiridas durante la implementación del sistema de talleres para la prevención de la violencia de género desde una concepción ética humanista.

A partir de las insuficiencias detectadas se crea el Proyecto Comunitario SexSalud, el cual fortalece el trabajo extensionista en este sentido, pues posibilita la creación de grupos estudiantiles de promotores de salud que desarrollarán acciones en las comunidades para la prevención de la violencia de género.

Conclusiones

La violencia de género es un grave problema social, de salud pública y de derechos humanos. El trabajo que se desarrolla en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas en la prevención de la violencia de género es insuficiente. No se aprovechan las potencialidades de la extensión universitaria para emprender acciones de promoción de salud sobre la temática y no se vincula al estudiantado integrante de la Cátedra de Educación de la Sexualidad en acciones vinculadas al afrontamiento de este flagelo. Los documentos normativos estudiados abogan por la formación integral del estudiantado desde una concepción ética humanista que le posibilite la solución de los diferentes problemas de salud en las personas, familias y comunidades. El estudiantado posee prejuicios, estereotipos, patrones y modelos sexistas y androcéntricos que reproducen y legitiman las desigualdades por razones de género. En el profesorado se constata la carencia de una concepción sólida sobre equidad de género, derechos sexuales y reproductivos. Las acciones propuestas contribuyen al fortalecimiento de la extensión universitaria en la prevención de la violencia de género.

Bibliografía

Águila, Y., Hernández, V., & Hernández C, V. (Sept- Oct de 2016). Las consecuencias de la violencia de género para la salud y la formación de los adolescentes. *Revista Médica Electrónica*, 38(5). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18242016000500005

Almeida, W., & Bolufé, M. (2016). Acciones educativas para una sexualidad responsable en adolescentes desde la extensión universitaria. *EDUMECENTRO*, Vol.8, No.1 ISSN: 2077- 2874.

Belén, M. (2012). El aporte de la responsabilidad social universitaria al desarrollo de la sociedad. *Revista de Extensión Universitaria nacional*, 2.

Brigidi, S., & Birosta, J. (Ene/Jun de 2020). La sensibilización en temas de violencias de

género en estudiantes de Enfermería. Index de Enfermería versión On-line ISSN 1132-1296, 29(1). Obtenido de <http://www.scielo.isciii.es>

Cedeño. (2012). Tendencias del proceso de gestión de la extensión Universitaria y su impacto cultural. Humanidades Médicas, 1.

Cedeño, J., & Machado, E. (2012). Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. Revista de Humanidades Médicas, 1.

del Huerto, ME.(2017). Estrategia Maestra para la extensión universitaria en las Universidades de Ciencias Médicas. La Habana: Científico-Técnica.

Lara, I. (2009). “La salud del profesional de la educación. Talleres de reflexión para mejorar la calidad de vida”. Evento Pedagogía Provincial. MINED. Matanzas. ISBN-978-959-18-0399-3.

Lara, I. (2017). “Diseñar talleres para la educación integral de la sexualidad ¿tarea fácil o difícil?” En: VIII Convención Científica Internacional “Universidad Integrada e Innovadora” (CIUM). Universidad de Matanzas. ISBN: 978-959-16-3296-8.

ONU. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.

ONU. (1993). Declaración sobre la Eliminación de la violencia contra la mujer. en: <http://www.oas.org/1993/declaracion-sobre-la-eliminacion-de-la-violencia-contra-la-mujer.pdf/>.

ONU. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención Belem do Pará, en: <http://www.oas.org/dil/esp/convencion-belem-do-para.pdf/>.

ONUMUJERES. (2015). Informe 2015 América Latina y el Caribe. en: <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications>.

Proveyer, C., Romero, M., Fleitas, R., Munster, B., Alfonso, G., Pardini, S., . . . Díaz, I. (2017). Género y Sociedad. Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio. . La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Velazco Y, Lara, I & Hernández RM. (2019) La deconstrucción de los imaginarios sociales sobre la violencia simbólica de género: retos en la formación humanista del profesional de la salud. VII Taller Internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. Universidad de Matanzas, Facultad de Ciencia Sociales y Humanidades. Matanzas, Cuba. ISBN:978-959-16-4131-1

Velazco, Y. (2020). La transformación de los imaginarios sociales de la violencia simbólica de género desde una concepción ética humanista. Tesis de Maestría. Maestría en Didáctica de las Humanidades. Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

Protagonismo estudantil e curricularizacáo da extensáo: quando os estudantes movem estruturas

Student protagonism and extension curricularization: when students move structures

Autores: Henrique França Duara,
Maria Luísa Nolasco Dal Molim, Monique Scheibe,
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Para citaci3n de este artícuo: Duara, H. F.; Nolasco Dal Molim, M.L.; Scheibe, M.; (2021). Protagonismo estudantil e curricularizacáo da extensáo: quando os estudantes movem estruturas. En Revista Masqued3s N° 7, Añ3 7. Secretarí3 de Extensi3n UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepci3n: 25/10/2021

Aceptaci3n final: 20/04/2022

Resumo

O trabalho é um ensaio crítico construído sobre uma experiéncia extensionista que tomou parte a partir de uma disciplina curricular teórico-prática do curso de psicologia que exige a elaboraçáo de um processo de orientaçáo profissional. Por meio do desejo e da iniciativa dos estudantes envolvidos, produziu-se um movimento possível de curricularizacáo da extensáo, na medida em que se adotaram os conceitos que orientam a extensáo crítica para a sua realizacáo. As reflex3es expostas no artigo sáo fruto de um trabalho de debate e construçáo coletiva de conhecimento entre os estudantes e os participantes da

referida atividade, sustentados por um forte senso de autonomia e protagonismo estudantil. O debate envolve questões como a necessidade da democratização da experiência acadêmica integral, conceitos freireanos fundamentais e a extensão como caminho para o processo de decolonização do conhecimento universitário.

Palavras chave: Curricularização; Extensão Crítica; Orientação Profissional; Protagonismo Estudantil

Abstract

This article is a critical essay built on an extension experience that took part from a theoretical-practical curricular subject of the Psychology course, that requires the elaboration of a process of professional guidance. Through the desire and initiative of the students involved, a possible movement towards the curricularisation of the extension was produced, as the concepts that guide the critical extension for its realization were adopted. The reflections exposed in the article are the result of a work of debate and collective construction of knowledge between students and participants in the aforementioned activity, supported by a strong sense of autonomy and student protagonism. The debate involves issues such as the need for the democratization of the integral academic experience, fundamental Freirean concepts and extension as a path for the process of decolonization of university knowledge.

Key words: Career Guidance; Critic Extension; Curriculum Extension; Student Protagonism.

Introdução

Esse escrito é um ensaio crítico construído sobre uma experiência extensionista que tomou parte a partir de uma disciplina curricular teórico-prática do curso de Psicologia que exige a elaboração de um processo de orientação profissional. Expomos a seguir a orientação metodológica adotada e as reflexões que são fruto desse processo, que tomou parte entre o dia treze de maio de 2021 e o dia vinte e quatro de junho do mesmo ano, sob a orientação das professoras Clenir Maria Moretto (Observatório da Juventude, Educação e Sociedade UPF - Cátedra/UNESCO-UCB) e Lívia Garcez (curso de Psicologia UPF).

Envolveu, em sua elaboração, três acadêmicos deste curso (sendo que dois deles são bolsistas de extensão do referido projeto) e seis participantes, sendo eles cinco estudantes de escolas públicas de Passo Fundo e um com formação superior. Os encontros de orientação profissional aconteceram presencialmente, respeitando os protocolos de segurança sanitária exigidos pela pandemia e contaram com dinâmicas de grupo e testagem psicológica individual.

Desenvolvimento

Iniciamos esse relato falando sobre a posição que nós, estudantes extensionistas do Observatório da Juventude, Educação e Sociedade (Cátedra/UNESCO - UCB) decidimos diariamente ocupar frente às demandas da prática no território e administrativas

no nosso projeto. Carregando conosco as experiências de nossas trajetórias particulares, manifestamos a profunda identificação com um projeto de universidade que favoreça o desenvolvimento comunitário na sua forma mais libertadora e que, necessariamente, faça dela um espaço de formação não somente técnica, mas também política, cidadã, humana e, necessariamente, crítica.

Sendo assim, junto de muitos outros estudantes da Universidade de Passo Fundo e desde a perspectiva de que, para disputar esse projeto, os currículos não devem estar in-comunicáveis com a realidade política e social das comunidades, fazemos parte de um movimento que considera direito de todos os alunos o acesso a uma experiência universitária integral onde seja possível o contato com os eixos que sustentam a extensão universitária crítica. Em concordância com Huidobro (2016) et al. em “Universidade, território e transformação social”, pensamos ser

“indispensável, então, reformular o papel tradicional da extensão universitária, e deixar de considerá-la um mero complemento, secundário ou eventual, das áreas consideradas historicamente como principais: a pesquisa e a docência. Integrar tais funções significa gerar um modelo de universidade que, aberta e flexível, se estruture a partir das problemáticas sociais, deixando de usar a realidade como mera desculpa para sua autorreprodução.” (p.61)

Dessa forma, apostamos no pensar de estratégias de curricularização da extensão universitária, considerando que curricularizar significa a possibilidade de democratizar o potencial da extensão como ferramenta promotora de autonomia, senso de cidadania e equidade, criatividade, capacidade crítica e justiça social. Articular as premissas metodológicas desse fazer a atividades curriculares da dimensão do ensino é uma maneira de afetar aqueles estudantes que, historicamente e especialmente nas universidades comunitárias, não têm a oportunidade de envolver-se com ele; este trabalho que hoje escrevemos é fruto de uma movimentação que parte desses pressupostos.

A disciplina de Práticas Escolares I é uma matéria obrigatória no currículo do curso de Psicologia da Universidade de Passo Fundo; conforme o plano de ensino, “visa ensinar aos discentes, de forma teórico-prática, desenvolver e executar projetos de orientação profissional, temática esta extremamente importante para a formação de graduandos em Psicologia.” (Plano de Ensino Banca 2311809, 2021) O como-fazer de cada projeto pode ser determinado pelos integrantes de cada grupo de trabalho.

A partir disso, decidiu-se adotar como fundamentos norteadores para a construção e execução do trabalho as bases teórico-práticas da extensão crítica, considerando três principais: a perspectiva processual, a dialogicidade e a criticidade. Discorreremos acerca de cada um deles a seguir.

Todas essas noções partem de um esforço investigativo acerca da obra do educador popular Paulo Freire: assim, em primeiro lugar, falamos da perspectiva processual das frentes de trabalho em extensão universitária. Encarar a produção de metodologias como processo significa assumir que elas se fazem no percorrido de sua existência. Entendemos que toda metodologia que se apresenta de antemão pronta e inalterável se sobrepõe ao entendimento freireano fundamental de que toda pessoa possui um saber valioso que deve ser levado em conta na produção de estratégias de trabalho e de conhecimento, desde que se proponham autênticas e transformadoras. Se faz grande o compromisso com os versos do poeta: “caminante, no hay camino se hace camino al andar!”

Nesse sentido, no percorrido do projeto de orientação profissional, criamos um espaço de integração de saberes que se articulavam e complexificavam livremente conforme os conteúdos que os participantes traziam. A intercorrência de algumas limitações impostas pela dimensão do ensino (plano de aula, prazos de entrega do percurso avaliativo, etc.) e pelo cenário pandêmico (escolas fechadas, evasão, etc.) fizeram com que precisássemos desenvolver um modelo com “etapas” de trabalho, como um eixo metodológico a ser seguido; entretanto, apesar disso, sempre foi de comum acordo que essa disposição seria alterada e absolutamente flexível a partir do momento do encontro entre os extensionistas e os participantes. Assim, foi-se construindo a rede de conhecimentos do grupo, na forma de vínculo social. É a expressão, como nos propõe Freire, de um discurso científico que nem por isso deixa de ser amoroso.

A esse entendimento está indissociável a noção do diálogo freireano. O assumir da necessidade, para construção de qualquer projeto crítico, do intercâmbio com sujeitos que encarnam o saber extra-científico e extra-universitário. Em “O Que é o Método Paulo Freire”, o educador Carlos Rodrigues Brandão (1994) discorre: “educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode nunca ser feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.” (p.22). Isso importa porque a extensão crítica é exatamente um exercício de diálogo: um processo em que os homens e mulheres não são tomados como pacientes de um processo, como objetos; pelo contrário: nós, extensionistas, ocupando o lugar simbólico da universidade da produção do saber, nos posicionamos como parceiros, trabalhando a partir de uma perspectiva onde se considera que temos sempre algo a permutar com o povo nas bases populares, e nunca exclusivamente a oferecer-lhes.

Recebemos participantes de vários contextos sociais diferentes, o que nos exigiu e motivou, a fim de criar um processo identificado com suas realidades a, a partir de uma escuta e acolhimento iniciais (que perpassaram todo o nosso tempo juntos) conhecê-los e, conhecendo-os, saber de seus anseios e potencialidades. Assim, estabelecida a relação transferencial, foi aberta a possibilidade de uma relação de troca mútua, onde no ir e vir do movimento da dialogicidade se constroem os saberes.

Finalmente, a compreensão acerca da criticidade, que é definida por Paulo Freire em “Educação como prática de liberdade” (1999) como a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, ou seja, nas suas correlações causais e circunstanciais. Uma vez que se propõe, em parceria, a olhar para um contexto de forma crítica e com sensibilidade, se desenvolve em todos os envolvidos a impaciência e a vivacidade, que são características do estado de procura, de invenção e de reivindicação. É a possibilidade de, “estando no mundo, saber-se nele.” (FREIRE, 1983, p. 16) O trabalho em extensão crítica propõe-se a desenvolver metodologias que, antes de tudo, sejam veículo de desenvolvimento dessa faculdade humana.

Na prática, o constructo das dinâmicas propôs aos integrantes a auto-reflexão como caminho para a escolha profissional, não apenas apresentando as possibilidades, mas estimulando que eles e elas se percebessem, facilitando a reflexão do pensar sobre si para além das lógicas do mercado: levando em conta tudo que reflete sua existência perante o mundo e a influência deste mundo em si. Assumindo a lógica da criticidade enquanto processo global de um novo-pensar sobre a posição que se ocupa no mundo, propomos atividades

que estimulavam o questionamento acerca dos ideais internalizados da cultura, do desejo singular de cada um e da percepção particular e coletiva da realidade.

Em relação ao nosso processo formativo enquanto estudantes de psicologia, os encontros, que aconteciam semanalmente, não foram organizados a fim de apenas aprender a como aplicar testes e desenvolver dinâmicas, mas sim de questionar coletivamente o meio em que cada um se insere e as consequências deste na subjetividade e na escolha da profissão: em Freire, aquilo que chamamos de “ensinar-aprendendo e aprender-ensinando”. Além disso, através de todo o processo, reforçávamos (aos participantes e também para nós mesmos) a ideia de que não seria fornecida uma resposta em relação a qual caminho cada participante seria destinado a seguir, pois ali se construía um espaço de discussão e reflexão, e não de certezas - essa que é particular e necessariamente atravessada pela individualidade de cada um; rejeitando, dessa forma, a posição tradicional do conhecimento científico que exerce poder determinante sobre os sujeitos.

Assim, conciliam-se os objetivos e experiências do Observatório da Juventude UPE, da disciplina curricular do curso de Psicologia e da Política Nacional de Extensão, oportunizando a construção de metodologias fundamentadas em processos de escuta, acolhimento, reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo comuns aos três espaços.

Protagonismo estudantil: quando os estudantes movem estruturas

Os estudantes extensionistas, desde que se afetem pela luta pelo fim das desigualdades sociais, têm especial implicação com os assuntos de responsabilidade social das universidades comunitárias. Nesse sentido, podem assumir papel primordial na reinvenção e reafirmação do caráter comunitário das instituições, que muitas vezes se vê enfraquecido devido a um movimento que assume a posição simbólica da universidade como o único lugar possível de produção do conhecimento válido e legitimado e encarna as lógicas de uma matriz tradicional do pensamento. Essa, conforme Huidobro (2016) et.al, implica a disputa por uma forma de fazer extensão que em reação a esses enfoques fortemente disciplinadores e civilizatórios, sustentem as potencialidades libertárias que a prática extensionista pode gerar.

Assim, faz-se importante dar devida atenção ao papel do protagonismo estudantil nos processos de curricularização da extensão universitária. O protagonismo estudantil diz respeito à capacidade enquanto estudantes de sermos autores e autoras na construção do nosso processo formativo. Sem delegar um premeditado fazer do estudante, protagonizar os espaços de ensino-aprendizagem significa também ir além destes, podendo pensar uma formação e uma instituição que construa conhecimento popular, não hierárquico e de forma circular. Ao propor a união dos princípios da extensão crítica com a metodologia do ensino, no planejamento e prática dos encontros de orientação profissional realizados, tanto nós, estudantes, quanto os participantes, entendidos como senhores de seu desejo e de suas escolhas, abraçamos toda a potencialidade que carregam os processos de protagonismo estudantil.

Ressaltamos que essa orientação metodológica reitera os princípios que, em 1918, mobilizaram a reforma universitária de Córdoba, marco em que estudantes reivindicaram um modelo de universidade sem segregações, conservadorismo e discriminação e, para além disso, atesta a influência que os estudantes podem exercer nas instituições, desde que assim o desejem. Essa ação, que inspira até hoje o pensar das universidades latino-

americanas, demonstra que nosso fazer estudantil é um papel político e histórico.

Protagonizado por estudantes extensionistas junto dos representantes comunitários, o modo de pensar o ensino da orientação profissional admitido está também associado à produção de conhecimento coletivo que transforma os paradigmas universitários. Criticando a lógica eurocentrista e tradicional de universidade, de forte caráter colonial, que segundo Junior e Ribeiro (2009, p. 92), dominam o estudo no interior das universidades e carecem de aplicabilidade no campo das realidades sociais, foi essencial pensar um jeito de exercer a reflexão da profissão e do mundo do trabalho que excedesse esse raciocínio e considerasse os saberes extra-acadêmicos, produzindo assim, finalmente, um conhecimento democrático e identificado com a realidade comunitária.

Protagonizar ações como essa, significa tomar atitudes para que a curricularização não seja papel somente das autoridades da instituição, mas que os estudantes consigam pensar sobre uma formação integral, considerando os temas emergentes das situações vividas nas comunidades como as noções de território, cultura, comunicação, educação, justiça e direitos humanos, meio ambiente e saúde. Assim, a participação discente na manutenção e criação de metodologias, é ferramenta essencial para a estruturação de uma universidade que, assim como nós, plantea essas questões em seu fazer e preza por uma formação crítica, política e cidadã.

Apesar de, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), existir obrigação legal imposta às instituições de ensino superior por assegurar no mínimo dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, a participação estudantil nesse processo garante a possibilidade de disputa por um modelo de extensão que corresponda aos anseios apresentados. Por isso, nós, extensionistas do Observatório da Juventude, não nos isentamos de produzir um trabalho coletivo desse teor.

Questionar o porquê de reproduzir a experiência do ensino-aprendizagem, e produzir ações para que se reinvente este, é colocar nossa cabeça onde nosso compromisso se apoia (HUIDOBRO et al., pg. 47). É nisso em que a extensão crítica se baseia.

Conclusão

Os efeitos do projeto se dão a ver na fala dos participantes, que manifestam transformações internas e em nós, enquanto extensionistas e estudantes de psicologia, na medida em que desenvolvemos novas percepções acerca do exercício profissional. A partir da orientação epistemológica e ética apresentada anteriormente, desenvolvemos a capacidade de enlaçar os aprendizados teóricos à prática, os sentidos de cidadania, justiça, desigualdade social, da importância das políticas públicas e os anseios das juventudes dessa época, confirmando o potencial dos processos de curricularização.

Para além disso, construímos juntos o decidido posicionamento de que o conhecimento acadêmico formal sozinho não pode dar conta das realidades singulares tanto das comunidades quanto do desejo particular de cada pessoa. E que, se se propõe o contrário, exerce poder disciplinador, opressor e normatizador sobre a diversidade das experiências humanas. No lugar disso, propomos o conhecimento enquanto processo progressista, interseccional, plural e popular. O saber enquanto a rede de conexão entre os afetos, o pensar empírico e científico.

Por fim, reafirmamos a consciência acerca das limitações que o período histórico impôs: gostaríamos de ter produzido um processo ainda mais dialógico do que efetivamente foi possível. Entretanto, reiteramos também o compromisso profundo com a ética que nos apresenta o legado de Freire e que nos impõe a prática da extensão crítica diariamente.

Referências

Ávila Huidobro Rodrigo, Elsegood Liliana, Garaño Ignacio, Harguinteguy Facundo. Universidade, Território e Transformação Social: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento. Passo Fundo: UPF; 2016.

Freire, P. (1997). Educação Como Prática da Liberdade. Paz e Terra.

Junior, N. L., & Ribeiro, C. T. (2009). Intervenções Psicossociais em Comunidades: Contribuições da Psicanálise. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 91-99.

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Recuperado em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

Machado Ruiz, A. (2018). Caminante no hay camino | Antonio Machado Ruiz. *DAS CULTURAS*. Retrieved June 26, 2021, from <https://dasculturas.com/2018/08/18/caminante-no-hay-camino-antonio-machado-ruiz/>

Plano de Ensino Banca 2311809, 2021

Rodrigues Brandão, C. (1984). *O Que É O Método Paulo Freire?* Brasiliense.

O território como constituente das práticas educativas em dor crônica

The territory as a constituent of educational practices in chronicles

Autores: Paulo Henrique de Oliveira Barroso, Célia Maria de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Para citación de este artículo: de Oliveira Barroso, P.H.; de Oliveira, C.M.; (2021). O território como constituinte das práticas educativas em dor crônica. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 18/02/2022 Aceptación final: 20/04/2022

Resumo

Esse artigo traz reflexões sobre as maneiras pelas quais o indivíduo influencia o processo de educação popular; a construção do território a partir das inter-relações e as contribuições do diálogo interdisciplinar sobre a experiência de dor e sua terapêutica, a partir dos resultados de um projeto de extensão em dor crônica. Tem como propósito promover reflexões sobre territorialidade e educação social, com foco nas contribuições interdisciplinares advindas do diálogo entre esses campos de conhecimento e a educação em saúde em dor. A discussão se sustenta na proposta educativa de Paulo Freire.

Palavras-chaves: Dor crônica; Educação em saúde; Educação social; Paulo Freire; Educação Popular; Vulnerabilidade Social.

Abstract

This article brings reflections upon ways in which the individual influences the popular education process; the construction of the territory from the interrelationships and contributions from the interdisciplinary dialogue about the experience of pain and its treatment, based on the results of an extension project in chronic pain. Its purpose is to promote reflections on territoriality and social education, focusing on interdisciplinary contributions arising from the dialogue between these fields of knowledge and health education in pain. The discussion is based on Paulo Freire's educational proposal.

Key words: Chronic Pain; Health Education; Social Education; Paulo Freire; Popular Education; Social Vulnerability.

.....

Introdução

As práticas educativas desenvolvidas a partir de projetos de extensão se apresentam como propostas pedagógicas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes. No Brasil, a extensão universitária é definida como o processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. (FORPROEX, 2021) A relação entre o ensino e a extensão está vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o estudante como protagonista de sua formação.

Esse artigo tem como propósito promover reflexões sobre territorialidade e educação social, tendo como foco as contribuições interdisciplinares advindas do diálogo entre esses campos de conhecimento e a educação em saúde em dor. A discussão se sustenta na proposta educativa de Paulo Freire.

O pensamento de Paulo Freire tem contribuído de forma relevante para a construção de uma educação reflexiva, problematizadora e transformadora (MIRANDA, 2004.). A proposta de Freire ainda é contemporânea e inspira a teoria e a prática da educação. Estratégias terapêuticas inovadoras em saúde se aproximam do pensamento de Freire quando são construídas coletivamente e incluem educação solidária e dialógica, que articula saber, conhecimento, vivência, comunidade, escola e território. (MIRANDA, 2004.).

A palavra território deriva do vocábulo latino terra, correspondendo nesta língua a territorium. Embora não haja consenso sobre a origem etimológica, o que se propagou sobre território foi um duplo sentido, o território como materialidade e, aos sentimentos que o território inspira, como medo para quem dele é excluído e satisfação para quem dele usufrui ou com ele se identifica. (ANDRADE, 1998.).

O território pode ser entendido sob o aspecto: político, econômico e cultural ou simbólico. O território compreendido sob o aspecto político é um espaço delimitado e controlado, através do qual, na maioria das vezes, se exerce um determinado poder, não exclusivamente relacionado ao poder político do Estado.

O conceito econômico de território, menos difundido, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas. No conceito econômico, o território é visto como uma fonte de

recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como um produto da “divisão territorial” do trabalho. (HASBAERT, 2007. p.40)

Por fim, o conceito cultural ou simbólico-cultural de território prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. O território é o produto das relações construídas a partir das vivências de grupos sociais. (COSTA, 2009) É no território que se organizam as relações das pessoas entre si e com o trabalho, suas experiências de prazer e de dor. Enfim, é no território que se configura a vida.

O sujeito, nas experiências de educação emancipadoras, é o centro do processo educativo, se configurando como ator central para a construção do currículo, de territórios vividos. O território vivido é o eixo pelo qual outras categorias e noções espaciais são abordadas, de acordo com a concepção de educação preconizada por Paulo Freire.

A educação não se caracteriza apenas por práticas de ensino institucionalizadas como aquelas existentes nas escolas, mas abrange todos os processos de formação dos indivíduos, de maneira que toda troca de saberes constitui uma prática educativa e pode se desenvolver em variados ambientes sociais, escolares e não escolares. (BRANDÃO, 2007)

No intuito de pensar as práticas educativas em espaços não escolares, com especial atenção para o currículo como constituinte e constituidor dessas práticas, a Extensão se coloca em posição de destaque, permitindo a aproximação entre a instituição de educação formal e o espaço de vida do sujeito. Na amplitude do conceito de território, relacionado à produção de novos saberes acerca dos fenômenos educativos, apresenta-se o projeto de extensão “Compartilhando Saberes em Dor”, incorporado no debate sobre a construção da cidadania de indivíduos que vivenciam dor crônica.

Ao discutir sobre a construção da cidadania de indivíduos com dor crônica, torna-se essencial destacar que as incapacidades ligadas à vulnerabilidade, como a dor crônica, somam-se as infligidas pelos seres humanos, uns aos outros, na construção de relações de poder que conformam dominação, intimidação, manipulação. Neste contexto, o lugar social do sujeito qualifica a sua dor e determina a reação do outro em face a ela. Diante da vulnerabilidade dos sujeitos, intervenções construtivistas que envolvem a consideração do saber popular e a participação daqueles que vivem os problemas são estratégias para identificar e combater as diversas vulnerabilidades. (AYRES, 2002)

Neste sentido, reflexões apoiadas na proposta de Paulo Freire sobre as maneiras pelas quais o indivíduo influencia o processo de educação popular; a construção do território a partir das inter-relações e as contribuições do diálogo interdisciplinar sobre a experiência de dor e sua terapêutica, a partir de resultados de um projeto de extensão, são propostas neste artigo.

A proposta educativa na perspectiva do pensamento de Paulo Freire

Com base nos pressupostos da Educação Popular de Paulo Freire e nos pressupostos da Antropologia da saúde, desde 2014, o Departamento de Enfermagem Básica da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (ENB/UFMG) desenvolve o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor” voltado à educação e suporte a pessoas com dor crônica. Em abril de 2020, devido à pandemia, o modelo de atendimento

foi reorganizado de forma online com a proposta “Dor crônica: compartilhando saberes em tempo de pandemia”. A equipe é composta por profissionais de saúde e de áreas correlatas, por acadêmicos de Enfermagem e de Terapia Ocupacional e é coordenada por uma docente do ENB/UFMG. Atualmente, 74 pessoas participam do projeto.

O projeto de extensão se apresenta como interdisciplinar, visando fazer emergir a voz dos indivíduos com dor crônica, e a partir de sua fala, compartilhar saberes entre as pessoas atendidas, profissionais e estudantes. Propõe o acolhimento, planejamento e realização de ações que promovam o alívio da dor e a melhora funcional dos indivíduos que sofrem dor crônica e a sua reinserção no seu meio social, em um processo libertador.

Neste sentido, o projeto se alinha ao modelo de educação libertadora proposto por Paulo Freire. A educação libertadora se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade, criticamente” (Freire, 1985, p. 125). Os participantes reconhecem e são reconhecidos como sujeitos de suas histórias; uma história construída a cada instante, cujo processo de reconhecimento se faz por meio da intersubjetividade e intercomunicação. Todos os participantes são protagonistas, sujeitos da educação; dialogam, problematizam para construir uma nova realidade libertadora.

O diálogo, em Paulo Freire, favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. A liberdade para expressar ideias, junto com o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensamento crítico-problematizador da realidade. Na perspectiva freireana, a palavra verdadeira está comprometida com a ação transformadora.

A participação dos sujeitos no projeto é sustentada pelo diálogo, “adorei a reunião. Tirei minhas dúvidas, compartilhei com o grupo o meu estado emocional e percebi que existem pessoas com o mesmo problema. Com esta descoberta tive apoio de todos; o que fez me sentir melhor” (Participante 1).

O envolvimento em atividades significativas, desenvolvidas no projeto, potencializa o indivíduo com dor crônica a estabelecer relações com outras pessoas e com a comunidade e encontrar propósitos para sua vida. A atividade “Desafio de talentos” desenvolvida no projeto estimulou a participação dos indivíduos em ocupações do dia-a-dia, significativas e que proporcionam satisfação. Na proposta freiriana de educação, as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados no intuito de promover a humanização, a libertação dos sujeitos. (MENEZES, SANTIAGO, 2014.). Desta forma, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor”, por meio de atividades, como o “Desafio de talentos”, possibilita espaços e oportunidades de participação ativa e transformadora para os indivíduos com dor crônica.

O projeto se estrutura na proposta de educação em saúde, para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos a respeito do seu meio social e de suas condições de vida e saúde, o compartilhamento de conhecimentos que derivam das experiências, além da potencialização de processos coletivos para organizar e concretizar ações de mudança. Pressupõe ainda uma perspectiva preventiva e de uma abordagem diretiva, ampliando-se na direção de uma práxis construtiva e transformadora, pautada no desenvolvimento do diálogo. (LEONELLO, 2008).

A ação transformadora é observada, por meio da melhora funcional dos indivíduos, sua reinserção no seu meio social e aderência ao autocuidado e às orientações

relacionadas com educação em saúde; além do seu envolvimento no projeto, como pode ser observado nos relatos: “Neste momento que nosso acesso à rede de saúde é limitado é de grande valia ter este grupo” (Participante 2);

As falas dos sujeitos em dor mostram como o grupo, além de potencializar as capacidades do indivíduo, pode promover mudanças de comportamentos e atitudes direcionadas ao desenvolvimento da autonomia e ao enfrentamento da dor. O grupo tornou-se um espaço de acolhimento e assumiu sentidos além do terapêutico, tais como local de socialização, lazer e espaço de cuidado. O contato com outros participantes do grupo também foi um aspecto importante destacado nas falas dos indivíduos que sofrem dor. O suporte social e apoio mútuo oferecidos no grupo estimulam a maior socialização dos integrantes e, conseqüentemente, impactam positivamente a saúde e bem-estar do indivíduo com dor crônica.

A partir da prática dialógica, o indivíduo desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. (MENEZES, SANTIAGO, 2014) Para Paulo Freire, o diálogo é construção teórica, atitude e prática pedagógica. É relação objetividade-subjetividade, tem fundamento e conteúdo; portanto, é uma categoria teórica. Em outros termos, são condições para a prática do diálogo: escuta, silêncio, crença no outro e respeito. Alia-se a essas condições a esperança crítica, mobilizadora do diálogo. Portanto, fundamentam o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa.

Além de um espaço terapêutico, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor” proporciona aos indivíduos com dor crônica um momento de acolhimento intimamente ligado ao conceito de integralidade.

De acordo com os pressupostos de Freire, é importante assumir que os sujeitos são agentes da práxis curricular e ponto de partida das situações reais para problematizá-las e avançar na construção de um conhecimento crítico que contribua com uma educação comprometida com a democracia.

Neste contexto, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor”, por meio do uso de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação é uma estratégia de ensino-aprendizagem que permite aproximar a realidade dos jovens graduandos com a temática da dor crônica, realizada de forma crítica, reflexiva e contextualizada com a realidade dos sujeitos em dor. Esta proposta busca desenvolver conhecimentos, habilidades e valores, encorajando a reflexão do aluno em relação ao conteúdo, ao mesmo tempo que tem potencial para atender as necessidades dos sujeitos em dor e facilitar o diálogo entre alunos, professores e pesquisadores.

Dentro da perspectiva freireana de Educação Libertadora é necessário compreender a Educação como um processo de formação humana, considerando as experiências que cada pessoa traz, utilizando-as para estimular uma nova práxis educacional. (FREIRE, 1996). A participação de estudantes de graduação no projeto de extensão permite aprofundar seu conhecimento sobre uma temática específica, contextualizada com a realidade social. Além dos aprendizados teóricos e práticos adquiridos, há a oportunidade de conhecer e se relacionar com pessoas de diferentes áreas, a partir de uma prática interdisciplinar.

Além do impacto na formação do aluno de graduação, projetos de extensão são espaços de prática docente que colaboram com a formação contínua e interdisciplinar do

professor voltada para conhecimentos e formas de assistência que contribuam na resolução de problemas reais da comunidade.

De acordo com Freire, o educador deve ser democrático em sala de aula, trazendo para esse espaço a vivência das idéias nas quais acredita e a vivência do aluno fora da escola, entendendo que é através dela que se iniciam as transformações do mundo (FREIRE, 2001). Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor” reforça a importância da ação extensionista como espaço democrático e interdisciplinar.

A aproximação dos docentes e pesquisadores com a atividade extensionista, essencialmente prática e em parceria com profissionais de diferentes áreas, proporciona uma forma eficiente de trocar conhecimentos, experiências e de construir relações mais horizontais entre profissionais.

2.2 O território na perspectiva de Paulo Freire e a proposta da extensão em dor

Os participantes são acolhidos nos diferentes espaços de atuação do projeto. As ações desenvolvidas no projeto são diversificadas, como webconferências semanais, pela plataforma Zoom®; produção de vídeos educativos disponibilizados no canal da Escola de Enfermagem da UFMG no YouTube®; atendimentos psicológicos individuais; “Desafio de talentos”, em que os participantes são incentivados a compartilhar suas habilidades com o grupo no WhatsApp® passando a ser acompanhados longitudinalmente pela equipe através de atividades educativas e terapêuticas.

Na atividade de webconferências semanais são trabalhados aspectos conceituais e terapêuticos do cuidado em dor crônica realizadas por profissionais de enfermagem, psicologia, nutrição, fisioterapia, terapia ocupacional, medicina, artes plásticas, odontologia e direito. A proposta de intervenção interdisciplinar é fundamentada no reconhecimento de que as complexidades da dor crônica exigem uma abordagem biopsicossocial complexa e que uma abordagem biomédica tradicional não consegue abordar adequadamente todos os problemas relacionados à dor nesta população.

A produção de vídeos didáticos e sua disponibilização em uma rede de comunicação de fácil acesso, como o YouTube®, é uma atividade desenvolvida no projeto para levar conhecimento científico à população e diminuir a distância entre a realidade dos sujeitos em dor crônica e as propostas de educação em saúde. O uso de redes de comunicação a partir da produção de vídeos didáticos, educativos, e desenvolvidos com linguagem simples e acessível, considera os saberes populares, diminuindo a hierarquia entre conhecimentos acadêmico-científicos, conhecimentos técnicos e aquele oriundo dos meios populares. Esta proposta fundamenta-se no entendimento da Extensão como prática política e no entendimento de um fazer acadêmico que estimula, reconhece e valoriza a troca de conhecimentos (SANTOS; DEUS, 2014).

A aproximação entre conhecimento científico e divulgação por meio de vídeos didáticos de fácil acesso potencializam o que Germano e Kulesza (2007), definem como popularização da ciência. O conhecimento e toda ciência produzida em relação à temática da dor crônica podem ser considerados um patrimônio e, neste sentido, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor” apresenta uma forma inovadora de difundir o conhecimento científico produzido dentro das universidades para o público em geral,

empregando diferentes linguagens, como a midiática. Nesse cenário, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor” disponibiliza e populariza o conhecimento científico sistematizado em diferentes instâncias da academia, possibilitando a troca de saberes com a sociedade.

Outra atividade desenvolvida no projeto e divulgada por meio do aplicativo Instagram®, a produção de cartilhas informativas sobre terapias para dor crônica contribui para popularizar o acesso às informações científicas, fazendo a aproximação do público externo com a universidade.

De acordo com Andrade (1998), os espaços são transformados em territórios a partir da sua ocupação e apropriação pelo sujeito, ao tomar consciência de sua participação. Vale destacar que no projeto de extensão, o território se configura como cultural ou simbólico. A experiência grupal rompe com o isolamento que pessoas com dor crônica normalmente vivenciam; torna-se um território para aprender a lidar com a dor, utilizando o aprendizado do outro como forma de ajuda, o que aumenta a rede social de apoio. O grupo se constitui em um território educativo capaz de possibilitar a identificação e a troca de experiências, oferecer esclarecimentos; auxiliar no aprendizado da “fala”, uma vez que é frequente a dificuldade dos indivíduos em expressar sentimentos. (TAVARES et al, 2012).

Além de um território terapêutico, o grupo ainda configura-se como um espaço de acolhimento, de reconhecimento das necessidades subjetivas e coletivas dos indivíduos que sofrem dor, propondo o cuidado a partir do conceito de integralidade, com enfoque individual e coletivo.

As reflexões teóricas sobre território são amplas e possibilitam a construção de um diálogo com a educação social. O território como constituinte dos sujeitos e, portanto, como constituinte das práticas educativas é elemento a se considerar no campo da educação, especialmente na educação social. Segundo Rafesttin (1993) é no território vivido que também acontece a educação.

A educação popular no Brasil, a partir do ano de 1950, recebeu a influência de Paulo Freire na elaboração das bases da educação libertadora. Nesta proposta freireana de educação, as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados no intuito de promover a humanização e a libertação dos sujeitos. (MENEZES, SANTIAGO, 2014.).

As ações desenvolvidas no projeto, além de potencializar as capacidades dos indivíduos, podem promover mudanças de comportamentos e atitudes direcionadas ao desenvolvimento da autonomia e ao enfrentamento da dor. O grupo tornou-se um território de acolhimento e assumiu sentidos além do terapêutico, tais como local de socialização, lazer e espaço de cuidado, como pode ser observado nas falas dos indivíduos em dor “Nesse projeto eles nos deixam bem, com bastante liberdade pra gente se expor, da forma que nós queremos nos expor, então essa humanidade, esse lado humano foi o que mais me encantou.” (Participante 3). “Eu estou aprendendo, e ao mesmo tempo eu estou também tendo a oportunidade de transmitir os saberes que eu fui adquirindo ao longo do tempo, para os outros integrantes do grupo.” (Participante 4)

O projeto de extensão, neste sentido, se configura como um projeto social, que propõe a libertação e emancipação dos sujeitos, estando de acordo com a proposta educacional libertadora de Paulo Freire. Neste sentido, o atendimento em grupo, aliado ao acompanhamento de profissionais de uma equipe interdisciplinar, pode se tornar uma estratégia eficaz de intervenção para indivíduos com dor crônica.

Perspectiva interdisciplinar no compartilhamento de saberes

As ações desenvolvidas no projeto visam a participação dos indivíduos que sofrem dor em atividades amplas e diversificadas, como as recreativas e de lazer. Tais atividades estão estatisticamente relacionadas com o desenvolvimento de redes de suporte social e melhora da qualidade de vida (CABRERA-LEON; CANTERO-BRAOJOS, 2018; CHA, 2018), além de estarem associadas com indicadores de saúde física e mental, satisfação com a vida, bem-estar e melhor competência social (JONGEN et al, 2017; PARK et al, 2021).

Segundo Tavares et al (2012), o processo de cuidado a partir da estratégia grupal nem sempre acontece de forma linear e de modo fácil para os participantes. Silva et al. (2011), em um estudo realizado com trabalhadores com dor crônica, evidenciaram que esta condição clínica levou a restrições sociais, perdas de papéis e impacto no trabalho. No entanto, em resposta a estas rupturas advindas com o aparecimento da doença, os indivíduos também desenvolveram estratégias, aprenderam a lidar com a dor, organizaram sua rotina diária, assim como formularam novos planos para o futuro (SILVA et al, 2011).

O grupo é um espaço terapêutico potencial para auxiliar a pessoa com dor crônica a reconstruir suas histórias de vida e dar um novo significado às repercussões da doença. Assim, o conhecimento sobre a dor crônica, o convívio com pessoas que vivenciam a mesma experiência, as atividades desenvolvidas no grupo, o aumento do senso de competência e autocuidado e, principalmente, o empoderamento do sujeito diante do seu processo de saúde pode ser potencializado pelas ações grupais, como as desenvolvidas pelo grupo.

De acordo com o pensamento freiriano, o desenvolvimento da consciência, possibilita a ação livre e que torna o indivíduo capaz de apreender a realidade, de uma maneira crítica-reflexiva.(MENEZES, SANTIAGO,2014) Nesta perspectiva, o projeto possibilita aos alunos autonomia para identificar as necessidades humanas básicas dos sujeitos em dor, dentro de um modelo teórico, e propor medidas terapêuticas de promoção da saúde e prevenção de doenças, seguindo os propósitos fundamentais da extensão na formação humana.

Além dos aprendizados teóricos e práticos adquiridos no projeto de extensão, os educandos têm a oportunidade de conhecer e se relacionar com pessoas de diferentes áreas, a partir de uma prática interdisciplinar. (DUTRA et al, 2018) O projeto busca desenvolver conhecimentos, habilidades e valores, bem como tem potencial para facilitar o diálogo entre alunos, professores e pesquisadores.

O pensamento de Freire propõe o diálogo do educador com seus educandos; compreendendo o que é e para que serve a educação. Considera a cultura do educando, criando uma pedagogia cheia de diálogo e amor, instituindo uma vivência solidária, com relações sociais e humanas, buscando, com o educando, consciência crítica através de um processo “práxico”, respeitoso e interdisciplinar. (MIRANDA, BARROSO, 2004).

Além do impacto na formação do estudante, projetos de extensão são espaços de prática docente que colaboram com a formação contínua e interdisciplinar do professor voltada para conhecimentos e formas de assistência sustentadas no diálogo e no amor, que contribuam na resolução de problemas reais da comunidade.

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão “Compartilhando saberes em dor”, reforça a importância da ação extensionista para a formação continuada do docente e como um espaço de trabalho reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica do professor. Assim, a extensão universitária permite ao trabalho do docente/pesquisador uma formação continuada mais cidadã, crítica e interdisciplinar.

Vale ressaltar que a prática extensionista atua na vida dos indivíduos envolvidos, utilizando o território como constituinte das práticas educativas. A interação entre os profissionais, discentes e os sujeitos que sofrem com dor crônica, promove um compartilhamento de saberes, autonomia do autocuidado, pensamento crítico e atendimento às necessidades biopsicossociais.

Por fim, ainda existem desafios importantes para a implementação de programas de tratamento multidisciplinar para sujeitos com dor crônica. Neste sentido, este projeto pode ser um ponto de partida para estimular o desenvolvimento de serviços interdisciplinares de atenção e cuidado ao sujeito com dor crônica.

Referências

ALCANTARA, Marcus A.; SAMPAIO, Rosana F.; SOUZA, Mariana A.P.; et al. Chronic pain profile: An interaction between biological and psychosocial factors. *Pain Studies and Treatment*, v. 1, n. 2, p. 9-16, 2013. Doi: 10.4236/pst.2013.12003.

ANDRADE, Manuel Correia de. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton.; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria. Laura. (Orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 213-220.

AYRES, José Ricardo Carvalho Mesquita. Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface (Botucatu)*. 2002; 6(11):11-24.

CARVALHO, Ravena Carolina de.; MAGLIONI, Caio Bustamante.; MACHADO, Gabriel Barbosa.; et al. Prevalence and characteristics of chronic pain in Brazil: a national internet-based survey study. *BrJP*. v.1; n. 4; p.331-338, 2018. <https://doi.org/10.5935/2595-0118.20180063>.

DANILOV, A.; DANILOV, A.; BARULIN, A.; et al. Interdisciplinary approach to chronic pain. management. *Postgraduate medicine*, v. 132, supl. 3, p. 5–9, 2020. <https://doi.org/10.1080/00325481.2020.1757305>.

DUTRA, Fabiana Caetano Martins Silva e.; ROBERTO, Williane Martinho.; COELHO, Bruna Lopes. et al. Envolvimento em ocupações sustentáveis: mudanças nos hábitos de vida a partir de espaços de práticas educativas. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, v. 26, n. 2, p. 345-355, 2018. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1143>

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

GERMANO, Marcelo Gomes; KULESZA, Wojciech Andrzej . *Popularização da ciência*

cia: uma revisão conceitual. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.24, n. 1, p. 7-25, 2007.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. “Da Desterritorialização à Multiterritorialidade”. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005.

JONGEN, Peter Joseph; RUIMSCHOTEL, Rob P.; MUSELER-KREIJNS, Y.M.; et al. Improved health-related quality of life, participation, and autonomy in patients with treatment-resistant chronic pain after an intensive social cognitive intervention with the participation of support partners. *J Pain Res*. v. 10, p. 27252738, 2017. Doi:10.2147/JPR.S137609.

LEONELLO, Valéria Marli. OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. Competencies for educational activities in nursing. *Rev Latino Am Enfermagem*. 2008;16(2):177-83.

MENEZES, Marília Gabriela. SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*. v. 25, n. 3 (75). p. 45-62. set-dez. 2014.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016.

MIRANDA, Karla Corrêa Lima. BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* 12 (4) Ago. 2004.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/SHXzNcpH8nxwKZ8GjQ5cc6c/?lang=pt>> Acesso em: 8 dez 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP; 2020.

PARK, S.; LEE, H.J.; JEON, B.J.; et al. Effects of occupational balance on subjective health, quality of life, and health-related variables in communitydwelling older adults: A structural equation modeling approach. *PLoS ONE*, v. 16, n. 2, p. e0246887, 2021. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246887>

RAJA, Srinivasa N.; CARR, Daniel B.; COHEN, Milton. et al. The revised International Association for the Study of Pain definition of pain: concepts, challenges, and compromises. *Pain*, v. 161; n .9; p. 1976–1982, 2020.<https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001939>

SANTOS, José Antônio; DEUS, Sandra de. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, v. 2, n. 2, p. 6-16, 2014.

SCHATMAN, Michael E. Interdisciplinary Chronic Pain Management: International Perspectives. *Pain*, v. XX, n. 7, p. 1-5, 2012.

SENA, Roseni Rosângela de.; SILVA, Kênia Lara. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. *Revista da Escola de Enfermagem - USP*, v. 42, n. 1, p. 48-56, 2008.

SILVA, Fabiana Caetano Martins; SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta; et al. A qualitative study of workers with chronic pain in Brazil and its social consequences. *Occup Ther Int*. v. 18, n.2, p. 85-95, 2011. Doi: 10.1002/oti.302.

TAVARES, Alessandra Antunes; FREITAS, Luciana Mata.; SILVA, Fabiana Caetano Martins. et al. (Re) Organização do cotidiano de indivíduos com doenças crônicas a partir da estratégia de grupo. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, v. 20, n. 1, p. 95-105, 2012. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.011>

El SaCuDe entre el sistema y la extensión. (Re)pensando la salud, el cuerpo y el tiempo libre

The "SaCuDe" between the system and extension. (Re)thinking health, body and free time.

Autores: Gastón Amorín Alsina, Lucila Guerra
Universidad de la República, Uruguay

Para citación de este artículo: Alsina, G. A., Guerra, L.; (2021). El SaCuDe entre el sistema y la extensión. (Re)pensando la salud, el cuerpo y el tiempo libre. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 21/10/2021 Aceptación final: 20/04/2022

Resumen

La extensión es el espacio donde los sujetos pueden sensibilizarse con el territorio y comenzar a establecer puntos de conexión entre lo que se trabaja en la academia y lo que acontece en los espacios de las prácticas extensionistas. Uno de esos enlaces es poner en juego los conceptos tratados en las aulas y cómo son llevados adelante desde su vulgaridad. En este caso, el concepto de salud ha ido cambiando con el tiempo, y en la actualidad resulta importante el discurso de las disciplinas anatómo-fisiológicas. A su vez, la salud

pasa a ser un objeto de la política que incide directamente en las personas, en la sociedad y en el sistema. Por dicha preocupación es que se pone en tela de juicio qué hacer con en el tiempo libre, qué hacer con ese tiempo que queda por fuera del trabajo. ¿Hay que invertirlo en prácticas “saludables”?, ¿a qué nos referimos cuando decimos “saludables”? El complejo municipal SaCuDe pasa a ser una opción para este tiempo libre, donde en principio se constituye como un lugar donde los sujetos van a participar de diversas prácticas. De esta forma, desde la academia y desde la extensión se tiene algo para decir, en tanto hay ciertos discursos que son impuestos y normalizados, uno de ellos es el de cuerpo y salud. La extensión pretende indagar en estas cuestiones, ver qué valores juegan y qué líneas se pueden trazar entre el territorio y la universidad.

Palabras clave: salud - tiempo libre - territorio - cuerpo – barrio - extensión universitaria.

Abstract

Extension is the space where subjects can become sensitized to the territory and begin to establish points of connection between what is worked on in the academy and what happens in the spaces of extension practices. One of those links is to put into play the concepts dealt with in the classroom and how they are carried forward from common knowledge. In this case, the concept of health has been changing over time, and, nowadays, the discourse of anatomy-physiological disciplines is important. At the same time, health has become an object of politics that directly affects people, society, and the system. Due to this concern, it is questioned what to do with free time, what to do with that time that is left out of work. Should it be invested in “healthy” practices? What do we mean when we say “healthy”? The SaCuDe municipal complex becomes an option for this free time, where in principle, it is constituted as a place where the subjects can participate in various practices. In this way, from academia and extension there is something to say, as there are certain discourses that are imposed and normalized; one of them is the body and health. The extension aims to research into these issues to see what values come into play and what lines can be drawn between the territory and the university.

Key words: health, free time, territory, body, neighborhood, university extension.

Introducción

Cada barrio posee particularidades, características, vecinos/as, significantes y significados totalmente diferentes. El trabajo de extensión por parte de la academia lleva consigo elementos que pueden perturbar ciertas costumbres y normas ya instaladas en los contextos. El complejo SaCuDe, ubicado en el Barrio Municipal en la cuenca de Casavalle, en el departamento de Montevideo, Uruguay, se posiciona como un lugar clave para el encuentro entre la universidad y la gente que habita el entorno.

Por sus siglas, el complejo se refiere a “Salud, Cultura y Deporte” (de ahí el nombre SaCuDe). En este sentido, al momento de ver y discutir sobre las prácticas y/o talleres que allí se realizan, se da indicio de definiciones bastante estrictas sobre los conceptos a los cuales titula. Es decir, un único concepto de salud, un único concepto de cultura y un

único concepto de deporte. El complejo se ubica como punto de referencia para la extensión universitaria, desde la misma práctica docente de varias carreras de la Universidad de la República (UdelaR), hasta ser punto de referencia para la investigación sobre qué lugar ocupa en el barrio entre sus vecinos/as.

En este sentido resulta interesante observar y analizar lo que queda por detrás de la construcción y establecimiento de este espacio, en búsqueda de limitar a los sujetos del barrio en dicho lugar, a la vez que el SaCuDe ingresa como punto de referencia para que las personas puedan utilizarlo en su “tiempo libre”, que, probablemente, de libre tenga poco en el sistema económico y social en el que se inserta.

La extensión, un proceso de encuentros y participación en Uruguay

Hablar de extensión en Uruguay lleva, en primera instancia, a cuestionarse desde dónde, para qué, hacia quiénes y cómo; por lo tanto, resulta conveniente pensar en la comunicación, en el sentido en que “[...] el mundo social y humano no existiría como tal si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual sería imposible el conocimiento humano” (Freire, 1984: 73). Es decir, situar al sujeto como ser de relaciones transforma el trabajo de pensar y pensarse en la extensión; en tanto inmersos en el mundo de la cultura y la transformación, se busca una prolongación de los saberes académicos hacia la sociedad. Aun así no se espera que la práctica extensionista tenga la mira puesta en transmitir o imponer determinado conocimiento, sino que el trabajo se encuentra en compartir, intercambiar y poner a circular determinados saberes propios de las disciplinas con los conocimientos del barrio particular en el cual se proyecta la participación.

Por lo tanto, en este contexto, la extensión no debería ser pensada desde el asistencialismo o desde el imponer el conocimiento al otro, sino que, por el contrario, se busca un trabajo y reflexión conjunta de la academia con la sociedad, a fin de generar nuevas propuestas, estrategias y enfoques teórico-metodológicos para pensar en las diversas prácticas sociales y educativas que, desde la universidad pueden realizarse juntamente con la población. Por ello, se resalta la importancia de la comunicación y la reflexión conjunta, en tanto la “[...] coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación” (Freire, 1984: 75). Siguiendo esta línea, es preciso destacar que el diálogo crítico y problematizador es considerado imprescindible para disminuir las brechas que pueden generarse al pensar un trabajo integral entre las personas provenientes de la universidad y los/as vecinos/as de los barrios. En otras palabras, la distancia puede verse aumentada si no se toman en consideración algunos factores éticos y morales; esta disminución de la brecha sólo se da si está presente la comunicación e intercambio de los sujetos a propósito de idear conjuntamente los trabajos que puedan ser sustanciales para y desde ambas partes, evitando recaer en la transmisión de un sujeto hacia el otro.

Asimismo, es preciso señalar brevemente que la extensión, de la mano de la investigación y la enseñanza, constituyen en Uruguay, los tres pilares fundamentales de la estructura académica universitaria pública, en tanto se complementan y constituyen mutuamente, considerando que aportan a una formación integral para quienes atraviesan el proceso universitario. Esto contribuye al proceso de formación profesional permitiendo

sensibilizar a los actores de todas las áreas, dando cuenta que la vida universitaria trasciende al trabajo en las aulas.

Finalmente, cabe aclarar que desde la extensión se procura una participación que va más allá del estar, una participación que invita a involucrarse, pensar, intercambiar, proponer. Una participación que invita a ser y estar en el momento de encontrarse y crear.

SaCuDe: su lugar en el barrio

Resulta interesante en esta oportunidad pensar el “papel” que le es adjudicado y presenta el complejo municipal SaCuDe en el Barrio Municipal, en tanto no solamente es un punto de encuentro vecinal, sino que a su vez constituye un punto de referencia interinstitucional a nivel departamental. De esta manera, el espacio habilita la participación conjunta de vecinos/as y actores externos que allí se encuentran, con un fin que los coloca para el trabajo e intercambio constante.

Si bien durante la época de pandemia del Covid-19 resultó dificultoso el encuentro presencial, no por ello se detuvieron los procesos que se construyen en un barrio particular por varias razones. Casavalle se encuentra en la periferia urbana del departamento de Montevideo, considerado como “barrio marginal” (Cardarelli y Rosendfeld, 1998); de todas maneras, es un barrio donde los vecinos/as están dispuestos al intercambio y crecimiento constante por el territorio, en conjunto con otras instituciones tejiendo vínculos que sean beneficiosos para todas las partes. Es allí donde se destaca el papel fundamental que presenta el complejo municipal, tanto para vecinos/as como para diversos actores municipales, colectivos y estudiantes universitarios. Con respecto a estos últimos, no solamente van a realizar su práctica ya sea extensionista en Pre Profesional, sino que se involucran con el barrio (o deberían involucrarse), construyendo y creciendo conjuntamente en un constante proceso de participación.

Es así como el complejo municipal SaCuDe se presenta como centro de referencia, encuentro y desarrollo de un sinfín de actividades culturales, de, por y para el barrio, así como también para barrios aledaños, generando un vínculo entre vecinos/as, de diferentes generaciones con un fin y sentido de pertenencia compartido, comprendiendo y buscando abarcar a todas las edades con disímiles o mismos intereses. En este sentido, uno de los aspectos a resaltar es evitar que la vulgaridad cargada de la subjetividad de quienes se encuentran fuera de la realidad del barrio con la que se trata a algunos sectores (vulnerados) de la sociedad, los convierta en “residuos” de la industria, degradados, excluidos por un tipo de socialización, condenados a ser concebidos en un “hiperespacio social” con dimensiones y cultura diferentes, en tanto fue construido como “depósito espacial” (Álvarez Pedrosian, 2013).

Es a partir de los planteos de Sennett (1997) que vemos cómo antiguamente, con el comienzo de la conformación de las ciudades (pensadas en términos de urbanidad), se presentaron transformaciones en lo que respecta a su orden y formación, en tanto hubo cambios en las formas de concebir y definir al cuerpo. Dichos cambios, considerados de acuerdo con las intensidades, se vieron permeados por aquellos aspectos sociales y, sobre todo, lo visual (en tanto estético), en términos de lo que servía para distinguir a las personas (Sennett, 1997). Tal distinción presenta relación con las diversas posibilidades del uso de la palabra, ya que tanto mujeres como esclavos no participaban en algunos ámbitos, así

como también cierta relación con la idea de que el cuerpo no tenía nada para esconder, ni siquiera en el ámbito de la ciudad.

Las realidades sensibles y la actividad corporal han protagonizado un deterioro en la sociedad, lo cual conlleva un cambio histórico en el carácter de la multitud urbana. En la actualidad, dicha multitud se presenta como una sensación amenazante; sensación que genera un abismo entre el pasado y el presente, entre un sector de la sociedad y el otro. Esto lleva a reprimir la conciencia sobre todo de aquellos diferentes, en una sociedad donde prevalece un orden político sobre el cuerpo y niega las necesidades de aquellos que no se ajustan en sus planes perfectos. Hay una necesidad política de una imagen tipo del cuerpo, que se expresa en relación con un orden social, planificado en base al cuerpo perfecto (concebido en tanto organismo). De esta manera, las políticas del cuerpo ejercen cierto poder creando formas urbanas de pensar el lenguaje urbano en base a ese cuerpo, un lenguaje que excluye, reprime. Pero ¿a quiénes reprime realmente? Actualmente es posible vislumbrar que la represión y la segregación sociourbana, trascienden las concepciones del cuerpo y radican principalmente en el espacio habitado y el nivel cultural aspirado hegemonícamente aceptado.

La libertad y el movimiento pueden ser vistos como factores centrales en la constitución del espacio y de la ciudad, y en esta última es donde suceden las luchas para reivindicar aquellos aspectos que llevan a las injusticias sociales. Se pretende pues, en este sentido, acortar la brecha generada desde el adentro y el afuera delimitadas territorialmente, caracterizada por la “precariedad”, generando ciertos procesos de diferenciación y singularización de identidades, fragmentando a la sociedad.

A raíz de estos planteos es que se pretende demostrar desde el SaCuDe cómo conviven diferentes realidades sociales, con un mismo fin, olvidando la construcción social que marca la diferencia desde una zona geográfica. En el complejo municipal se homogeniza la realidad, reduciendo el fraccionamiento y estigmatización sociocultural marcado y remarcado constantemente por el proceso de mercantilización. Construyendo así identidades y barrio en conjunto, sin olvidar las memorias colectivas y sus imaginarios, que caracterizan y hacen al lugar como tal.

Por ello el SaCuDe convive con la realidad de ser el espacio articulador, donde una gran cantidad de proyectos se llevan a cabo diariamente; donde se unen realidades que la sociedad fragmenta y busca alejar; donde se generan espacios de debate y aprendizaje conjunto; donde se ponen en juego diversos saberes (desde la academia hasta el saber de la experiencia vivida) y se construye a partir del intercambio y vínculo entre estos. El SaCuDe es, pues, un espacio de encuentro pleno que habilita a la participación.

La salud del organismo

Pensar en la salud más allá de sus concepciones teóricas y las diversas posibilidades de definirla, conlleva directamente la mirada hegemónica atravesada por el discurso biomédico, desde la cual se sostiene la vida y a partir de la cual transitan los cuerpos en sociedad. Esto se debe a la gran exposición e importancia que han logrado tener las ciencias anatómo-fisiológicas por sobre las ciencias humanas. Pero aquí hay varias cuestiones a resaltar: por un lado el discurso biomédico, a través del cual se regulan la vida y los cuerpos en la sociedad contemporánea, se rige por determinados parámetros de concebirlos desde una

única mirada posible, la del organismo. Es decir, se reduce el cuerpo a un mero conjunto de órganos y músculos que hay que estar constantemente mejorando y revisando para que sea más eficiente y “útil” al sistema en el que se inscribe, logrando universalizarlo. En este sentido, no solo se igualan todos los cuerpos y se habilita a pensarlos como individuos, sino que se dejan de lado otras cuestiones que atraviesan a las personas y que las componen, desde la complejidad de pensar el cuerpo si no es reducido únicamente al organismo como conjunto de órganos iguales en todos. Por ende, es posible afirmar que hay una búsqueda constante e incluso obsesiva por una “salud perfecta” (o un organismo perfecto), lo que se ha vuelto un factor predominante, y en tanto esto sucede se vuelven mayores las necesidades de quienes se conciben como “no saludables” por no adecuarse con exactitud a de los parámetros homologados.

Por otro lado, concebir al cuerpo en su totalidad implica verlo atravesado por diversas cuestiones que lo componen como tal y que permiten pensarlo en un sinfín de posibilidades que lo habilitan a transcurrir en la vida. Es posible aquí pensar en las diversas formas de vida (Agamben, 2001). En esta línea es menester decir que hay tantos cuerpos como formas de vida posible y tantas formas de vida posibles como cuerpos que las transiten.

Pensar al cuerpo aquí, desde una mirada antropológica, invita a concebirlo como construcción política, como producción discursiva, siendo primero que nada cultural (Le Bretón, 2002).

[...] podemos pensar cómodamente en un cuerpo representable como lo hacen la biología y la medicina, o en un cuerpo ausente de entidad material, aunque lógicamente imprescindible, o en un cuerpo imaginario por los sujetos sociales a través de su experiencia [...] (Behares, 2007: 6).

En este contexto puede decirse que las representaciones del cuerpo, así como los saberes en torno a este son parte de una visión del mundo, por tanto de una definición de la persona. De esta manera, puede pensarse que no es una realidad en sí misma sino una construcción simbólica (Le Bretón, 2002).

Volviendo a los planteos principales, cada vez menos se piensa en los cuerpos, en la diversidad y posibilidades de estos, en las formas de vida, en una vida que no puede separarse de su forma y por tanto de la política, de la norma. Cada vez más se piensa en una preservación del organismo a costas de un buen funcionamiento social-mercantil, sucediendo pues que se produzca una fantasía positivista configurando al cuerpo sin política escindido de su relación con el lenguaje que lo atraviesa y constituye como tal; por tanto, se lo reduce a una cosa desprovista de cultura (Rodríguez Giménez, 2014).

Ahora bien, pensar desde esta perspectiva a la salud invita a concebir un amplio abanico de posibilidades. Asimismo evitando que de alguna forma u otra determinados cuerpos queden excluidos, sin la posibilidad de acceder a determinadas actividades configuradas en la esfera pública, y quedando reprimidos únicamente en la esfera de lo privado (Arendt, 2009).

Un tiempo libre ¿para todos?

La posibilidad de participar en ciertas prácticas y sentidos que atribuyen a la ciudad y a la sociedad necesitan de sí no solo una fragmentación del tiempo que lo permita, sino también ciertos privilegios. Resulta ineludible pensar en cómo, incluso en tiempos de pandemia (o tiempos en donde las sensaciones del tiempo cambian) el tiempo libre pasa a ser un hecho que no todos, en principio, pueden atribuirse.

El acceso a la vida pública, a la esfera en donde los sujetos se encuentran, debaten, discuten, hacen uso de la palabra, conlleva un “requisito previo”, y es tener resuelta la vida privada, ya que “el rasgo distintivo de la esfera doméstica era que en dicha esfera los hombres vivían juntos llevados por sus necesidades y exigencias” (Arendt, 2009: 43). La forma por la cual los sujetos consiguen saciar esas necesidades básicas es mediante el trabajo, en tanto se consolida como la actividad “no natural” (Arendt, 2009) del hombre, pero que les proporciona un mundo artificial que permite sostener la labor, en términos de Arendt. Lo que corresponde al trabajo, en algún sentido opuesto, es el tiempo de no trabajo, que se establece como tiempo libre: “así, el tiempo libre surge como un supuesto tiempo de libertad, de liberación de las amarras, obligaciones y contradicciones presentes en el mundo del trabajo” (Gomes y Elizalde, 2009: 5).

El problema está cuando los sujetos no pueden solventar las necesidades básicas y necesitan utilizar más de ese tiempo libre para poder sobrevivir. La libertad queda condicionada, o, mejor dicho, no hay libertad, porque las personas quedan a merced del trabajo, elemento que permite mantener a flote el organismo, provocando que cada vez haya menos acción en los sujetos. Entonces, lo que queda de ese “tiempo libre” es puramente para el descanso biológico y recomposición de la fuerza de trabajo. No queda nada del sujeto para que pueda participar de la vida pública, en donde el mismo podría estar haciendo uso de la libertad (Arendt, 2009), o al menos de una aparente libertad que a su vez le permite estar en el encuentro con el otro, generar la comunicación con sus pares que no se encuentra en su vida privada:

“Toda actividad desempeñada en público puede alcanzar una excelencia nunca igualada en privado, porque ésta, por definición, requiere la presencia de otros, y dicha presencia exige la formalidad del público, constituido por los pares de uno, y nunca la casual, familiar presencia de los iguales o inferiores a uno” (Arendt, 2009: 58).

De esta manera, la vida pública permite que los sujetos hagan uso de su tiempo libre y que, en el mismo, puedan desarrollar el pensamiento crítico, la política y lo político en connotación con los demás, que hacen a la sociedad “privilegiada” de ese tiempo. Pero esa vida pública es “atacada” por el sistema neoliberal que la atraviesa, es decir, se integra en un sistema dialéctico entre la supuesta libertad que ofrece a los sujetos y los objetos y elementos que oferta para que sea necesaria esa libertad. No resulta extraño escuchar la promoción de determinados bienes de consumo que facilitan la vida de los sujetos y permite un mayor “tiempo libre” de las personas. Esto termina siendo una gran falacia de la sociedad, porque:

[...] la realidad viene mostrando que el tiempo libre no está siendo ampliado, y más bien viene siendo reducido en gran escala debido principalmente a las condiciones sociales de existencia de la mayoría de las personas, que son marcadas por diversas formas de exclusión” (Gomes y Elizalde, 2009: 6).

También, por otro lado, se ofertan ciertas “prácticas saludables”, o ciertas prácticas que “mejoran” la “salud” de las personas para que gocen un buen tiempo libre.

Termina siendo una ecuación bastante simple. Al gozar de una mejor salud se permite acceder con mayor ímpetu a la vida pública, y, por ende, al tiempo libre. Es claro que aquel que no goza de una “buena salud” es porque no puede saciar las necesidades básicas, es decir no tiene la vida privada resuelta. Parece paradójico que el tiempo libre resulte no ser tan libre como parece, en tanto se bombardea constantemente con ofertas para disfrutar tal como el sistema lo determina y que por detrás esto determine cuánto un sujeto es más o menos saludable.

En este sentido, se abre la posibilidad de pensarse en un desarrollo saludable del cuerpo en y/o para el tiempo libre, donde confluyen los discursos de pensar a la salud y prácticas en salud en el tiempo libre. Se habilitan así diversas posibilidades de transcurrir y pensarlo en la esfera de lo público, donde todos pueden ver y oír.

La salud como oferta del SaCuDe y del sistema... ¿En qué queda la extensión?

Desde sus siglas en el SaCuDe hay una cierta linealidad y preocupación por los tres conceptos que pueden ser contempladas con los diversos talleres que se ofrecen . Además de esto, dentro del mismo complejo hay una policlínica que presenta estrechos vínculos de gobernanza en las decisiones respecto al SaCuDe y al barrio. En este sentido el complejo se posiciona como un espacio donde los jóvenes y adultos, vecinos del barrio, puedan asistir. Por lo tanto, el objetivo macro del complejo es que sea un espacio habitado por los cuerpos en tanto puedan ser controlados, pero no controlados en términos de control disciplinar (al menos en principio no es lo que se propone), sino que las personas puedan encontrar en él un lugar seguro, de reunión y para que, sobre todo los jóvenes, no anden en el afuera .

De esta forma, los padres quedan tranquilos porque sus hijos están ocupando su tiempo libre de una forma saludable, en un lugar que fue hecho para ellos, para eso, mantenerlos controlados. Esto arremete con la idea de multitud, es decir, el complejo se posiciona como espacio para que la gente se ubique ahí y que no esté en la ciudad, centralizando las actividades en un mismo espacio, evitando que los cuerpos transcurran libremente en las calles (Sennet, 1997). De esta manera es posible pensar que se establece una biopolítica, en tanto se protege o se busca proteger la salud de las personas, porque están ahí, en ese espacio y no en las calles de ese “barrio marginal”.

Por otro lado, retomando lo planteado hasta el momento, cabe cuestionarse y desarrollar ideas al respecto de ¿qué implica pensar la extensión? ¿Qué busca hacer una persona que está haciendo extensión? Se pueden establecer ciertas dinámicas sobre qué se tendría que hacer desde la extensión, aunque eso sería contradecir lo que se propone, ir contra el diálogo, el estudio y la comunicación con el territorio y la sociedad. Lo que sí se debería

es cuestionar cosas que incluso ya están establecidas, cuestionar los mismos espacios en lo que se encuentra e identificar de qué manera dialogan las distintas posturas y saberes. Por ejemplo, relativizar determinados conceptos e ideas, entre ellos, la salud, el cuerpo, la cultura, la educación, el espacio, el poder, etc. Desde la extensión en el complejo se pueden cuestionar sus inicios, su concepción de salud, cultura y deporte, quiénes pueden acceder a ese lugar, y qué les falta a los vecinos/as para que puedan participar en él. No se busca una crítica negativa hacia el complejo, sino generar un espacio de diálogo que pueda contribuir al barrio, a las instituciones y los actores que participan de la extensión. Teniendo en cuenta la masividad de público que maneja y al ser una referencia barrial e incluso departamental, el tránsito de personas puede permitir observar más detalles e ideas que pueden contribuir a un cambio social. A su vez, promover la participación de la cogestión en el complejo y que los vecinos/as puedan observar el valor de la comunicación y del entramado de perspectivas.

La extensión en el SaCuDe debe poder seguir problematizando y llevando adelante nuevos procesos para que los lazos entre la universidad y la sociedad se afiancen y las brechas sociales sean cada vez más estrechas. Comprender, además, los grandes efectos del trabajo interdisciplinar. Que en el complejo intervengan varias disciplinas, varios actores sociales, da posibilidad y exposición a la integralidad en tanto que “[...] implica trabajar en forma conectada, se trata de trabajar en territorio [...]” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 25).

Ahora cabe preguntarse por qué todo esto de cuestionar lo ya establecido lo tiene que hacer la extensión. La respuesta es por la educación, pensada en los términos desde donde la define la universidad. Es decir, no se busca reproducir lo que dice la sociedad, sino criticarla y poner en juego determinadas cosas, en una lucha contra aquellos saberes que resultan ser impuestos de forma forzada o no. El diálogo permite compartir experiencias, sensibilizar a los sujetos y por, sobre todo, aprehender el territorio. Acercar la extensión al SaCuDe permite tejer una gran red entre todas las instituciones barriales, departamentales, sociales y educativas, al mismo tiempo que aleja las individuales y el despotismo del sistema neoliberal.

Conclusiones

En Uruguay, la extensión se configura como uno de los pilares fundamentales que estructuran la educación universitaria pública y conlleva como principio fundante la idea de comunicación. A su vez, que el trabajo en territorio sea un espacio de encuentro para las reflexiones en conjunto, manteniendo la idea de coparticipación constante entre la academia y la sociedad. La finalidad de las prácticas extensionistas no es solamente para la universidad, es decir, para generar nuevos objetos de estudios interdisciplinarios o para solidarizarse con los barrios de la periferia. Tampoco el fin de los territorios está puesto en levantar muros o pintar calles. El objetivo por excelencia de la extensión es poder dar cuenta de que la academia también es parte de la sociedad y la sociedad, de la academia. Además de dar cuenta de estos hechos, es poder dialogar con los distintos actores que integran la extensión, se busca disminuir las brechas sociales que se encuentran principalmente en relación con los “barrios marginales”, donde se ejercen ciertas políticas, configuradas en base a un poder que crea formas urbanas y excluye en base a un cuerpo,

un lenguaje. Es decir, reprime aquel que no se ampara en el ideal homologado.

Es así que para reducir el fraccionamiento y estigmatización social y cultural impuestos por el mundo globalizado del mercado, el complejo municipal SaCuDe busca construirse como espacio de encuentro, de identidad de barrio, donde se ponen en juego una variedad de factores y características que lo realizan como tal. También permite que se convierta en lugar de encuentros entre actores y agentes sociales con vecinos/as del barrio. En este sentido, lo podemos describir como un espacio articulador donde conviven diversas realidades.

En otra instancia es menester mencionar la salud, y con esta al tiempo libre. Desde el complejo se concibe a la salud desde el organismo, reduciendo al cuerpo y universalizándolo, produciendo cierta obsesión por una “salud perfecta”, amparando determinadas “formas de vida” (Agamben, 2001) que se rigen por los parámetros de salud homologados a nivel global. Por otro lado, desde estos parámetros es posible ver que quienes gozan de esta salud pueden acceder a la vida pública en tanto tienen resuelta la vida privada y disponen de cierto “tiempo libre” que de igual forma es consumido por el sistema para ofertar determinadas actividades “saludables”, y así mejorar su el organismo de la población para que sea útil para el sistema. El tiempo libre pasa a ser una extensión del trabajo. Los privilegiados que lo poseen lo invierten en estas prácticas, los otros lo usan para descansar.

Resulta una paradoja el pensar que uno es libre, cuando la realidad impone ciertas características y parámetros a seguir para poder lograr un organismo sano y que de esta forma pueda gozar de su tiempo libre, en base a parámetros determinados por el sistema que, lo único que logran es continuar rodando los engranajes del sistema.

En este sentido es que cuestionamos, desde la academia, las concepciones de salud y de tiempo libre que son presentados y desarrollados en el SaCuDe. Si bien hay talleres que corresponden a la cultura, hay todavía un concepto hegemónico sobre el cuerpo y la necesidad de hacerlo prosperar o entretener. Por ello resultan pertinentes las prácticas extensionistas en territorio y en el complejo, a fin de buscar y pensar cuáles son realmente prácticas saludables y para qué cuerpos y cuándo realmente puede uno tener tiempo libre. Desde la extensión se busca generar el vínculo con la sociedad, reflexionar conjuntamente sobre tales cuestiones que hacen a la realidad social. Sin más, cada sujeto sigue y persigue constantemente el progreso en busca de un vivir más libre y sano, sin darse cuenta de que, en realidad, ese vivir no es libre ni mucho menos saludable o sano como comúnmente se cree. Sino que está regulado y es ejercido desde ciertos mecanismos de control que hacen funcionar a la sociedad en búsqueda de una constante armonía cuasi perfecta.

Finalmente, en este contexto, cabe resaltar la idea de que desde la extensión universitaria en Uruguay se pretende generar en la sociedad determinadas reflexiones a través del diálogo y la participación conjunta, a fin de sensibilizar a los sujetos y aprehender el territorio, así como de conocimientos y saberes.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-textos.
- Álvarez Pedrosian, E. (2013). *Casavalle bajo el sol: Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio*. Montevideo: Biblioteca Plural. CSIC.

Álvarez Pedrosian, E. (2018). *Crónicas de un nuevo habitar: producción de subjetividad urbana entre las mediaciones de un plan sociohabitacional*. Montevideo: Universidad de la República, CSIC.

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD-Educação Temática Digital*, 8, 1-21.

Cardarelli, G.; Rosendfeld, M. (1998). *Las participaciones de la pobreza: programas y proyectos sociales*. Paidós.

Crisorio, R. (2015). El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales. *Revista Fundación Arcor*, pp. 24–30.

Freire, P. (1969). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI. Decimotercera edición, 1984.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gomes, C.; Elizalde, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. Contradicciones y desafíos. En: *Lo local: ámbito de contención de la globalización “per-versa”*. N° 22, Revista latinoamericana: Polis.

Rodríguez Giménez, R. (2014). Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política.

Sennett, R. (1997). *Carne y piedra*. Alianza editorial. España: Madrid.

Tommasino, H.; Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En: *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión. Montevideo: Universidad de la República: CSEAM.

Notas al pié

1. Para acceder a más información del espacio se solicita ingresar al sitio web oficial de complejo: www.sacude.org.uy (Consultado el 21/03/2022).

2. Hay que aclarar que el Barrio Municipal integra la cuenca de Casavalle, pero en general, todo el territorio es conocido como Casavalle.

3. Varios son los servicios universitarios de la Universidad de la República que realizan en el Complejo Municipal SaCuDe sus prácticas preprofesionales, como el Instituto Superior de Educación Física, Escuela de Nutrición, Facultad de Medicina, entre otros.

4. Entendiendo a la urbanidad como todas aquellas normas que regulan las formas de vivir, relacionarse y estar para la convivencia en sociedad, promoviendo cierto respeto social.

5. Al hablar de “individuos” se hace referencia a unidades indivisibles de los sujetos. Es decir, la integralidad de las personas queda establecida por un todo que se puede administrar y moldear de acuerdo con lo que el sistema necesita.

6. Refiere a la estructura de biopolítica: “(...) es ‘aquello que merecería ser interrogado por encima de cualquier otra cosa, es decir, el propio concepto biológico de vida.’ (Agamben, 2001: 14) (...) El concepto que hoy se presenta como una respuesta ‘científica’ es, como dijimos con Agamben, un concepto político secularizado” (Crisorio, 2015: 30).

7. En términos de Arendt (2009), la “labor” consiste en hacer posible la vida misma, en este sentido la autora explicita que es el mismo sujeto quien debe satisfacer sus necesidades básicas y permanece atado a estas para sobrevivir.

8. Junto con “labor” y “trabajo”, “acción” es otro de los términos que Arendt (2009) desarrolla para expresar que cada sujeto tiene el compromiso de hacer vivir de acuerdo con sí mismo, pero que en algún punto está puesto al servicio de la humanidad.

9. El SaCuDe cuenta con talleres que responden al ámbito deportivo hegemónico como fútbol, básquetbol, hándbol, vóleibol; diversas gimnasias como yoga, zumba, crossfit; y actividades culturales como teatro, música, cerámicas, entre otros.

10. Policlínica Los Ángeles, dependiente del ASSE (Administración de Servicios de Salud del Estado).

11. Hay un video publicado en el Twitter oficial del SaCuDe en el cual hace una referencia implícita a la preferencia por el espacio interno del complejo antes que el afuera. En el mismo se observa cómo unas cámaras de videovigilancia muestran gente entrando y realizando los talleres, acompañado de una voz en Off que alimenta a la trama en vez de estar fuera del espacio en el resto del barrio, considerado marginal. Se puede acceder al video por el siguiente enlace: <https://twitter.com/i/status/1174384811273854976> (Consultado el 21/03/2022).

Extensão Universitária: parceria e formação

University Extension: partnership and training

Autores: Camila D'Ottaviano, Jorge Bassani
Universidade de São Paulo, Brasil

Para citación de este artículo: D'Ottaviano, C., Bassani, J.; (2021). Extensão Universitária: parceria e formação. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 07/10/2021 Aceptación final: 20/04/2022

Resumo

A partir de experiências em Extensão Universitária promovidas no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP), na cidade de São Paulo, o artigo apresenta uma análise da potencialidade da Extensão como ferramenta pedagógica na formação de jovens profissionais aptos a atuar na construção de cidades mais justas e inclusivas. O objetivo central do artigo é colocar em evidência a Extensão como condição educativa e formativa em dois sentidos:

um voltado para a formação universitária em Arquitetura e Urbanismo; e outro, na transformação das comunidades parceiras dos projetos de Extensão Universitária. A premissa que apontamos para efetivação desta condição é o trabalho em diálogo intenso e de longa duração entre a Universidade e as comunidades.

Para tanto, os projetos de Extensão Universitária aqui utilizados, Bororé – extremo Sul da cidade de São Paulo – e Ocupas – na região central, amparam-se metodologicamente, assim como as análises deste artigo, no pensamento e prática de Paulo Freire (1967 e 1983) voltados à “educação para emancipação” a partir da relação dialógica. Os procedimentos de pesquisa a partir das práticas de extensão são relativos ao grande leque metodológico aberto a partir da “Pesquisa-ação” de Kemmis e MacTaggart (1988), nele seguimos a linha espanhola da experimentação e do trabalho empírico (Serrano, 1990; Latorre, 2003). Os resultados dos trabalhos não são contabilizáveis nas lógicas mecânica e simplificadora, são processos complexos de subjetivação no cruzamento dos dois polos do diálogo, portanto, este artigo propõe observarmos estes processos e interpretá-los à luz da “auto-reflexão” (Kemmis e MacTaggart, 1988) coletiva por meio dos dois casos apresentados.

Palavras-chave: Extensão Universitária, ação dialógica; parceria; Universidade Pública

Abstract

Based on University Community Outreach experiences promoted in the Architecture and Urbanism course at the School of Architecture and Urbanism of the University of São Paulo (FAUUSP), in the city of São Paulo, this article presents an analysis of the potential of Community Outreach as a pedagogical tool in the education of young professionals able to work in the construction of more fair and inclusive cities. The main objective of the article is to highlight Community Outreach as educational and formative condition in two senses: one aimed at university education in Architecture and Urbanism; and the another, in the transformation of Community Outreach projects of partner communities. Our premise for the accomplishment of this condition is the work in intense and long-term dialogue between the University and the communities.

Therefore, the University Community Outreach projects used here, Bororé – extreme south of the city of São Paulo – and Ocupas – in the central region, are methodologically supported, as well as the analysis in this article, on the thought and practice of Paulo Freire (1967 and 1983) oriented to “education for emancipation” through a dialogical relationship. The research procedures from the community outreach practices are related to the wide methodological range opened from Kemmis and MacTaggart’s (1988) “Research-Action”, following the Spanish line of experimentation and empirical work (Serrano, 1990; Latorre, 2003). The results of the works are not accountable in mechanical or simplifying logics, they are complex processes of subjectivation at the intersection of the two poles of dialogue, therefore, this article proposes to observe these processes and interpret them in the light of “self-reflection” (Kemmis and MacTaggart, 1988) collectively through the two cases presented.

Key words: Community outreach; dialogical action; partnership; Public University

A temática abordada neste artigo tem por base experiências de Extensão Universitária promovidas no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP), na cidade de São Paulo.

A Universidade de São Paulo é a maior universidade pública brasileira em número de alunos matriculados, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, e posiciona-se, há décadas, entre as universidades melhor avaliadas do país. Oferece cursos gratuitos, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação (mestrado e doutorado). É a partir da experiência como docentes de uma universidade pública brasileira, portanto, que escrevemos este texto. Essa condição é, em si mesma, importante se considerarmos o processo recente de precarização das universidades públicas e de intensa diminuição nos investimentos em ciência, tecnologia e pesquisa. No Brasil, para além do pagamento ou não de mensalidades, há diferenças significativas entre as universidades públicas e privadas. Por exemplo, cerca de 95% da pesquisa científica realizada no país é feita por instituições públicas e as 20 universidades brasileiras que mais publicam são todas públicas (Moura, 2019). Segundo avaliações do Ministério da Educação (MEC), as melhores universidades brasileiras são públicas. No entanto, 75% dos estudantes de graduação brasileiros (cerca de 8 milhões) estão matriculados em instituições privadas.

Conforme estabelece a Constituição Federal, as universidades brasileiras, públicas ou privadas, têm como característica fundamental a realização concomitante de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. A afirmação da Extensão nesse quadro institucional, entretanto, é relativamente recente. Um marco importante nesse processo foi a criação, em 1987 – portanto, depois de encerrado um longo ciclo de governos militares (1964-1985) e antes da promulgação da nova Constituição Federal (1988) – do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Mas somente em 2012 foi definida uma Política Nacional de Extensão Universitária. Essa política, resultado de longas discussões, consolidou o atual entendimento da Extensão como instrumento de aproximação da Universidade com a Sociedade, visando o enfrentamento das profundas desigualdades sociais existentes no país.

Recentemente, em 2018, com a publicação da Resolução no 7/2018 do MEC, a Extensão Universitária tornou-se obrigação curricular em todos os cursos de graduação brasileiros. De acordo com a nova resolução, 10% da carga horária da matriz curricular dos cursos de graduação deve ser dedicada necessariamente à extensão.

Esse novo marco regulatório pode ser entendido, em parte, como uma conquista para a prática da extensão universitária. No entanto, os impactos dessa nova regulamentação no ensino formal de jovens arquitetos, urbanistas e planejadores ainda são incertos. Uma questão certamente se coloca: como garantir que as horas obrigatórias de atividades de extensão proporcionem novas experiências pedagógicas que garantam a formação de jovens profissionais engajados na construção de cidades mais justas e inclusivas?

Ao longo da última década, a Extensão Universitária avançou em diferentes áreas, inclusive no campo da arquitetura-urbanismo e do planejamento e estudos urbanos. As experiências se multiplicaram e a Extensão se afirmou como singular espaço de formação de jovens arquitetos, urbanistas e planejadores, como indica sua presença crescente nos seminários e encontros promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ANPUR) e em suas publicações. (Autor/a, 2017 e 2019)

Este texto parte da nossa atuação como docentes-extensionistas que defendem o papel transformador da Extensão na formação de jovens arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos, em especial na sensibilização e preparação para o enfrentamento da realidade de extrema desigualdade socioterritorial de nossas cidades. Portanto, um desenvolvimento de pesquisa alinhado a um trabalho prático em fricção com o cotidiano das comunidades em que atuamos.

Em linhas gerais é o que propõem os teóricos da Pesquisa-ação. Contudo, como chama a atenção Latorre (2003, p. 23) “la expresión investigación-acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí”. Nesta variedade, nos aproximamos dos métodos da pesquisa-ação voltados à educação, não só por estarmos no ambiente da formação universitária, mas principalmente, pelo caráter de produção de conhecimento pela via da autorreflexão coletiva e por subsidiar experiências no campo associativo entre teoria e prática, a “ciência prática” e “ciência crítica”, nos termos de Latorre amparado nas colocações de Kemmis sobre a pesquisa-ação:

... una forma de autorreflexão por quienes participan (professorado, alumnado, o dirección) em las situaciones para mejorar la racionalidade y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones em que las prácticas se realizan. (Kemmis apud Latorre, 2003, p. 25).

A análise proposta neste artigo, afasta-se do “corte meramente positivista, que sólo consideran como científico lo cuantificable o verificable” na busca por “otros paradigmas de investigación que admiten una visión cualitativa más amplia de tipo contextual”, como sugere Serrano (1990, p. 180). O texto está estruturado em quatro partes. Na primeira, é descrito o quadro institucional da Extensão Universitária no Brasil e na Universidade de São Paulo: sua afirmação histórica, seus avanços e potencialidades, suas especificidades e características. A seguir, explicitamos a delimitação das ferramentas pedagógicas e do campo por nós defendidos em nossas práticas extensionistas. Na terceira parte, apresentaremos brevemente duas experiências de extensão desenvolvidas na FAUUSP. A partir da análise crítica dessas experiências, descortinamos caminhos possíveis para a continuidade e aprofundamento da Extensão Universitária como experiência de formação em arquitetura, urbanismo e planejamento urbano e também seu impacto na formação de jovens profissionais aptos a atuar no território. Por fim, apontaremos as potencialidades e desafios atuais da Extensão Universitária na formação desses profissionais.

Universidade Pública e Extensão Universitária no Brasil e na Universidade de São Paulo

No Brasil, o ensino universitário e a estrutura das universidades de um modo geral têm por base o “princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão”. Entretanto, o exercício desse “princípio” tem sido bastante diverso. O Brasil abriga mais de 2500 instituições formalmente reconhecidas como “de ensino superior”. Entre estas, cerca de 200 são formalmente reconhecidas como “universidades” – um mundo igualmente muito diverso, constituído por instituições públicas, privadas, confessionais e comunitárias, de alcance local, regional e nacional. Contudo, em função da regulamentação recente, bem ou mal, a Extensão está sendo obrigatoriamente incorporada em todos os currículos de graduação.

Segundo o FORPROEX (2012), as mais remotas experiências brasileiras relacionadas à Extensão datam do início do século XX, quando algumas faculdades paulistanas, que mais tarde dariam origem à USP, já faziam referências a “atividades de Extensão”. Em 1931, ao estabelecer “as bases do sistema universitário brasileiro”, o governo federal incluiu a Extensão entre suas principais finalidades. No início dos anos 1960, a Extensão aparece com destaque nas pautas dos Seminários Nacionais da Reforma Universitária promovidos pela União Nacional dos Estudantes. Em 1962, cria-se na Universidade do Recife o primeiro Serviço de Extensão Universitária. Dirigido por Paulo Freire, o Serviço teve papel importante para a afirmação da Extensão como uma “forma de comprometimento das universidades com os setores populares” (Britto 2017, p. 28). Essa concepção seria duramente contrariada a partir do golpe militar de 1964. A ditadura impôs limites ao exercício da “liberdade intelectual” e da “autonomia universitária”; contudo, deu continuidade ao processo de incorporação da Extensão ao sistema universitário, orientado sobretudo por concepções geopolíticas relacionadas à “segurança”, ao “desenvolvimento” e à “integração” nacionais – como foi o caso do Projeto Rondon, voltado para a Amazônia.

Apenas na segunda metade dos anos 1980, com o fim da ditadura militar, retoma-se um debate mais aberto e plural visando a consolidação institucional da Extensão no contexto do sistema universitário brasileiro. Em 1987, já com essa perspectiva, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que teve relevante nesse processo. Em 1988, a nova Constituição Federal estabeleceu o “princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão”.

Outra iniciativa importante, no sentido da institucionalização da Extensão Universitária, foi a criação do Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado em 1998 pelo FORPROEX (2010). Mais recentemente, os planos nacionais de educação relativos aos períodos 2001-2010 (PNE 2001-2010; Lei Federal nº 10.172/2001) e 2014-2024 (Lei Federal nº 13.005/2014) definiram as responsabilidades das universidades nas suas funções institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão. Decidiu-se então que um mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior deveria ser cumprido “em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Lei Federal nº 13.005/2014, Estratégia 12.7). Essa determinação foi regulamentada pela Resolução MEC no 7 de 2018. Desde então, organizações como o FORPROEX, a Rede Nacional de Extensão (RENEX) e a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) têm trabalhado na consolidação de políticas de Extensão que já não se limitem a ações locais. Em 2012, a partir das discussões e deliberações do FORPROEX, estabeleceu-se a Política Nacional de Extensão Universitária atualmente em vigor (FORPROEX, 2012).

De acordo com o FORPROEX (2012, pp 21-22):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a

realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (grifos nossos)

O FORPROEX, historicamente, é formado pela reunião dos Pró-reitores de Extensão das universidades federais brasileiras, o que não inclui as universidades estaduais do estado de São Paulo, como a USP. Por ser uma universidade pública estadual, a USP não responde diretamente aos regramentos federais sobre ensino e extensão, mas sim a regramentos específicos da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Cabe, portanto, entender as especificidades da Extensão Universitária no âmbito da maior universidade brasileira neste momento de consolidação da curricularização da extensão universitária.

De acordo com o Regimento de Cultura e Extensão Universitária da USP, de 2011 são princípios da Extensão Universitária na Universidade:

- que a extensão universitária é um processo que articula o ensino e a pesquisa de forma a viabilizar a interação transformadora entre a universidade e a sociedade.
- que a relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária enriquece o processo pedagógico, favorecendo a socialização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica que contribui para a participação da comunidade na vida universitária. (Universidade de São Paulo, 2011)

Apesar de se aproximar das definições do FORPROEX, o Regimento da USP define também como princípios a “socialização do saber acadêmico” e a “participação da comunidade na vida universitária”. Ao valorizar a ideia de que o conhecimento científico produzido pela universidade é algo a ser “levado” à sociedade, corre-se o risco de enfraquecermos os princípios de “troca de saberes” e mesmo de “práxis”, que, acreditamos, devem pautar as atividades de Extensão Universitária.

Em seu Título I – Da Cultura e Extensão Universitária, a Resolução define que “A extensão universitária visa estender à sociedade suas atividades, indissociáveis do ensino e da pesquisa” (Artigo 3o, grifo nosso). “Estender” à sociedade atividades da universidade pública configura justamente algo a ser combatido, conforme Rovati & Autor/a (2017, p. 16):

Durante o XVII ENANPUR, na mesa redonda Crise e perspectivas das lutas sociais, o ativista argentino Juan Grabois, ao falar sobre Extensão Universitária, disse que precisávamos achar um nome melhor para definir essa atividade, tão importante para nossas universidades. Em forma de anedota, perguntou então se quando convidamos alguém a nossa casa para jantar fazemos uma “extensão” da nossa mesa, ou se o chamamos para sentar conosco, para compartilhar a mesa que temos. Assim como Grabois, entendemos que essa é uma das questões centrais sobre a qual temos que nos debruçar: como fazer com que as atividades que incluem a “sociedade”, o lado de lá do “muro” das nossas universidades, sejam incorporadas de forma efetiva ao dia a dia de nossas instituições?

No contexto da Universidade de São Paulo uma miríade de atividades como assessoria, consultoria e prestação de serviço especializado, participação em bancas examinadoras ou julgadoras (externas à Universidade), participação na direção de sociedades científicas, contribuição em eventos científicos, elaboração de pareceres entre tantas outras podem ser consideradas como “de Extensão”.

A amplitude dada às atividades que podem ser reconhecidas como “de Extensão” dentro de nossas universidades faz com que as mesmas possam ser entendidas como “tudo aquilo que não é Ensino ou Pesquisa”. Essa é justamente a “definição” que procuramos combater.

Entendemos a Extensão Universitária como uma prática de formação que supõe, necessariamente, a existência de uma relação dialógica ou processo de troca com a sociedade, isto é, de uma relação que vai além das nossas salas aula, dos nossos muros, alambrados e cercas. E que garanta um processo de formação continuada de nossos graduandos e pós-graduandos a partir da experiência com o território em seus mais diferentes contextos e possibilidades.

Práticas Pedagógicas e Ação Transformadora

A partir da efetivação da relação dialógica entre universidade/ensino e sociedade/prática, a Extensão Universitária tem o potencial de consolidar uma ação transformadora inclusive na formação/ensino internamente à própria universidade.

A ação transformadora só se dá quando a extensão, no dia a dia, se abre para a experimentação e para a diversidade; quando borra as fronteiras da teoria “ou” da prática; quando, com base na reunião de individualidades autônomas e singulares e a transformar, agrega, constrói um projeto coletivo, impulsiona um processo de formação. (Rovati & Autor/a, 2017, p. 23)

Ao definirmos a Extensão como uma possibilidade de prática transformadora, apontamos para um agir necessariamente territorializado e participativo, fundado na experiência do real. Partindo do pressuposto dessa experiência do real, destacamos quatro potencialidades principais na consolidação de novas práticas pedagógicas e de formação a partir da Extensão Universitária:

- concretização e fortalecimento do vínculo universidade-sociedade, num processo mútuo de reconhecimento e consolidação de demandas reais. Num momento em que a Universidade Pública brasileira é questionada em todas as suas dimensões, é de fundamental importância a realização de atividades nas quais nosso trabalho seja melhor compreendido, especialmente pelos que mais demandam e necessitam transformações profundas no seu cotidiano;

- papel de condensador do trabalho científico-acadêmico, em múltiplos sentidos. As atividades de Extensão, em especial nas universidades públicas, podem ser responsáveis pelo agenciamento de situações, colocando em movimento objetivos, desenvolvimentos, expectativas e resultados das nossas duas outras áreas de atuação, Ensino e Pesquisa. Uma vez que, segundo Autor/a (2019, p. 52), a prática da Extensão permite esse agenciamento ao envolver, a partir de projeto (vínculo didático), práticas multidirecionais sujeitas à participação “da comunidade parceria do projeto e do território de seu exercício”.

- experiência de formação a partir da prática e do contato com o território, onde cada ação realizada têm o potencial de consolidar a união de dois extremos, professores e alunos, que abandonam a relação dual tradicional, na medida em que a participação de um terceiro ator, o público alvo da atividade, estabelece uma nova relação baseada numa triangulação permanente.

- desconstrução da dualidade teoria e prática. Consideramos este um dos maiores desafios atuais das universidades: equiparar formação acadêmica e profissional num contexto de dissolução das carreiras tradicionais e do distanciamento entre conhecimento técnico e as reais e enormes demandas sociais. Nesse contexto, a Extensão tem se mostrado o lugar para operar a unidade entre o pensar (problematizar, conhecer) e o fazer, onde processo e resultado são igualmente importantes para a produção de conhecimento.

Um desafio permanente para a consolidação da Extensão Universitária como prática pedagógica na formação em arquitetura, urbanismo e planejamento é a garantia de sua continuidade e capilaridade, internas e externas à academia. E essa prática pedagógica só é possível a partir da ação continuada realizada no território, junto a comunidades urbanas.

A atividade de Extensão reúne docentes, estudantes e parceiros, e é realizada em etapas contínuas e planejadas. O que a diferencia das atividades de pesquisa *stricto sensu* é justamente a importância do processo (Autor/a & Autor/a, 2019):

A distinção que cabe aqui é relativa ao processual como indutor da profundidade. Explicando: projetos, importantes e necessários, de extensão são realizados intramuros da Universidade ou em relação com um recorte social, com o objetivo de coletar dados ou proceder a aferições de trabalhos de pesquisa. Contudo, me interessa sobremaneira trabalhos de extensão em continuidade, ou, podemos dizer, que os objetivos encontram-se na manutenção da própria atividade como forma de criar vínculos afetivos e produtivos com as comunidades parceiras e com os estudantes. A continuidade também é o que propicia permeabilidade e capilaridade ao trabalho de extensão pelo simples fato que, para manter em atividade os envolvidos neste tipo de trabalho, estudantes e comunidade, exige uma permanente expansão da massa produtiva com novos parceiros, questões e práticas. Expansão que impõe permanentes ações de pesquisas, avaliações e reflexões internas à Universidade nas mesmas proporções que o enraizamento territorial por meio do envolvimento participativo da comunidade. (Autor/a, 2019, p. 53)

Nesse sentido, atividades ou projetos cujos resultados finais possam ser considerados um “fracasso”, são também importantes no processo de formação no e para o território.

Mello (2015), em seus diários sobre sua experiência de dois anos como bolsista de extensão num projeto que visava a reabilitação de um galpão de triagem de resíduos sólidos em Porto Alegre-RS, afirma que participar do projeto de extensão mudou radicalmente sua vida de estudante de arquitetura e urbanismo (p. 18). Posteriormente, numa tentativa de reflexão distanciada de sua experiência, Mello (2017) fez uma análise do que considerou os fracassos do projeto:

Hoje, o galpão se encontra exatamente como o encontramos nos primeiros contatos. (...) O trabalho voltou ao antigo galpão. (...) Das quatro propostas do projeto de extensão – melhorias nos banheiros e cozinha; instalação da oficina de fabricação de papel reciclado; adequação de salas de aula para futuros projetos de ensino em geral; transferência de local de trabalho e alteração da dinâmica produtiva – nenhuma perdurou. (p. 16)

Mesmo considerando que o projeto fracassou em seus objetivos, o jovem profissional reconhece a importância da experiência extensionista em sua formação, sobretudo a partir do reconhecimento e do contato com a complexa realidade no território, que é efetivamente nosso campo de atuação.

Mello (2017) entende que parte do fracasso se deu devido à falta de escuta, à ausência

de uma atuação baseada ação dialógica defendida por Paulo Freire (1983[1969]).

Contudo, é no comprometimento que a Extensão exige de todos, professores, estudantes e voluntários, que reside seu maior potencial: o da territorialização dos participantes. Em um projeto de Extensão, não é possível o exercício permanente do distanciamento (também necessário e praticado nas aulas e leituras) que as abstrações nos permitem. O processo todo é de interação com a realidade de coisas e pessoas territorializadas. Isso é o que distingue o trabalho de Extensão Universitária. Ele não existe sem outras pessoas que não sejam aquelas que vêm da Universidade e é sempre realizado numa relação dialógica com a comunidade. (Autor/a & Autor/a, 2019, p. 57-58)

Defendemos que uma das características essenciais da Extensão Universitária é justamente a ação dialógica conforme proposta por Paulo Freire (1983[1969]): uma construção comum do conhecimento que se faz no cotidiano, de forma ordinária, por muitos, em comunhão e cumplicidade.

Bororé e OCUPAS

As reflexões apresentadas aqui são resultado, em parte, da nossa prática como coordenadores e participantes de projetos de extensão universitária por mais de uma década. Entre os vários projetos, faremos um breve relato de dois: Memorial Aberto do Bororé e OCUPAS. Ocupações no centro de São Paulo. Adequações e melhorias. Projetos localizados em regiões distintas da cidade - um na zona sul, em área de proteção permanente, e outro na região central -, ambos são trabalhos de longa duração e se baseiam na parceria com atores externos à universidade, a partir da ação dialógica e de troca de saberes. (Autor/a & Autor/a, 2019)

O Memorial Aberto do Bororé teve início em 2016 a partir de um primeiro contato com dois futuros parceiros na Ilha do Bororé, distrito do Grajaú, extremo sul de São Paulo, na região dos mananciais: a Escola Estadual Professor Adrião Bernardes, única escola do bairro, e a Casa Ecoativa, grupo com forte atuação na região sul. O projeto teve início com a realização de uma oficina de cartografia social e afetiva com os alunos, na qual se abordou algumas noções sobre o território e sua apropriação. Nessa experiência de extensão, buscou-se uma aproximação das áreas da Arquitetura e Urbanismo e da Educação, num processo de construção partilhada de ferramentas pedagógicas a serem usadas por alunos do ensino médio e da graduação. A partir da discussão sobre o território e territorialidade, o território tornou-se ferramenta de aprendizagem. (Autor/a et al., 2019)

Desde então, o Memorial Aberto do Bororé envolveu 14 alunos de graduação, 03 trabalhos finais de graduação (TFGs) e 05 alunos de pós-graduação (3 mestrados e 2 doutorados).

O projeto OCUPAS teve início em 2019, a partir de uma parceria entre a FAUUSP e dois movimentos de moradia atuantes na região central de São Paulo - Movimento dos Sem-Teto do Centro (MSTC) e o Movimento de Moradia Central e Regional (MMCR). Os movimentos de moradia presentes no centro de São Paulo são responsáveis pela organização e gestão de ocupações de imóveis vazios. Em maio de 2018, um dos vários edifícios ocupados sofreu um incêndio e colapsou. Como consequência da queda do edifício Wilton Paes de Almeida, a prefeitura de São Paulo realizou levantamentos em todos

os 54 edifícios ocupados da região central, identificando problemas técnicos e de segurança que deveriam ser sanados pelos moradores. O projeto de extensão surge justamente da demanda das lideranças dos movimentos de moradia por auxílio na identificação dos problemas, proposição e execução de soluções.

Nos pouco mais de dois anos de existência, o projeto já envolveu 10 alunos de graduação, 03 TFGs e 03 alunos de mestrado. E foi responsável pelo arquivamento do laudo de vistoria da primeira ocupação – a ocupação José Bonifácio – uma vez que todas as melhorias e reparos foram realizados com a participação ativa dos bolsistas e alunos.

É importante destacar que entre nossas atividades regulares está a participação dos estudantes em atividades de outros projetos de extensão em andamento na Faculdade em outras regiões da cidade, como forma de contato com o território e com temáticas e grupos distintos.

A participação em projetos de extensão com temáticas e territórios distintos é responsável, frequentemente, pelo primeiro contato dos estudantes com realidades tão disparees quanto uma ocupação de edifícios em área central, muitas vezes com unidades habitacionais com características que se assemelham a um cortiço, e uma área ambientalmente preservada em meio à região com maior concentração de loteamentos irregulares da metrópole.

O percurso entre o campus universitário (na região oeste da cidade) e a Ilha do Bororé, único bairro da cidade acessível por uma balsa que atravessa a represa Billings, é muitas vezes a primeira experiência de nossos estudantes no trem metropolitano, ou no percurso de deslocamento de grande parte da mão de obra da cidade, que vive no extremo sul da cidade, mas trabalha nas regiões central e sudoeste. Enquanto o levantamento das unidades habitacionais nas ocupações do centro costuma ser o primeiro contato real com uma realidade de extrema precariedade habitacional.

A experiência continuada juntos aos projetos de extensão tem nos mostrado duas questões principais: o envolvimento de alunos cada vez mais jovens nos projetos, em especial alunos do primeiro ano da graduação; e a importância que a participação nos projetos de extensão tem ao longo de todo o curso, seja influenciando escolhas de atividades de pesquisa, de disciplinas optativas e, principalmente, na escolha das temáticas dos trabalhos finais de graduação. A escolha das temáticas dos TFGs são um importante indicativo do tipo de atuação profissional desejado pelos graduandos no final do curso.

O aspecto mais importante dos projetos é o entendimento de que se trata de uma parceria, caso contrário todo o trabalho fica limitado ao estudo de caso ou à aplicação de receitas prontas. O trabalho no território, com a comunidade, explicita o aprender juntos na medida em que se constrói o comum, ou seja, os estudantes não estão frente a um estudo de caso, mas sim em um processo amplo que inclui metodologia e estratégias de atuação continuada. As experiências realizadas mostram que quanto mais organizada e participativa é a comunidade, mais profunda é a experiência de troca de conhecimento e mais estreito é o diálogo, no sentido da construção de conhecimentos comuns. É justamente essa percepção do trabalho compartilhado que produz espessura para desenvolvimentos futuros pelos graduandos e pós-graduandos.

Portanto, é fundamental que os atores das comunidades parceiras sejam sujeitos tão ativos quanto nós da universidade. E que haja de fato uma parceria na construção dos projetos, desde o reconhecimento dos problemas às propostas e estratégias de enfrentamento.

Os projetos brevemente apresentados neste artigo têm como condição estruturante que a Extensão Universitária é uma parceria de fato, onde todos os envolvidos participam, cada qual com seus saberes e sensibilidades expandidos pela partilha das decisões e caminhos. Parceria que demanda, sempre, horizontalidade na organização do trabalho.

O estudante universitário não vai para o território com respostas eminentemente técnicas. Ele rapidamente entende que as condições de existência no território não correspondem às idealizadas nos laboratórios acadêmicos, exigindo, portanto, a criação de um novo código. É desse lugar comum que surgem as respostas às perguntas e problemas formulados no diálogo. Quanto mais se aprofunda o diálogo, mais elaboradas se tornam as perguntas e mais profundamente se vive o território, tanto para o universitário quanto para o ator parceiro local.

Em nossas práticas docentes, também constatamos que nossos projetos alcançam resultados mais profundos na medida em que encontramos condições de atuação mais duradouras nos territórios. Isto está acontecendo na Ilha do Bororé. Esse trabalho, que começou com um simples mapeamento, hoje envolve diversos projetos formulados pela própria comunidade, relativos, por exemplo, à produção de agricultura orgânica e à documentação da memória histórica e geográfica do bairro. (Autor/a & Autor/a, 2019, p. 60)

Essa condição de parceria, que em última instância reflete o nível de territorialização do trabalho de Extensão, é uma construção que demanda tempo e que exige muito mais do que troca de saberes. São necessárias outras dimensões nos relacionamentos interpessoais, que muitas vezes incluem troca de afetos, de visão de mundo e desejos por transformações (da sociedade e de nós mesmos como sujeitos da ação).

A consolidação de parcerias duradouras entre universitários e comunidade tem sido fundamental em nossos projetos de extensão, porém se mostraram ainda mais importantes ao longo dos últimos quinze meses de distanciamento social obrigatório em função da pandemia do COVID19. Mais que essencial, foi o todo da existência, o oxigênio, uma metáfora muito apropriada, para os trabalhos em Extensão Universitária.

Todo o trabalho desenvolvido em nossos projetos de Extensão está definido pela presença de todos no território, nas relações entre corpos e ações conjuntas. Com o isolamento social imposto pela pandemia, que de início imaginávamos ser por poucos meses, as possibilidades de continuidade das atividades presenciais eram nulas, assim como outras atividades da universidade. A realidade foi outra e, antes do término do período imaginado, já sabíamos que ficaríamos isolados por um longo tempo.

No entanto, nossos trabalhos de Extensão, também contrariando as previsões, não pararam e nem sequer diminuíram de intensidade. O website Bororé ao Mundo foi lançado em junho de 2020, com uma série de debates sobre territórios na metrópole; o OCUPAS elaborou um caderno sobre a Ocupação Caetano Pinto 40 que tem auxiliado no processo judicial de regularização fundiária e nos projetos de melhorias habitacionais, além do desenvolvimento de um site sobre o MMCR para auxiliar as famílias no enfrentamento da pandemia. A continuidade e intensidade das atividades só foi possível devido às parcerias consolidadas pelos dois projetos. Existia um processo em andamento que por si colocava a necessidade de continuidade e os dois polos do diálogo extensionista estavam imbuídos em garantir essa continuidade, se movimentando em busca de alternativas para tanto.

Num contexto de recrudescimento da pandemia e seguindo os protocolos de segurança, a única alternativa viável foi continuar os trabalhos remotamente por meio dos contatos digitais. Em que pese a grande dificuldade de acesso à internet de vários dos parceiros, conseguimos manter o trabalho ativo, ou seja, não nos acomodamos em lives ou encontros fortuitos on-line. Prosseguimos com reuniões regulares de trabalho, tomadas de decisões conjuntas e planejamento das ações em curto prazo. Os laços de parceria com o objetivo comum de realização dos projetos não permitiram o acomodamento.

Desaguadouro

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (Freire, (1983[1969]), p. 28).

Um dos temas mais urgentes no atual momento da Extensão Universitária no Brasil diz respeito à avaliação crítica de seus resultados. Evidente que qualquer atividade acadêmica pressupõe a permanente avaliação dos resultados, algo intrínseco à atuação da universidade, especialmente quando se dirige a públicos externos. Porém duas questões colocam a necessidade dessa avaliação em destaque. A primeira está relacionada à discussão colocada no início deste artigo, a incorporação da Extensão na grade curricular e a formatação dessas atividades no âmbito da graduação universitária. A segunda questão nos interessa mais profundamente e é formulada pelo mundo externo à Universidade, pelas novas condições políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo: a extrema complexidade do contexto atual.

Uma das marcas dessas novas condições é o papel da sociedade civil e dos seus movimentos organizados, especialmente no campo do urbanismo por se dedicar ao espaço habitado, mas, também pela grande presença desses movimentos como atores de resistência e alternativa aos enunciados do poder econômico hegemônico presente atualmente em nossas cidades. (Holston, 2008; Miraftab, 2009)

Essa questão afeta sensivelmente a Extensão Universitária principalmente nos seus resultados e na avaliação desses resultados. Entendemos que essa avaliação deve se dar a partir de um duplo olhar: um direcionado a como nossos alunos são afetados pelos projetos de extensão; e outro, ao tipo de resultado dos projetos na comunidade. Consideramos que ambos os olhares devem ser contemplados, com destaque especial aos momentos onde ambos se sobrepõem.

Nesse sentido, como forma de ilustrar e destacar a potência da Extensão Universitária como prática processual e de construção comum do conhecimento, e seu impacto na formação do profissional formado em nossa escola, reproduzimos uma pequena reflexão de uma aluna do último ano do curso ao escolher a temática do seu TFG:

Muito questiono-me sobre a validade e a utilidade da angústia que me leva a escolha desse tema [moradia popular]. Como habitante da maior e mais populosa cidade do Brasil, onde a urgência de ações efetivas para habitar de forma minimamente digna milhares de pessoas salta a mim a cada caminhar, a cada leitura, a cada notícia, a cada simples existir, faz-me inevitavelmente necessário que eu questione sim onde devem ser posicionados os limites da minha suposta erudição.

(...) A minha primeira experiência de pesquisa acadêmica, um grupo de extensão (...) me levou a conhecer uma área da arquitetura que eu não tinha a menor ideia que existia quando escolhi minha carreira: a arquitetura popular periférica e autoconstruída. (...) foi o primeiro momento em que eu me lembre de ter percebido que as prioridades e anseios do “leigo” (naquela circunstância os moradores do Jardim Lapenna em sua maioria, autoconstrutores de suas próprias moradias) podem não coincidir nem um pouco com o que os “doutos” compreendem como “o melhor”.

(...) A segunda inquietação é a de que nós, e aqui eu digo que com a melhor das intenções, tentamos mostrar outras possibilidades e soluções para os mais vulneráveis, no entanto muito pouco temos parado para compreender que nem sempre o anseio do outro se iguala ao nosso.

Esse trabalho é, portanto, um convite a mim e a quem mais se interessar a reconhecer outras verdades que não as nossas. Nossas cidades não suportam mais muros, é preciso construirmos pontes.

Proceder a avaliação dos resultados dos projetos e experiências de extensão universitária por meio dos seus produtos, alguns comentados aqui, é se limitar ao quantitativo. Preferimos uma avaliação qualitativa, que se situe no campo entre os impactos nos universitários (estudantes e docentes) e nas comunidades, uma avaliação a partir dos processos de subjetivação (Guattari, 1996), formação de sujeitos, seja o universitário, seja o da comunidade. As reflexões de nossa estudante, em nosso entender, deixa absolutamente aberta esta perspectiva, torna absolutamente transparente os processos de subjetivação ao qual nos referimos.

Acreditamos e defendemos que a prática e a experiência da Extensão Universitária enquanto ação dialógica, comprometida têm uma potência enorme na formação de profissionais e cidadãos preparados técnica e eticamente na construção de territórios mais justos e inclusivos.

Referências

- Autor/a (2019).
 Autor/a & Autor/a (2019).
 Autor/a et. al (2019).
 Brasil/Ministério da Educação (2018). Resolução no 7 de 18 de dezembro de 2018.
 Britto, F. D. (2017). A Extensão Universitária em Tempos de Crise. En Autor/a (2017).
 FORPROEX/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2010) Plano Nacional de Extensão Universitária.
 FORPROEX/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2012) Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: UFRGS.
 Guattari, F. (1996). Subjetividade e História. En F. Guattari, F. S. Rolnik. Micropolítica Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, pp. 25-123.
 Freire, P. (1983[1969]). Extensão ou Comunicação?. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
 Freire, P. (1967) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
 Holston, J. (2008). Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity

in Brazil. Princeton: Princeton University Press.

Kemmis S. & Mac Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Graó.

Mello, B. C. E. de (2017). *Diários Messiânicos: experiências, fracassos, reflexões*. In *Anais do XVII Encontro Nacional da ANPUR*. São Paulo: ANPUR.

Mello, B. C. E. de (2015). *Diários Messiânicos. Cotidiano de uma experiência de extensão universitária*. Porto Alegre: UFRGS.

Miraftab, F. (2009). *Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South*. *Planning Theory* 8 (1), 32-50.

Moura, M. (2019). *Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil*. *Ciência na Rua*. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respodem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em 26/dez/2021.

Rovati & Autor/a (2017)

Serrano, M. G. P. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

La urbanización y su correlato territorial

The urbanization and its territorial correlate.

Autores: Gonzalo Germán Deive
Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina

Para citación de este artículo: Deive, G.G.; (2021). La Urbanización y su correlato territorial. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 09/10/2021

Aceptación final: 01/04/2022

Resumen

Este proyecto pretende manifestar cómo se van gestando los lazos entre la universidad y el territorio desde la experiencia de un proceso de urbanización en el conurbano bonaerense, en donde la Universidad de Avellaneda y el Centro de Salud y Cuidados Familiar de Villa Azul han constituido un proyecto de organización colectiva.

Este trabajo está enmarcado dentro de la materia Trabajo Social Comunitario de la Universidad Nacional de Avellaneda y se viene desarrollando desde hace varios años, en vínculo directo con el Centro de Salud

Tomamos como experiencia el proceso de urbanización del Barrio Villa Azul, dentro la provincia Buenos Aires, en los partidos de Quilmes y Avellaneda. Esta política pública fue delineada en el marco del Plan Federal de Viviendas.

Palabras clave: ciudadanía – diálogo– lazos – universidad - territorio

Abstract

This project aims to show how the ties between the University and the territory are developing from the experience of an urbanization process in the Buenos Aires suburbs, where the University of Avellaneda and the Villa Azul Family Health and Care Center have established a project of collective organization.

This work is framed within the Community Social Work area of the National University of Avellaneda. This project has been developed for several years, in direct link with the Health Center.

We take as an experience the process of urbanization of the Villa Azul neighborhood, in the Quilmes and Avellaneda districts (in Buenos Aires Province). This public policy was outlined within the framework of the Federal Housing Plan.

Keywords: Citizenship, dialogue, Ties, University, Territory

El proyecto territorial

Este proyecto de extensión, dependiente de la Universidad Nacional de Avellaneda tiene como objetivo el acercamiento de estudiantes de las diversas carreras de la como futuros profesionales, a los nuevos Centros de Atención y Cuidados Familiar y Comunitario creados por el Municipio de Avellaneda, los cuales han sido fundados desde una mirada integral, donde las cuestiones de atención primaria de la salud dialogan con los sentidos que la comunidad va construyendo como modo de habitar lo barrial, rescatando las singularidades de las personas y las familias, sus modos de organización, y la construcción de lazos sociales como portadores de identidad. El acercamiento al territorio tiene que ver con una línea de trabajo que se desarrolla en la Universidad, en que se la piensa, esto es, el vínculo directo con la identidad barrial de Avellaneda y el pensarla como una organización más dentro de la comunidad, cambiando el sentido, función y fines, a partir de una ampliación en los modos de participación en el espacio de la transmisión y producción de los saberes sociales. Estas nuevas universidades, como la UNDAV, son emergentes de los procesos políticos de transformación que atraviesan países de nuestra región, lo cual exige rediscutir el rol que deben cumplir en la presente etapa histórica. Adentrarse en las profundidades de este camino demanda emprender un proceso de descolonización pedagógica capaz de cuestionar los modelos hegemónicos de enseñanza, así como poner en el centro del debate las perspectivas epistemológicas dominantes.

Nuestra metodología de trabajo está vinculada al proceso de enseñanza aprendizaje investigación – acción participativa, desarrollado y analizado por Fals Borda en los años 60. Partiendo de esta metodología es que entendemos a la investigación como un proceso de construcción y aprendizaje para el cambio social, que se prueba en la praxis y produce saberes sentipensantes. Concebimos que el vínculo que se va gestando con la comunidad es a través del diálogo de saberes, desnaturalizando la realidad que habita en cada uno de los territorios. Estos tienen sus propias lógicas, relaciones de poder y construcciones culturales diversas.

En este sentido, tanto la labor investigativa como la labor pedagógica de construcción de conocimiento reconocen a los sujetos que hacen los procesos sociales y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad, llevando adelante un proceso de intersubjetividad.

Enmarcado en este proyecto/propuesta es que tomamos la experiencia del proceso de urbanización del Barrio de Villa Azul, el cual pertenece geográficamente a dos municipios (Quilmes y Avellaneda) separados por la calle “Antonio Caviglia”. Esta división geográfica, municipal y hoy sociocultural, hace que haya un sector que está urbanizado y todo lo que eso conlleva y otro que se caracteriza por viviendas precarias, sin los servicios básicos y con demandas insatisfechas.

Diferentes donde había iguales

Del lado de Avellaneda en los últimos ocho años se realizaron más de 300 viviendas federales, lo que hizo mejorar la calidad de vida de la población y el acceso a muchos servicios básicos (agua, luz, gas, recolección de residuos). Se construyó un polideportivo donde se desarrollan diversas actividades culturales y deportivas gratuitas para la comunidad, con una infraestructura muy grande (dos pisos, pileta climatizada), en la que trabajan más de 50 personas. Además, cuenta con una Escuela Secundaria Técnica que depende de la Universidad Nacional de Avellaneda, donde se forman cientos de jóvenes del territorio de Avellaneda y Quilmes.

Más de doscientas familias que compartían la misma lucha por la urbanización y que se sitúan en el límite de la calle Caviglia, Municipio de Quilmes, no fueron favorecidas por la política de edificación, cuyo compromiso municipal se había establecido en el año 2010. Al decir de la coordinadora del centro comunitario, este municipio había empezado el trazado de las viviendas y colocó los carteles del monto de infraestructura para ese proyecto. Pero nunca se llevó a cabo hasta el día de hoy.

El barrio constituye una típica urbanización del conurbano bonaerense, que se conforma por loteos a los que la infraestructura fue llegando más tarde, por acción del Estado y el reclamo organizado de los vecinos de ambos barrios. De ahí que no se trate de un barrio con fronteras claramente definidas. Este proceso de urbanización fue delineando límites geográficos que no estaban en el imaginario de ningún vecino. Ambos barrios transitaban por el mismo espacio sin encontrar una frontera definida.

Esto produjo una sensación de lejanía en un espacio reducido de cuadras, rivalidades, disputas y conflictos entre habitantes que habían compartido la lucha colectiva por el mejoramiento de sus condiciones de vida, los que habían tenido la posibilidad de urbanizarse y los que no, los que geográficamente vivían en Avellaneda y los que habitaban en Quilmes.

La exclusión como categoría visible en la inaccesibilidad a ciertos servicios genera, al decir de un vecino, la sensación de extrañeza e incertidumbre en su propia tierra. Nos dice Omar, que compartió la lucha por la urbanización, pero vive en Quilmes, “camino y veo otro barrio enfrente, es la misma gente, pero yo no soy parte de él”.

Al analizar la exclusión social en perspectiva territorial podemos observar la inequidad en la planificación de los recursos del espacio público y urbano que pensó y diseñó cada municipio. Fue la urbanización lo que trajo disputas en el Barrio de Villa Azul, derechos para unos y falencias para otros.

Estas desigualdades son cuestiones que impactan en la vida cotidiana, donde la distribución deficitaria provoca un deterioro de los lazos de sociabilidad y solidaridad. En estos contextos nos encontramos con una caída del modelo de sociedad integrada por la acción del Estado, el individuo aparece fragilizado por falta de recursos materiales y protecciones colectivas que en ciertos sectores se transforma directamente en desafiación o exclusión social. Están a la intemperie según Duschatzky (2007). En el caso de Villa Azul, los vecinos de Quilmes están en esta intemperie, donde ni el Gobierno anterior ni el actual se hacen cargo de la política habitacional que los interpela. De esta manera el municipio toma la cuestión, pero no es puesta en la agenda pública del Estado.

En Villa Azul la falta de coordinación política del Estado Nacional, Provincial y Municipal excluyó a los actores sociales y políticos de las reglas de juego, que les permitieran conformar la correlación necesaria para compartir un espacio que los comprometa con un proyecto colectivo. “Los problemas del barrio son, en última instancia, la expresión en el ámbito cotidiano de un sistema a ser modificado por la acción consciente y organizada” (Ampudia, 2008: 108).

La cuestión de la identidad barrial queda sometida a pujas de poder entre el municipio, los vecinos y los recursos necesarios para la implementación de un proyecto que plantee la igualdad y la pertenencia barrial.

Lo institucional como fragmentación de lazos

Las instituciones transitan una transformación en sus objetivos y en sus modos de hacer y pensar. Los principios asociativos no encarnan ya la unidad de la sociedad, no son más un conjunto de umbrales entre otros y, sobre todo, ya no se asientan sobre una visión homogénea, vertical, trascendente de los valores. Esas instituciones que en las primeras siete décadas del siglo XX marcaban y orientaban en la subjetividad hoy se tornan disfuncionales, el sujeto ya no es articulado y aceptado por otra institución. El declive del programa institucional no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, más desencantado, más democrático y más individualista (Dubet, 2007).

En la actualidad esta relación se ha fragmentado, considerando que el sujeto que proviene de un establecimiento posiblemente sea expulsado por otro.

Si bien desde la lógica institucional (en las instituciones recientemente creadas por el Municipio de Avellaneda: escuela, centro de salud, polideportivo) no se expulsa a las familias que pertenecen a Quilmes, los vecinos que quedaron fuera del proceso de urbanización son recibidos desde la irregularidad, ya que el Centro de Salud debería atender a las familias de Avellaneda según su coordinador, pero se trabaja con la integridad del barrio, sin distinción de localidad ni partido.

Por otro lado, sí hay obstáculos a la hora de responder a necesidades que revisten una mayor complejidad. Es notable la desprotección de las familias en instancias donde se requiere la intervención policial o sanitaria en situaciones de emergencia (en estos casos excede la respuesta informal de las instituciones que trabajan al interior del barrio). La discusión de los referentes institucionales por marcar el territorio genera la expulsión de la demanda, exacerbando el conflicto entre vecinos.

Es de destacar que el proceso de urbanización, que incluye y excluye, irrumpió como un acontecimiento que penetró en los vínculos, en la apropiación desigual del espacio, en los circuitos de entrada institucional, en la accesibilidad; hechos que connotaron una transformación en los procesos socioculturales.

Ciudadanía de baja intensidad como corolario

Desde esta perspectiva no se puede dejar de considerar que la falta de coordinación de políticas públicas llevadas a cabo por los municipios en cuestión son parte de un proceso de transformación en donde intervienen diversos factores: crisis del Estado moderno y de la relación Estado - sociedad, la creciente desarticulación del Estado de bienestar y su reemplazo por una nueva forma de Estado neoliberal, una notable descomposición de la sociedad que condiciona los diferentes modos de participación ciudadana. Esta fragmentación es atravesada, según Pablo Pineau (2008), por un proceso de individualización de los problemas sociales -el pasaje de los espacios colectivos de contención a la total des Sujeción de los individuos- que tiene su correlato en la responsabilización individual.

A esto se le debe sumar la gestión territorial de los municipios, en la que en uno primó el diseño de la política pública de viviendas y en el otro quedó vacío ese proceso.

Nos dice Orlak (2014):

“Cualquiera sea el actor social que en cada momento asume la responsabilidad de la gestión, sea para producir bienes, fijar regulaciones o prestar servicios, la condición necesaria de un desempeño eficaz será, en todos los casos, disponer de capacidad institucional. Definido de manera simple, tener capacidad institucional significa poseer la condición potencial o demostrada de lograr un objetivo o resultado a partir de la aplicación de determinados recursos y, habitualmente, del exitoso manejo y superación de restricciones, condicionamientos o conflictos originados en el contexto operativo de una institución”. Esto operó a la inversa en el caso de Villa Azul, lado de Quilmes, donde el objetivo central del proyecto de viviendas terminó cooptado por lógicas burocráticas y de campaña electoral.

La gestión estatal puede asumir diferentes modalidades; la más habitual es la implementación de políticas públicas que tienen un carácter repetitivo y permanente, como los servicios de educación, seguridad o salud, los registros públicos o la regulación de diversos mercados. En este caso, el Municipio de Avellaneda cuenta con esa ventaja, que se profundizó y desarrolló en los últimos 10 años.

A partir de lo trabajado, siguiendo a Guillermo O'Donnell pensamos en el concepto de ciudadanías restringidas, esto es, aunque en contextos formales todos tenemos los mismos derechos y obligaciones, a muchos le son negados de hecho: en el caso de Villa Azul encontramos acceso inequitativo a las agencias del estado y a servicios básicos, cuestiones de violencia y humillación perpetradas por las fuerzas de seguridad, etc.

Interrogantes

A partir de lo analizado podemos preguntarnos cómo construir sociabilidad en un espacio que ha sido fragmentado y donde conviven nuevos y viejos relatos; cómo intervenimos desde la universidad para mejorar estas problemáticas; qué debe profundizar el

Estado para que esto no ocurra en otros territorios; qué herramientas sumamos desde la academia para que las políticas públicas impacten de manera positiva en los barrios, cómo fortalecemos desde la Universidad el diálogo de saberes; pensamos a los territorios como lugares de disputa social y política o solo son meros reproductores de políticas superestructurales.

En el caso de Villa Azul, la ubicación en el espacio de urbanización de aquellos y aquellas que fueron sujetos de la política, visibiliza la memoria de un espacio conquistado; ese proceso de lucha producida en el pasado no solo se resignifica desde las experiencias vividas y compartidas, sino como procesos portadores de sentidos en las relaciones sociales.

Pensar la intervención

Consideramos importante para pensar la intervención, las siguientes acciones:

. Ordenar lo visible, considerando aspectos materiales y simbólicos, a modo de guion de las experiencias colectivas que permita focalizar las características que adquirió el barrio en el pasado, y las características que adoptó durante el proceso de urbanización. Este espacio habilita la palabra de los actores, y permite definir el espacio habitado, el “lugar” donde cuestiones de la vida cotidiana son jerarquizadas, valoradas, y posibilitadoras de lazo social. En este sentido los límites del territorio tienen un componente subjetivo, ya que, son inscripciones de la cultura, la historia y se entrelazan con la biografía de cada habitante de la ciudad. Allí, en los límites, es donde comienza a construirse la relación entre territorio e identidad.

. Desarrollar una matriz conceptual que nos permita leer la historia como construcción de presentes sucesivos, donde los sujetos sean protagonistas de las lecturas y de las prácticas. Una matriz conceptual que habilite preguntas, tales como:

¿cómo leemos, interpretamos el proceso de urbanización? ¿Cómo estos acontecimientos dialogan con el capitalismo globalizado? ¿Cómo irrumpe la política en la organización de la vida de un determinado territorio?

. Establecer una agenda de compromiso social y político: la nueva configuración barrial trae problemáticas como expresión de la nueva cuestión social que atraviesa a la población y que es reducida en su complejidad y derivada a explicaciones que son pensadas desde lo individual, generando continuos enfrentamientos entre vecinos y vecinas. Es fundamental que las instituciones, entre ellas la universidad, puedan establecer estrategias de resolución de conflictos en donde los gobiernos municipales sean parte.

Reflexiones finales

Esperamos con esta propuesta contribuir y potenciar los lazos sociales y sus entramados, desde la historia, la organización, el compañerismo y la solidaridad. De esta manera, profundizar los vínculos entre el barrio y la casa de estudios, sosteniendo estos espacios de intercambio que nos habilita la Universidad Nacional de Avellaneda y la materia Trabajo Social Comunitario dejando como saberes el compartir, el escuchar, el diálogo constante. Seguir profundizando cuatrimestre a cuatrimestre las intervenciones y el vínculo constante entre ambos.

Se necesita gestar una ecología de saberes en palabras de Boaventura de Souza (2011), entender los problemas y necesidades que tiene la población, mediante la reflexión y discusión de los actores, basándose en las palabras de la misma población. La ecología de los saberes propone que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos.

Entender el compromiso social como una forma de comunicación, esto es, como un diálogo y, al mismo tiempo, “...como un encuentro de saberes y prácticas que tienden a enriquecer y ampliar las lecturas y las escrituras de la vida, la experiencia y el mundo” (Huergo, 2006).

La universidad nos trae la posibilidad de la vinculación directa con el territorio, rompiendo con los cánones hegemónicos del pensar la extensión como un brazo de la casa de estudios. Acá en la UNDAV la relación es continua, acompañando y diseñando nuevas propuestas, creando y recreando espacios de participación, siempre con el objetivo del acercamiento constante con lo que sucede en nuestros territorios. El barrio y los actores sociales nos van demostrando que a través del diálogo, la participación y la intervención constante de la universidad en sus entramados es posible pensar en cambios y construcciones cotidianas.

No es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio para ofrecer lo que sabemos hacer, ni con hacer lo que nos solicitan; hoy ella debe hacer lo que es necesario” (Fronzizi, 2005). Es ineludible abrirse a la comunidad y formar parte de ella. El desafío es escuchar, integrar a la universidad con la sociedad e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro, sino con el presente (Cecchi 2009).

El barrio de Villa Azul nos ofreció la posibilidad de entender sus entramados, sus contradicciones y sus problemáticas; hoy nos queda el trabajo de intervenir fehacientemente en cada una de esas palabras, convirtiendo lo teórico en práctico, a través de la reflexión. La universidad tiene una tarea ardua, la de ser un vehículo importante entre la sociedad y el Estado.

Bibliografía

Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Introducción (fragmento). Buenos Aires. UBA Sociales Publicaciones Prometeo FFyL UBA /Editor, 2010

Carballeda, Alfredo (2007). *Problemáticas sociales complejas y políticas públicas*, en *Revista de Ciencia Social*, Universidad ICESI, Cali.

Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad*; Vol. I Editorial Tusquets; Barcelona, 1983.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO Editorial

Echeverría, Andrea. *El barrio como parte de la solución y como problema*, en *Territorios urbanos y pobreza persistente*. Cap. III. Clemente Adriana (coord.) Buenos Aires. Editorial Espacio. Buenos Aires, 2014.

Grimson, Alejandro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2007. ISBN: 978-987-1183-69-2.

Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Capítulo 5: Configuraciones culturales. Págs. 171-194. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Capítulo: Instituciones perplejas.

Martín – Barbero, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Revista Diálogos de la Comunicación N.º 64, noviembre 2002.

O'Donnell, Guillermo. Estado, democratización y ciudadanía, 2004

Ortiz, Renato (1996). Otro territorio. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. Capítulo 2: Espacio y territorialidad.

Ozlak Oscar. Artículo Políticas públicas y capacidades estatales, 2014.

Pineau Pablo. La educación como derecho. De la democracia a la democratización.

Reguillo, Rossana. Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En publicación: Cultura y neoliberalismo. Grimson, Alejandro. CLACSO, Buenos Aires. Julio 2007. ISBN 978-987-1183-69-2.

Repetto, Fabián y Juan Pablo Fernández (2012), Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales, pp. 35-71, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.

Velleggia, Susana. Globalización e identidad cultural: Rubens Bayardo Mónica Lacarrieu (Compiladores) Ediciones Ciccus 1ª ed., Buenos Aires, 1998 Colección Desafíos del Siglo XXI ISBN 987-95631-4-X.

Reseña Bibliográfica:

Memorias del 1º Encuentro Proyectos de extensión, escuelas y prácticas integrales.

Autora: ¹Gabriela Pescevi
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Amilibia, I. (coord. general), Sala, D.; Aguinaga, A.; Causa, M. (eds.). (2020) Memorias del 1º Encuentro Proyectos de extensión, escuelas y prácticas integrales. La Plata: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116593>

Amilibia, I. (general coordinator), Sala, D.; Aguinaga, A.; Causa, M. (editors). (2020) Memoirs of the 1st Meeting Extension projects, schools and integral practices. La Plata: Faculty of Social Work, La Plata National University. Recovered from: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116593>

Memorias del 1º Encuentro Proyectos de extensión, escuelas y prácticas integrales, bajo la coordinación de Ivone Amilibia y la edición de Daniela Sala, Adriana Aguinaga y Matías Causa, es un libro que condensa reflexiones por completo necesarias y vitales en torno a la extensión universitaria en relación con las escuelas públicas. Menciono inicialmente los nudos centrales, aunque aparece sin duda una malla mucho más vasta que se despliega a partir de ese enlace y a través de los escritos y los pósteres propuestos. Tres partes y un epílogo que se integran, potencian el debate y visibilizan las acciones desarrolladas por proyectos de extensión en escuelas primarias y secundarias de la región (La Plata, Berisso y Ensenada).

El libro nos remite a pensar en clave de acuerdos, encantamientos y reencantamientos a través del escrito “Encantar el aula y la escuela”: aportes desde la extensión universitaria”; a pensar sobre la misma práctica de contar, ese ejercicio de remover cimientos, recordar, sabernos parte de conversaciones, imaginaciones y rondas en las que ensayar y compartir lenguajes. Contar en la(s) escuela(s), con la(s) escuela(s), con la universidad, con el conocimiento que se dispone en una significativa trama de saberes diversos, con las infancias, con las y los otros, con proyectos que intentan problematizar cuestiones y brindar un carácter abierto en espacios situados que cuentan a su vez con una(s) historia(s). Repensar el aula, las formas de habitar las escuelas en diálogo con la universidad, revisar el vínculo universidad-escuelas: La universidad, ¿qué tipo de comunidades genera? ¿Qué tipo de comunidades genera(n) la(s) escuela(s)? Desplegar y expandir, proyectar y evaluar entre las partes.

En su completitud, el libro invita a las y los lectores a repensar con criticidad cómo se ejercitan y transitan los aprendizajes, cómo se los habla, cómo se los socializa, cómo se revaloriza lo existente, cómo se crean márgenes de autonomía y fundan habilitaciones de saberes muchas veces postergados, qué tipo de compromisos y responsabilidades entran esos vínculos.

El libro en su totalidad se expresa en clave de derechos y preguntas. Reivindicaciones, “redes de acción colectiva” y la posibilidad de generar articulaciones, esa palabra que como una llave o puente permite hacer un repaso de lo construido junto a otras y otros: “...Interrogarnos sobre diversas racionalidades reflexionando sobre el sentido político que asume la intervención frente a la diversificación y complejización de los problemas sociales en la contemporaneidad”. Así nos propone el artículo de Claudio Ríos, “Extensión y prácticas educativas integrales en la Facultad de Trabajo Social”.

Podemos, junto a la sustanciosa nota de Alicia Villa “Elementos para pensar las prácticas integradas en las relaciones extensión universitaria-educación”, hacer un recorrido por el sentido y devenir de la extensión universitaria y revisar el concepto de intervención. Cuán fundamental inflexión para repensar las prácticas. Cuán fundamental pensar las relaciones de asimetría, desmitificar lo fijo y lo dado, cómo participan en todo ello las palabras con las que nombramos lo que nombramos. Cómo vincularnos con la diferencia entonces. Qué reconocimientos propiciar. Qué carácter imbricarle al extensionismo en el presente.

Hermosísimo además que hayan citado la canción de la Murga Los remolinos: “...Somos Los Remolinos venimos de Punta Lara, traemos en la galera, arena, río, tardes de playa, venimos remolineando, trayendo todos, una ilusión...”

Un material que abrace lo analítico y que reúna un múltiple y diverso repertorio de proyectos de extensión en juego con las escuelas públicas se vuelve un cuaderno de estudio, una fuente de intercambios de miradas, un lugar sensible para reconocernos.

1) Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, UNLP.
gabrielapescelevi@hotmail.com

Reseña Bibliográfica:

Participación, cultura y educación en Latinoamérica: encuentros, sentidos, experiencias, actores y problemáticas.

Participation, culture and education in Latin America: encounters, meanings, experiences, actors and problems.

Autor: Humberto Tommasino
Universidad de la República, Uruguay

Marcos Monsalvo Ricci ... [et al.]; compilación de Marcos Monsalvo Ricci; Ronald Isler Duprat; María Lila Bina editado por María Lila Bina; Ronald Isler Duprat; Marcos Monsalvo Ricci. - 1ª edición para el profesor - Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-3619-65-6

Marcos Monsalvo Ricci ... [et al.] ; compilation by Marcos Monsalvo Ricci; Ronald Isler Duprat; Maria Lila Bina edited by Maria Lila Bina; Ronald Isler Duprat; Marcos Monsalvo Ricci. - 1st edition for the teacher - Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, 2021.

Digital book, PDF

Digital File: Download

Este libro recupera tres instancias de encuentro realizadas en el marco de la Universidad Nacional del Nordeste en el marco del: el Taller Regional de Participación, Cultura y Educación: Hacia una Construcción Conjunta de Sentidos (2016), las 1° Jornadas Latinoamericanas de Participación, Cultura y Educación: Hacia el Encuentro Convivencial de sus Actores (2017) y las 2° Jornadas Latinoamericanas de Participación, Cultura y Educación: Hacia un (des/en)tramado de Experiencias, Actores, Problemáticas y Responsabilidades (2018).

Tiene como objetivos “identificar y (re) construir sentidos en torno a las prácticas, actores y modos de participación en territorios de la educación y la cultura, así como la de visibilizar y fortalecer procesos de participación, gestión y animación sociocultural en distintos ámbitos locales, regionales y latinoamericanos por medio del reconocimiento y la articulación de experiencias cuyos objetivos y modos de hacer resulten en construcciones convivenciales”.

En algunos pasajes incorpora algunos conceptos centrales como el de “alegremia” que de acuerdo a Julio Monsalvo, a quien esta publicación está dedicada, entiende como “una palabra nueva que surgió en conversas con doñas campesinas aquí, en este hermoso norte argentino. Significa literalmente “alegría que circula por la sangre”.

Otra cuestión central recuperada en varias instancias, además de la idea fuerza de la participación, es la de “relaciones convivenciales”. Esto es, acciones culturales y educativas en/para la convivencialidad, “entendida como el conjunto de relaciones autónomas, saludables y creativas entre las personas y, al mismo tiempo, de las relaciones entre las personas y su entorno, en el cual se incluyen todas las formas de vida”.

Para finalizar esta brevíssima reseña, hago más las palabras de los organizadores del libro: “Creemos que este material interactivo es un aporte concreto para el “sentipensar” y “hacer” desde las perspectivas sobre la participación que se han compartido a lo largo del texto. Lo sabemos con valor y voltaje político al ser el resultado de un gran esfuerzo realizado a partir de acciones colectivas, sentipensado desde / en la diversidad y la diferencia, con una aceptación respetuosa y dialógica de las divergencias y de posicionamientos y problemáticas a veces encontradas y, felizmente, desde la convergencia sinérgica y convivencial de distintos actores, instituciones, experiencias y territorialidades de Nuestra América”.

Palabras claves: comunidad – participación – cultura - convivencialidad

Keywords: community – participation – culture - conviviality

Breve análisis sobre la extensión en UdelaR

Brief analysis on the extension in UdelaR

Autores: Lucila Guerra
Universidad de la República, Uruguay

Para citación de este artículo: Guerra, L.; (2021). Breve análisis sobre la extensión en UdelaR. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/10/2021 Aceptación final: 01/04/2022

Resumen

La extensión universitaria, tomando el caso de la Universidad de la República (UdelaR) en Uruguay, es concebida uno de sus pilares fundamentales en lo que respecta a la formación académica de grado (de la mano de la enseñanza e investigación). Por ello resulta acertado un breve análisis del proceso de su surgimiento, así como de la construcción

metodológica de prácticas e intervenciones territoriales (generalmente en barrios ‘marginados’), donde se ponen en juego diversos saberes y conocimientos, a fin de promover el diálogo, la participación y la reflexión conjunta entre la academia y la sociedad, para abordar temáticas que para los actores barriales resultan relevantes (como lo es la participación), superando la instancia reducida al aula, y ampliando las posibilidades de acción y profesionalización de cada campo.

En este sentido, es conveniente destacar la idea de que la extensión, como parte fundamental de la formación de grado en Uruguay, presenta gran relevancia a la hora de pensar en la formación y transformación social en el vínculo con la Universidad. Y en este caso, se abordará desde el caso particular de ISEF desde donde es importante el estudio del cuerpo en el espacio público.

Palabras clave: extensión - intervenciones territoriales - diálogo - participación.

Abstract

University extension, in the case of the Universidad de la República (UdelaR) in Uruguay, is conceived as one of its fundamental pillars in terms of undergraduate academic training (together with teaching and research). Therefore, a brief analysis of the process of its emergence, as well as the methodological construction of territorial practices and interventions (generally in ‘marginalized’ neighborhoods), where different knowledge and skills are put into play, in order to promote dialogue, participation and joint reflection between academia and society, in order to address issues that are relevant for neighborhood actors (such as participation); overcoming the instance reduced to the classroom, and expanding the possibilities of action and professionalization of each field.

In this sense, it is relevant to highlight the idea that extension, as a fundamental part of undergraduate education in Uruguay, is very relevant when thinking about education and social transformation in the link with the University. And, in this case, it will be approached from the particular case of ISEF from where the study of the body in public space is relevant.

Key words: extension, territorial interventions, dialogue, participation.

Breve introducción a la extensión en y desde la UdelaR

Hacia finales del S. XIX la extensión (en la región del Río de la Plata) se centró en divulgar el conocimiento producido desde la universidad (Bralich, 2007), postura que se fue tornando hacia la búsqueda de un mayor relacionamiento con la sociedad, estableciendo diálogos e intercambios con ella. Al momento de comenzar a concebirla como función universitaria, se habilita pensarla en estrecho vínculo con la producción académica (investigación), así como con la formación académica (enseñanza), profundizando tales funciones en lo que respecta a pensar en una formación integral de profesionales.

La formación de un profesional de grado, como es concebida desde principios del presente siglo a la actualidad, ha de constituirse por los tres pilares que componen a la estructura de la universidad, siendo estos pilares: enseñanza, investigación, y extensión.

Siguiendo los planteos de Bralich (2007), puede afirmarse que los comienzos de la extensión en Uruguay presentaban relación, principalmente, con la búsqueda puesta en el comprender y así solucionar determinados problemas de la realidad social a nivel nacional, con el foco puesto en su principal misión: divulgar a la población los conocimientos producidos a la interna de la universidad. En otras palabras, extender las producciones académicas a la sociedad. En este sentido, paulatinamente la extensión universitaria en Uruguay se fue consolidando en una relación donde primaba la interacción entre profesionales (en la que la formación presentaba la centralidad en la búsqueda solidaria de ayudar a la 'comunidad') y la sociedad en general.

La extensión coloca así el foco en comprender la realidad desde un compromiso social del cual puede ocuparse. Asimismo, es menester resaltar que actualmente la extensión toma con profundidad el concepto de integralidad, desde el cual se piensa no solamente la interrelación de las tres funciones universitarias mencionadas, sino también un diálogo de saberes, por lo que se anhela y destaca el trabajo interdisciplinario en este proceso. Es en este contexto que la integralidad no solo es pensada desde las funciones y saberes universitarios, sino también de los actores de diferentes áreas y disciplinas, en una articulación real, evitando que un área quede relegada a otra/s. En este sentido, la mirada interdisciplinaria habilita un amplio abordaje de las problemáticas a tratar, posibilitando un 'mejor acometer' de las temáticas y proyectos a implementar; identificando y desarrollando de manera más acertada a los posibles problemas presentes, alimentando y retroalimentando el proceso de formación, intercambio y participación social.

Es así que se apunta a estimular desde la Universidad de la República la realización de actividades de extensión a fin de generar experiencias a nivel socio-territorial, así como interdisciplinaria, integrando las tres funciones universitarias enfocadas en el compromiso social. De este modo se pretende una descentralización del saber en la academia, incentivando el intercambio, reflexión y creación coparticipativa entre la academia y la sociedad, en la medida en que, desde el compromiso de ambas partes, se atienden determinadas problemáticas sociales que en los encuentros se entiendan como relevantes y posibles de abordar.

Por otro lado, pensar en la formación académica de grado desde un proceso integrador, del cual la extensión forma parte, contribuye a cavilar en la inserción social, promoviendo una enseñanza activa y un desarrollo profesional de compromiso social, pensados incluso como metodología integral de enseñanza.

En este contexto, la extensión no es concebida desde el asistencialismo, no busca que el otro incorpore un conocimiento, sino que se busca un trabajo y reflexión conjunta de la academia con la sociedad, procurando generar nuevas propuestas, estrategias y enfoques teórico-metodológicos a fin de pensar en las diversas prácticas sociales y educativas que desde la universidad pueden realizarse con la población.

Es por ello que se resalta la importancia de la comunicación y el pensamiento conjunto, en tanto la "(...) coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación" (Freire, 1984: 75). Así pues, la extensión, tal como anhela una formación integral, busca a su vez la intervención de los implicados en el proceso, pero aquí se habla de una participación que trasciende el mero acto de estar presente en una actividad, es decir, se entiende en términos de involucrarse, reflexionar,

intercambiar y proponer, un espacio donde se invita al encuentro y se piensa en conjunto, donde aparezca la comunicación y se habilite así la creación.

En este caso será explicitada la experiencia de trabajos en extensión desde el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), perteneciente a UdelaR, procurando comprender cómo se piensa al proceso y determinados conceptos que resultan relevantes concebir al momento de llevar a cabo tal experiencia, como lo son las cuestiones relacionadas al territorio, la participación, lo común y las posibilidades de acceder al espacio público. Dichos conceptos son trabajados en conjunto con la llegada al espacio de desarrollo de los procesos de extensión.

Cabe resaltar que para ello existen en UdelaR los Espacios de Formación Integral (EFI), desde los cuales se promueven las actividades de extensión, así como la práctica pre profesional II (comunitaria) en ISEF, la cual se desarrolla en territorio.

Procesos de intervención territorial

En el presente trabajo el territorio será problematizado como espacio de disputa y de encuentro, donde conviven modelos de relación, de poder y de saber. En este sentido, siguiendo a Foucault (2012), el territorio es pensado como espacio disciplinario, en cuanto se encuentra enmarcado dentro de determinados parámetros a seguir; en esta línea pueden verse con claridad las funciones del poder como productor y reproductor de lógicas de dominación en tanto se posee cierto saber, habilitando la contingencia de un nuevo lugar (en un sentido amplio).

Se establece así una posibilidad de pensar la libertad, en tanto se concentra la dimensión del espacio social, el cual puede denominarse como “normalmente” libre, sin embargo tal idea se establece en un espacio delimitado y determinado a partir de estructuras físicas que restringen la voluntad del ser. En este sentido, Foucault (2012) afirma que ser libre no abarca habitar determinados espacios, sino que es una posibilidad dada más precisamente desde el conocimiento.

Es en esta idea de libertad, viable desde el conocimiento, que se hace preciso hablar de las relaciones en el espacio, relaciones de lucha y de poder, a raíz de diversas posibilidades, posturas, saberes y conocimientos habilitados, en otras palabras, es posible pensar aquí al territorio como espacio de luchas, “hablas de un terreno de lucha en el que la gente trata de amasar una cantidad de capital cultural, ya sea en educación, en arte o en lo que sea.” (Bourdieu y Eagleton, 2000: 225).

En esta estructura territorial en que se rigen la sociedad y las relaciones parece ser inevitable la lucha persistente por el dominio, observable en la mayoría de los campos, donde se vive en una competencia regular por saber quién tiene más y a quién le pertenece más, “el espacio social y los grupos que en él se distribuyen son el producto de luchas históricas” (Bourdieu, 2001: 12).

Son estas luchas que en la actualidad siguen reproduciéndose en un constante, donde culturas de relaciones se ponen a funcionar desde el lugar que ocupan en el espacio y en el campo, y ese lugar que ocupan va a determinar qué fuerza tiene cada cual, así como qué puede (o no) hacer y decir.

“(...) la idea de que el gobierno debe no solo administrar un territorio, un dominio y ocuparse de sus sujetos, sino también tratar con una realidad compleja e independiente, que posee sus propias leyes y mecanismos de reacción, sus reglamentaciones, así como sus posibilidades de desorden” (Foucault, 2012: 3).

En este contexto puede verse cómo los agentes presentan relaciones de fuerza en una lucha en y entre campos, en el territorio, y producen una forma específica de capital, por tanto, de relación, habilitando pues diversas formas de ser y estar en el espacio.

Estas cuestiones se ponen en discusión desde la universidad, particularmente en lo que respecta a las prácticas llevadas a cabo desde ISEF, al momento de concurrir al territorio. Teniendo en cuenta el papel de la extensión, cómo se concibe el territorio y cómo suceden determinadas relaciones de poder y de lucha en él, en tanto se pretende alejarse de la idea de concurrir al territorio para asistir al otro en falta, es que se busca generar una coparticipación e intercambio constante, cruzando diálogos desde una diversidad de posturas posibles que se ponen en cuestión.

Por tanto, no son argumentos que quedan relegados a la mera teorización, sino que se pone en constante juego con la experiencia propia del participar, generando entonces ideas en conjunto con la sociedad y los agentes del territorio, siendo de este modo, un proceso donde estudiantes concurren al espacio y ponen a circular los saberes académicos, con los conocimientos de vecinos/as del barrio, con el apoyo del docente orientador que acompaña.

Un espacio que resulta común

Concebir al territorio como el momento y espacio donde se genera la participación conjunta entre vecinos/as, estudiantes y docentes de la universidad invita a pensar en determinadas cuestiones que se ponen en juego en las discusiones e intercambios. Algunas de estas son las concepciones de pensar el espacio y su conformación como lugar de encuentro. Asimismo, la posibilidad de pensarse en la esfera pública como lugar donde se habilitan ciertas posibilidades de encuentro y desarrollo, una vez trascendida la esfera de lo privado, y, por otro lado, pensar las ideas de concebir a lo común y lo que en estos espacios se comparte.

Es así que a partir de los planteos de Sennet (1997) se ve cómo antiguamente, con el comienzo de la conformación de las ciudades -pensadas en términos de urbanidad-, se presentaron transformaciones en lo que respecta a su orden y formación, y en vínculo a ello, cambios en las formas de concebir y definir el cuerpo.

Dichos cambios se vieron permeados por aspectos sociales y, sobre todo, visual (en tanto estético), en materia de lo que servía para distinguir a las personas. Tal distinción presenta relación con las diversas posibilidades del uso de la palabra, ya que tanto mujeres como esclavos no participaban en algunos ámbitos de la esfera pública (Arendt, 2009), así como también cierta relación con la idea de que el cuerpo no tenía nada para esconder, ni siquiera en el ámbito de la ciudad.

Seguendo a Sennet (1997), ha de verse que la actividad corporal ha protagonizado un deterioro en la sociedad, lo cual conlleva un cambio en el carácter de la multitud urbana. Actualmente dicha multitud se presenta como sensación amenazante; sensación que ge-

nera un abismo entre el pasado y el presente, entre un sector de la sociedad y el otro. Lo que conlleva directamente a reprimir la conciencia, principalmente la de aquellos diferentes, donde en esta sociedad en la que prevalece el orden político sobre el cuerpo se niegan las necesidades de quienes no se ajustan a los ideales predefinidos del cuerpo y su imagen reprimiendo así a los cuerpos que excluye al quedar por fuera de las políticas ejercidas sobre ese cuerpo social, a los cuerpos que no entran en las formas urbanas de pensar la ciudad, en relación a un cierto lenguaje urbano.

De esta manera, las políticas del cuerpo ejercen cierto poder creando formas urbanas de pensar el lenguaje urbano en base a ese cuerpo, un lenguaje que excluye, reprime. Pero ¿a quiénes reprime realmente? En la actualidad es posible ver que la represión y la segregación sociourbanas trascienden las concepciones del cuerpo y radican primero en el espacio habitado y el nivel cultural aspirado y hegemónicamente aceptado.

Es preciso reafirmar pues que libertad y movimiento pueden ser vistos como factores centrales en la constitución del espacio y de la ciudad, y que en esta última es donde suceden las luchas para reivindicar los aspectos que llevan a injusticias sociales. Se pretende en este sentido, desde la extensión en UdelaR, acortar la brecha generada desde el adentro y el afuera delimitada territorialmente, caracterizada por la ‘precariedad’, evitando generar procesos de diferenciación y singularización de identidades, fragmentando a la sociedad.

¿Qué implica pensar en un espacio común? Lo común, concebido en la medida en que algo expropia al individuo de su condición de individuo, se concibe en términos de lo impropio, por lo tanto al estar convocados al encuentro de un espacio común es una condición que nos expone.

Es en relación a la determinación de más espacios de lo común (Dardot y Laval, 2014), que bajar las barreras inmunitarias implica pensar propuestas que se instalen en cuestiones de lo cultural, la no propiedad, lo diferente, y que de algún modo superen la esfera de lo privado, presentando lugares distintos para pensar, cuestionar y elaborar. Siguiendo a Hannah Arendt (2009) una distinción entre lo público y lo privado, donde a lo privado lo toma como el orden de la intimidad, lo individual, la supervivencia, lo ve como una forma de organización en oposición a lo natural; en este sentido puede decirse que se constituyen las necesidades básicas, o quizá mejor considerarlo como un “se deberían constituir” dichas necesidades.

Finalmente, es pertinente aclarar que desde la extensión universitaria en UdelaR se acude a un barrio particular, donde se genera un espacio de encuentro con sus vecinos/as, un espacio que es pensado como espacio común, por tanto un lugar del cual no es posible apropiarse, sino que por el contrario en ese espacio de encuentro y reflexión conjunta, nos expropiamos, nos abrimos al resto para posibilitar que suceda el encuentro y la participación, a través del diálogo, trascendiendo en este punto la esfera de lo privado, exponiéndose cada sujeto a una esfera donde todo se puede ver y oír (esfera de lo público en términos de Arendt).

Algunas consideraciones

A modo de cierre cabe resaltar en primera instancia el cambio a lo largo del proceso de consolidación y desarrollo que ha tenido la extensión desde sus inicios, hasta el cómo se la concibe en la actualidad. Proceso del cual se destaca no solo el cambio en el foco, sino

que la profundidad y relevancia que se le da a la creación conjunta, al involucramiento y participación real de todas las partes que hacen y forman parte del proceso y actividades denominadas como de extensión. Dando cuenta que no es únicamente una instancia donde la academia actúa y propone, sino que evade tal perspectiva para habilitar en un sentido amplio el abordaje de problemáticas tales que a la sociedad en su totalidad atañen.

Por otro lado, y de la mano de la integralidad, se destaca el papel de la interdisciplina, como pilar fundamental de la extensión, en tanto permite un abordaje más acertado de la problemática a contemplar, así como facilitadora del vínculo academia y sociedad, que en varias oportunidades se pierde, generándose una brecha, y que la extensión busca cerrar, al no ser pensada desde el asistencialismo sino desde un trabajo y reflexión conjunta de todas las partes, para lo cual se resalta la importancia de la comunicación.

Finalmente, se subraya la importancia que adquirieron las transformaciones en la ciudad, no solo a nivel urbano, sino también a nivel sociocultural en tanto generó cambios en las concepciones en torno al cuerpo así como en lo que respecta a la actividad corporal, generando diversas distinciones entre un nosotros y los otros, habilitando en el territorio, visto como espacio de relaciones y luchas de poder, nuevas políticas comunes, que habilitan (o inhabilitan) el estar en el espacio público, el cual es pensado para algunos cuerpos que son pensados como libres, tras la imposición de estas nuevas políticas. Sin embargo, tal libertad queda relegada al conocimiento, por tanto imposible de ser pensada (en ocasiones) para y por varios.

Bibliografía

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P., & Eagleton, T. (2000). *Doxa y vida ordinaria*. Pensamiento crítico contra la dominación, *New Left Review*, 1(0).
- Bourdieu, P., Inchausti, A. G., & Beneitez, M. J. B. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo, Uruguay: CSEAM.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Editorial Siglo xxi. Decimotercera edición.
- Foucault, M. (2012). *Espacio, saber y poder*. _____. *Segurança, penalidade, prisão*. Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitária, 2012b. (Ditos e escritos 8).
- Laval, C.; Dardot, P. (2015). *Común: Ensayos sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Sennet, R. (1994). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la cultura occidental*. Barcelona, España: Editorial Alianza.

Notas

1. Instituto Superior de Educación Física.
2. Véase en Arendt (2009). La condición humana.
3. En esta oportunidad al mencionar a la universidad, se hace referencia a la universidad como máximo órgano institucional que engloba la enseñanza superior, compuesta en Uruguay por varias facultades e instituciones de diversas áreas de estudio.