

Educación Física y comunidad; de la extensión a la integralidad.

Liber Benítez

Instituto Superior de Educación Física- UdelaR

. liberbenitez.86@gmail.com

Ruben Bouza

Instituto Superior de Educación Física - UdelaR

bouzaruben7@gmail.com

Lorena Cabrera

Instituto Superior de Educación Física- UdelaR

locamo76@gmail.com

Jorge Rettich

Instituto Superior de Educación Física -Udela.

jrettich@gmail.com

Resumen

El trabajo propone la reflexión entorno a las tensiones que surgen al pensar la Educación Física y su relación con la comunidad, en el marco de la Práctica Docente II del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República (UdelaR)

La práctica docente II comunitaria (PDC), se encuadra y desarrolla a partir del vínculo Universidad / Comunidad, por lo que la temática propuesta en la mesa de "Educación Física y extensión" invita desde la presentación del trabajo, a la reflexión en torno a la integralidad.

Proponemos como marco pensar desde las prácticas integrales propuestas en el denominado Segundo Proceso de Reforma Universitaria, y su inevitable vínculo con la extensión como expresión del compromiso social de la Universidad, el cual proviene desde el impulso de la reforma de Córdoba.

El recorte sobre el que se desarrolla el ensayo, intenta atravesar la relación de las funciones universitarias en el marco de la unidad curricular PDC de la Licenciatura en Educación Física, en tanto unidad curricular que se sostiene

desde el proceso de extensión a partir del trabajo en territorio de docentes y estudiantes. En este sentido se podría potenciar la relación con la investigación para reflexionar en relación a la pregunta ¿Qué implica la Educación Física con la comunidad en tanto práctica integral?.

Palabras clave

Comunidad / Integralidad / Reforma Universitaria / Diálogo de saberes / Producción de conocimiento.

Introducción

El presente trabajo surge a partir de las reflexiones que posibilita pensar la Práctica Docente II comunitaria (PDC) del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República (UdelaR) como un potencial Espacio de Formación Integral (EFI).

Los diversos ejes de reflexión y análisis planteados son fruto del diálogo, sistematización y vínculo existente con procesos de trabajo sostenidos desde el año 2007 a la actualidad, en relación al trabajo de la Educación Física con la comunidad, llevados adelante por la Unidad Curricular Práctica Docente II comunitaria del Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

Se propone un marco histórico referencial que posibilita reflexionar a partir del encuadre propuesto por los EFI o Prácticas Integrales, en tanto espacio generador de tensiones y con posibilidades de ser potenciado y pensado con diversos alcances y limitantes propias del vínculo Universidad / Comunidad. En este sentido aparecen tanto en Uruguay como en Argentina antecedentes fundamentales para lo que hoy podemos mencionar prácticas integrales o integralidad. Por ejemplo el impulso que retoma la Universidad Popular en Montevideo en 1935, y la creación de la Universidad Popular central en 1939 con la finalidad puesta en contribuir al más amplio desarrollo y difusión de la cultura en sus diferentes aspectos y grados. También la creación en 1956 del Departamento de Extensión Universitaria en la Universidad de Buenos Aires, reivindicando la extensión como proceso impulsor del compromiso social de la Universidad y como proceso que surge con la Reforma de Córdoba, donde se comienza a hablar sobre la solución de los problemas de la sociedad y de la

organización de los sectores populares activos en ellas, (Bralich, J. 2006).

La posibilidad de pensar en el marco de prácticas integrales, donde las funciones de la Universidad se enmarcan en un diálogo de saberes con la comunidad, es un desafío nuevo que enfrenta la producción de conocimientos y la propia Universidad. Por lo que intentaremos presentar, a lo largo del texto, preguntas que desde la Educación Física hemos enfrentado en experiencias y reflexiones de la PDC. Estas preguntas surgen en el marco de proponernos la participación de los actores barriales en la toma de decisiones y en los procesos donde el saber puesto en juego por la Educación Física era pensado en relación a la integralidad, permitiendo como parte del análisis el diálogo con otras disciplinas.

Para ordenar la lectura y favorecer la comprensión de la misma, proponemos una estructura que permita visualizar el marco desde donde se desarrolla la experiencia de práctica como punto de partida, para desde allí, visualizar las tensiones al momento de pensar la Educación Física con la comunidad desde la extensión y la posibilidad que nos brinda hablar de prácticas integrales. Se propone dar cuenta de los alcances, obstáculos y posibilidades de la Práctica Docente con la comunidad en tanto Práctica integral. En esta línea, podemos mencionar que el campo se polemiza con la ideología planteada como posicionamiento político, para pensarse desde allí en torno a lo académico, la producción de conocimientos y el diálogo de saberes. Con más preguntas que respuestas quedaría conformado este trabajo, el cual puede ser retomado por la Educación Física como campo de saber en construcción. Esto posibilita construcción continua de su identidad y legitimidad a partir de las reflexiones y experiencias que cada colectivo puede llevar adelante.

Breve resumen de la propuesta de la Práctica Docente Comunitaria. El punto de partida de las tensiones propuestas

La Práctica Docente Comunitaria, es una unidad curricular del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física del ISEF. Esta práctica es anual y se ubica en el cuarto nivel de la carrera, siendo posterior a la Práctica Docente Escolar que se ubica en el año anterior. La tarea en el caso de la sede de

Montevideo, es realizada por un equipo de 8 docentes, los cuales tienen un importante enclave territorial.

El propósito fundamental del curso es presentar a los estudiantes los conceptos y metodologías necesarios para el análisis de una práctica con la comunidad, a través del desarrollo de la práctica profesional y su reflexión en un proceso caracterizado por la extensión y la búsqueda del trabajo interdisciplinario.

La propuesta curricular implica que los estudiantes se integren en los procesos generados por el equipo docente, el cual está junto a los actores comunitarios y trabajando en territorio en forma continua desde hace 7 años. Dentro de esta propuesta, los estudiantes van desarrollando una experiencia de trabajo con vecinos y actores locales en base a objetivos que se definen con ellos, integrándose en procesos barriales más profundos. Por otro lado integra la reflexión conceptual en espacios dentro del ISEF y en el propio barrio, donde se analiza la práctica y se introduce en un marco de referencia respecto al trabajo comunitario, la participación, el diálogo de saberes y el trabajo interdisciplinario.

De este modo, se vuelve central en la propuesta de enseñanza, que los estudiantes puedan comprender la construcción en conjunto entre docentes, estudiantes y actores locales, de los problemas a abordar y de sus soluciones posibles. Así se generan espacios colectivos para la toma de decisión y el intercambio de saberes, aportando el estudiante desde el campo de la Educación Física. Esto implica el sostenimiento de espacios semanales con niños, jóvenes o adultos, propuestas de grandes actividades, campeonatos o campamentos, todo esto enmarcado en la discusión política del proyecto con los diferentes actores locales e institucionales. Es importante aclarar que en este proceso de práctica, si bien se cuestiona la enseñanza y el rol del docente desde esa arista, se cuestionan y problematizan las diversas posibilidades que existen en relación a los procesos que surgen desde la relación propuesta con la investigación y la extensión. Esto hace de la práctica un espacio a potenciar como Espacio de Formación Integral.

Siguiendo esta línea es que proponemos reflexionar, en el presente trabajo, más allá de la particularidad de la Educación Física. Es una opción para pensar

en clave de diálogo, la relación con ejes que nos cuestionan como colectivo universitario.

De la extensión como impulso, al impulso de prácticas integrales desde la extensión. Extensión un concepto en constante construcción.

La extensión es hoy un campo de disputa en relación a cuál es su tarea y cómo es entendida en relación a la puesta en práctica. No pondremos aquí en discusión su legitimidad en la Universidad, ya que partimos de entenderla como parte de lo universitario en el marco de la concepción latinoamericana de Universidad.

Como podemos leer del historiador Jorge Bralich en *Extensión en Obra* (2009), la Udelar va a tener sus primeros antecedentes, al respecto de su vínculo con la sociedad, ya desde 1850 en la naciente Universidad Mayor, con conferencias al público para difundir los progresos de los estudios. Del mismo modo habrán otros relacionamientos a nivel de cursos y otras formas en las primeras décadas del siglo XX. Pero serán los estudiantes, especialmente con espacios previos a la Reforma de Córdoba de 1918, y con esta misma, que pondrán de relieve poco a poco la relación Universidad y sociedad. Así, Bralich plantea que en 1935 se creará el Instituto de Extensión Universitaria y en 1950, en el marco de las misiones socio-pedagógicas, se darán las primeras actividades de extensión.

En estas mismas referencias Bralich marca una etapa de 1956 a 1965, caracterizada entre otras cosas por la instalación, con mayor definición, de la extensión a partir de la Ley Orgánica de la Udelar de 1958 y la apertura de tres programas de extensión, alguno de los cuales no prosperó. Lo interesante aquí es indicar como ya a mediados del siglo pasado, había una similitud muy particular con los discursos y problemas que hoy, a inicios del siglo XXI, se están viendo con cierta novedad.

En 1958, al haberse aprobado el año anterior la Ley orgánica de la Universidad, se formalizó la actividad de extensión constituyendo una nueva Comisión de

Extensión (...) Se redactó un reglamento que estableció entre sus finalidades: “Buscar un mayor contacto con la realidad nacional para una mejor comprensión de sus problemas”; “Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad” y “Divulgar los conocimientos culturales, técnicos y científicos en la población en general...”

El programa sub-urbano se clausura en 1964, por desinterés de los vecinos y ausencia de una metodología adecuada.

En estos primeros años del Departamento de Extensión, la actividad estuvo caracterizada por la aplicación de una metodología de trabajo con comunidades que procuró enfatizar: la participación de los vecinos de dicha comunidades en la resolución de sus diversos problemas sociales, por un lado , la integración de los universitarios a los trabajos de extensión, con vistas a una formación profesional con sentido social y solidario, por otro, la carencia de una clara política universitaria de extensión, centralmente determinada, hizo que este periodo abundase en tanteos, en experiencias inconclusas y también en frustraciones. Más allá de ciertos errores y fracasos, quedaba afirmado por entonces que la labor de extensión era un componente ineludible de la actividad universitaria, que la misma no debía quedar librada a la mera iniciativa y voluntad de algunas cátedras -o de algunos universitarios a título personal- y que lo fundamental de aquella actividad no era ya una “extensión cultural” para “iluminar al pueblo”, sino una trabajo conjunto con el mismo para el encare de sus problemas. (Extensión en obra, 2009: 54-55)

En este sentido es fundamental el papel que jugó para la toma de decisiones esa ausencia de metodología adecuada, lo que en la actualidad estaría posibilitando repensar la relación de las funciones universitarias en tanto “producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad” (Kaplún, G. 2012)

A resumidas cuentas, Bralich va a continuar plantando como con el paso del tiempo y la intervención de la dictadura militar del 1973 a 1985, la UdelaR irá dejando de lado la idea de extensión como compromiso con los problemas sociales y la participación de las comunidades organizadas en la solución de sus problemas, para hablar de una extensión en términos de difusión de la cultura y asistencia.

Sin embargo, estos últimos diez años, bajo la iniciativa dada en llamarse “Segunda Reforma”, el rectorado de la UdelaR, ha intentado establecer un cambio en la Universidad que apunta a establecer una Universidad para el desarrollo (Arocena 2014). Respecto a la extensión, especialmente a través de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), se puede decir que comenzó un proceso de restauración del discurso extensionista que veíamos se remonta a mediados del siglo XX. Uno de los primeros pasos será redefinir qué se entiende por extensión pensando en la universidad para el desarrollo.

En este sentido, la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. (...) La extensión y las actividades en el medio pueden ser de muy variado tipo. Todas sus formas ofrecen en mayor o menor grado oportunidades para cultivar lo que es la idea definitoria de la extensión: la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con

prioridad a los problemas de los sectores más postergados. (Rectorado, 2010: 15)

La curricularización de la extensión es promovida por el Consejo Directivo Central de la UdelaR, al aprobar en el 2009 el documento titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” (Rectorado, 2010) Esta, es la búsqueda de ingresar en los planes de estudio la extensión. Esto puede ser en un posible doble ejercicio; por un lado transformar propuestas de enseñanza curriculares como espacio para el desarrollo de la extensión, o poner en diálogo diversos contenidos de enseñanza en proyectos de extensión. Por el otro, acreditar proyectos de extensión a los que los estudiantes se incorporan.

Una posibilidad de proponer esta línea es la creación de los Espacios de Formación Integral. Son espacios de formación que proponen relacionar las tres funciones universitarias, siguiendo el planteo de Kaplún

En el caso de la universidad, a mi juicio el concepto alude sobre todo a tres cuestiones que tienden a converger. Se trata de integrar —en el sentido de articular— funciones universitarias, disciplinas y saberes. Esta triple integración no es fácil porque implica cambios culturales profundos. Implica un cuestionamiento a lo instituido, a las lógicas dominantes de la institución universitaria. (Kaplún, 2012: 45)

Estos pueden estar conformados en un servicio o programa. La sucesión de estos espacios a lo largo de toda la carrera conformarán los llamados itinerarios de formación integral (IFI). Esta propuesta está apoyada en la idea de una flexibilidad curricular, donde los estudiantes puedan elegir su recorrido y acreditar la formación haciendo trayectos optativos por su facultad y por otras facultades o programas, donde los EFI sean espacios curriculares o acreditables para los estudiantes.

La extensión, como función que propicie las prácticas integrales, deberá consolidarse a todos los niveles de la institución. Así se contribuirá a ofrecer una formación integral en la cual los estudiantes sean el centro mismo de los procesos de aprendizaje. (...)

La incorporación de las prácticas integrales (...) en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. La primera son los Espacios de Formación Integral (EFI), que permitirán la curricularización de este tipo de actividades a nivel de los diferentes ciclos de las carreras. La segunda es la de los Itinerarios de Formación Integral (IFI), que asegurarán la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes. (Rectorado 2010: 17-19)

Para finalizar este apartado nos parece interesante mencionar cuál es la implicancia de hablar de integralidad, desde la cual proponemos esta mirada acerca de las tensiones existentes que desarrollaremos posteriormente.

Por lo pronto entendemos que supone trabajar en un campo donde intervienen procesos internos de la Universidad y externos a ella en tanto relación con la comunidad. Podríamos profundizar que esa relación busca una interacción que supere la visión asistencialista o de extensión de una lógica universitaria a un medio que no la posee.

En otro punto la posibilidad de pensar en relación al abordaje interdisciplinario de las problemáticas abordadas. En este sentido la articulación y coordinación de los diferentes actores universitarios y comunitarios en los procesos de integralidad sería un primer gran desafío, que podría dar cuenta de cuál es la posición asumida al revisar si el abordaje interdisciplinario es puesto en diálogo con otros saberes que circulan en el campo de intercambio no necesariamente en el marco de la actividad universitaria.

Y a la interna de la Universidad se podría pensar en la articulación de las funciones universitarias partiendo de una línea crítica de pensamiento, buscando respuestas en relación al sentido de la triple función universitaria.

Por tanto hablar de integralidad nos permite pensar en relación a tres focos que siguiendo el planteo de Sarachu podríamos describir de la siguiente manera

A-Hablar de integralidad implica superar las visiones y aproximaciones fragmentarias.

B-Comprender la interconexión .

C-La reflexión sobre los desafíos éticos y políticos que surgen del análisis de nuestras acciones. (Sarachu 2011)

Tensiones en juego

Tensiones para repensar la extensión y la integralidad en el marco de la universidad

Es interesante pensar de qué forma se vinculan Universidad y Comunidad al momento de analizar los propios discursos y las acciones que se ponen en marcha. Con esto no entramos en un posicionamiento que nos inmoviliza, sino que por el contrario nos coloca constantemente en una toma de decisiones que proponga pensar el lugar que ocupa el saber en nuestra práctica. En esta línea aparecen dos aspectos que creemos importante destacar. Por un lado a la interna de la Universidad es complejo romper las barreras de la disciplina y si entramos en la particularidad del estudio del cuerpo es muy difícil superar la visión más tradicional de la educación física, vinculada a los discursos médicos - higienistas donde aparece desde una visión anatomofisiológica. Por lo tanto pensar en un encuentro donde se discuta y reflexione acerca del cuerpo entre universitarios y no universitarios, es un momento desestructurante que obliga a romper con los formatos clásicos de enseñanza o espacios de aula tradicional para pensar en una forma que promueva el diálogo y favorezca la comprensión de lo propuesto.

El movimiento de la integralidad, al construir las agendas de investigación a

partir del diálogo con la sociedad, convoca también a encuentros interdisciplinarios. Esto abre potencialidades nuevas a la producción de conocimientos, al aprendizaje mutuo entre quienes se han formado o se están formando en disciplinas diferentes y a la intervención social crítica. Pero este movimiento es muy difícil en una universidad y un campo científico construidos en torno a las disciplinas. Con frecuencia no pasamos de esfuerzos multidisciplinarios, más raramente construimos interdisciplina, y quedan pendientes los desafíos de la transdisciplinariedad, el abordaje complejo de la complejidad. Suelen ser los espacios académicos más nuevos los más propicios para el encuentro interdisciplinario: al no contar inicialmente con disciplina propia, se nutren de algunas de las ya existentes y a veces logran hibridaciones o fertilizaciones mutuas entre ellas. Pero suelen aspirar a construir su propia disciplina, conscientes de que, sin ello, mantendrán un papel de segunda en el escenario académico. Es el caso de mi propio campo de trabajo, el de la comunicación, lugar de encuentro de las ciencias sociales, las artes y las tecnologías, que pugna, tal vez inútilmente, por construir la comunicología. (Kaplun, G. 2012: 49)

El diálogo de saberes

Cuando uno llega a un barrio donde la Universidad nunca estuvo presente, generalmente no se encuentra con un colectivo de vecinos que reclaman un diálogo de saberes, esta noción aparece solo en los discursos de los universitarios, sean docentes o estudiantes. Al cabo del tiempo, esos colectivos comprenden de qué trata esa noción y la adjuntan a su discurso. Al inicio reclaman soluciones o asistencia, al menos en primera instancia no se piensa en la posibilidad de brindarle algo a la universidad a partir de un intercambio. Entonces, cabe preguntarse ¿qué posibilidades hay de establecer un diálogo de saberes cuando esa noción le es extranjera al otro? Esta pregunta surge en el marco de entender que son los propios universitarios, como resultado de una revisión interna de la propia Universidad al respecto de las formas de vínculo con la sociedad, los que generan esta preocupación.

En reclamos generalizados, sin necesidad de mayor estudio científico, se

puede leer la idea de que la Universidad no escucha, que va al encuentro con la sociedad para asistirle o decirle qué debe hacer, sin mayor consulta. Ahora bien, la consulta o el diagnóstico, práctica que podemos ver en Carrasco (CSEAM, 2009) la Universidad la realiza por lo menos desde el año 52 del siglo pasado, tampoco implica necesariamente un diálogo de saberes, sino más bien un estado de paciencia de parte de la comunidad para ser consultada y diagnosticada a los tiempos y requerimiento de la Universidad y bajo sus intereses. Podemos afirmar que la idea de diálogo de saberes no se basa en esto.

Si el diálogo de saberes supone, que el otro tiene un saber que puede poner en juego para dialogar con otro saber, en este caso el de la Universidad, debería aparecer por lo menos un punto de igualdad en el que: sobre un objeto “x” ambos actores dialogantes no saben y ese “x” lo sabe el otro. La necesidad de hallar ese punto, podríamos decir, a partir de la revisión de todas vivencias prácticas desde el año 2007 a la fecha, no es puesta por el actor comunitario, sino por los propios universitarios. Surge aquí otra pregunta ¿por qué los universitarios tienen la necesidad de establecer ese punto? ¿a qué remite esa necesidad? ¿qué subyace en ese discurso universitario? Quizás, podríamos decir que tiene más que ver con lavar una culpa respecto al lugar social que ocupa el universitario, la clase social en la que se inscribe y que probablemente es su pertenencia a esa clase la que le ha dado a la mayoría de los universitarios la posibilidad de ingresar y egresar de la Universidad, dato corroborables en el Censo a estudiantes de grado de la UdeLaR del año 20121. Seguramente esta hipótesis podría ser motivo de toda una investigación, pero a diario podemos ver que los principales promotores de este diálogo aparecen desde la propia Universidad y en un nivel menor los actores comunitarios que hacen suyo el discurso de la Universidad respecto al tema. Esta pequeña revisión, se podrían hacer otras tantas, nos lleva a responder la siguiente pregunta como equipo docente ¿significa que no hay que apostar por dicho diálogo? La respuesta es terminantemente no. La cuestión que este análisis quiere poner sobre la mesa, es ubicar en su lugar las razones de ser de cada cosa. No adjudicarle al otro una demanda o idea creada por universitarios

contradiciéndose con la propia idea. Desmitificar la idea de que el otro siempre viene con un saber y con la claridad de querer ponerlo en juego. Todo esto no cuestiona el derecho a participar de ese actor comunitario en los espacios y las decisiones que le atañen cuando se encuentra trabajando en conjunto con los universitarios, por el contrario, intenta quitar el manto que los propios universitarios hemos creado para dotar a esos actores de cierto poder que está en nuestro deseo que tengan, quizás queriendo acortar las distancias que puedan existir.

Este ejercicio es el que nos puede permitir revisar realmente la relación entre Universidad y comunidad, y a partir de despejar mitos y culpas, poder entablar un diálogo, que quizás pueda ser o no de intercambio de saberes, pero que permita entablar una relación madura y no de uso o compasión. Para esto, también será dar espacios para despejar algunos puntos que pueden aparecer como por ejemplo, qué significa tener un saber, qué es tener información, y diferenciar entre una discusión respecto al saber sobre un objeto, de una discusión política respecto de ese algo, donde más allá de la preocupación por la verdad, las determinaciones puedan estar tomándose por intereses, conveniencias, tradiciones u otras. Es preciso destacar en este punto que la otra arista de la discusión supone analizar qué entienden los universitarios por saber (en tanto actores que se orientan a partir de la búsqueda de la verdad) y qué decisiones éticas y políticas aparecen al momento de la producción de conocimientos orientada por la búsqueda del saber.

Todo esto está puesto en juego cuando los universitarios se encuentran en el territorio con los actores comunitarios y los institucionales. A veces el diálogo no se establece con otro que trae un saber, sino que trae una información o un interés particular. Cuando esto se mete todo en la misma bolsa bajo el rótulo de saberes, la posibilidad de dialogar, y es más, la posibilidad del saber, se anula. También podríamos hacer el ejercicio inverso, cuando los universitarios traen información o un interés camuflados de saber, la situación es igual. Por eso los universitarios cuando van a un lugar, la primer pregunta se la deben hacer sobre el saber, si no hay un saber puesto en juego por la Universidad, no tiene sentido su presencia allí, porque o estará haciendo militancia o brindando una

información, con lo valioso que esto pueda ser, pero no estará poniendo en juego el principal sentido de la Universidad, el conocimiento y el saber; en tanto esto podría confundirse fácilmente con cualquier otra institución, de las más asistenciales a las militantes, pero se desvanece su diferencia que le da sentido. Las palabras de Eloisa Bordoli son muy elocuentes al respecto:

Sin investigación y producción de conocimientos la enseñanza se torna un ritual de reproducción de saberes generados por otros, en otros ámbitos y contextos y la extensión e integración en la comunidad se transforma en un acto de asistencialismo o militancia. (CSEAM, 2009: 14)

La Universidad, sus docentes y estudiantes no son agentes promotores de bienestar en sí mismo, sino de cultura y saber (lo cual, indudablemente, tendrá como efecto una mejora en las condiciones de vida). Lo específico que la Universidad debe poner en diálogo con el colectivo social es el conocimiento que ha generado junto a sus docentes y estudiantes. Por medio de la vinculación propuesta podrían articularse nuevas soluciones, positivas y creativas a los problemas y emergentes del medio. Ni institución benefactora ni partido político; el rol específico de la Universidad es crear conocimiento y habilitar los canales que permitan su democratización, con un claro compromiso crítico, ético y político. (CSEAM, 2009: 17)

En este marco, nos podríamos preguntar ¿la extensión se debe definir por el contexto en el que se aplica, por el diálogo que se establece o por la relación que se establece entre la Universidad, la comunidad y el saber?

Si seguimos la línea de pensamiento de esta última parte

de la pregunta, la cuestión no pasa por definir quién tiene el saber, o por buscar un saber en el otro, (con lo cual muchas de las discusiones actuales quedan por fuera) sino por establecer el saber en la relación Universidad y comunidad. Este podría ser el punto cero del trabajo con la comunidad, “la pregunta debe operar como motor del trabajo de extensión.” (CSEAM, 2009: 17).

Esto nos lleva a otra tensión, este punto cero ¿debe estar basado sobre la pregunta, sobre el problema emergente o su búsqueda, o sobre una conjunción de estas dos dimensiones? La misma tensión la podemos poner al final, ¿el fin debe estar puesto sobre la respuesta a la pregunta, sobre la resolución de los problemas o sobre una conjunción de ambos? Quizás parezca fácil la respuesta, o por lo menos haya una políticamente correcta en ambos casos; la conjunción de ambas dimensiones. Pero aclarar por qué en esta conjunción se daría la extensión puede ser elemento de mucho análisis. En este breve escrito, solo podemos decir, que pregunta y respuesta sin anclaje en un problema social concreto es puramente investigación, cosa válida en sí misma. Solo resolución de problemas emergentes, es asistencia o militancia, válida como compromiso ético que toda institución o individuo tendría que tener por ser parte de una sociedad, pero lejos de la particularidad de la Universidad y por tanto lejos de la extensión. A menos que la extensión sea definida en términos de solidaridad.

Por tanto la extensión definida en términos de saber, no puede abocarse a la solución de una problema que pueda solucionar otro, sino a la solución de problemas donde el centro gire sobre el saber, el conocimiento y las formas de producirlo.

Consideraciones finales

Estas tensiones marcadas son colocadas por el equipo docente para posibilitar

la presencia de la Educación Física con la comunidad en relación a su legitimidad e identidad. Esta se pone en juego más allá de la presencia de los actores universitarios a través de los discursos e imaginarios sociales por lo que posibilitar el diálogo en y con la comunidad desde una perspectiva integral es un desafío. Desafío que al ser pensados de esta forma puede ir acompañado de ciertos riesgos puestos en juego desde la práctica. Este desafío también propone grietas donde poder abrir caminos de diálogo, que modifiquen las estructuras universitarias colocando y resignificando nuestras prácticas en relación a la producción del conocimiento y al diálogo generado con la comunidad tanto para la democratización del saber, como para construirlo en un diálogo social crítico.

Es así que en el planteo de Kaplún se advierte que

Estos riesgos son, en el fondo, los de la institucionalización, riesgos típicos de todo movimiento instituyente. Vale la pena correrlos aun sabiendo que los desplazamientos serán probablemente siempre menores de lo deseado. La organización del deseo tiene siempre este componente paradójico y tan necesario cuando se trata del esfuerzo por cambiar instituciones tan pesadas como la universidad y organizaciones tan resistentes al cambio como las universidades (Kaplun, 2012: 50)

Pensarnos en el marco de la integralidad supone repensar desde la creatividad y posibilidad de diálogo con otros actores universitarios y no universitarios, para luego partir de posibles puntos de encuentro a modos de acción que den cuenta de un posicionamiento colectivo como respuesta del trabajo integral. Estas reflexiones son parte de pensarnos en este marco por lo que partimos de la base de pensar que nuestras estructuras han sido modificadas a partir de estas experiencias colectivas denominadas prácticas integrales.

Bibliografía

Arocena, R. (2014) *Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: la Universidad para el desarrollo*. Montevideo - Universidad de la República.

Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/710>

Bralich, J. (2006) *La extensión Universitaria en el Uruguay: antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*.

Montevideo: UdelaR, CSEAM

CSEAM, (2009) *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo: CSEAM - UdelaR.

Kaplún, Gabriel (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En: *InterCambios*, nº 1, 2012. Disponible en: http://intercambios.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2012/10/Intercambios_1_Vol_1_articulo_5_.pdf

Rectorado (2010) *Hacia la reforma universitaria*. Montevideo – UdelaR.

Sarachu, G. (2011) *Prácticas Integrales: Fundamentos, Recorridos y Experiencias Participativas Desde La extensión Universitaria*. En: *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo: CSEAM – UdelaR.