

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: ESPACIO DE APRENDIZAJE COLECTIVO Y ENCUENTRO PARA DECONSTRUIR LA DISCAPACIDAD

Cúnsulo[1], Ramiro; Fantoni[2], Maira; Lucero Samper[3], Juan Pablo; Matus[4], Melisa

Ramiro Cúnsulo[1]

Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina

Maira Fantoni[2]

UNSJ., Argentina

Juan Pablo Lucero Samper[3]

UNSJ, Argentina

Melisa Matus[4]

UNSJ., Argentina

Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 2683-7684

Periodicidad: Semestral

núm. 34, 2021

comunicacionfsunlp@gmail.com

Recepción: 14 Junio 2021

Aprobación: 25 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/184/1842580007/index.html>

Resumen: Es nuestra intención, con en el presente escrito, compartir apreciaciones acerca de nuestra experiencia, como estudiantes y docentes de la Licenciatura de Trabajo Social, en un Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de San Juan interrelacionado de manera transversal con la discapacidad desarrollado durante el lapso de 2017 y 2019. Consideramos que el ámbito académico es un espacio propicio para producir insumos que permitan reflexionar acerca de los cuestionamientos teóricos, epistemológicos y ético-políticos que actualmente nutren la temática. Sin embargo, la formación en el tema es algo pendiente en nuestra trayectoria universitaria. Es aquí donde toma relevancia la extensión como herramienta que hace posible la formación, análisis e intervención en el campo de la discapacidad. Asimismo, más allá de los objetivos formales a los que el proyecto en cuestión aludía, la experiencia involucró aprendizajes al interior mismo del equipo de extensionistas, y es precisamente en ese punto en el que nos detendremos para reflexionar en esta ocasión.

Palabras clave: extensión universitaria, discapacidad, trabajo social.

Abstract: It's our intention, with this paper, to share appreciations about our experience, as students and teachers of the Career of Social Work, in an Extension Project of Universidad Nacional de San Juan interrelated in a transversal way with the disability, developed during the period of 2017 and 2019. We consider that the academic environment is a favorable space to produce inputs that allow us to reflect on the theoretical, epistemological and ethical-politicians questions who currently nurture the issue. However, the studies about this subject are pending in our university trajectory. This is where the extension becomes relevant as a tool that makes possible the investigation, analysis and intervention in the area of disability. Also, beyond the formal objectives to which the project in question alluded, the experience involved learning within the extension team itself, and it is precisely at this point the one that we will reflect on this occasion.

Keywords: university extension, disability, social work.

TRABAJO SOCIAL Y DISCAPACIDAD

En la actualidad, unas de las profesiones que se encuentra interviniendo activamente en el campo de la discapacidad, es el Trabajo Social. Este campo tiene ciertas complejidades, las cuales se ven reflejadas en la diversidad de discursos, estrategias de intervención, visiones, tensiones, recursos e intereses que cuentan y que se encuentran con disputas materiales y simbólicas que se producen de forma constante.

La discapacidad, en tanto objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales, es sumamente compleja de poder delimitar e interpretar, ya que se encuentra en constante construcción y redefinición, siendo influenciada su definición por los determinantes de los contextos socio-históricos. También, es imprescindible su discusión desde nuestra profesión, ya que la misma está sustentada en fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y ético-políticos propios de nuestras intervenciones.

Cabe destacar, que al hablar de discapacidad en la cotidianidad en que se encuentran las personas, estas refieren, mayormente, al imaginario y significaciones que se tiene de la discapacidad. Esta misma, es asociada a la huella del déficit (innato o adquirido) en el cuerpo, a la anomalía y enfermedad. De esta forma, manifestamos que existe una visión compartida, en ocasiones irreflexivamente consensuada colectivamente y autorizada de discapacidad que provoca asociar dicho concepto a un conjunto de supuestos tácitos aceptados sin discusión en base a la instauración del poder dominante o hegemónico que se impone como punto de vista universal (Bourdieu, 2010) y con poder para influir sobre discursos y prácticas. La aceptación de esta premisa, es admitida sin ningún tipo de discusión previa, ocultando así que esas corporalidades discapacitadas, son producto de una historia del mundo estructurada que hemos asumido como incuestionable.

El contexto socio-histórico en el cual sucede la Modernidad, da el inicio a una serie de clasificaciones, categorizaciones y designaciones que son necesarias para la construcción de un orden social, ya que, es el momento histórico en el cual se configura el marco estructural que construye la génesis de la discapacidad como campo y, dentro del mismo, a las ciencias médicas como el discurso hegemónico predominante (Ferreira. 2010a; 2010b). El Estado, con el fin de normalizar a la población y ajustarla a ciertos criterios que hacen al sistema capitalista, utiliza a la medicina y a la estadística. Al necesitar cuerpos que sean efectivos y eficaces a la hora de producir, se establecen ciertos parámetros en los cuales se registrará quienes son aquellos que se encuentran “aptos” o aquellos que no “aportan” nada al sistema productivo capitalista. Es aquí cuando la anomalía es construida, desde la modernidad en clave estigmatizante, de allí que el cuerpo discapacitado es asociado con características negativas, considerando al mismo asexual, monstruoso, vulnerable, diverso, roto, sin voz. Sumado a esto, la visión moral de los cuerpos, que posiciona a la discapacidad como objeto de lástima, compasión y/o misericordia.

Es de nuestro interés, el poder tensionar lo escrito líneas arriba y resaltar que el trabajo socio-histórico -no solo el predominio de la visión médica hegemónica, sino también la conformación de las sociedades capitalistas, el afianzamiento y monopolio del poder del Estado en los procesos de identificación de los problemas sociales- ha invisibilizado la idea de que el cuerpo es una construcción social, en el cual se inscriben todos los llamados al orden y que es irreductible a un mero sustrato fisiológico que funcionaría de manera independiente y natural. Ferreira (2010b) nos habla de que el cuerpo puede ser construido en tres diversos niveles, en un primer momento, es construido performativamente a través de discursos, lo cual genera que sea lo que es y no cualquier otra cosa, por otro lado, es construido de forma pública, mediante estrategias prácticas de entrenamiento, disciplinamiento y clasificación; por último, el cuerpo también es construido de forma existencial, dado que en la convergencia de estos discursos y políticas, es reflejado en la experiencia cotidiana de su práctica-reflexión subjetiva.

Desde las décadas de los 60' y los 70', en Estados Unidos e Inglaterra los argumentos y prácticas del modelo médico empezaron a ser discutidos desde el emergente activismo político del colectivo de personas en situación de discapacidad. Los cuestionamientos apuntaron en particular a las conductas segregadoras y discriminatorias de las que eran objeto restringiendo ampliamente sus oportunidades de vida. La Unión

de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación (UPIAS) fue un grupo representativo de esta corriente en el Reino Unido y plasmó sus ideas en Los principios fundamentales de la discapacidad, del año 1976 y que con posterioridad Mike Oliver las presentó denominándolas el “modelo social de la discapacidad” (Broyna, 2009). La UPIAS manifiesta que la sociedad es quién discapacita a las personas que tienen alguna deficiencia; en consecuencia, entre aquel hecho biológico que se imprime en el cuerpo que es la deficiencia y el hecho relacionado a la organización social que es la discapacidad.

La deficiencia es definida desde un saber médico mientras que la discapacidad es analizada desde un enfoque materialista y crítico; como resultado, la discapacidad se convierte en un concepto sociopolítico y una creación de la organización estructural de la sociedad capitalista que atosiga a un sector de la población con ciertas características al limitar el desarrollo de su vida. Son debatidas desde el modelo social, las cuestiones más profundas sobre poder, justicia social, participación plena en una sociedad y equidad en las oportunidades de vida.

Además, afirman que el colectivo asimiló una identidad atribuida de manera directa por medio de un diagnóstico médico que terminó fomentando una identidad negativa que marcó en los cuerpos socialmente discapacitados aquellos parámetros a los que no se ajustan porque ellos habitan la falta, la ausencia y la atrofia. No obstante, más allá de sus argumentos, dentro de este modelo surgieron algunas críticas. Una de ellas, plantea que se dejó en la deficiencia –definida desde el campo médico– y su falta de problematización, un fundamento natural incuestionable. Surgiendo de esta manera una división entre el fenómeno social y el individual, dejando de lado al cuerpo, no tomando al mismo como factor de un análisis sociológico crítico y emancipador, presentándose como una esencia biológica que se niega a sí mismo como construcción social e histórica.

A continuación, nos gustaría hacer referencia a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad^[5] (en adelante, la Convención) ya que ha sido de gran importancia en materia de concepciones e intervenciones sobre discapacidad.

La Convención es un Tratado de Derechos Humanos, un instrumento vinculante abocado a un grupo específico para asegurar el reconocimiento de los derechos que por motivo de discriminación fueron continuamente avasallados e invisibilizados socialmente, que establece obligaciones a los Estados y que propone garantías para su cumplimiento (Palacios, 2008). Desde la Convención, la discapacidad es definida en relación con dos dimensiones: una dimensión individual asociada a las deficiencias, pero que entra en interacción con una dimensión social asociada a barreras ambientales, motivo por el cual es un concepto que evoluciona tal como es enunciado en su preámbulo.

Si bien con matices, la Convención representa en gran parte de sus fundamentos al modelo social de la discapacidad,^[6] tal como lo desarrolla Palacios (2008), en particular, por la participación activa de las personas en situación de discapacidad que fueron parte de todo el proceso de elaboración de la Convención vía delegaciones u organizaciones, cuestión que implicaría el reconocimiento de sus demandas. De igual modo, la autora citada señala que las coincidencias con el modelo social se ven en el preámbulo de la Convención al enfatizar que las personas con discapacidad son un grupo en desventaja, como también en los principios generales que asume:

La dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía –en el sentido de desarrollo del sujeto moral– que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano –respetuosa de la diferencia–, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas. (Palacios, 2008, p. 155-156).

De acuerdo a estos principios y al texto completo de la norma internacional, el modelo social nutrió a la Convención en lo que atañe a la valoración de la diversidad como condición humana enriquecedora de las comunidades y respetando la integridad del colectivo en tanto sujetos de derechos.

Lo expuesto hasta este momento fue un recorrido sintético por las perspectivas más consolidadas acerca de la discapacidad en sus aspectos más primordiales. La relevancia para el Trabajo Social de identificar a la discapacidad como categoría construida socio históricamente reside en la posibilidad de interpelar y enriquecer sus discursos e intervenciones a partir de un anclaje en los derechos humanos y desde una perspectiva crítica que contenga fundamentos sólidos desde las Ciencias Sociales

La Extensión Universitaria Como La Frontera De La Academia

Sabido es que la educación se constituye como un proceso pedagógico que no solo construye saberes, sino que a su vez resulta un instrumento preponderante en cuanto a la construcción del pensamiento crítico de forma individual y colectiva, es un estímulo constante a repensar los aspectos de la vida cotidiana que aparecen como “naturales”; es la educación en este sentido, la práctica política, de libertad y con un alto componente de intervención y transformación de aquellas formas de reproducción social naturalizadas (Freire, 2012).

En tal sentido, pensar a la educación como práctica instrumental inherentemente política, hace pensar en la misma como un momento de posicionamiento no solo ético, sino también fuertemente epistemológico, frente a la realidad social de la que la universidad es parte, por ende, de la construcción tanto del pensamiento crítico ad-extra, como ad-intra en palabras de Peralta et al.:

Las universidades tienen responsabilidad en la formación de personas que trabajen por el cumplimiento más amplio y abarcativo de los derechos humanos, acreditando no sólo profesionales de excelencia sino agentes que actúen desde un proyecto ético político tendiente a construir mayores posibilidades de libertad, justicia e igualdad (2016, p. 412).

A partir de esto, es que se apostó por postular un proyecto de extensión universitaria en el año 2017, propuesta que se centró en la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje, contruidos de forma colectiva y democrática, enmarcados en el enfoque de derechos.

Es importante mencionar que discapacidad como área temática, no forma parte de la currícula en la formación de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan, en este sentido, los espacios generados tienden a plantearse en base a la motivación de docentes, y/o estudiantes, en forma de cursos libres o como temática de desarrollo de becas de investigación y creación.

Si bien la extensión universitaria, reglamentaria y teóricamente, se considera una de las tres funciones basales de nuestra universidad, ha sido histórica y pragmáticamente relegada en relación a la docencia y la investigación, lo que a priori, genera dudas en cuanto a la legitimidad de los saberes contruidos por ella. En este sentido, parte del objeto de la propuesta fue revalorizar la práctica extensionista, potenciando las relaciones entre la universidad y el medio social de que la misma forma parte, por medio del diálogo y la construcción colectiva de la problemática actual.

La extensión sobrelleva en las instituciones de educación superior la realización de acciones de diversos géneros, caracterizadas por ubicarse fuera de las actividades académicas formales trazadas en los planes de estudio y con la intención de potenciar un compromiso crítico y político de sus agentes con movimientos, grupos, instituciones y demás sectores del territorio de pertenencia. Por ello, como propósito, la extensión universitaria apunta hacia la transformación de la realidad social a fin de contribuir al logro de una sociedad más justa y democrática, lo cual implica poder llevar a cabo análisis pertinentes y rigurosos desde una dimensión ético-política con anclaje en los derechos humanos.

Así es como surge la propuesta del proyecto de extensión que es objeto del presente ensayo, ya que parte de las dudas, del germen de un curso libre, “Trabajo Social y Discapacidad: un encuentro para pensar lo impensado”, este operó como fuente de debates, críticas y el análisis de la realidad territorial de la discapacidad.

De esta manera, se puso en acción desde un enfoque de derechos el proyecto de extensión universitaria denominado como: “Construcción colectiva de espacios culturales y recreativos: una experiencia junto

a niñas, niños y jóvenes con discapacidad”, cuyos objetivos generales planteaban: en primera instancia, promover la participación en espacios sociales y culturales de niñas, niños y jóvenes del Centro Educativo Terapéutico con el cual se trabajó a fin de contribuir en la mejora de su calidad de vida, y por otro lado, fomentar en el territorio percepciones positivas respecto a las personas en situación de discapacidad y sus derechos, considerando como necesario reivindicar los mismos en estos espacios que forman parte de la subjetividad de las personas en situación de discapacidad. A fin de lograr los objetivos descriptos se implementó como estrategia el potenciar los recursos desde un trabajo en redes y el aprovechamiento de la formación de quienes integraron el proyecto. De forma paralela, se tuvo en cuenta las características de quienes concurrían al Centro Educativo Terapéutico (en adelante CET), sus grupos familiares y el contexto geográfico donde vivían; el contexto donde se instalaba la institución para llevar a cabo sus actividades; y la labor institucional que se venía desarrollando en los últimos años.

De igual modo, se implementaron actividades vinculadas al juego, al deporte, a facilitar expresiones corporales, visuales y comunicacionales, también visitas a espacios públicos y/o instituciones culturales, educativas y deportivas, talleres de cocina, de música, danza y teatro, talleres de armado de títeres, artes plásticas, armado de juegos didácticos con madera, acrobacia en tela para adolescente, entre otros. Funcionando como base, dentro de un marco legal, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad; la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley N° 25573 modificatoria de la Ley N° 24521 de Educación Superior.

Se puede asumir que las prácticas sociales educativas generadas desde el trabajo en extensión fueron construyéndose como un espacio sociopolítico propicio para desarrollar las propuestas y aspiraciones del equipo de extensionistas (en adelante EDE), el cual fue conformado en su mayoría por docentes y estudiantes de Trabajo Social, pero también lo conformaron estudiantes de sociología, artes visuales, entre otros, permitiendo una pluralidad de aportes a la experiencia.

La extensión de la Universidad Nacional de San Juan se encuentra transversalizada de manera normativa por una interrelación entre la aplicación de conocimientos en miras de transformar y hacer un aporte a los aspectos problemáticos en el territorio y, por otro lado, el territorio aporta a la universidad el bagaje de construcciones culturales que resulta fundamental para reconfigurar sus acciones como academia. Sin embargo, es posible caer en el “encapsulamiento” de los objetivos de los proyectos, ya que los mismos se ven desde ópticas verticalistas, donde la población destinataria de las intervenciones termina teniendo en los hechos poca o nula participación en su formulación, lo que toma aún mayor relevancia si consideramos que trabajamos con Personas en situación de Discapacidad, oprimidos históricamente como hemos considerado en líneas anteriores. En este sentido, se puede considerar que lo mismo se encuentra en relación con lo planteado por De Sousa Santos (2007) quien afirma que el conocimiento universitario tuvo durante el siglo XX una autonomía que impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades, incluidas las relaciones con el territorio. Es por esto, que existen numerosas opciones para contrarrestar esas desventajas, posibilitando a los equipos de extensionistas su vinculación con la población destinataria de las acciones, cuestionando muchas de ellas las formas verticalistas que asume en la actualidad. De acuerdo a De Sousa Santos:

Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia. (2007, p. 45)

Este conocimiento que hoy es cuestionado tiene relevancia también en la extensión, ya que posee límites intrínsecos con relación a los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el resultado de una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con

ellas en términos de igualdad, poniendo únicamente en el centro de la escena al conocimiento producido y generado en la academia (De Sousa Santos, 2011).

Con relación a lo que venimos exponiendo, la perspectiva asumida por Long (2007) se considera como relevante y complementaria ya que se pone en discusión la planificación estructurada de los programas y proyectos. Su planteo introduce el análisis del poder de los agentes, sus luchas, conflictos, negociaciones, etc., para dar cuenta de las particularidades asumidas en cada proceso de intervención. Bajo la misma línea nos parece importante agregar que los procesos de intervención se presentan como dinámicos e imprescindibles, por lo cual se construyen en la práctica misma, sumado a que las respuestas se dan en otros tiempos a lo que en un momento previo fue planificado (Bourdieu, 2010).

Tal es así, que si bien el planteo de objetivos y actividades, desde el punto de vista de la extensión transferencista, se realizan a priori y bajo la estricta normativa para la aprobación de los proyectos, es importante reconocer el carácter dinámico de la realidad y que el éxito de las acciones o el logro de los objetivos, está signado por la adaptación de los equipos a estas coyunturas, a las respuestas que el territorio manifiesta en relación a lo planificado, por lo que proyecto se encontró con la necesidad constante de redefinir y reperfilar estrategias, actividades e incluso el replanteo de la organización de referencia territorial, en pos de lograr procesos de aprendizaje significativos y transformadores.

También se puede agregar que los encuentros entre los distintos agentes (no solo extensionistas, sino también docentes, estudiantes de la institución de base) y saberes mediante vínculos, relaciones y los sentires que se presentan desde la experiencia en territorio, generan sin lugar a dudas otras formas de aprendizajes. La construcción de esos espacios fuera de los límites físicos de la universidad irrumpe en las concepciones más tradicionales de los procesos educativos y en las jerarquías aún consolidadas de poder convirtiendo las intervenciones en el territorio en productoras del proceso de enseñanza-aprendizaje; tejiendo diálogos en otros espacios que desarticulan los conceptos de enseñanza netamente teóricos para dar lugar a demandas reales con voces de agentes que no necesariamente son parte de la academia. En ese sentido, Stevenazzi y Tommasino señalan:

Cuando se establecen vínculos dialógicos con los actores sociales presentes en el , estos asumen roles enseñantes, habilitan la circulación de saberes, plantean nuevos problemas reales, conjeturas sobre alternativas, respuestas ensayadas; incorporan una búsqueda más heurística que la que se plantea artificialmente en la sala de aula (2017, p. 63-64).

Donde quienes construyen la realidad sobre la que transita la extensión universitaria se vuelven y consideran agentes protagónicos del proceso en calidad de enseñantes a la vez que aprendices, esa dialéctica que viene a dar cuenta de la conflictiva idea de las universidades como meras transferencistas del saber^[7].

La construcción conjunta de conocimientos es uno de los grandes desafíos de las prácticas extensionistas, puesto que implica poder articular distintos saberes en espacios horizontales de diálogos, reflexiones y pujas de poder. Destacamos, en total acuerdo con lo planteado por Tommasino (2017), la importancia de ver a la extensión universitaria como una oportunidad de transformación, lo cual implica partir de una posición crítica en relación a la extensión, involucrando diálogo de saberes y espacios donde tenga lugar la democracia que critica los diferentes tipos de conocimientos, tanto académicos como popular. Por lo cual, se puede afirmar que el trabajo colectivo nos interpela en nuestra relación con el otro en la construcción de conocimiento, permitiéndonos sembrar procesos de cambios radicales en esos vínculos. Los retos se vuelven complejos al mismo tiempo que transversales a las prácticas universitarias en su totalidad. En la búsqueda de la transformación de la universidad, De Sousa Santos plantea que son cinco los pilares para reconquistar la legitimidad de las construcciones académicas, “el acceso, la extensión, la investigación-acción, la ecología de saberes y la universidad y escuela pública” (2007, p. 60), siendo en este punto la extensión el espacio propicio para dicha reconciliación, ya que bajo la premisa de superar la visión del equipo de extensionistas como agentes que transfieren saberes, es plausible el encuentro entre la ecología de los saberes de los agentes y la investigación-acción. La extensión, en tanto función propia de la universidad, debe construirse como

un espacio capaz de hacer una promoción entre los saberes científicos que la universidad produce y aquellos saberes populares, tradiciones, de usos y costumbres que circulan en el territorio:

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. (De Sousa Santos, 2007, p. 68)

No obstante, y más allá de los objetivos planteados con directa incidencia en el territorio, las prácticas extensionistas generan procesos dinámicos de aprendizajes al interior de sus EDE. La participación, los estilos de comunicación adoptados, las relaciones de poder, las estrategias de consensos, las motivaciones, las percepciones sobre lo actuado, por nombrar solo algunos de los múltiples procesos vivenciados, suelen quedar en segundo plano en las evaluaciones que se realizan de los proyectos de extensión, pues las mismas están más centradas en los resultados medibles sobre el territorio.

Es justamente aquel aspecto neurálgico, ese que suele pasar más desapercibido por los procesos de evaluación más tradicionales, el que nos interesa visibilizar en esta oportunidad, es decir, lo que la experiencia de dos años contribuyó a sus integrantes.

Lecciones De Lo Que El Cuerpo Permite: Aprender

Siguiendo a Camilloni, podemos afirmar que la evaluación en extensión “es un recurso que contribuye a enriquecer y profundizar los alcances y logros del proyecto y contribuye a la formación de todos los que en él participan” (2016, p. 25). El proyecto fue evaluado de forma satisfactoria por agentes externos en dos ocasiones: una de ellas, en la mitad del tiempo de ejecución y, la segunda, al concluirse. Cabe destacar que, por los medios formales, la evaluación interna o autoevaluación de los procesos y actividades no es algo establecido como requisito necesario, motivo por el cual, a primera instancia no parecería relevante.

Sin embargo, nos pareció pertinente incorporar la autoevaluación en diferentes momentos de nuestro proyecto con el objetivo de generar un recurso que nos permitiera enriquecer la experiencia, dar voz a todo el EDE, replantear los objetivos y actividades, así como también conocer qué vivencias eran las que atravesaban ese proceso formativo y de intervención que resultaba de la implementación del proyecto porque, sumado a lo formal y racional, siempre el aprendizaje se relaciona con aspectos subjetivos, con apreciaciones, percepciones, sentimientos y afectos.

Aplicamos una encuesta de ocho preguntas a través de un formulario de Google al finalizar el primer año de ejecución donde se obtuvo una muestra de trece encuestas, las cuales luego fueron analizadas mediante gráficos que nos permitieron visualizar comparativamente dicho análisis. Las preguntas fueron dirigidas a diversos aspectos del desarrollo del proyecto: aprendizajes de cada integrante, comunicación, organización y funcionamiento del equipo de trabajo.

Con el interés de realizar una lectura crítica de diversos aspectos del proyecto, esta encuesta implicó un inicio del proceso de sistematización de experiencias como una forma de reconstrucción de la práctica que permita la reflexión crítica de la misma, reconociendo que el concepto y la práctica de la sistematización, no responden a criterios unívocos, ya que como práctica respeta y refleja las características de los contextos en que la misma se realiza. En tal sentido, Jara (2019) sostiene que la sistematización, es una suerte de interpretación crítica de experiencias que tiene la capacidad de explicar la lógica del proceso, los factores que inciden en el mismo, cómo estos se han relacionado entre sí y por qué.

A raíz de emprender dicha reflexión, se pudo conocer que la categoría de “aprendizaje” reveló el aporte individual del proyecto en cada participante, independientemente de que estos aportes fueran parte del

planteo de los objetivos formales que daban origen al proyecto en relación a la población a la que fue destinado. En este marco, surgió como respuesta principal la mirada positiva en relación al trabajo en red, la organización y división de actividades, así como también el trabajo colectivo en pos de un objetivo. En este espacio, cada persona construyó sus propias significaciones e intereses de acuerdo a diversos valores, a sus trayectorias de vida en relación a otras experiencias similares y a las posiciones que fue ocupando en ese espacio tejido junto a otras personas.

Otro de los puntos a resaltar es que las prácticas que se realizaron durante la ejecución del proyecto, resultaron operar como factores de fortalecimiento de la capacidad de gestión, organización, planificación, negociación, autoevaluación y crítica de los participantes, y a su vez, como potenciadores de habilidades relacionadas a la creatividad, flexibilidad y planteo estratégico ante diversos emergentes. Merece destacarse que se reconoce ese aprendizaje no solo como algo teórico y disciplinar, sino también como un aprendizaje experiencial, un aprendizaje que “pasó por el cuerpo” a través del contacto con el otro, de la escucha activa y el reconocimiento de sus características. Lo anterior se piensa, al interior del EDE, como aprendizajes sostenedores de motivación para la permanencia en el proyecto a lo largo de todo su ciclo de vida.

Un punto crucial a rescatar, respecto a la capitalización de esta experiencia, se encuentra dada en el espíritu de la extensión. Aparecieron, principalmente en el grupo de estudiantes, apreciaciones acerca de la importancia de la extensión universitaria en su vinculación con realidades que trascienden las fronteras de la propia organización educativa y, por otro lado, la posibilidad que la experiencia les otorgó permitiéndoles tomar contacto con demandas reales del territorio. De este modo, es posible encontrar en la extensión el espacio propicio para promover el ejercicio de los derechos de las personas en situación de discapacidad en particular, y los derechos humanos en general.

De la misma manera, el hecho de que el proyecto se desarrolle desde una mirada crítica de la discapacidad permitió un cambio en la perspectiva propia de quienes participaron de la experiencia que abarca no solo lo teórico con el enfoque de derechos, sino también la forma de abordar el tema, de reflexionar en base a lo que las personas en situación de discapacidad desean y a las actividades que pueden concretarse junto a ellas en lo recreativo, cultural y deportivo, entre otros; rompiendo la mirada imperante sobre que estos sujetos son objeto de asistencia y plausibles o no de intervenciones en pos de rehabilitaciones.

La experiencia como extensionistas significó una nueva forma de conocer la forma de desarrollar concretamente la práctica en base a los conocimientos teóricos que se iban incorporando, más aún, considerando que los principios del modelo médico hegemónico siguen operando en las situaciones concretas, en el imaginario social y en diversas prácticas organizacionales, tensionando nuevas propuestas de acción.

La primera encuesta realizada al EDE, implicó un esfuerzo por realizar un monitoreo, una forma de evaluación durante, que no se encuentra prevista en la normativa de la extensión, y que, sin embargo, realizándolo bajo la metodología de sistematización, permitió realizar diversas correcciones, tomar decisiones y articular nuevas estrategias en relación a la reflexión crítica. En tal sentido, al terminar el segundo año de ejecución del proyecto, se aplicó una nueva encuesta, que en esta oportunidad tuvo por objeto reconocer las trayectorias, los efectos que produjeron los cambios introducidos al desarrollo práctico de la experiencia, conocer si existieron cambios en las motivaciones y perspectivas de los participantes, y, por último, cuál había sido el significado que cada integrante había construido en relación al desarrollo del proyecto.

En tal sentido, sistematizando los resultados de esta segunda encuesta, se pudo captar que la expresión individual de significados quedó limitada, en parte debido a la construcción de la pregunta que apuntaba a dicha categoría, considerando que la misma respondió a la consigna de expresar mediante “una sola palabra el significado de la experiencia” lo que implicó un esfuerzo de síntesis y precisión, que probablemente no permitieron recoger en profundidad las significaciones individuales como se esperaba.

Respecto a la percepción de los cambios introducidos para el desarrollo del segundo año del proyecto, se pudo observar una visión de los mismos como positivos, necesarios y fortalecedores, tanto para el EDE como

para los objetivos propios del proyecto. Entre estos aspectos se mencionó que estos cambios procuraron un mejoramiento de la naturalidad al momento de trabajar, mejor distribución en los roles y mayor compromiso en las actividades desarrolladas, ya que la coordinación de cada actividad iba rotando en todo el equipo. Mientras que los puntos más críticos se dirigieron a la falta de participación y compromiso por igual de todo el EDE, como a su vez, a la demanda de una mayor frecuencia de reuniones.

Como se mencionó anteriormente, en búsqueda de las significaciones que el desarrollo de la experiencia había tenido para los integrantes del propio EDE, el 46% planteó como “única palabra” la de “aprendizaje”. Esto nos lleva a considerar que los proyectos de extensión cumplen con metas en relación con una población definida por “fuera” de la universidad, con sus características y dilemas en el territorio, sin embargo, también nos demuestra efectos al interior mismo del EDE, en las subjetividades de sus participantes y en los procesos propios de formación, ya sea desde la posición de estudiantes o docentes.

Los procesos formativos que nos involucran como principales protagonistas son puertas abiertas más que libros cerrados en un aula. Son procesos complejos que atañen a los aspectos racionales, pero que no deben negar sus dimensiones subjetivas (de los Ríos, et. al., 2020b).

En este aspecto, la extensión, como parte del encuentro de la academia con los sujetos que forman parte de los territorios, resulta un espacio propicio para incorporar los factores emocionales y personales como parte fundamental del desarrollo profesional, en tal sentido se planteó “propulsar la construcción de lazos afectivos que nos unen de forma conjunta; generar espacios donde nos permitamos emocionarnos y afectarnos; y construir puntos de encuentro entre el aprendizaje y el placer” (de los Ríos, et. al., 2020b, p. 3). Esto implica una fuerte deconstrucción y reestructuración de los principios hegemónicos que hoy sustentan la educación formal, esto es, una ruptura de la verticalidad en las relaciones de educador/educandos entendiendo que todos son sujetos de aprendizajes.

La sistematización de la experiencia de extensión, permitió revalorizar aquellos factores que favorecieron el surgimiento de resignificaciones de lo aprendido en las aulas, en las trayectorias individuales, todo esto desde las corporalidades desde las cuales se hace posible el nacimiento de nuevos interrogantes, deseos, sueños, amores, utopías, resistencias y luchas. “El ser humano aprende porque desea, porque es cuerpo. Por eso el aprendizaje no está separado del cuerpo. Al marginar el cuerpo, la educación excluye el placer del aprendizaje” (Méndez, 2010, p. 30).

En este aspecto, no tenemos la intención de eliminar o soslayar la razón instrumental, sino sumarle a ella, la idea de que el placer es una parte constitutiva de los procesos de aprendizajes significativos, reconociendo la potencia de las corporalidades y cómo afectan y atraviesan al cuerpo, los diversos estímulos y situaciones que forman parte de la realidad circundante al mismo. Afectaciones que son uno de los elementos primordiales si lo que buscamos es una educación comprometida con la justicia social en nuestras sociedades, cuestión que trasciende una perspectiva mercantilista del proceso educativo materializado en las instituciones como es el caso de nuestra universidad pública

REFLEXIONES FINALES

En los últimos años, el ejercicio de la docencia en instituciones públicas estuvo permanentemente bajo la mirada estigmatizante de importantes sectores que buscaron desvalorizar nuestras prácticas conjuntamente con nuestros lugares de trabajo desde su lente meritocrática y antipopular. Pensamos que narrar nuestras experiencias es una de muchas formas de resistencia en tanto posicionamiento ético-político y, a la vez, un medio por el cual instalar nuestras voces en el debate público.

Es por esto que buscamos hacer énfasis en la experiencia de un equipo de extensionistas a partir del proceso de intervención llevado a cabo. Donde al logro de los objetivos planteados en el campo de la discapacidad, se colocó igual valor aquellos logros que son experimentados al interior del EDE, es decir, hemos buscado

poner en valor la autoevaluación como forma de acceder al universo de connotaciones que cada integrante del EDE construyó y aportó al proceso.

La formación profesional se nutre desde la ampliación de conocimientos conceptuales, particularmente como vimos en el tema discapacidad el cual nos permite posicionarnos en diferentes perspectivas y, al mismo tiempo, se enriquece del trabajo colectivo en habilidades y saberes específicos de nuestras prácticas profesionales. Los procesos grupales generan dinámicas significativas que afectan nuestras trayectorias de enseñanzas y aprendizajes.

Enfatizamos que es imperioso recuperar desde la reivindicación a las voces de quienes llevaron a cabo la planificación, organización y ejecución de actividades, siendo para la mayor parte del EDE la primera vez en asumir este tipo de responsabilidades. El aprendizaje fue diverso, tanto a nivel teórico como organizacional, pero sobre todo fue un aprendizaje que pasó enteramente por el cuerpo y los vínculos.

Si bien la extensión ha sido con frecuencia desestimada, restándole notabilidad incluso en su financiamiento, tenemos la convicción de que las prácticas extensionistas ofrecen grandes potencialidades y, por lo tanto, es nuestro deber como miembros de la universidad pública reivindicar estos espacios que generan tan diversos y ricos aprendizajes.

Sumado a lo anterior, resulta imprescindible poder transitar experiencias evaluativas basadas en la reflexión crítica que superen las instancias normativas, ya que a partir de estas es posible construir nuevos saberes que confrontan el orden de lo establecido, particularmente en el campo de la discapacidad, y desde el enfoque disciplinar del trabajo social, desde el cual la relación con otro contribuya a aprehender a escuchar las corporalidades de las personas en situación de discapacidad, lo que resulta un aspecto fundamental para construir prácticas extensionistas que operen como verdaderas herramientas de transformación no solo de la universidad, sino del territorio a la que esta se encuentra circunscripta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnes, C. (2009). Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-122). Fondo Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). Fondo Cultura Económica.
- Camilloni, A. W. de (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E versión digital*, 6, 24-35.
- De los Ríos, M., Dell'Oro Pineda, L., Fantoni, M. y Cúnsulo, R. (2020a). Discapacidad y extensión universitaria: Una experiencia de aprendizajes colectivos en la formación del trabajo. *Revista TS. Territorios*, 4(IV), 149-164. <http://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/839/775>
- De los Ríos, M., Dell'Oro Pineda, L. y García Mavrich, P. (2020b). Trabajo Social y abordaje en lo grupal: una mirada desde nuestras prácticas docentes. *Revista Margen*, 97. <https://www.margen.org/suscri/margen97/Rios-97.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 54, 17-39. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Ferreira, M. (2010a). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65. http://www.um.es/discatif/documentos/PyS/4_Ferreira.pdf
- Ferreira, M. (2010b). Discapacidad y corporalidad: una aproximación genealógica. En B. Bustos (Coord.), *Cuerpo y discapacidad: perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-89). Facultad de Letras-Universidad Nacional de Nuevo León. https://www.mferreira.es/Documentos_nuevo/ontogenesis_disca.pdf
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

- Jara, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? +E: Revista de Extensión Universitaria, 9(11), 3-9. doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8675.
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis.
- Méndez, M. (2010). El placer de aprender. Aportes para una pedagogía erótica. Diálogos, 6. hdl.handle.net/10972/2043.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI, CINCA.
- Peralta, M., Bermúdez, S. y García Elettore, P. (2016). Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba. +E versión digital, 6, 410-415. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6372/9331>
- Stevenazzi F. y Tommasino H. (2017). Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación. En C. Santos, F. Stevenazzi, F. Romero, F. Moratti Serrichio, H. Tommasino, J. Almada, K. Tomatis, L. Bermúdez, M. Carignano, M. Bonicatto, M. I. Gómez, M. N. González, V. Grabino y V. Calvo (Ed.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 55-72). Universidad Nacional de Córdoba. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/77/19877/785699c45e9356c1a522a3469799aa02.pdf>
- Tommasino, H. (2017). Políticas de extensión para la transformación. En C. Santos, F. Stevenazzi, F. Romero, F. Moratti Serrichio, H. Tommasino, J. Almada, K. Tomatis, L. Bermúdez, M. Carignano, M. Bonicatto, M. I. Gómez, M. N. González, V. Grabino y V. Calvo (Ed.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 155-163). Universidad Nacional de Córdoba. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/77/19877/785699c45e9356c1a522a3469799aa02.pdf>

NOTAS

- [1] Lic. En Trabajo Social. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. de Trabajo Social. Coordinador del Programa Universitario de Articulación Municipal de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNSJ.
- [2] Estudiante Avanzada de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ. Becaria de Investigación y Creación del CICITCA de la UNSJ.
- [3] Estudiante Avanzado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ. Becario de Investigación y Creación del CICITCA de la UNSJ.
- [5] La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo fue aprobada mediante Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 13 de diciembre de 2006. Nuestro país la incorpora por medio de la Ley N° 26378 sancionada el 21 de mayo de 2008, promulgada el 6 de junio y publicada en el Boletín Oficial el día 9 de junio del mismo año. Durante el año 2014, la Convención es incorporada al art. 75, inc. 22 de nuestra Constitución sumándose a otros tratados internacionales de derechos humanos que adquieren de este modo la máxima jerarquía constitucional.
- [6] Las organizaciones no gubernamentales y agencias gubernamentales vinculadas a los derechos humanos que participaron desde los inicios de la Convención propusieron explícitamente que la misma fuera un reflejo del modelo social, en particular, al atribuir como causas de la discapacidad los obstáculos del entorno en su vinculación con características personales.
- [7] Estos análisis y dilemas han sido planteados por miembros del equipo de investigación con mayor precisión en el trabajo inédito titulado “Extensión universitaria e intervención social planificada: análisis de una experiencia desde el trabajo social en discapacidad” (de los Rios et al., 2020a).
- [4] Lic. en Trabajo Social. Ministerio de Salud del Gobierno de la Provincia de San Juan. Adscripta al Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ.