



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Interfaz entre teoría y práctica: una experiencia de pasantía/extensión en psicología

Jaisso Vautero

Extensión en red, (11), e021, 2020

ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e021>

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Interfaz entre teoría y práctica

Una experiencia de pasantía/extensión en psicología

Interfaces between Theory and Practice

An Internship/University Extension Experience in Psychology

Jaisso Vautero

jaisso.v@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0377-1145>

Facultad de Psicología

Universidad Federal de Santa María | Brasil

Resumen

El autor describe en este trabajo la experiencia de los talleres para adolescentes que fueron desarrollados entre la Universidad Federal de Santa María (UFSM) y el Municipio de la ciudad de Jaguari, Río Grande del Sur, Brasil, que tuvo como objetivo de generar un espacio de reflexión sobre el desarrollo de la identidad y la elección de una carrera universitaria. Las actividades, llevadas a cabo por estudiantes de la Facultad de Psicología, permitieron articular los conocimientos de las clases con las dinámicas inspiradas en los principios de la metodología de investigación-acción.

Palabras clave

talleres, adolescentes, identidad, investigación-acción

Abstract

In this work, the author describes the experience of the workshops for adolescents that were developed between the Federal University of Santa María (UFSM) and the Municipality of the city of Jaguari, Rio Grande do Sul, Brazil, which aimed to generate a space for reflection on the development of identity and the choice of a university career. The activities, carried out by students of Faculty of Psychology, allowed to articulate the knowledge from class with the dynamics that were inspired by the action-research methodology.

Keywords

workshops, adolescents, identity, action-research

Recibido 24/08/20 | Aceptado 19/10/20 | Publicado 26/11/20

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es presentar la actividad denominada «Talleres de identidad del adolescente», a fin de mostrar cómo fue organizada la experiencia y de propiciar un debate sobre dos aspectos principales. El primero refiere a la experiencia desde una perspectiva de cuestionamiento acerca de la actividad, que ha asumido el planteo de una investigación-acción, y tiene como base una discusión sobre la propia investigación-acción y sobre las características que se conservan de esta, tomando para eso elementos referentes a la implicación, puesto que si se habla de identidad, de adolescencia y de universidad es natural que se pregunte sobre el rol del/la estudiante de psicología que conduce los talleres. El segundo aspecto remite a los debates sobre las relaciones entre la extensión y los programas de estudios universitarios, teniendo en cuenta el lugar de la extensión en la formación del psicólogo. Otro punto que se desprende de este aspecto es la posibilidad de ampliar el rol de la extensión dentro de una facultad de psicología, considerando sus relaciones con la formación y con el programa de estudios.

Los talleres de identidad

2

Los «Talleres de identidad del adolescente», aunque con algunas características de la extensión, se iniciaron bajo la modalidad de pasantía en la Facultad de Psicología de la [Universidad Federal de Santa María \(UFSM\)](#). La suposición que sostenía el trabajo era que las dudas y las incertidumbres con relación al ingreso a la universidad, entendido como medio de integración y de movilidad social, se referían a problemáticas identitarias de los/as adolescentes. En este sentido, las preguntas centrales eran: ¿Quién soy? ¿Quién quiero ser? Interrogantes cuyas respuestas implican tanto las expectativas personales como las de los demás (familia, amigos, comunidad) y que se encuentran atravesadas por importantes determinantes sociales, provenientes de las instituciones, del mercado laboral y del Estado.

A partir de la mencionada suposición, en la Facultad de Psicología se creó una pasantía para estudiantes denominada «Talleres de identidad del adolescente». La actividad contó con la inscripción de seis estudiantes que actuaron como conductores de los grupos. También participaron seis estudiantes recién ingresados a la universidad que, por esta razón, solo podían realizar una observación participativa de los grupos. Cabe señalar que en la Facultad de Psicología de la UFSM los/as alumnos/as optan por la pasantía que les gustaría realizar de entre las que les son ofrecidas y, generalmente, se trata de actividades ya desarrolladas por los/as profesores/as en las cuales los/as alumnos/as se insertan.

La propuesta original buscaba abordar el problema del absentismo escolar en la UFSM mediante el trabajo con grupos de discusión (Callejo, 2001) desarrollados por los/as estudiantes de la Facultad de Psicología que voluntariamente respondieron a la oferta del proyecto. Además del tutor, participaron en la organización dos psicólogos de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la universidad. Si bien la idea inicial tenía como principal objetivo comprender la problemática de identidad de los/as estudiantes universitarios/as que participaban en los talleres, esta primera propuesta cambió su rumbo.

Durante el primer semestre de 2015, a través de las actividades de grupos y de la difusión del proyecto en los medios de comunicación, la actividad llegó a ser conocida fuera de la universidad y despertó el interés del Departamento de Educación y Cultura de la Ciudad de Jaguari, Río Grande del Sur, Brasil. La sugerencia, presentada durante la reunión semanal del equipo de trabajo, contó con la adhesión unánime de pasantes y de tutores/as, por lo que estos/as últimos/as desarrollaran una propuesta de intervención orientada a adolescentes de escuelas primarias y secundarias. Asimismo, se presentó la posibilidad de extender las actividades a la Escuela Técnica Industrial de la UFSM. El proyecto fue adaptado a esta escuela y, producto de una antigua invitación para que el grupo desarrollase alguna actividad en la institución, la aprobación fue inmediata.

Con la creación del proyecto para la ciudad de Jaguari (destinado a estudiantes de primaria y secundaria) y con la inclusión de los/as estudiantes de educación técnica integrada (CTISM) las actividades tuvieron que ser reorganizadas debido al aumento en la cantidad de participantes. Los talleres se llevaron a cabo durante un período de diez meses, con frecuencia semanal. En total, se realizaron 37 talleres, cinco con alumnos/as de primaria, 24 con alumnos/as de secundaria y ocho con alumnos/as de educación técnica. Cada taller contó con aproximadamente doce estudiantes –que participaban una sola vez de las diferentes actividades– lo que arroja un total de aproximadamente 400 estudiantes.

Aunque se cambió el énfasis, se mantuvo el objetivo original de centrar las actividades en la comprensión del tema de la identidad en vinculación con la universidad y con el estudio formal, en general, como medio de integración y de movilidad social. Los encuentros se iniciaban con alguna dinámica de bienvenida, con otra de presentación y con actividades rompe hielo. Las actividades, en tanto, incluían algunas orientadas al autoconocimiento y otras mediante las cuales se invitaba a los/as participantes a pensar en su futuro. Por lo general, se utilizaron actividades lúdicas (en una de ellas, por ejemplo, los/as alumnos/as fueron invitados/as a confeccionar antifaces sobre quién les gustaría ser en el futuro, para hablar, luego, sobre lo que habían elegido).

De pasantía a proyecto de extensión

Al término del año escolar, las actividades finalizaron, pero la ciudad de Jaguari pidió que se reanudaran en marzo del año siguiente. Para esa oportunidad, el equipo decidió convertir el proyecto de pasantía en proyecto de extensión. Con este nuevo contorno formal, el trabajo fue realizado mediante la asociación entre la Facultad de Psicología (por intermedio del Laboratorio Psicología Socioambiental e Intervenção, en su línea de investigación Clínica Psicossocial da Identidade), la Secretaria de Bienestar Estudiantil de la UFSM y la Municipalidad de Jaguari (a través de su Departamento de Educación).

A pesar de los cambios formales, poco se modificó en el trabajo diario, que siguió los mismos principios y la misma forma de acción. Solo una actividad diferente se incorporó en esta nueva configuración. A principios del 2016, durante el segundo año de trabajo, varios/as estudiantes, la mayoría ingresantes a la universidad, se interesaron por el proyecto. El hecho de que fueran ingresantes no presentaba problemas, ya que el proyecto contemplaba varias actividades que podían llevar adelante. Sin embargo, era necesario situarlos, así como a todo el equipo, sobre el proyecto y sobre lo que supone una actividad de extensión, un tema que para muchos/as resultaba nuevo. Frente a esto, se decidió realizar a una actividad de capacitación.

El entrenamiento, pensado para realizarse antes de las actividades de campo, contó con la participación de una veintena de estudiantes de psicología, además de los dos psicólogos de la UFSM que colaboraron con el proyecto, dos estudiantes ya graduados que optaron por continuar participando en el proyecto y dos estudiantes de maestría. Dentro de la programación de la capacitación, que se desarrolló a lo largo de cinco encuentros, se discutieron los problemas de la adolescencia, el desarrollo y el futuro profesional, puntos considerados cruciales para la comprensión y la ejecución del proyecto. El inicio de estas capacitaciones, que contó con la presencia del Secretario de Educación de la ciudad de Jaguari y del Decano de Extensión de la UFSM, marcó el inicio de las actividades del proyecto que, desde ese momento, era formalmente un proyecto de extensión.

El equipo, ahora extensionista, se reunía semanalmente en una actividad denominada orientación en grupo. Este era un momento importante en el que se debía atender a todas las conexiones posibles: la situación de orientación con el grupo, la relación de este con cada extensionista, la relación del coordinador con el resto del grupo de extensión, entre otras. Lo que se constituye, de este modo, no es una relación jerárquica sino una red de interconexiones, un tejido complejo. Aunque no es cognoscible en su totalidad, la complejidad permite la comprensión sistemática (Fazenda, 2002).

En este sentido, las actividades de los talleres, las reuniones de orientación en grupo y los intercambios entre los/as extensionistas se organizaron por medio de los grupos de discusión, que se presentan como la estrategia que mejor se adapta a los objetivos buscados en estas instancias. Las actividades de extensión, en tanto, se desarrollaron sobre la base de los principios de la investigación-acción, tal como fueron formulados originalmente por Kurt Lewin (1973) y ampliados a partir del estudio de las obras de Dewey, de Pogrebinschi, de Franco, etc. La discusión grupo, en términos de Javier Callejo (2001), es asumida como una forma de saber, no como un fin. Entre las ventajas de este modo, el autor refiere a la construcción de una identidad colectiva que distingue de los grupos focales, a los cuales considera derivados de la entrevista (Callejo, 2001). De allí que el autor, después del análisis de diversos conceptos, define a los grupos de discusión de la siguiente manera:

Un grupo de discusión es un dispositivo analítico cuyo proceso de producción es confrontar diferentes discursos y cuyo producto es la manifestación de los efectos de este enfrentamiento (discusión) en los discursos personales (convinciente: convencido es el que ha sido superado por el grupo) y en los discursos grupales (consenso) (Ibañez, p. 58, en Callejo, 2001, p. 26, traducción del autor del artículo).¹

A estos conceptos se debe agregar que el contacto con pares crea un fenómeno similar al llamado de resonancia, que permite la aparición de sentimientos y de hablas muy ocultas, capaces de mostrar a las propias personas cómo se sienten.

Implicación e investigación-acción

Para entender cómo se organizaron los talleres, hay que tener en cuenta dos aspectos: por un lado, que se trabajó sobre la base de los principios de participación democrática orientada al cambio; por otro, que las actividades abordaron un tema muy cercano a la realidad de los/as extensionistas. Estos dos elementos son el primer punto de reflexión del trabajo, que da cuenta de actividades fundadas en la realidad de una propuesta de investigación-acción, tal como se configura en la actividad de extensión. El segundo punto de reflexión es sobre la cuestión misma trabajada, en este caso, las preguntas sobre la identidad, la adolescencia y la universidad, muy presentes en la vida de los/as estudiantes de psicología, y que traen al debate las implicaciones del/la extensionista.

La investigación-acción

La investigación-acción, en cierto modo, está asociada a la historia del siglo XX, marcado por fenómenos autoritarios y colectivos de barbarie. Su aparición se atribuye a Kurt Lewin, psicólogo austriaco que, huyendo de los nazis, se refugió en los Estados Unidos. En sus inicios, la investigación-acción tuvo características generales que se mantienen y que son representadas por un conjunto de valores como la construcción de relaciones democráticas, la participación de los sujetos, el reconocimiento de los derechos individuales, culturales y étnicos de las minorías, la tolerancia a opiniones divergentes y la consideración de que los sujetos cambian más fácilmente cuando son impulsados por decisiones grupales (Franco, 2005).

Hay algunas dificultades, como sucede con la definición misma de investigación-acción. La variedad de experiencias, sus características situacionales y una actividad muy aproximada a la experiencia cotidiana hacen de la investigación-acción algo muy especial:

Es difícil definir la investigación-acción por dos razones interconectadas: primero, es un proceso tan natural que se presenta en muchos aspectos diferentes; y, segundo, se desarrolla de manera diferente para diferentes usos. Casi inmediatamente después de que Lewin utilizó el término por primera vez, la investigación-acción se consideró un término general para cuatro procesos diferentes: 1) investigación de diagnóstico, 2) investigación participativa, 3) investigación empírica e 4) investigación experimental (Chein, Cook & Harding, 1948, en Tripp, 2000, p. 445, traducción del autor del artículo).²

Guido Irineu Engel (2000) resume lo que considera las características esenciales de la investigación-acción: es un proceso de aprendizaje para todos los participantes y debe superar la separación sujeto-objeto; su validez se localiza en la participación y en la capacidad de comprender y de cambiar la realidad de los sujetos involucrados; es situacional, pues procura diagnosticar un problema específico en una situación también específica, sin interés, a priori, por obtener enunciados científicos generalizables; es autoevaluativa, lo que supone que las modificaciones introducidas en la práctica son evaluadas constantemente durante el proceso de intervención; es cíclica, lo que significa que las etapas finales se utilizan para mejorar los resultados de las fases anteriores.

David Tripp (2005) también expone una serie de características propias de la investigación-acción: innovadora, continua, proactiva, estratégica, participativa, intervencionista, deliberada, documentada, comprendida y difundida, a las que contrasta con otros modelos de aprehensión de la realidad. Para este autor, la investigación-acción genera un ciclo que une una práctica (acción) con la investigación, de donde deriva una mejora de la acción

(Tripp, 2005). Para graficarlo, Tripp (2005) compone la estrategia como un círculo que, como tal, no tiene principio, pero que incluye: la planificación y la mejora de una acción práctica, la aplicación de las mejoras previstas, la descripción de los efectos de la acción y los resultados de este análisis de la acción.

Es interesante aclarar que si bien la actividad de extensión aquí referida no configura una investigación-acción en sentido estricto, se apoya o admite como ejes rectores los principios de participación democrática que conducen la práctica y que rigen la gestión tanto de los talleres como de las reuniones de orientación. El objetivo de los talleres fue comprender las problemáticas identitarias de los/as participantes frente a las opciones de futuro y actuar sobre las incertidumbres relacionadas con ese futuro. En otras palabras, alcanzar una mejor comprensión de una determinada realidad (identidad) y del cambio individual o colectivo, ya que sin duda hubo cambios tanto en los/as estudiantes de primaria y secundaria que participaron de los talleres como de los/as extensionistas.

Aunque este último punto será abordado con mayor detenimiento al elaborar algunas conclusiones sobre este trabajo, de momento basta decir que en ciertas opiniones la extensión extiende el conocimiento a la comunidad y de esta retira alguna información, a manera de *feedback*. Por el contrario, desde nuestra perspectiva consideramos que la actividad conlleva una realidad más amplia que el mero hecho de realizar el taller, tanto en los/as extensionistas como en los/as estudiantes. Este cambio que supone la investigación-acción ocurre, también, en relación con el proceso educativo de los/as extensionistas por intermedio de su percepción sobre la identidad de los/as participantes del taller.

La implicación

El proyecto del positivismo traduce la idea de un objeto real y de un objeto de conocimiento, lo que supone la neutralidad del/la investigador/a, una perspectiva que, al menos en las ciencias sociales y en las humanidades, puede considerarse algo anticuada. Este hecho proporciona una cierta comodidad para hablar sobre la implicación del/la investigador/a, lo que no deja de ser un campo espinoso, por dos razones: en primer lugar, porque todavía hay una fuerte tradición positivista, una necesidad de justificar las razones de una actividad que implique abiertamente al/la extensionista; en segundo lugar, porque esta implicación requiere de un mayor compromiso con la dimensión ética, especialmente en vista de la relación establecida entre los/as extensionistas y, en este caso, los/as estudiantes que participaron de los talleres.

La noción de implicación se deriva de la de contratransferencia institucional, tomada en términos aún bastante psicoanalíticos (Coimbra, 1995) y pensada en oposición al modelo de neutralidad intelectual neutro-positivista. La contratransferencia institucional alude al intelectual que está involucrado, es decir, a aquel que analiza las implicaciones derivadas de sus pertenencias cotidianas, institucionales y sociales. Se trata, pues, de un intelectual que atiende al lugar que ocupan las relaciones sociales en el ámbito de la intervención que se está llevando a cabo, pero sin dejar de considerar las posiciones, el contexto circundante y las implicaciones históricas (Coimbra, 1995).

René Barbier (1985) reconoce la falacia de la neutralidad como especificidad de las ciencias humanas. De hecho, las ciencias humanas son las más vulnerables a la acción subterránea de la subjetividad en la elaboración y en el desarrollo de una investigación. Esta acción subyacente no es reconocida por la tradición científica, cuyos modelos continúan siendo los de la ciencia de la naturaleza: el conjunto del sistema observado es pasivo en relación con el observador, incluso si los fenómenos y los cambios ocurren en el campo de la experiencia. Se entiende que quien observa no interviene en el campo de observación, cuyas características están circunscritas a variables dependientes e independientes. En esta relación de exterioridad, el sujeto pensante observa el objeto de experiencia con una «neutralidad axiológica» que sospecha de la «ilusión de la transparencia y del saber inmediato, de la sociología espontánea y de la tentación del profetismo y del etnocentrismo de clase del investigador» (Barbier, 1985, p. 106, traducción del autor del artículo).³

Comprender la noción de implicación significa intervenir con consciencia sobre la posición dentro de las relaciones de clase y de poder que se establecen. En este sentido, la noción de campo se torna crucial, principalmente influenciada por las ideas de Kurt Lewin (1973), quien explica la acción individual fundada en la estructura que se establece entre el individuo y su entorno, una estructura que crea «un campo de fuerzas que tiende a equilibrarse» (Passos & Barros, 2000, p. 71). La lectura del movimiento en su conjunto muestra que hay una desnaturalización de los escaños de investigación institucional y que la institución, como campo más interdependiente, se incluye ahora en el análisis de la investigación.

En este sentido, la implicación del/la investigador/a, ya anunciada en la investigación-acción, se modifica. Lo que Lewin (1973) apuntaba, entonces, era la presencia en la investigación de los aspectos afectivos/libidinales de quien investiga. La noción de implicación, trabajada desde los análisis institucionales, no se reduce a una cuestión de voluntad, de decisión consciente del/la investigador/a, sino que incluye un análisis

del sistema de lugares, un señalamiento del lugar que ocupa quien investiga, del que busca y del que se le asigna ocupar como experto, con los riesgos que esto implica (Passos & Barros, 2000).

Dentro del análisis de las implicaciones sugeridas por estos autores, que trasciende la intención manifiesta y que observa el lugar que ocupa el/la investigador, las ideas de Barbier (1985) son cruciales pues permiten una sistematización que favorece la mejor comprensión de las implicaciones. Al respecto, el autor propone tres niveles de enfoque: psicoafectivo, histórico-existencial y estructural-profesional. El nivel psicoafectivo se refiere a la participación de la relación psicológica en los niveles profundos de la personalidad, y toda profesión que requiere de una relación humana está relacionada con este tipo de implicación. En nuestro caso, algún tipo de atención proviene del nivel de gestión de la participación del/la psicólogo/a y, como sostiene Barbier (1985), el trabajo puede estar en peligro si quien investiga no gestiona adecuadamente sus implicaciones. Mientras que la satisfacción que tiene el/la investigador/a en sus relaciones con los/as participantes de la investigación resulta fundamental para el cambio (Barbier, 1985).

El nivel de implicación histórica-existencial, en tanto, puede ser analizado mediante la idea de habitus de Pierre Bourdieu (1985):

Como sujeto social, dependo de constelaciones de hábitos adquiridos, pensamiento sistemático y esquemas de percepción, que representan un molde más o menos maleable para mi práctica científica y que están directamente vinculados a mi socialización en mi clase social de origen (Barbier, 1985, p. 111, traducción del autor del artículo).⁴

Solo después de reconocer el conflicto interno es posible averiguar por qué le gusta o le disgusta algo al/la investigador/a, o por qué reacciona de manera diferente en el grupo.

Por último, la implicación estructural-profesional consiste en la búsqueda de aquellos elementos que tengan sentido en relación con el trabajo social del investigador y con su creencia en las implicaciones de clase socioeconómica. Hay posiciones derivadas de la función de un investigador profesional, por lo que su actitud depende de lo que se recomienda y de lo que la sociedad espera de ese rol. Hacer investigación en este nivel de participación supone preguntarse sobre el rol de experto en la sociedad, lo que de alguna manera cuestiona la seguridad de los/as investigadores/as.

De los niveles de participación, Barbier (1985) describe tres situaciones de implicación. En la situación de fusión libidinal del investigador es probable que este entre en un estado de fusión con su campo de investigación-acción, situación que el autor no considera fecunda. En la situación de tensión dialéctica la misma estructura económica, política, ideológica del ámbito donde se lleva a cabo la intervención actúe sobre la implicación del investigador (Barbier, 1985). Sin embargo, en esta dimensión logra encontrar la satisfacción libidinal necesaria para continuar el trabajo. En la situación de oposición a la dimensión libidinal surgen otros sesgos, puesto que la implicación del/la investigador/a entra en conflicto con la red de relaciones libidinales que se manifiesta en el campo de intervención, pero en este caso concuerda con la dimensión sistémica (Barbier, 1985).

Sobre la base de las ideas presentadas por este autor, los talleres de identidad en la adolescencia y las reuniones de orientación constituyen actividades en las que se produce la implicación de diversas personas, no solo de los/as extensionistas. Un elemento importante en el análisis de la implicación es la universidad, puesto que constituye uno de los elementos de trabajo. El/la extensionista está implicado/a por tener en la universidad su lugar de estudio y de trabajo, además de que gran parte de su vida personal gira en torno de este ámbito. Por lo tanto, el nivel de implicación psicoafectiva siempre conlleva el riesgo de la fusión con el objeto. El hecho de que los/as extensionistas se pongan en un lugar muy diferente al de los/as estudiantes de primaria y secundaria es asegurado, en gran parte, por su lugar de universitarios/as; así, el conocimiento que proporciona la distancia necesaria, a veces, pone al/la extensionista en el rol de especialista. En cuanto al nivel de implicación histórica-existencial, la dificultad estriba en que los discursos que valoren la universidad sean por demás valorados, como sucede, por ejemplo, con el trayecto de vida del/la extensionista, que supuestamente valora la educación y la universidad. Respecto de la implicación estructural-profesional, el hecho de que la mayoría de los integrantes del equipo sean estudiantes universitarios de psicología presupone que deben desarrollar roles muy específicos, debido a que la demanda de los/as participantes hacia los/as extensionistas es desde ese lugar. De alguna manera, este movimiento se debe minimizar, pues atenta contra los objetivos de la actividad, fundada en principios de investigación-acción y en una búsqueda por la simetría.

La información sobre el análisis de las implicaciones del/la extensionista no debe ser examinada hasta sus últimas conexiones, ni reducida o anulada, pero se considera como parte de la intervención; en el caso de los talleres, tal vez como su dinámica fundamental. En este punto, es posible poner a prueba una definición que refleje lo abordado hasta el momento:

La implicación, en el campo de las ciencias humanas, puede definirse como el compromiso personal y colectivo del investigador en y por su praxis científica, de acuerdo con su historia familiar y libidinal, sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción y clase, y su proyecto sociopolítico en acción, de tal manera que la inversión que inevitablemente resulta de todo ello es parte integral y dinámica de toda actividad de conocimiento (Barbier, 1985, p. 220, traducción del autor del artículo).⁵

La extensión y el currículo

La extensión

Durante los últimos veinte años, el Estado brasileño ha vivido un cambio de paradigma en materia de derechos y de políticas públicas. La educación fue reconocida como un derecho fundamental y la Constitución establece que este derecho introduce la necesidad de la democratización en el acceso, conforme al artículo 206 que, entre otros principios, dispone que la enseñanza se basará en la igualdad de condiciones de acceso y de permanencia en la escuela (Constitución de Brasil, 1988). Según Norberto Bobbio (1992), no existe en la actualidad ninguna Constitución Nacional que no reconozca el derecho a la educación. Generalmente, este derecho se reconoce, primero, para los niveles iniciales, pero poco a poco se extiende, también, para la educación universitaria.

Desde esta perspectiva, la educación superior brasileña ha seguido los cambios que ocurren en la sociedad. Además, y también en conformidad con lo que establece la Constitución, las universidades deben obedecer el principio de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión. Estas constituyen las tres funciones básicas que debe cumplir la universidad, de lo que se concluye que sean equivalentes tanto en la atención como en los recursos económicos.

El término extensión denota el acto de extender, de llevar algo a alguna parte. Es una forma de intervención y de interacción con y en la comunidad. Este modo de comprender la extensión la asume como un intercambio de conocimientos, que también depende de la comunidad universitaria. Para una definición más clara, el Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, una agencia de la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES), desarrolló un documento llamado Plan Nacional de Extensión Universitaria en el que se proponen directrices para la política básica de la extensión nacional.

En este foro, la extensión universitaria fue considerada como el proceso educativo que articula la educación cultural y científica con la investigación de una manera inseparable, lo que permite la transformación de la relación entre universidad y sociedad. La extensión es una calle de dos vías con tráfico asegurado a la comunidad académica, que encuentra en la sociedad la oportunidad de desarrollar la práctica del conocimiento académico. A su regreso a la universidad, los/as docentes y los/as estudiantes traen un aprendizaje que, en teoría, se añadirá a ese conocimiento. Este flujo, que establece un intercambio sistemático de conocimientos, académicos y populares, dará como resultado: la producción de los conocimientos resultantes de la confrontación con la realidad brasileña y regional, la democratización del conocimiento académico y la participación efectiva de la comunidad en las actividades de la universidad. Además de ser instrumento para este proceso dialéctico entre teoría / práctica, la extensión es un trabajo interdisciplinario que promueve una visión integrada de lo social (SESU/MEC, 2001).

Esta definición, sin embargo, está abierta a la crítica, especialmente cuando alude a la calle de dos sentidos, puesto que deja la impresión de que la comunidad académica aporta algo a las necesidades de la comunidad y obtiene de ella algún tipo de ventaja. Lo que se puede tomar como la posibilidad de presentar una determinada intervención o técnica a la reflexión teórica y que la consecuencia sea la producción de conocimiento. Paulo Freire (1983), en el relato de un trabajo realizado en Chile en 1960, desarrolló una serie de críticas respecto a la extensión:

Nos parece, sin embargo, que la acción de extensión implica, sea cual sea el sector en el que se desarrolle, la necesidad que sienten quienes la realizan de ir a la «otra parte del mundo», considerada inferior y, a su manera, «normalizarlo», para hacerlo más o menos similar a su mundo. De ahí que, en su «campo asociativo», el término extensión se encuentre en una relación significativa con la transmisión, entrega, donación, mesianismo, invasión cultural, manipulación, etc. (Freire, 1983, p. 13, traducción del autor del artículo).⁶

Desde su perspectiva sobre la educación, Freire (1983) combina la extensión con la práctica de la educación y desde allí cuestiona el lugar de los actores involucrados, sobre todo de los/as extensionistas. Según su práctica, educar es tarea de quien tiene algún conocimiento, pero es consciente de su limitación en la interacción con quienes creen no tenerlo. Ocurre, así, una transformación en el que sabe que poco sabe y en aquel que piensa que nada sabe. El juego de palabras, propio del autor, se refiere al encuentro de conocimientos distintos, a partir del cual es posible «saber más». Freire (1983) cree

que la extensión, mientras sea una práctica que busque llevar conocimiento adonde no haya, es un acto de transferencia que no logrará sus objetivos.

Por infortunio, los objetivos planteados en el Plan Nacional de Extensión Universitaria muestran una orientación fundada en la perspectiva que aquí se ha debatido. En los términos contenidos en este plan, aún es posible observar tales modos de pensamiento, como la transferencia de conocimientos y que los urgentes problemas sociales reciban atención. La extensión buscada, y que mejor refleja la experiencia de los «Talleres de identidad del adolescente», es un trabajo que permite a los individuos la apropiación crítica de la posición que ocupan delante los demás en mundo (Freire, 1983). Esto impulsaría a los sujetos a asumir un rol como protagonistas del cambio, entendido este como la transformación de su propia realidad individual o colectiva.

Yendo un paso más en la interpretación del pasaje tomado de Freire, es posible pensar en conjunto con lo desarrollado sobre la implicación dónde se encuentra la extensión dentro de la realidad en cuestión. Desde las críticas hechas aquí, afirmamos que la actividad de extender algo a alguien poco puede hacer en términos de cambio. Aunque el/la extensionista crea que su posición es neutral está implicado, y esta implicación genera un cambio en el conjunto: en el/la extensionista y en la comunidad.

El currículo

Antes de discutir qué tipo de extensión debe realizarse, hay que volver al debate sobre el lugar que esta ocupa hacia el interior de la universidad, especialmente en el currículo que guía al universitario todos los días y, en última instancia, determina cómo y en qué cantidad debe ser una extensión. En Brasil, es asunto recurrente y casi unánime que sean introducidos nuevos elementos en el currículo de una carrera, además de las asignaturas, lo que se ha llamado flexibilización curricular, especialmente desde la ley de directrices y fundamentos de la educación (Lei Nacional 9.394, 1996). El artículo 53 del texto se refiere al ejercicio de la autonomía de la universidad, apuntando como atributos de esta institución la capacidad de crear, de organizar y de cerrar los cursos y los programas de enseñanza superior previstos por la ley, además de definir los planes de estudio teniendo en cuenta las directrices generales relevantes (Lei Nacional 9.394, 1996).

Si se entiende el currículo como el conjunto de experiencias de aprendizaje vividas por los/as alumnos, planificadas o no por la escuela (Geraldí, 1994), es posible aumentar la gama de actividades que aún se consideran dentro de lo que se denomina currículo. De allí que se hable de flexibilidad, lo que, en sentido estricto, se refiere a la creación de

diferentes maneras de cumplir con un programa determinado o, mejor dicho, al cumplimiento de horas de clase. Por ejemplo, a partir de dar libertad a los/as estudiantes para elegir aquellas asignaturas que estén más en línea con sus intereses o de proponer actividades llamadas de carácter no obligatorio:

Respecto a las actividades no obligatorias, la importancia atribuida al propio componente optativo, que permite al alumno el ejercicio de la elección, incita a cuestionar la idoneidad de las políticas educativas que pretenden hacer obligatorias todas las actividades desarrolladas por los/as alumnos. De los datos obtenidos en el presente estudio, se infiere que el principal valor de tales experiencias radica en la ausencia de su obligación. Por tanto, es probable que, en la educación superior, la limitación de las opciones para elegir las actividades desarrolladas pueda llevar a la no implicación del/la estudiante en estas experiencias, lo que no es deseable (Fior & Mercuri, 2009, pp. 207-208, traducción nuestra).⁷

Las prácticas no obligatorias son actividades que podrían llevarse a cabo en otras facultades o como actividades complementarias, tal como son llamadas en la UFSM. En la formación de un/a psicólogo/a, los/as estudiantes deben cumplir con ciertas horas en las asignaturas complementarias (Disciplinas Complementares de Graduação, DCG) y en las actividades complementarias (Atividades Complementares de Graduação, ACG). Las ACG se refieren a un grupo de asignaturas ofrecidas por cada facultad, las cuales el/la estudiante pueden elegir de acuerdo con sus intereses. El/la estudiante también puede cursar asignaturas que no estén definidas por sus facultades, pero no tendrán ningún valor para su currículum, a menos que lo apruebe el órgano colegiado del curso (UFSM, 1999b).

Las ACG son las actividades relevantes para la formación académica y humana de los/as estudiantes, aceptadas para componer el temario de un curso (UFSM, 1999a). Las DCG, en tanto, incluyen participación en congresos, trabajos en grupos temáticos, pasantías, actividades extracurriculares, investigación científica, publicación de artículos y, al fin, la extensión. De esto desprende que la extensión se encuentra entre varias otras actividades. Si la enseñanza, la investigación y la extensión fueran un banquillo con tres patas, pareciera que una de ellas es más corta. Por lo tanto, incluir formalmente la extensión en los currículos no solo representa un paso más hacia la flexibilización del currículum, sino la incorporación de una actividad que representa una parte débil en la universidad.

En Brasil, la discusión sobre el currículum y la extensión se ha sostenido desde antes del establecimiento del modelo de extensión actual, que data de finales de 1980 (SESU/MEC). Sin embargo, como se señala en la descripción sobre cómo la extensión se ubica en los

currículos de la UFSM, todavía está lejos de ocupar un lugar tal como se pensaba en la estructuración del modelo actual de la universidad. Los cambios necesarios para la modificación de paradigma en relación con el currículo y la extensión suponen, quizás, cambios en la propia concepción del aprendizaje que imparte la universidad, todavía fundada, en gran parte, en la experiencia de clase. La extensión, como se ha propuesto aquí, requiere de un punto de vista diferente que cambia hasta el concepto de clase, que deja de ser solo el locus de producción teórica abstracta para ser considerada un espacio completo. Sea dentro o fuera de la universidad, ante la realidad, docentes y estudiantes están sujetos al acto de aprender y de producir conocimiento (SESU/MEC, 2006). Llevar la extensión al interior de la clase o llevar la clase a la extensión significa un cambio en el paradigma del aprendizaje en sí mismo.

Conclusiones

Es importante retomar dos elementos: la investigación-acción, donde debe leerse también investigación participante e implicación; y lo que se busca cuando se habla de extensión y cuál es su importancia dentro de la formación universitaria. No hay exageración teórica en tomar estos puntos juntos. Se ha explicado cómo todos los/as participantes son de alguna manera involucrados en los temas propuestos por los talleres de la identidad, y en este contexto entran los/as estudiantes que participan de los talleres, los/as extensionistas, profesores/as, psicólogos/as y estudiantes de psicología.

Entender que una actividad de extensión tiende un puente entre la comunidad y la universidad no está de acuerdo con los objetivos del proyecto abordado en este trabajo. La comunicación entre la comunidad y la universidad es esencial, pero el modelo del puente es rechazado, precisamente, porque esta actividad está organizada sobre la base de los principios de investigación-acción y exige de todos/as los/as interesados/as una efectiva interacción. Las relaciones para el modo de extensión adoptada, si es posible hablar de esta manera, requieren de una relación más estrecha entre la universidad y la comunidad, lo que de alguna manera desafía el conocimiento académico; es decir, una actividad que tiene como objetivo mejorar y fortalecer el autoconocimiento del estudiante participante del taller.

Además de las relaciones entre los/as extensionistas y la comunidad, otro punto débil es la formación del/la extensionista, que supone observar el lugar que la misma extensión ocupa dentro de una carrera. El tema, se entiende, va más allá de la flexibilidad curricular,

pasa por la incorporación de la extensión a la educación como un elemento clave, y ahora sí, como un puente con la comunidad, en la medida en que la propia universidad asume una función social.

Volviendo al último punto tratado en la sección anterior, que plantea la necesidad de un cambio de paradigma en el aprendizaje, y pensando en términos sociales, o más bien macrosociales, es preciso que la universidad identifique y reconozca su verdadera función. Boaventura de Souza Santos (2004) cuestiona el lugar de la universidad en el siglo XXI, colocándola en el límite entre la función de desarrollo social, y la promoción social de los/as estudiantes y la sociedad, y un enfoque de mercado, centrado en la producción tecnocientífica de conocimiento. La solución al dilema no parece estar cerca y la propia extensión es aún indefinida en este sentido. Es sí necesario crear actividades específicas y dentro de ellas, fieles a los principios teóricos y metodológicos que las guían, desarrollar actividades dirigidas no solo a ampliar el conocimiento sino el *conocer con la extensión*.

Referencias

Barbier, R. (1985). *Pesquisa ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.

Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, Brasil: Campus.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

Retirado de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, España: Ariel.

Coimbra, C. (1995). Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional.

Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense,

7(1), 52-80.

Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, (16), 181-191.

Retirado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>

Fazenda, I. C. A. (Org.) (2002). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, Brasil: Papirus.

Fior, C. A. y Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, (29), 191-215. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010&lng=pt&tlng=pt

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Geraldi, C. M. G. (1994). Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições*, 51(3), 111-132. Retirado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307>

Lei Nacional Nº 9.394 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lewin, K. (1973). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo, Brasil: Cultrix.

Passos, E. y Barros, R. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 71-79. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000100010>

Souza Santos, B. (2004). *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Brasil: Cortez.

SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação). (2001). Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Avaliação Nacional da Extensão Universitária, apresentando o Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília, Brasil: Atual UESC.

SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação). (2006). Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Brasília, Brasil.

Tripp, D. (2005). Action research: a Methodological Introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Universidade Federal De Santa Maria (1999a). Resolução nº 027. Estabelece normas para registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte Flexível dos Currículos dos Cursos de Graduação. Santa Maria.

Universidade Federal De Santa Maria (1999b). Resolução nº 027. Estabelece normas para a criação de Disciplinas Complementares de Graduação. Santa Maria.

Notas

1 Texto original: «Um grupo de discussão é um dispositivo analisador cujo processo de produção é colocar em confronto diferentes discursos e cujo produto é a manifestação dos efeitos desse confronto (discussão) nos discursos pessoais (convencimento: convencido é aquele que foi vencido pelo grupo) e nos discursos grupais (consenso)» (Ibañez, p. 58, en Callejo, 2001, p. 26).

2 Texto original: «É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: 1) pesquisa-diagnóstico, 2) pesquisa participante, 3) pesquisa empírica e 4) pesquisa experimental» (Chein, Cook & Harding, 1948, en Tripp, 2000, p. 445).

3 Texto original: «Ilusão de transparência e do saber imediato, da sociologia espontânea e a tentação do etnocentrismo profético e de classe do pesquisador» (Barbier, 1985, p. 106).

4 Texto original: «Enquanto sujeito social dependo de constelações de hábitos adquiridos, de esquemas de pensamento e de percepção sistemáticos, que representam um molde mais ou menos maleável para a minha prática científica e que estão diretamente ligados à minha socialização na minha classe social de origen» (Barbier, 1985, p. 111).

5 Texto original: «A implicação, no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento» (Barbier, 1985, p. 220).

6 Texto original: «Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo. Daí que em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação, etc» (Freire, 1983, p. 13).

7 Texto original: «Já no que se refere às atividades não obrigatórias, a importância atribuída ao próprio componente optativo, que possibilita o exercício da escolha por parte do aluno, incita questionamentos sobre a adequabilidade de políticas educacionais que almejam tornar obrigatórias todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes. Infere-se, a partir dos dados obtidos no presente estudo, que o valor principal de tais experiências reside na ausência de sua obrigatoriedade. Portanto, é provável que, no ensino superior, o limite às opções de escolha pelas atividades desenvolvidas pode levar ao não envolvimento do estudante nessas experiências, o que não é desejável» (Fior & Mercuri, 2009, pp. 207-208).