

Problematizar la extensión para reinventar la educación física en la universidad

Problematizing extension to reinvent physical education at the university

Nancy Esther Salva Tosi¹
José Luis Corbo Bruno²
Marcela Oroño Lugano³
Alejandra Rodríguez Aguirre⁴
Federico Saredo González⁵

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/ueyya700z>

Resumen

Este artículo explora experiencias universitarias de extensión crítica de la educación física, en articulación con los fundamentos que las sostienen, en el entramado de un diálogo social amplio y plural entre la academia y la sociedad. Se analiza brevemente la conflictividad constitutiva del devenir de la universidad latinoamericana, que también atraviesa la realidad universitaria uruguaya, para incursionar en los desafíos en los que se inscribe la alternativa pedagógica en la educación superior. Finalmente, se presentan argumentos que sostienen la praxis profesional como una ecología de saberes y un espacio de negociación entre culturas, que hacen posible la reinscripción cultural de la educación física en la singularidad de contextos contemporáneos.

Palabras clave: praxis universitaria; extensión crítica; educación física

Abstract

This article explores university critical extension experiences in physical education, in articulation with de foundations that support them within the framework of a broad and plural social dialogue between academy and society. The constitutive conflict of the future of the Latin American university, which also permeates Uruguayan university reality, is briefly analyzed to delve into the challenges that shape the pedagogical alternative in higher education. Finally, arguments supporting professional praxis are presented as an ecology of knowledge and a space for negotiation between cultures, make possible the cultural re - inscription of physical education within the singularity of contemporary contexts.

Keywords: university praxis; critical extension; physical education

Recepción: 17/03/2024

Evaluación 1: 26/03/2024

Evaluación 2: 22/03/2024

Aceptación: 13/05/2024

Introducción

Un escenario naturalizado en debate

La comunidad universitaria latinoamericana ha dado cuenta de variadas experiencias y discursos que, siendo diferentes y hasta contradictorias entre sí, dieron lugar a ciertas categorías excluyentes contribuyendo a legitimar un saber dominante y descalificando otros saberes. En este sentido, este devenir da continuidad a tradiciones heredadas que se convierten en obstáculos epistemológicos y políticos para una auténtica transformación. Así se configura una discusión académica autorreferencial que determina un modelo de educación superior simplificador. Según Foucault (1970) se determina un sistema de conceptos con sentido arquitectónico de interdependencia que convoca en forma permanente ciertos asuntos teóricos, que naturalizan significados en el contexto universitario para constituirse en *curriculum* oculto. De este modo, los supuestos implícitos en las prácticas de docentes y estudiantes se perfilan como referentes de continuidad y consolidación de una cultura del silencio (Freire, 1970) caracterizada por el mutismo, el asistencialismo y la alienación de conciencias colonizadas.

El problema se sitúa en la expansión de ciertas lógicas que asignan roles y prolongan la no identidad de los sujetos pedagógicos que conforman el *demos* universitario. Se interiorizan patrones sociales de opresión desplegando formas de violencia simbólica en la vida universitaria. Esta imposición arbitraria de significados es propia de una política de educación superior de carácter academicista, centrada en la difusión del saber científico, sin articulación con otros saberes y particularmente desvinculada de las culturas estudiantiles. De este modo, se despliegan formas de alienación que reproducen conciencias colonizadas e impiden procesos de emancipación. Como afirma Rebellato (2008):

(...) la colonización ético – cultural es difícil de combatir, pues se arraiga en el inconsciente colectivo. Nos moldea en la totalidad de nuestra personalidad, en nuestros deseos y en nuestros proyectos. Esta producción de nuevas subjetividades se articula con la negación de la diversidad, en virtud de que ese modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo. (p.28)

Estos y otros interrogantes nos provocan y exigen realizar otras lecturas de la educación superior para poder reconocer que la universidad latinoamericana continúa siendo un campo social fragmentado, tensionado por grupos con intereses, muchas veces, contradictorios que compiten por conquistar o mantener su hegemonía. Esta conflictividad constitutiva ha provocado un creciente aislamiento del diálogo social pluralmente amplio y de los conflictos que lo condicionan obstaculizando su propia transformación. Sin embargo, tenemos que reconocer que la Universidad de la República (en adelante UdelaR), al igual que otras universidades públicas de la región, ha apostado a la democratización de acceso a la educación superior, aún con muy escasos recursos presupuestales, con la consecuente integración de la pluralidad

cultural a través de sus estudiantes. Este contexto sociopolítico institucional se ha convertido en problema para gran parte de las iniciativas de transformación universitaria que pretenden garantizar posibilidades reales de formación para todos.

Nos preguntamos si, en este escenario de masificación, la continuidad de la clase expositiva (presencial o filmada) tiene que ver con la economía de tiempo para organizar contenidos, la relativa facilidad de implementación y/o la posibilidad de uso en cualquier disciplina. O, si se enmarcan en un modelo pedagógico que privilegia la relación docente - saber que se configura como un reduccionismo que privilegia la transmisión, restringe la participación de los estudiantes y obstaculiza procesos reflexivos de formación universitaria.

Al mismo tiempo, ponemos en discusión la dimensión política de la práctica educativa enmascarada en la defensa de la neutralidad y la objetividad o en procesos de emancipación en la red de poder y de control del sistema mundial contemporáneo (Jameson, 1995). Parece ser que, en cualquier caso, se ha fortalecido un modelo pedagógico centrado en el docente negando la participación auténtica de los estudiantes en el proceso de conocimiento e impidiendo la construcción del, cada vez más necesario, diálogo social.

En este sentido, nos proponemos interpelar este legado histórico conservador con la intención de identificar rupturas que habilitan otras prácticas y generan procesos de transformación cultural. Se trata de reconocer la existencia de grupos académicos dispuestos a asumir la responsabilidad de construir diálogos interculturales y pluriuniversitarios involucrando a la ciudadanía individual y colectivamente organizada. Este desafío supone un movimiento arriesgado para organizar formas de resistencia y crear alternativas a la globalización neoliberal que profundiza la polarización en un mundo atravesado por desigualdades e injusticias. De ahí que, la *praxis* universitaria se desafía a orientar su acción político pedagógica más allá del acceso y apuesta a configurar una formación integral que transforme la universidad como institución, la vida universitaria y la vida colectiva como sociedad democrática.

Estos dilemas del escenario universitario interpelan al Instituto Superior de Educación física (en adelante ISEF) cuando ingresa a la UdelaR. Su transformación en servicio universitario exige procesos continuos de rememoración inscribiendo la nueva institucionalidad en su propia historicidad como forma de resistencia frente al naturalizado impulso de adaptación. En este punto, recurrimos a la argumentación de Sousa Santos (2006) para plantear los puntos clave del itinerario de un paisaje académico en transformación y redefinir, desde la integralidad, las tres funciones básicas de la docencia universitaria: enseñanza, investigación y extensión. Para ello, se hace necesario diferenciar tres contextos del saber: el de producción, el de reproducción y el de recontextualización, lo cual desde la perspectiva de pluralidad epistemológica exige establecer relaciones entre los tres contextos.

Avanzar en la redefinición de la enseñanza supone tomar distancia de los enfoques hegemónicos que la relacionan al contexto de reproducción para reconocer una tensión siempre presente entre el saber del educador y la ignorancia del ignorante (Rancière, 2010) que permite pensarla

como escenario de producción y recontextualización. Este giro se orienta a superar los modelos pedagógicos que priorizan la monocultura del saber y del rigor. Como tal, situado en la educación física, implica reconocer la pluralidad epistemológica del saber en el aula universitaria. El saber se concibe como un juego de posiciones que tiene sentido en la inconclusión de la práctica de enseñanza en tanto práctica social, política e histórica.

Incorporar la investigación en la formación del Licenciado de Educación Física constituye un desafío reciente que, formalmente, data del ingreso del instituto a la universidad. Esta función ha distinguido la docencia universitaria y ha sido clásicamente situada en el contexto de producción, dejando de considerar, muchas veces, el saber de los sujetos y escenarios donde se realiza la investigación.

Asumir una posición contrahegemónica exige la instalación de diálogos interdisciplinarios y pluri-profesionales incorporando diferentes gramáticas culturales que aportan pluralidad epistemológica a la construcción de significados de la educación física. Es una experiencia reflexiva que supone reconocer al docente como investigador y valorar las voces de las culturas docentes, culturas juveniles, culturas académicas y culturas populares, entre otras. Esta perspectiva amplía el alcance de la investigación al situarse en escenarios de recontextualización.

Finalmente, cuando aludimos a la extensión en educación física, aunque con escasa presencia, nos encontramos con la concepción dominante que la vincula al campo de recontextualización asociado a modelos homogeneizadores que contribuyen a mantener diferencias y desigualdades entre la academia y la sociedad. Superar estas continuidades requiere una dialéctica entre estabilidad y transformación del estatus del saber a través de la participación democrática de los sujetos colectivos. Pensar la extensión en la educación física moviliza a la comunidad académica para crear experiencias de intervención en territorio y conduce a reflexionar sobre una práctica social concreta que no renuncie a su identidad epistémica, más allá de apostar al diálogo amplio y plural entre culturas.

Por consiguiente, es necesario develar los supuestos ocultos que sustentan el modelo hegemónico y la invisibilidad de la racionalidad instrumental que hace aparecer como imposible y no creíble la creación de otra hegemonía. Desde allí intentamos ensayar algunas hipótesis para redefinir una política cultural universitaria para la emancipación y justicia social desde el lugar de la extensión.

Desarrollo

- **La extensión crítica en el marco de las prácticas integrales.**

En el período de posdictadura (1985 en adelante), la extensión universitaria ha sido objeto de un sistemático proceso de reconstrucción en el marco de la recuperación de la institucionalidad

de acuerdo a la Ley Orgánica N°12.549 (16/X/1958). Esta coyuntura política fue propicia para rememorar prácticas de extensión cuya potencialidad invitaba a una reflexión crítica para repensarlas en relación con la vigencia/no vigencia que orientara procesos transformadores. Es así que emerge la relevancia de pensar la universidad extra muros, en diálogo con la sociedad, es decir, una formación universitaria más allá de las aulas.

La praxis de la que hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso, sostenemos que la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. (...) Pero además, y retomando una de las líneas de pensamiento sobre la sistematización vinculada a la participación de los actores, será transformadora en un sentido de emancipación o de liberación si incluye definitivamente a los actores de los procesos en el acto o serie de actos que transcurren desde la práctica a la teoría, o desde la acción a la reflexión en un espiral dialéctico de profundización de cada uno de los sub-procesos. (Tommasino, 2012, p. 7)

Este proceso implica, desde sus inicios, un desafío de análisis reflexivo de los inciertos caminos de transformación en la universidad para, de esta manera, distanciarnos conscientemente de los modelos asistencialistas clásicos de reproducción, es decir, de ciertas formas de invasión cultural de los espacios comunitarios. Significa que los agentes culturales en tanto sujetos pedagógicos (docentes, pedagógicos, agentes sociales) asuman el compromiso ético político que, como afirma Freire (1985)

(...) el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis (p.45)

En este enfoque político pedagógico, la extensión crítica se articula con la investigación participativa y la enseñanza dialógica conformando lo que Tommasino (2018) denomina prácticas integrales de formación. Son prácticas profesionales que problematizan críticamente el saber académico y el saber popular habilitando la producción de otro conocimiento. Se trata de pensar la territorialidad de la práctica profesional de intervención desde una mirada interdisciplinar. Esto nos conduce a redefinir las fronteras entre lo público y lo privado en la educación y la cultura cuestionando en profundidad los proyectos elitistas y meritocráticos que han producido la clásica separación entre la cultura universitaria y la cultura popular que condujeron la acción cultural y educativa por caminos compensatorios y de exclusión.

Repensar esta relación requerirá la construcción de una racionalidad plural, sustentada en una dialéctica abierta, que habilite la articulación y vinculación entre lo racional y lo emocional, que recupere la subjetividad de los sujetos desde su autonomía y permita la construcción de culturas

institucionales que respondan tanto a los intereses de las comunidades como de la academia a través de la negociación.

Asumir la extensión como una práctica integral trasciende el nivel de integración de las funciones docentes y se arriesga en el territorio de la integralidad del hombre que, de acuerdo con Vaz Ferreira (1957) se constituye a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de salud y la sexualidad. Esta concepción antropológico - social constituye el encuadre referencial que permite caracterizar la educación en general y de la educación física en particular, centrada en la universalidad de una ética de los Derechos Humanos. Por tanto, la extensión crítica contribuye a desarrollar y consolidar una educación democrática que adquiere sentido de derecho, sentido social y sentido pedagógico en una cultura de la solidaridad, metafóricamente hablando, en una cultura con raíces y alas.

Considerar la educación física como una cultura con raíces significa reconocer la potencialidad de recuperar la memoria, los procesos históricos, las identidades y culturas, los compromisos de igualdad y justicia entre los hombres, la participación y la ética para la emancipación. Complementariamente, concebir la educación física como una cultura con alas constituye un escenario de posibilidad que exige desarrollar la capacidad de renovar e inventar, de escapar a los dogmas y estigmas, de comprender y transformar críticamente el mundo en el que vivimos para crecer y crear con autonomía y libertad.

En suma, destacamos el poder renovador de las prácticas de extensión universitaria como componentes de todo acto educativo entendiendo que significa: (1) vincular a los estudiantes con algunas problemáticas sociales de su tiempo, (2) trabajar junto a las comunidades que las viven con la intención de promover procesos de transformación intersubjetiva, (3) concretar instancias de reflexión ética en clave de alteridad, es decir, asumiendo una ética del respeto, la responsabilidad y la solidaridad, (4) dialogar con los actores sociales y la diversidad de su realidad convirtiéndolos en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento novedosas para la educación universitaria.

En este abordaje de las prácticas docentes de extensión es posible distinguir dos dimensiones que estructuran la función. Una, tiene carácter de formación y refiere a las experiencias pedagógicas orientadas a la formación de los estudiantes y la otra, alude a la intervención que se inscribe en un proyecto de extensión creando condiciones culturales para un grupo comunitario singular. Como tal, configuran una praxis de extensión crítica en la cual todos son agentes de transformación.

- **La praxis de la extensión en educación física**

Estas referencias conceptuales dan sentido a territorialidades relacionales históricamente situadas de varias experiencias de extensión universitaria de educación física involucrando

docentes, estudiantes y diferentes poblaciones comunitarias. Todas ellas se enmarcan en tensiones entre cuerpo y sujeto, cuyo significado y sentido se construye y reconstruye a partir de una intencionalidad socialmente inscripta en una dialéctica intertextual que las puede convertir en objeto de poder o en formas de resistencia al poder (Mc Laren, 1994). Significa que son territorialidades nómades que configuran un paisaje cultural cambiante y contradictorio, que oscila entre la vida social de grupos y comunidades en las que acontecen procesos sociales, económicos, políticos y culturales a diferentes escalas. Por tanto, son territorialidades que constituyen un espacio/tiempo de pertenencia y al mismo tiempo, son escenarios de poder y control, límites y autonomías, identidades singulares y cultura colectiva.

En un análisis preliminar, podríamos afirmar que la praxis de extensión crítica se convierte en tiempos de imaginación que acompañan la acción humana y tiempos de transformación que las convierte en objetos de reflexión emergentes de las narrativas pedagógicas de los participantes.

A tales efectos, compartimos tres experiencias de extensión crítica como punto de partida para desocultar invisibilidades y generar una auténtica praxis dialógica. La primera se inscribe en el semestre inicial de la formación universitaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de Montevideo. La segunda surge de actividades de un grupo de investigación como invitación al diálogo reflexivo con docentes del campo profesional en Lavalleja. La tercera es una experiencia comunitaria en Paysandú centrada en la participación infantil como derecho humano.

Figura 1.

Experiencias de extensión en el territorio uruguayo



Nota. Elaboración propia

1. Los estudiantes universitarios en diálogo con la comunidad

En el marco de la unidad curricular Teoría de la Educación de la Licenciatura en Educación Física (ISEF/UDELAR), sede Montevideo, que se ubica en el primer semestre de la formación se propone una experiencia denominada “conversaciones con la comunidad”. Los docentes valoramos que el curso presenta una temática epistemológica estructuradora del pensamiento pedagógico de los futuros profesionales pero que no forma parte del imaginario estudiantil que ingresa a la institución. Se les presenta como un curso teórico que les resulta ajeno a los intereses y expectativas que los llevaron a ingresar en el instituto. Por tanto, año a año esta realidad nos interpela para pensar actividades en las que la experiencia estudiantil tenga sentido en su formación. Nos preguntamos ¿cómo promover interrelaciones entre las lógicas de la enseñanza y las lógicas propias de la extensión en tanto proceso formativo?

La experiencia se inscribe en una fase de *sensibilización* al inicio de la carrera. La principal finalidad es generar un primer acercamiento a la extensión vinculándose con agentes sociales que pertenecen a una comunidad situada. El desafío para los estudiantes fue generar un espacio biográfico de diálogo (Freire, 1985) acerca de la educación y lo educativo de manera que la propia conversación se configuraba como escenario formativo más allá del aula universitaria. El

tema central de las conversaciones con la comunidad de este año refiere a las políticas educativas. Se trabajó en clase con varios autores nacionales y regionales cuyos aportes refieren a los principios fundacionales de las políticas educativas en varios países latinoamericanos y sus transformaciones. Los estudiantes, organizados en subgrupos definieron los siguientes temas de las conversaciones: 1) derechos humanos y derecho a la educación; 2) autonomía del profesorado; 3) participación y cogobierno y 4) laicidad. En esta etapa de acercamiento a la comunidad pudieron recoger un conjunto de opiniones, concepciones y valoraciones que forman parte del pensamiento cultural contemporáneo en nuestro país. Estas informaciones no adquieren valor de representatividad ni intención de generalización sino, al contrario, pretende elaborar una constelación de significados que circulan en contextos particulares. Desde esta perspectiva, el valor formativo de la experiencia está en aprender a escuchar las voces de la sociedad, las voces del saber popular para problematizar los saberes teóricos trabajados en el aula universitaria. Las reflexiones que derivan de estas conversaciones tienen valor formativo no solamente para los estudiantes del ISEF sino también para los agentes sociales con los que dialogaron. Una segunda etapa de la experiencia se organizó en modalidad de taller en pequeños grupos en clase. En esta instancia, se promueve una triangulación intercultural del diálogo a través de las voces de la comunidad que aportan cada uno de los integrantes del subgrupo y los debates y discusiones sobre las relaciones de esas voces con las voces de la teoría. La producción que surge en este espacio de taller supuso la elaboración de una presentación oral para todo el grupo con apoyo de una presentación visual.

La experiencia se completa en el momento del ateneo que va más allá de la presentación oral ya que se propone que se formulen preguntas y/o comentarios sobre lo que cada subgrupo presentaba.

Compartimos esta experiencia con la intención de poner en discusión las alternativas pedagógicas que se pueden desarrollar en la universidad, opuestas a la intención de generalización. Consideramos que implicó una reflexión crítica sobre la práctica docente de los profesores que exigió distribuir el poder habitualmente concentrado en el saber de la teoría y la figura del profesor. En este caso, se dio la palabra a la comunidad y también a los estudiantes. Por otro lado, supuso que los estudiantes se pensarán y vieran en actividades diferentes a las más conocidas de la educación superior. También tuvieron que asumir la palabra para promover el diálogo con agentes culturales de la comunidad y a la vez, asumir su propia palabra lo que significa una forma de agenciamiento que en sí mismo genera rupturas en las culturas universitarias hegemónicas.

2. La universidad en el paisaje escolar

La experiencia se enmarca en el programa del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente, Educación Física y Prácticas de Enseñanza al cual pertenecen los autores (ISEF - UdelaR), inscribiéndose en la unidad curricular: Práctica Profesional 1, de la Licenciatura

en Educación Física de ISEF Uruguay. El trabajo conjunto, ha habilitado el intercambio y la reflexión sobre las prácticas de evaluación instaladas en el Sistema Educativo, en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), en los docentes egresados de ISEF- UdelaR de Lavalleja, los estudiantes de Práctica Profesional, así como en el colectivo de docentes-investigadores- extensionistas que participan. La propuesta encuentra su anclaje en el trabajo colaborativo e interdisciplinario, ocupándose de la construcción y reconstrucción colectiva de las prácticas de evaluación, su respectivo concepto y proponiendo, en perspectiva crítica, asociar el valor de evaluar (Chevallard, 2012), al proyecto social para el que se educa (Corbo & Sarni, 2020). La extensión universitaria, se ocupa de planificar e implementar actividades que aportan beneficios a las colectividades involucradas, con efectos concretos para la resolución de sus necesidades, problemas y desafíos. Desde la Formación Inicial, y en su relación con la práctica, se fortalece el desarrollo de la Extensión Universitaria en el ámbito curricular involucrando a estudiantes de la Práctica Profesional I. Vincular a los estudiantes con el escenario real, favorece el intercambio reflexivo con los docentes instalados en el territorio, abordando aspectos que atraviesan su práctica como docentes y habilitando la discusión, el intercambio y el análisis de las prácticas de enseñanza asociadas a la evaluación en el campo de la educación física. Entendemos la praxis como aquella práctica consciente, política e ideológicamente situada en la búsqueda de la transformación donde el sujeto de praxis transforma y se transforma (Althusser, 2015), y bajo la premisa inmanente de la justicia social (Horkheimer, 2009). Afirmamos a su vez que el rol docente es clave para esta transformación.

Sin la intención de producir recetas de trabajo, apuntamos al desarrollo crítico en un marco pedagógico y didáctico que sostenga el rol del profesor de educación física dentro de las instituciones y para la transformación de la praxis.

3. La cultura lúdica como derecho de las infancias

La experiencia se conforma en un Espacio de Formación Integral (EFI) denominado “La cultura lúdica como derecho humano y de empoderamiento de las infancias en el barrio La Chapita de la ciudad de Paysandú”, en el cual participan docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Psicología del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN) sede Paysandú.

El EFI articula las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión de forma sinérgica y complementaria. Las intervenciones llevadas adelante por estudiantes y docentes de ambas carreras conforman una ludoteca comunitaria dirigida principalmente a la primera infancia y a sus familias. Busca poner en diálogo los saberes curriculares en territorio, problematizar la formación de la educación superior en relación con las temáticas del juego, infancias y derechos humanos, y explorar nuevos objetos de enseñanza e investigación que ayuden a comprender la intervención de la Educación Física y Psicología en la comunidad. En este sentido la interdisciplinariedad y la interinstitucionalidad se posicionan como pilares del

abordaje metodológico en el plano comunitario y se consolidan como una forma de entender la realidad social (Najmanovich, 1998).

Se parte en entender al juego como saber de la EF, patrimonio cultural y derecho inalienable de las infancias, a la lúdica como dimensión constitutiva de la condición humana con potencial educativo y transformador de la cultura (Saredo, 2020). Se trata de resistir a los condicionamientos de las sociedades de la información, el entretenimiento tecnológico y la diversión mediática que socavan el sistema público y democrático a través de la manipulación del discurso político de las comunidades (Habermas, 1990; Han, 2021). Por lo tanto, se torna pertinente una educación con sentido crítico emancipador, que revise y discuta con sus actores los saberes que se configuran y legitiman en el seno de los grupos sociales. Como principal estrategia sobresale pensar los vínculos niñeces-familia-comunidad y en el acceso a los bienes culturales y derechos humanos como política de justicia social.

La experiencia lúdica no es educativa *per se*, necesita una intervención educativa intencionada para rescatar el valor positivo de la interacción del individuo con su cultura. Intervenciones que irrumpen lo común, generan un paréntesis sobre lo cotidiano, que ayudan a reinterpretar la realidad, emerger nuevos sentidos sobre lo que se hace y generar repercusiones valoradas positivamente para los individuos y su comunidad (Gomes, 2014). Esta propuesta educativa se enmarca en el paradigma de protección integral y, presenta como desafío, revisar y resignificar las prácticas de crianza y relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento y el respeto mutuo (Giorgi, 2019).

En estos sentidos, se promueve la expresión de los niños y niñas sobre los problemas que les afectan, apostando a su participación activa en la construcción de experiencias de juego contextualizadas en el ejercicio de sus derechos, resignificando el derecho al juego con acento en su perspectiva e iniciativa como interlocutores culturales (Gaitán y Liebel, 2011). El diálogo intra-interfamiliar a partir de lenguajes expresivos diversos en clave lúdica, se integran en las siguientes áreas de intervención: juego dramático, juegos y juguetes, lenguaje musical, visual y plástica, literatura e identidades festivas. Por lo tanto, se busca empoderar procesos comunitarios que implican la participación genuina del niño y la niña como sujetos de derecho en la construcción cultural en clave lúdica; superar el paradigma de disciplinamiento de la educación infantil, la reproducción social y el mero consumo de los bienes culturales sin sentido crítico (Giorgi, 2019).

Algunas consideraciones en clave autorreflexiva

Este trabajo nos ha invitado a indagar sobre algunas experiencias de extensión universitaria en el ámbito de la educación física en las que hemos participado. Desde ese lugar de intervención, hemos podido reconocer y problematizar ciertas articulaciones entre la teoría y la práctica, como también entre la universidad y la comunidad.

La experiencia metarreflexiva colectiva se constituyó como una dialéctica entre familiaridad y extrañamiento configurando espacios de interpelación y reconocimiento. Por una parte, se desocultaban supuestos implícitos en las prácticas que elegíamos relatar. Así iba emergiendo el valor formativo de incentivar la participación democrática de estudiantes, docentes y otros agentes culturales de la comunidad como diálogo. Por otra parte, nos fuimos apropiando de la extensión crítica como componente constitutivo de procesos educativos y culturales dando sentido a la formación en clave de alteridad.

Poco a poco, se fue configurando como alternativa pedagógica que contribuye al desarrollo de una ciudadanía responsable y solidaria, abriendo posibilidades de transformación cultural y social que trascienden los límites tradicionales de la enseñanza, la investigación y la extensión.

Como tales, son eventos en los que se ha puesto en discusión el lugar de los sujetos colectivos en la definición de prácticas y proyectos para dar voz a comunidades, generalmente, silenciadas e ignoradas. Al mismo tiempo, son espacios que habilitan la circulación plural de conocimiento y generan procesos reflexivos acerca de algunas temáticas que surgen como relevantes, tales como las que atraviesan las narrativas pedagógicas compartidas. Una de ellas sitúa a los estudiantes en el escenario de las políticas educativas en las que se inscriben sus trayectorias educativas promoviendo procesos de concientización política, histórica y epistemológica. Otra se ocupa de problematizar la evaluación como práctica asociada a los procesos educativos en general llevando el debate a distanciarse de la concepción evaluar para medir y calificar, incorporando el sentido de evaluar para comprender y evaluar para transformar. Por último, se presenta la cultura lúdica como un derecho, especialmente para las infancias, destacando en este sentido el potencial educativo y transformador en el contexto actual.

En síntesis, la intencionalidad educativa se vuelve sustantiva para potenciar la interacción entre individuos y cultura, destacando los procesos comunitarios y promoviendo la participación democrática como diálogo entre la universidad y la sociedad. En este sentido, la praxis de la extensión crítica emerge como una auténtica alternativa pedagógica de educación emancipadora.

Referencias Bibliográficas

Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires : Paidós.

Chevallard, Y. (2012). ¿Cuál es el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". En G. Fioriti, & C. Cuesta, *La evaluación como problema. aproximaciones desde las didácticas específicas*. (págs. 15-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Corbo, J., & Sarni, M. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>, 39(1).
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños. Análisis e intervención Social*. Editorial Síntesis.
- Giorgi, V. (2019). 30 años: Entre Movimientos Instituyentes Y Fantasmas De Restauración. *Revista Sociedad e infancias N°3*, pp. 329-334. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63797>
- Gomes, C. (org.) (2014). *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Habermas, H. (1990). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. (2da Ed). Gustavo Gili S.A.
- Han, B. C. (2021). Infocracia. *La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Horkheimer, M. (2009). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Najmanovich, D. (1998) *Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico*. Revista Tramas. Tomo IV, No 4. Uruguay.1-7.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Saredo, F. (2021). Supuestos epistemológicos y profesionales en el estudio del juego y el jugar en la Educación Física. *Revista Lúdicamente*, Vol. 10, N°19.
- Sousa Santos, B. d. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO LIBROS.
- Tommasino, H. (2012). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Montevideo: CSEAM Cuadernos de Extensión. Intregalidad: tensiones y perspectivas.
- Tommasino, M. y. (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Vaz Ferreira, C. (1957). *Estudios pedagógicos Serie I*. Montevideo: Cámara de Representantes.

Notas

¹ Doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid - España), Especialista Universitaria en Administración de la Educación (España), Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO - Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación. (UDELAR - Uruguay), Maestra de Educación Primaria. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF/UDELAR. Autora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Responsable de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR. ORCID: 0000-0001-7126-1716 / nancy.st37@gmail.com

² Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Profesor asistente del Departamento de Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Investigador en el grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza. Autor y coautor de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Director coordinador de educación física de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública. ORCID: 0000-0002-6076-3451 / joselocorbo@gmail.com

³ Magíster en Didáctica de Educación Superior y Especialista en Didáctica de la Educación Superior por el CLAEH. Profesora de Educación Física especializada en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Educación Física. Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Autora y coautora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Codirectora e investigadora de la línea Políticas Educativas y Formación Docente. Responsable de línea de estudios en Educación Física y su Enseñanza. ORCID: 0000-0003-4576-7283 / marcelaorolu@gmail.com

⁴ Magíster en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH). Especialista en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH). Doctoranda en Educación de la Universidad UNINI Campeche, México Profesora de Educación Física, ISEF/UDELAR. Profesora Asistente de ISEF/UDELAR, sede Maldonado. Autora y coautora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Investigadora de la Línea de Investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR. ORCID: 0000-0002-1433-7152 / alitamonona@gmail.com

⁵ Magíster en Educación Física (ISEF/UDELAR), Licenciado en Educación Física, (ISEF/UDELAR). Doctorando en Educación Superior Universitaria – Universidad Abierta Interamericana - Universidad Austral - Universidad Nacional de Río Negro, Argentina (2023). Profesor Asistente de ISEF/UDELAR, sede Paysandú. Autor y coautor de publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Investigador de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR. ORCID: 0009-0006-9586-6940 / federicosaredo@gmail.com