

Extensión y educación, pensando una posible relación

Lescano, Agustín

agustinles@gmail.com,

Maillo, Agustina

agostinamaillo@gmail.com,

Musicco, Damián

damianmusicco@gmail.com,

Servera, M. Lucía

luciaservera@gmail.com,

Sosa, Emanuel

sosaemanuel91@gmail.com,

Verzello, Julieta

juliverzello@hotmail.com.

Referencia institucional de los autores: Prosecretaría de políticas sociales de la UNLP-Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS).

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de extensión: “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”, el cual forma parte del Centro Comunitario de Extensión Universitaria en constitución del barrio Ringulet, club Sacachispa. Aquí se propone pensar la relación entre extensión y educación, más precisamente con la educación del cuerpo. Pero esta relación que pensamos abandona aquella idea asistencialista entre extensión y educación. Muchas veces coincide con la extensión una relación directa entre educación y asistencia, produciendo una lógica de extensión a partir del asistencialismo educativo. Se dice de esta idea que el trabajo fundamental es la ayuda sobre el proceso educativo de los individuos, se

diagnostican las demandas entendidas en términos de una necesidad y se arma el proyecto de extensión-educación-asistencia. Nuestra propuesta es incompatible con esa idea; ya que entendemos que la extensión y la educación del cuerpo no tienen que transformarse en una práctica asistencialista.

Palabras claves

Extensión. Educación. Educación Física. Saber. Otros.

Desarrollo

1

La Educación Física, disciplina encargada de la educación del cuerpo en occidente a partir del siglo XIX, ha perseguido desde su creación un cuerpo natural/físico y biológico. De esta forma, liga su propuesta educativa asistiendo a las necesidades que presentan esos cuerpos. Para el cuerpo natural/físico se entiende que hay una propiedad que se cumple en la medida en que se cumple el desarrollo, por lo tanto la educación del cuerpo se argumenta en desarrollar lo que el cuerpo tiene de físico o natural. Para el cuerpo biológico hay un organismo que debe estimularse para desencadenar una respuesta o conducta condicionada, por lo tanto la educación del cuerpo se basa en impulsar la normal evolución del cuerpo biológico. En ambos casos, la educación del cuerpo queda ligada a la necesaria asistencia del desarrollo natural y a la normal evolución del organismo. De hecho, siguiendo el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983: 142), se sostiene que una de las funciones del asistente escolar es “contribuir al desarrollo de las posibilidades sociales del alumno para lograr su madurez, equilibrio y desarrollo integral”. Estos conceptos tienen por objeto mantener un orden social a partir del simple mantenimiento biológico de la vida. En ningún momento la educación del cuerpo natural/físico y biológico tiene por objeto cualificar o valorar la vida, como tampoco tiene por objeto desconectar un orden social establecido.

Durante mucho tiempo se ha pensado a la extensión universitaria como transferencia de conocimiento, las investigaciones científicas producen los conocimientos y la extensión los transfiere. La transferencia que se piensa es directa, unidireccional y busca normalizar. En términos educativos, toda normalización reduce el pensamiento para maximizar la docilidad con el objeto

de homogeneizar y consecuentemente alienar. También se ha pensado la extensión y la educación como un cambio de conducta. En este caso la educación y consecuentemente la extensión, busca un resultado y el éxito se puede comprobar si la conducta se modifica. Por último y en continuidad con las anteriores, se dice que la extensión es una práctica social en donde la educación parte y se efectúa con un proceso intersubjetivo. Nos detenemos en analizar esta posición porque las anteriores, 'transferencia de conocimiento' y 'cambio de conducta', ya han sido objeto de numerosos análisis; en cambio, en la idea de 'proceso intersubjetivo' hay una visión ingenua en la relación extensión-educación.

2

El punto de partida es el siguiente: la extensión como práctica social en donde la educación es un 'proceso intersubjetivo', no escapa al modelo de extensión-educación que busca normalizar y/o conducir la conducta. Se sigue pensando la educación de un cuerpo natural/físico y biológico. Por lo tanto, la extensión como un 'proceso intersubjetivo' en su relación con la educación y particularmente con la educación del cuerpo, no desarticula la posición tradicional ni el orden social establecido.

Se aborda esta idea primero con el concepto de 'proceso'. Éste se manifiesta como una concepción del mundo a base de una teoría general de la evolución o de un devenir de la naturaleza. Este devenir natural pasa de un estado a otro según una ley de desarrollo a la que le corresponde un 'proceso' que implica un progreso. Las llamadas "filosofías procesualistas" siguen esta vía: a) 'proceso' significa cómo evolucionó cualquier realidad natural, b) con el 'proceso' se designa la individualidad de cada cosa en su concreción absoluta, c) el 'proceso' se articula lógicamente con el organismo, d) cada individuo resulta por sí mismo descriptible como un 'proceso' orgánico.

Hay una coherencia lógica entre proceso-desarrollo orgánico-individuo. En consecuencia la educación postula un proceso que tiene por objeto desarrollar el organismo del individuo. Actualmente se identifica la educación con el desarrollo, se supone que todo 'proceso' educativo conlleva un 'proceso' de desarrollo. Educar implica desarrollar el organismo. Sostiene García Hoz en su

Diccionario de Pedagogía que el proceso educativo añade al desarrollo de las facultades (entiéndanse como algo particular existente del hombre) la nota de perfeccionamiento. Sin el proceso educativo no siempre el desarrollo llega a buen destino, hay desarrollos que empeoran e imperfeccionan. Por lo tanto, el proceso educativo es un proceso de perfeccionamiento natural e intencional. Pero todo proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje supone un interior natural y substancial en el hombre: “sería lamentable equivocación suponer que el proceso educativo tiene cumplimiento en torno al educando, que es mera realización cortical sin arraigo en la profundidad de su ser íntimo y personal” (García Hoz, 1974: 736).

Pensar particularmente la educación del cuerpo desde el desarrollo, es pensar a éste como un organismo. Se establece con la psicología evolutiva, entendida ésta como una disciplina que centra su objeto en el “estudio de los cambios –y su evolución– que acaecen en el desarrollo humano, a lo largo del tiempo, en el curso vital del individuo”; un punto de partida pero también un punto de llegada. Hay una certeza educativa fijada en el individuo y lo que éste tiene de natural, que funciona como causa y/o argumentación de aquello que hay que educar. Desarrollar implica para la educación: sacar afuera, hacer salir, extraer aquello que se tiene en un interior signado por la naturaleza y que está haciéndose o en vías de hacerse. Nuevamente García Hoz señala que: “la noción de desarrollo es fundamental para la comprensión del hombre como educando. Como sujeto de la educación, el hombre es un ser [...] con determinadas potencialidades que se convertirán en acto a través del proceso educativo” (1974: 254). Destacamos la idea de proceso o proceso educativo, porque si educación es desarrollar algo que tiene que ser, entonces se necesita de un proceso con y por el cual llevar adelante la educación del ser. De modo general, cuando la educación hace referencia a la enseñanza-aprendizaje, entiende la relación bajo la idea de proceso y la denomina: proceso de enseñanza-aprendizaje. La Educación Física no queda exenta a esta conceptualización porque se toma el concepto pero no se estudia sus fundamentos ni las consecuencias que conlleva; por lo tanto, educar el cuerpo sosteniendo la idea de ‘proceso’ significa: desarrollar el organismo.

Por otra parte, el concepto 'intersubjetivo' que nos falta analizar, sostiene que no hay una relación con los otros, ni se piensa en los otros; sino que hay una suma de individualidades que interactúan e interaccionan a partir de su *interioridad*. Se puede y se debe prescindir de los otros en un 'proceso intersubjetivo', porque cada uno tiene que forjar su destino y no necesita de la relación vincular con los otros. Ahora, el éxito depende de la capacidad –propia e interna de cada individuo– a la apertura, al cambio, al compromiso, a la adaptación constante. El manejo y la responsabilidad por el éxito están en manos propias. Se vislumbra con claridad un énfasis en el uno mismo o en el interior de uno, y cada sujeto se considera responsable de la empresa de construirse a sí mismo (Giraldes, 2010). Lo importante es no replegar o aplacar 'el yo', 'el sí mismo'; lo importante es desplegar la interioridad individual en búsqueda del desarrollo que debe adaptarse y readaptarse en el devenir de un 'proceso intersubjetivo'. No hay sentidos vinculantes en esta propuesta ni en las dos anteriores, solo vale aquello que se puede hacer según su preponderancia biológica. De esta forma, el que más tiene siempre va a tener más y el que menos tienen va a tener menos; ya sea porque el sistema individual mantiene un equilibrio sobre la desigualdad, o porque el 'proceso' explica el mayor o menor éxito en la preponderancia biológica que tenga cada individuo. Justamente la preponderancia biológica se aloja en la interioridad, la que permite o media en la relación 'intersubjetiva', es decir, se parte de un interior que se manifiesta en un exterior, pero esa interioridad es producto de un 'proceso' individual no de una relación con el otro.

Ahora bien, ¿cómo pensar la extensión y su relación con la educación para hacer de ella una apuesta que modifique las tecnologías de poder con las estrategias de saber?

3

En primer lugar no sostenemos la intersubjetividad, porque para la educación supone una acumulación de vivencias que se articulan con un proceso de desarrollo individual. Esto implica que el objeto de la educación es la autonomía individual, el desarrollo de la autoestima, la autorrealización. El único límite es uno mismo y no el otro. No hay secesión de cada uno, lo

importante en este modelo es no renunciar a nada, porque mientras más se tiene es mayor y mejor la relación al mundo. Se revaloriza la autoayuda, la reflexión de uno mismo sobre uno mismo; así, el 'yo' se transforma en objeto de reflexión de uno mismo, en la esencia del objeto. Hay que lograr la felicidad y el éxito, "ser lo que uno quiera ser, devenir uno" (Grinberg, 2008: 198). Siguiendo las ideas de Grinberg, la educación debe estimular 'el yo', el individuo autónomo, y disponer un medio que sirva para accionar 'el yo' en y con 'el yo'. Lo que se sostiene es una lógica educativa nihilista que se encuentra en contraposición radical con aquella educación destinada a crear una comunidad. Si hay nihilismo, no hay comunidad, y viceversa; no hay puntos de contacto ni de superposición entre ellos. Si la comunidad tiene por lógica el compartir una pérdida de lo propio, si lo común es sólo la falta que da sentido a la relación con otros, en el nihilismo la lógica es la posesión, la propiedad, la apropiación en el tener la absoluta individualidad, lo cual diluye la relación con el otro. La comunidad no se limita a tener una sustancia propia, sino a expropiar su propia sustancia; la continuidad en lo común no es con lo propio (como ocurre en el nihilismo) sino con lo impropio, con lo cual vuelve al primer plano la figura del otro. "Si el sujeto de la comunidad no es más el 'mismo', será necesariamente un 'otro'" (Espósito, 2000: 38). Si el nihilismo es la pura disolución de la relación en lo absoluto de lo sin-relación, en donde no hay valores o sentidos compartidos y vinculantes que trascienden, en donde hay colectivos o conjuntos de interacción individual, la comunidad es la relación que interrumpe la identidad individual y autónoma atravesándola y alterándola en el "con", en el "entre", esto es, "el umbral sobre el cual [...] se cruzan en un contacto que los relaciona con los otros en la medida en que los separa de sí mismos" (Espósito, 2000: 39). Por lo tanto, la relación que pensamos es con el otro a partir de un valor común, es decir, de un saber a enseñar que ponemos en juego en la relación con el otro.

En ninguna de las tres posiciones que se propone pensar la relación extensión-educación, se encuentra una problematización de un saber a ser enseñado.

Si la educación en general y la educación del cuerpo en particular se piensa bajo las ideas de: 'proceso', 'desarrollo' y 'evolución'; nunca se encuentra la

problematización de un saber a ser enseñado, sino la aplicación de una serie de pasos técnicos destinados a favorecer el desarrollo del organismo según estadios, fases sensibles del aprendizaje motor, etapas o períodos evolutivos, o cualquier otra forma de destino o predestino. Por todo lo expuesto vale la siguiente pregunta: ¿la educación consiste en seguir un proceso o problematizarla?

Se niega ya sea para la educación en general y la educación del cuerpo en particular, la idea de pensar la enseñanza como un proceso que debe seguir una serie de pasos a cumplir en un momento determinado. Para ello, se fundamenta la idea de que la educación problematiza la enseñanza y el saber a ser enseñado. La educación no circula por las vías del proceso, sino por las vías de la problematización. ¿Qué implica problematizar? ¿Cuál es la diferencia entre problema y proceso en el campo de la educación?

En todo proceso hay un punto de partida que organiza y se desarrolla evolutivamente, por lo tanto, hay un inicio y destino fijado por ese origen u orden superior. La educación se realiza sobre la base de un proceso de maduración vinculada estrictamente a la idea de desenvolvimiento y desarrollo. En cambio, “en el problema se admiten dos tesis distintas y opuestas y, de consiguiente, no puede, en rigor, aceptarse o rechazarse, probarse o refutarse lo que se presenta como un problema” (Ferrater Mora, 1971: 485). Consecuentemente no hay una sola posibilidad, como mínimo hay dos. Sin embargo, es preciso señalar que esta idea se diferencia del modo en que se piensa el problema en el campo de la educación. Porque buscan con el problema *desarrollar* un pensamiento reflexivo en el alumno para que éste descubra los principios que conducen a la solución y los compruebe por sí mismo. En esta perspectiva educativa es común encontrar aquellas teorías que sostienen el ‘aprendizaje por descubrimiento’, o ‘descubrimiento guiado’, o ‘resolución de problemas’. La educación y la Educación Física se valen de estas ideas para poner en el centro al alumno, tal como lo explica García Hoz cuando señala las ventajas del método por problemas: “1) ejercita el pensamiento reflexivo, la iniciativa y la capacidad del alumno para organizar y ejecutar por sí mismo el trabajo docente; 2) desarrolla el sentido de

responsabilidad de los niños frente al aprendizaje; 3) desarrolla la materia lógica” (1974: 735, negritas nuestras). Una vez más, el problema sirve para ‘desarrollar’ e ingresar una intersubjetividad en un proceso educativo. Claramente, nuestra posición sobre la educación y la educación del cuerpo no sostiene la idea de proceso intersubjetivo. Si así fuera, como se dijo anteriormente, la educación del cuerpo sería desarrollar un organismo que se presenta como un orden superior indicando el inicio, camino y destino de un proceso a seguir. Entonces no se propone pensar la educación del cuerpo por el proceso de desarrollo y evolución de la relación intersubjetiva; sino que proponemos problematizar el saber y la forma de enseñarlo.

Se entiende que problematizar no es legitimar lo que ya se sabe sino procurar saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto, es preguntar, analizar, criticar, en lugar de aceptar algo como dado. Por último, la enseñanza propuesta y consecuentemente la extensión, no piensa aislada o atomistamente, sino estructuralmente. Es decir, como un conjunto de elementos co-variantes que deben ser problematizados y pensados en su relación. Porque el significado de *estructura* se relaciona con los significados de: forma, configuración, trama, complejo, conexión, enrejado. En el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora se explica que la estructura “designa un conjunto de elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de otras”. En un conjunto de elementos en donde las partes son funciones unas de otras, cada componente de la estructura está “relacionado con los demás y con la totalidad. [...] Una estructura está compuesta de miembros más bien que de partes, y que es un todo más bien que una suma” (Ferrater Mora, 1971: 587). Por lo tanto, no podemos pensar la relación extensión-educación a partir de la relación intersubjetiva, porque ésta implica una posición individual completa en uno mismo.

Sostener la enseñanza como conjunto de elementos co-variantes implica pensar en la articulación que se puede hacer, pensar o decir entre los elementos; pero también a la función que cada elemento tiene con esa relación. Sostiene Ferrater Mora que “en la estructura hay enlace y función, más bien que adición y fusión” (1971: 588). La estructura no se piensa

organicista o atomistamente, es decir, como una suma de partes que se fusionan en un todo; sino como un enlace articulado en la función.

Entonces, la propuesta es armar un asunto o problema de enseñanza en donde se piense la estructura y se avance combinando los elementos según los problemas que se presenten en la práctica para poder resolverlos y enseñar un saber. Pero ese asunto siempre lanza a la búsqueda de la enseñanza de nuevos saberes y consecuentemente de nuevos problemas, que nos pone a pensar el conjunto de elementos que estructura nuevamente la relación extensión-educación.

Referencias bibliográficas

Espósito, R. (2000). Nihilismo y comunidad. En R. Espósito, C. Galli y V. Vitiello (Comps.). *Nihilismo y política*. (pp. 35-50) Buenos Aires: Manantial.

Ferrater Mora, J. (1971). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

García Hoz, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía* (Tomo II). Barcelona: Editorial Labor.

Giraldes, M. (2010). *La gestión del propio cuerpo supuesto indispensable de un proyecto de vida*. Recuperado en <http://marianogiraldes.blogspot.com.ar/2010/09/la-gestion-del-propio-cuerpo-supuesto.html>

Grinberg, S. (2008). *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sánchez Cerezo, S. & Gil Fernández, P. & Abad Caja, J. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (Vols. 1-2) Madrid: Santillana.