

Extensión y educación, pensando una posible relación para la educación del cuerpo

*Agustín Lescano**

*Damián Musicco***

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de extensión: “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”. 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: 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. Cuerpo. Saber.

* Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. E-mail: agustinles@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1039-917X>

** Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. E-mail: damiánmusicco@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5753-0155>

Extension and education, thinking about a possible relationship for body education

Abstract

This work is part of the extension project: “Cultural diversity and body. Democratizing the teaching of bodily practices”. Here we propose to think about the relationship between extension and education, more precisely with the education of the body. But this relationship we think abandons that assistance idea between extension and education. Many times a direct relationship between education and assistance coincides with the extension, producing a logic extension based on educational assistance. It is said, from this idea, that the fundamental work is the help on the educational process of individuals, the demands understood in terms of a need are diagnosed and the project is put together: extension-education-assistance. Our proposal is incompatible with that idea, since we understand that the extension and education of the body do not have to be transformed into a welfare practice.

Keywords: Extension. Education. Physical education. Body. Knowledge

Extensão e educação, pensando em uma possível relação para a educação corporal

Resumo

Este trabalho se enquadra no projeto de extensão: “Diversidade cultural e corpo. Democratizando a transmissão do conhecimento de práticas corporais”. Aqui se propõe pensar a relação entre extensão e educação do corpo. Mas esta relação que pensamos abandona aquela ideia assistencialista entre extensão e educação. Muitas vezes coincide com a extensão uma relação direta entre educação e assistência, produzindo uma lógica de extensão a partir do assistencialismo educativo. Se diz dessa ideia que o trabalho fundamental é a ajuda sobre o processo educativo dos indivíduos, se diagnosticam as demandas entendidas em termos de uma necessidade e se arma o projeto: extensão – educação – assistência. Nossa proposta é incompatível com tal ideia; já que entendemos que a extensão e a educação do corpo não tem que transformarse em uma prática assistencialista.

Palavras chave: Extensão. Educação. Educação Física. Corpo. Saber.

1. *La extensión y el proceso intersubjetivo: nada nuevo*

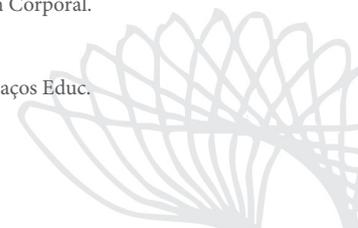
Durante mucho tiempo se ha pensado a la extensión universitaria como transferencia de conocimiento, esto es, las investigaciones científicas producen los conocimientos y la extensión los transfiere. La transferencia que se piensa es directa, unidireccional y el efecto generalmente es la normalización. En términos educativos, toda normalización reduce la capacidad de 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/en 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, que tiene consecuencias para la educación del cuerpo.

El punto de partida para nuestro análisis es el siguiente: la extensión como práctica social donde la educación es un 'proceso intersubjetivo', no escapa al modelo de extensión-educación que busca normalizar y/o conducir la conducta. Esta propuesta sigue pensando la educación de un cuerpo natural/físico, biológico y extenso. La Educación Física, disciplina encargada de la educación del cuerpo en occidente a partir del siglo XIX, ha perseguido desde su creación esos modelos de cuerpo.¹ 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. Para el cuerpo extenso hay tres dimensiones que permiten establecer una existencia individual, localizarlo en una posición concreta y fijar una trayectoria educativa en virtud de la sustancia que posee. En todos los casos, la educación del cuerpo queda ligada a un proceso que tiene por objeto el simple mantenimiento biológico de la vida. En ningún momento la educación del cuerpo que plantea la Educación Física, tiene por objeto cualificar o valorar la vida, como tampoco tiene por objeto apostar a la desconexión de un orden social establecido.

Insistimos, 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.

¹ Para quien quiera realizar un análisis más profundo sobre esta temática se puede ver CRISORIO. Educación Corporal. 2015



2. Problematicando el 'proceso' y la 'intersubjetividad'

Lo primero que queremos señalar en nuestro análisis, es que el 'proceso' 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, pero también la interpretación científica, 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 en general y la educación del cuerpo en particular, postulan un proceso que tiene por objeto desarrollar el organismo del individuo² Educar implica desarrollar el organismo y para ello se necesita de un proceso. Si profundizamos este análisis todo proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje supone un interior en donde se encuentra la sustancia que indica lo que la cosa es, para nuestro caso, el cuerpo.

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 ocurren en el desarrollo humano); 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.

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, la toma 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' 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 el énfasis en el uno mismo o en el interior de uno, y cada sujeto, señala Giraldes (2010) se considera responsable de la empresa de construirse a sí mismo.

² La idea sobre 'proceso' también se la puede seguir en Behares. Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. 2004



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, solo vale aquello que se puede hacer según su preponderancia natural/biológica (talento para la Educación Física). 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 natural/biológica que tenga cada individuo. Justamente esta preponderancia 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.

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. 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, p. 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’” (ESPOSITO, 2000, p. 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” (ESPOSITO, 2000, p. 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.

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 y permita democratizar los saberes del cuerpo?



3. La apuesta a la novedad: educar es problematizar

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. Entonces 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 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, p. 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 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’. 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, consecuentemente la acción de los enseñantes será problematizar el saber y no facilitar el contenido.

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 educación 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 están “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, p. 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 que se suma con otro individuo.

Sostener la educación como conjunto de elementos co-variantes implica pensar en la articulación que se puede hacer, pensar o decir entre los elementos; pero también 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, p. 588). Dijimos que 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.

De igual manera, nos postulamos entendiendo a la Universidad como una estructura. Es necesario llegar una definición que logre articular sus funciones pensando que el trío universitario (investigación, enseñanza y extensión) no deben estar aislados y autónomos, sino guardando íntima relación con el todo. Hasta aquí, se entiende que la teoría bajo la que hace eco la Universidad, radica en la división de sus funciones. No hay unión de las partes, sino una sumatoria y fusión de las tres para su conformación. Adhiriendo al axioma de Raumar Rodríguez, pensamos que el enlace que da solidez a esta estructura y que debe organizar el entramado universitario es el compromiso con el “saber”. Lo que no significa que no haya incansables acciones y gestiones en pos de la igualdad, la equidad y la democratización del conocimiento. Del mismo modo, BEHARES (2011) señala que

Investigación, enseñanza y extensión pueden ser pensadas como instancias de la producción de saber, no como prácticas objetivas desconectadas, no como actos volitivos seccionales de investigadores, enseñantes y extensionistas, sino como un saber que se produce en el vaivén de sus dimensiones singulares (saber) y sus presentaciones desingularizadas (conocimiento). (p. 83)

Es necesario apartarse un instante de las pretensiones políticas cuando definimos a la Extensión. El saber es el que guía la acción universitaria y la Extensión quien dentro de ella, pone en tensión el entramado y la red que conforman sus actores e instituciones, las problemáticas que la interpelan, la cuestionan, la abalan o muestran otro camino para construirlo.

Lo que se ha intentado hacer en las propuestas innovadoras, es analizar y ubicarla en modelos en base al cómo de la Extensión, (del mismo modo que sucede con la didáctica moderna).³ Para nada quedamos por fuera de tener un posicionamiento en el momento de cómo hacer Extensión, pero eso no es lo que la define. Para nosotros, el cómo es una visión reduccionista ya que no da la importancia para entender el qué de la misma.

Proponemos pensar la Extensión como los caminos por los cuales circulan infinidad de asuntos, donde se rompen los muros institucionales y se vehiculiza la estructura universitaria por fuera de los canales convencionales del conocimiento. Entendemos la

3 Nuevamente se puede ver BEHARES. Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. 2004



Extensión como otro puente de enlace con el conocimiento y no como brazos asistencia- listas que propaguen la segmentación en base al saber.

La única manera de poder pensar en por qué, para qué y cómo hacemos Extensión, es lograr ubicarnos en qué es lo que estamos haciendo. De otra manera, seremos solu- cionadores de problemas que nosotros mismos creamos, dejando en cada paso, en cada proyecto, una idea de Universidad individualista que lejos está de pensarse como una estructura.

Por último, entendemos que las condiciones no están dadas para hacer Extensión. En estos momentos la práctica extensionista radica en la constitución de las herramientas, canales, vías y vínculos para que más adelante pueda realizarse la Extensión Universita- ria que estamos problematizando. Lejos estamos que los recursos, la participación y la organización sean equitativas a las demás funciones de la Universidad, sin saber si esto será suficiente para lograr abordarla.

Postulada nuestra definición, nos posicionamos en entender que esos caminos y puentes a construir estén encauzados con el saber. Sin embargo, jamás podremos estar seguros de que nuestra acción tendrá el resultado que esperamos, por lo que no hay pro- ceso posible, no hay linealidad temporal que nos enmarque, ni modelo universal a pro- poner. Nuestro orden partirá siempre de la intensión de intervención, entendida no solo como el ‘tomar parte’ sino como el invitar y dejarse invitar a lo *incalculable de educar*.⁴

Entonces, la propuesta es armar un asunto o problema educativo 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 nuevos saberes y consecuentemente de nuevos problemas, que nos pone a pensar el conjunto de elementos que estructura nuevamente la relación extensión- educación.

Referencias

ANTELO, E. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Estante, 2005.

CRISORIO, R. Educación Corporal. En CARBALLO, C. (Coord.). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

ESPÓSITO, R. Nihilismo y comunidad. En ESPÓSITO, R., GALLI, C. y VITIELLO, V. (Comps.). *Nihilismo y política*. Buenos Aires: Manantial, 2000.

Estatuto de la UNLP 2008. Recuperado en https://unlp.edu.ar/gobierno/estatuto_unlp-4287

FERRATER MORA, J. *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.

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

GRINBERG, S. *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de geren- ciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

4 ANTELO, Estanislao. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político*. Estante. 2005

RODRÍGUEZ, R. (2015) La universidad, el saber y los saberes. En *Políticas Educativas*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 59-71, 2015.

Sobre autores

Agustín Lescano

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), Universidad Nacional de La Plata.

Damián Musicco

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), Universidad Nacional de La Plata.

