

Discapacidad y extensión universitaria

Una experiencia de aprendizajes colectivos en la formación del trabajo social



María Cecilia de los Ríos, Luciana Dell'Oro Pineda, Maira Fantoni y Ramiro Cúnsulo (Dpto. de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan)

Resumen

Es nuestra intención, con en el presente escrito, compartir apreciaciones acerca de nuestra experiencia, como estudiantes y docentes den la Licenciatura de Trabajo Social, en un Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de San Juan.

El proyecto mencionado se denominó “Construcción colectiva de espacios culturales y recreativos: una experiencia junto a niñas, niños y jóvenes con discapacidad” y dependió del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. La propuesta tuvo dos años de duración y se desplegó durante el lapso 2017-2019 proponiendo como objetivos generales: a) Promover la participación de niñas, niños y jóvenes del Centro Educativo Terapéutico Casita Amarilla en espacios sociales y culturales con la finalidad de contribuir a mejorar su calidad de vida y b) Fomentar percepciones positivas que tiendan a tomar mayor conciencia social por parte de la comunidad respecto a las personas en situación de discapacidad y sus derechos.

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 de discapacidad es algo pendiente en nuestra trayectoria universitaria, de ahí que nuestro interés al diseñar y llevar adelante el proyecto de extensión, versó en tomar a la extensión universitaria como herramien-

ta que hace posible la formación, análisis e intervención en el campo de la discapacidad desde experiencias concretas a partir de un trabajo colectivo y, a su vez, en diálogo con procesos de investigación y procesos académicos curriculares.

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, conformado en su gran mayoría por docentes y estudiantes de Trabajo Social, y es precisamente en ese punto en el que nos detendremos para reflexionar en esta ocasión.

Para el abordaje metodológico en la construcción del presente trabajo, nos guiamos por una metodología cualitativa bajo un enfoque hermenéutico, ya que a partir de la interpretación de los discursos lo que se busca es captar las perspectivas, percepciones y significaciones que otorgan los agentes (Vasilachis, 1992). El objeto de observación fue definido por el discurso desarrollado por quienes fueron parte del proyecto, entendiendo por tal el discurso normativo (proyecto e informes escritos, disposiciones y otras producciones escritas) y el discurso de los agentes sociales involucrados en la experiencia particular analizada desde su participación en el equipo de extensionistas.

En el primer apartado, nos centraremos en el concepto “discapacidad” como tal, realizando además un breve recorrido por el modelo médico que se construyó como hegemónico y el modelo social de discapacidad como modelo vigente de horizonte en nuestras prácticas. En el segundo, abordamos la importancia del rol de extensión, tanto en la universidad como en el territorio; lo que implica y lo que aporta a nuestra formación académica. También realizaremos una pequeña descripción del proyecto de extensión que llevamos a cabo, espacio donde se gestaron las experiencias que describiremos en el tercer apartado. En este último, pondremos la mirada específicamente en la experiencia de autoevaluación como equipo, recuperando los saberes, sensaciones, emociones y aprendizajes que se fueron suscitando.

Desde este artículo, con la convicción de que las experiencias encierran múltiples y ricos aprendizajes que es necesario identificar, descubrir y explicitar, procuramos dar visibilidad a nuestra intervención como forma de valorar la experiencia en sí misma, enriquecedora tanto para el territorio como para quienes participamos de ella (Jara, 2019).

La construcción social de la discapacidad: notas desde el trabajo social para problematizar lo naturalizado

El trabajo social es en la actualidad una de las profesiones que interviene activamente en el campo de la discapacidad. Espacio complejo donde confluyen múltiples discursos, posiciones, estrategias de intervención, visiones, tensiones, recursos e intereses que dan cuenta de disputas materiales y simbólicas que se producen de forma constante.

Ahora bien, definir e interpretar la discapacidad es algo problemático, puesto que es un objeto que se construye y se redefine a partir de fundamentos que aportan diferentes disciplinas en un determinado contexto histórico y social. Además de problemático, es imprescindible su discusión desde nuestra profesión, debido a que todas nuestras intervenciones –explícita o implícitamente– siempre remiten a fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y ético-políticos.

Es importante mencionar que al nombrar a la discapacidad en su uso corriente hay ciertas características, sentidos y clasificaciones irrefutables que socialmente se le atribuyen al concepto. Al presente, la discapacidad continúa siendo sinónimo de la huella del déficit (innato o adquirido) en el cuerpo, de la anomalía y de la enfermedad. Podemos decir, entonces, que existe una visión compartida, consensuada colectivamente y autorizada de discapacidad que provoca asociar dicho concepto a un conjunto de supuestos tácitos aceptados sin discusión y con poder para influir sobre discursos y prácticas. La asunción de esa premisa, se acepta sin discusiones ocultando que esas corporalidades *discapacitadas*, son producto de una historia del mundo estructurada que hemos asumido como incuestionable.

Haciendo una rápida revisión a fin de comprender el origen de nuestras prácticas y discursos actuales en el campo de la discapacidad, nos parece oportuno mencionar que la Modernidad fue el puntapié inicial para las clasificaciones, las categorizaciones y designaciones necesarias para producir un determinado orden social puesto que es el período histórico que se configura como el marco estructural que construye la génesis de la discapacidad como campo y, dentro del mismo, a la ciencia médica como discurso dominante (Ferreira, 2010a; 2010b). Es cuando el Estado valiéndose de la medicina y la estadística tuvo como fin *normalizar* a la población y ajustarla a los parámetros legítimos y productivos que el sistema capitalista en auge precisaba para consolidarse.

La *anormalidad* fue edificada desde la Modernidad en clave negativa y estigmatizante, de allí que el cuerpo *discapacitado* es asociado a un cuerpo incompleto, incapaz, asexual, monstruoso, vulnerable, diverso, roto, sin voz... En otras palabras, corporalidades en total oposición a lo consagrado como normal, al cuerpo bello¹ y productivo. Estos cuerpos que “no pueden” también fueron nombrados desde la lástima del sistema moralizante y medicalizado del cual somos parte al interpretar a la discapacidad como tragedia personal² e instaurando así, la idea del cuerpo *discapacitado* como *inferior*.

Son esos fundamentos los que rigen la perspectiva del modelo médico, esto es, de aquel enfoque que históricamente se configuró a la par de la consolidación de la medicina como ciencia moderna. Tuvo sus orígenes en el siglo XIX, por lo menos en la cultura occidental (Oliver, 1990 citado por Barnes, 2009) llegando a impartir su hegemonía a partir del siglo XX. Este modelo parte de una visión organicista y, por ende, individual del fenómeno de la discapacidad, su centro de atención se encuentra en el déficit corporal portado por un individuo.

1 Para ampliar ese tópico puede consultarse a Ferreira (2010b).

2 El concepto de tragedia personal hace alusión a la discapacidad como hecho individual y azaroso (Oliver, 1996 en Palacios, 2008).

Nos interesa aquí tensionar lo dicho líneas arriba y resaltar que el trabajo socio-histórico ha invisibilizado que el cuerpo es una construcción social, que en él se inscriben todos los llamados al orden y que es irreductible a un mero sustrato fisiológico que funcionaría de manera independiente y natural. A diferencia de eso, y tal como lo ilustra Ferreira en la siguiente cita:

El cuerpo es construido socialmente a tres niveles: i) es performativamente construido mediante discursos que, nombrándolo de determinada manera, lo hacen ser lo que es y no cualquier otra cosa; ii) es políticamente construido mediante estrategias prácticas de entrenamiento, disciplinamiento y clasificación; y iii) es construido existencialmente, en la confluencia de esos discursos y de esas políticas, mediante la experiencia cotidiana de su práctica-reflexión subjetiva (2010a: 60).

A partir de las décadas de 1960 y 1970, en Estados Unidos e Inglaterra los argumentos 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.

Un grupo representativo de esta corriente en el Reino Unido fue la Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación (UPIAS) que 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” (Brognna, 2009). La UPIAS asegura que es la sociedad la que discapacita a las personas que tienen alguna deficiencia; en consecuencia, establece una distinción entre el hecho biológico que es la deficiencia y el hecho relacionado a la organización social que es la discapacidad.

La deficiencia sigue siendo definida desde el saber médico mientras que la discapacidad es analizada desde un enfoque materialista y crítico; en consecuencia, la discapacidad se convierte en un concepto sociopolítico y una creación de la organización estructural de la sociedad capitalista (ya no una situación particular anclada en lo orgánico) que oprime a un grupo poblacional con determinadas características al limitar sus posibilidades de vida. Lo que se debate desde el modelo social son las cuestiones más profundas sobre poder, justicia social, participación plena en una sociedad y equidad en las oportunidades de vida.

Activistas del modelo acusan que las prácticas destinadas al colectivo asimilaron sus identidades de forma directa y única con un diagnóstico médico (parálisis cerebral, síndrome de Rett, invalidez, etc.) así como también por fomentar una identidad negativa que marca 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, aun compartiendo sus postulados principales y el amplio potencial de sus argumentos, dentro de este modelo surgieron algunas críticas. Una de ellas, a la que adherimos, denuncia que se dejó en la deficiencia –definida desde el campo médico– y su falta de problematización un sustrato natural incuestionable que no sería tal. Esta división entre el fenómeno social y el fenómeno indivi-

dual no toma al cuerpo como factor de un análisis sociológico crítico y emancipador, el cuerpo queda como una esencia biológica que se niega a sí mismo como construcción social e histórica.

Una de las perspectivas críticas a la noción de deficiencia como categoría natural invariable en el tiempo sin ningún tipo de vínculo a las circunstancias sociales es abordada por Abberley (1998 citado por Díaz Velázquez, 2009) al asumir que la deficiencia más que categoría abstracta se encuentra dentro de un contexto que la determina, y más aún, es la deficiencia la materialización del origen de los procesos opresores en la sociedad.

Llegando ahora al final del primer apartado, quisiéramos aludir brevemente a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad³ (en adelante, la Convención) ya que ha significado, más allá de todo lo que resta por hacer, un importante avance en las concepciones e intervenciones sobre discapacidad arraigadas histórica y culturalmente.

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,⁴ 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: 155-156).

3 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.

4 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.

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 sociohistóricamente 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.

Extensión universitaria como experiencia de formación y herramienta para la transformación social

Asumimos a la educación como un proceso principal para la transformación social, necesaria para reflexionar acerca de las relaciones de poder, de desigualdad social, de luchas y resistencias sociales que se tejen en nuestra actual coyuntura histórica. Paulo Freire (2012) es quien concibe a la educación como práctica política, de libertad y como “forma de intervención en el mundo” (93) que traspasa lo instrumental, pues a partir de ella podemos emprender procesos de transformación del orden social o, por el contrario, asegurar un equilibrio inalterable a la realidad del mundo tal cual es.

La educación como acto político alude a una toma de posición, esto es, la elección de ciertos valores, fines, rupturas y opciones ético-políticas a partir de los cuales sustentamos nuestras intervenciones. Es posible pensar y construir políticamente una educación concientizadora que priorice la lectura crítica tanto de la sociedad en la que se despliega y de la cual es parte así como también crítica en relación a sus propios procesos, sus relaciones internas, de sus propuestas, sus finalidades; de allí que compartimos la siguiente afirmación de Peralta, Bermúdez y García Elettore:

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: 412).

Desde esa perspectiva es que decidimos abocarnos al trabajo en territorio con el diseño y puesta en ejecución de un proyecto de extensión universitaria a partir del año 2017. Apostamos a que ese vínculo fuera impulsor de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje construidos democrática y colectivamente con miras al compromiso social desde un enfoque de derechos.

La temática de discapacidad, que no se encuentra incluida en el currículum del actual plan de estudios⁵ de la Licenciatura en Trabajo Social, la comenzamos a trabajar con ciertos grupos de estudiantes en las prácticas preprofesionales de la carrera y en el dictado de Cursos Libres que son espacios creados por motivación personal de docentes y a los que asisten estudiantes por propia elección.

Luego de varios años de incursionar en los asuntos vinculados a la discapacidad, la propuesta concreta de participar en una convocatoria de extensión surgió a partir de la culminación del penúltimo Curso Libre dictado, denominado “Trabajo social y discapacidad: un encuentro para pensar lo impensado”, ya que fue motivador e iniciador de los primeros debates, así como también disparador de curiosidades acerca de la experiencia en territorio de los tópicos que habían sido abordadas dentro del aula.

La extensión universitaria se constituye como una de las tres funciones sustantivas de nuestra universidad, sin embargo, históricamente ha sido una función relegada y poco articulada a la docencia y a la investigación. En consecuencia, una de nuestras metas fue apostar a revalorizar las funciones extensionistas potenciando esas articulaciones que hasta el momento se han visto un tanto obstaculizadas, a la par de generar una relación dialógica con la sociedad dando respuestas acordes a las problemáticas actuales.

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, entre sus propósitos más distinguidos, la extensión universitaria pretende transformar la realidad social hacia una sociedad más justa y democrática, lo que involucra ineludiblemente poder llevar a cabo análisis pertinentes y rigurosos desde una dimensión ético-política con anclaje en los derechos humanos.

Fue así que desde un enfoque de derechos propulsamos el proyecto de extensión universitaria llamado “Construcción colectiva de espacios culturales y recreativos: una experiencia junto a niñas, niños y jóvenes con discapacidad”, con dos objetivos generales: el primero de ellos tendía a promover la participación en espacios sociales y culturales de niñas, niños y jóvenes del Centro Educativo Terapéutico con el cual trabajamos a fin de contribuir a mejorar su calidad de vida, y el segundo objetivo apostaba a fomentar en el territorio percepciones positivas respecto a las personas en situación de discapacidad y sus derechos, ya que considerábamos que el espacio público es un espacio simbólicamente vedado para el colectivo de personas en situación de discapacidad que necesariamente hay que reivindicar.

La estrategia trazada para el logro de ambos objetivos partió de potenciar los recursos desde un trabajo en redes y el aprovechamiento de la formación de quienes integrábamos el proyecto. De igual modo, tuvo en consideración: las características de quienes concurrían al Centro Educativo

5 El abordaje de la discapacidad es en la Academia un área de vacancia que necesariamente debe ser contrarrestada, dada su instalación en los últimos años como tema relevante de las ciencias sociales, así como también al estar respaldada por la legislación vigente. La modificación de la Ley de Educación Superior N° 24521 por la Ley N° 25573 deja establecido en su artículo 4 como atribución de las universidades: “Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.

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.

El proyecto incluyó 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.

El sustento de los objetivos y actividades era un marco legal que incluía: 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.

Las prácticas sociales educativas desplegadas desde el trabajo en extensión fueron construyéndose como un espacio sociopolítico propicio para desarrollar nuestras propuestas y aspiraciones. El equipo de extensionistas (en adelante EDE) estuvo conformado en su mayoría por docentes y estudiantes de Trabajo Social, pero también lo conformaron estudiantes de sociología, artes visuales, entre otros, característica que permitió una pluralidad de aportes a la experiencia.

En nuestro caso, las actividades de extensión universitaria se constituyeron como una herramienta estratégica pues, sumado al vínculo con la realidad de nuestra provincia, la propuesta se vinculó con acciones de docencia e investigación. En el primer caso, desde Cursos Libres dictados en el Departamento de Trabajo Social⁶ y encuentros en articulación con asignaturas de la carrera y con el Colegio de Profesionales de Trabajo Social de San Juan.⁷ En el caso de la investigación incluimos presentaciones de ponencias en eventos científicos⁸ y fomentamos el abordaje del tema de discapacidad en becas internas de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales.⁹

6 “La discapacidad como construcción social: aportes desde el trabajo social” (2015) y “Trabajo social y discapacidad: un encuentro para pensar lo impensado” (2017 y 2019).

7 Coorganización de la Jornada Discapacidad y Derechos Humanos: Nuevas Visiones de Intervención Profesional, realizada en coordinación con la materia optativa Ciudadanía y Nueva Cuestión Social (2017); Coorganización de la Jornada Rol del Trabajo Social en Discapacidad, realizada en articulación con el Colegio de Profesionales en Trabajo Social de la Provincia (2017).

8 Además del artículo que nos convoca, presentamos: “Discapacidad y territorio: aportes desde la intervención social desde un enfoque de derechos humanos”, ponencia presentada en el I Congreso Binacional de Investigación Científica y V Encuentro de Jóvenes Investigadores (San Juan, 2017); “Trabajo social y discapacidad: debates y contribuciones desde nuevas miradas”, ponencia presentada en el 2º Encuentro Binacional de Educación Superior Inclusiva (San Juan, 2017); y “Trabajo social, discapacidad y extensión universitaria: un encuentro para construir experiencias colectivas y pensamiento crítico”, ponencia presentada en 8º Encuentro de Investigadores de Ciencias Sociales de la Región Centro Oeste y 5º Binacional con la IV Región de la República de Chile (San Juan, 2018).

9 Dos integrantes del EDE presentaron propuestas y fueron aprobadas para desarrollar sus becas de investigación en la categoría Estudiantes Avanzadas con los siguientes temas: “Incidencia de la Asignación Universal por Hijo para personas con discapacidad en la dimensión familiar: Una mirada al trabajo de cuidado no remunerado en zonas rurales de San Juan” y “Asignación Universal por Hijo para personas con discapacidad que viven en zonas rurales de la provincia de San Juan: percepciones sobre la educación desde la perspectiva de los agentes involucrados”.

La lógica que transversaliza la normativa de los programas de extensión de la Universidad Nacional de San Juan parte de un *feedback* producto de la relación dialógica 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 como aportando a la universidad el bagaje de construcciones culturales que resulta fundamental para reconfigurar sus acciones como academia.

Es sabido que bajo las normativas de la extensión 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. En este sentido, creemos que esto está muy relacionado con lo planteado por De Sousa Santos (2007) cuando 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.

Hay, en consecuencia, numerosas opciones para contrarrestar esas desventajas continuamente señaladas a los equipos de extensionistas en 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: 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 vuelve relevante y complementaria al poner en discusión la planificación estructurada de los programas y proyectos que intervienen en los territorios en relación a lo que es, de hecho, su ejecución. Su planteo introduce el análisis del poder de agencia de distintos agentes, sus luchas, conflictos, negociaciones, etc., para dar cuenta de las particularidades asumidas en cada proceso de intervención. A su enfoque, podríamos agregarle que los procesos de intervención son dinámicos e impredecibles, por lo cual, en gran medida se van construyendo en la urgencia de la práctica, las respuestas se dan en otros tiempos a lo que en un momento previo fue planificado (Bourdieu, 2010).

Los vínculos, las relaciones y los sentires que se generan desde la experiencia en territorio tras el encuentro de diferentes agentes y saberes, involucra 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.

Las intervenciones en el territorio se transforman en disparadores del proceso de enseñanza-aprendizaje; el diálogo se teje 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:

Quando se establecen vínculos dialógicos con los actores sociales presentes en el “medio”, 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: 63-64).

Quienes cotidianamente construyen la realidad por donde las propuestas extensionistas transitan se vuelven 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.¹⁰

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. Compartimos con Tommasino (2017: 160) que “pensar en la extensión como una llave de transformación de la universidad implica partir de una concepción crítica de extensión, que involucra diálogo de saberes, espacios democráticos de crítica de distintos tipos de conocimiento –académico y popular–”.

El trabajo colectivo nos interpela en cuanto a nuestra relación con el otro en la construcción de conocimiento, no es solo nombrarlos e intervenir en un “como sí”, sino sembrar procesos de cambios radicales en esos vínculos. Amparándose en perspectivas poscoloniales y subalternistas, Hermida promueve en el trabajo social:

una realidad distinta, donde el Otro ausente del relato sea re-conocido, no para ser integrado, sino para hacer estallar sentidos y prácticas que estructuran la disciplina desde la que nos acercamos a él, y también interpelar profundamente al mismo relato hegemónico que da sentido al mundo que los des-ligó de sí en una primera instancia (2015: 79).

10 Estos análisis y dilemas los hemos planteado 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 Ríos; Lima; Muñoz Rubia y Matus, 2020).

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: 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 inocua 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: 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.

Más allá de lo esperado: vivencias donde se reconstruyen los significados del 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: 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.

A partir de la sistematización de las encuestas, pudimos conocer que la categoría de “aprendizaje” nos reveló lo que el proyecto dejó en cada participante, más allá de los objetivos formales que buscaba alcanzar en 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 espacios similares y a las posiciones que fue ocupando en ese espacio tejido junto a otras personas.

Se descubre que las prácticas en el marco del proyecto, permitieron fortalecer en sus integrantes la capacidad de gestión, organización, planificación, negociación, autoevaluación y crítica, así como también potenciar habilidades en cuanto a la creatividad y flexibilidad ante emergentes imprevistos. 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. Esas valoraciones y experiencias pueden ser pensadas, al interior del EDE, como sostenedoras de su motivación para seguir siendo parte del proyecto en su tramo de duración.

En las sistematizaciones llevadas a cabo, también aparecieron por parte del grupo de estudiantes, apreciaciones acerca de la importancia de la extensión universitaria en su vinculación con realidades que trascienden las fronteras de la institución educativa y la posibilidad que la experiencia les otorgó para tomar contacto con demandas reales del territorio. De este modo, encuentran en la extensión el espacio 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, afirman que los conocimientos sobre discapacidad desde la mirada crítica que la propuesta de extensión trabajaba, permitió un cambio en la perspectiva propia de quienes participaron en el proyecto en relación con el enfoque de derechos, a la forma de abordar el tema, de reflexio-

nar 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.

La experiencia como extensionistas promovió una forma de conocer cómo pueden llevarse a cabo en la práctica los conocimientos teóricos que se iban incorporando, más aún, cuando los principios característicos de la perspectiva médica individual siguen actuando en las situaciones concretas y en el imaginario social tensionando nuevas propuestas.

Por otro lado, cerca de llegar a culminar el segundo año de la ejecución del proyecto, utilizamos otra encuesta para poder observar cómo fueron apreciados desde las diferentes perspectivas los cambios introducidos en el curso de las actividades; los cambios, si es que existieron, en la motivación para participar y para lograr conocer lo que el proyecto había significado en cada una de las experiencias vividas por cada integrante.

Esa significación que buscábamos captar, en la pregunta de la encuesta quedó restringida a ser expresada mediante una sola palabra, por lo cual, para quienes respondieron implicó un máximo esfuerzo de síntesis y precisión.

Con respecto a los cambios generados para el segundo año, hubo mayoritariamente opiniones positivas, asumiéndolos como necesarios y fortalecedores, tanto para el equipo como para los objetivos que perseguía el proyecto. Entre estos aspectos se nombró una mayor fluidez al momento de trabajar, mejor distribución en los roles y más 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 por igual de todo el EDE y el deseo de que hubiera más reuniones presenciales de forma semanal.

De acuerdo a lo obtenido con relación a las significaciones que participantes del EDE tuvieron en el proceso de intervención social, el 46% planteó como término clave el de “aprendizaje”. Esto induce 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, pero 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.

Si bien históricamente la educación formal disoció lo racional de lo emocional, nos planteamos: 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. Estos supuestos son una deconstrucción de los procesos educativos como tradicionalmente fueron pensados/creados, es un quiebre de formas verticales de las relaciones y es una ruptura que implica tomar las corporalidades como construcción social y parte sustancial del proceso de conocimiento.

Revalorizamos aquellos aprendizajes que hacen surgir las resignificaciones de lo aprendido desde las corporalidades a partir de las cuales son posibles los interrogantes, los deseos, los sueños, los amores, las utopías y las resistencias. “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: 30). Al mencionar que el placer es parte constitutiva de los procesos de aprendizajes significativos, sin por ello desconocer lo instrumental-racional, estamos haciendo hincapié en la potencia de las corporalidades y las afectaciones que nos llegan y que construimos desde nuestro mundo circundante. 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.

Palabras finales para nuevos comienzos

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.

En este artículo buscamos poner el foco en la experiencia de un equipo de extensionistas, atravesado por diversas vivencias individuales que se fueron gestando a partir del proceso de intervención llevado a cabo. Esto a sabiendas de que, al logro de los objetivos planteados en el campo de la discapacidad desde el trabajo en conjunto con una institución provincial, se le agregan al mismo nivel de importancia, aquellos logros que son experimentados al interior del EDE.

La formación profesional se nutre desde la ampliación de conocimientos conceptuales, particularmente como vimos en el tema discapacidad que nos posicionan en diferentes perspectivas, al mismo tiempo que 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.

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.

Enfatizamos que es imperioso recuperar desde la reivindicación las voces de quienes llevaron a cabo planificaciones, 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 potencia-

lidades y, por lo tanto, es nuestro deber como miembros de la universidad pública reivindicar estos espacios que generan tan diversos y ricos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ley N° 25573.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- 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). México: Fondo Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: 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). México: 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.; Lima, C.; Muñoz, I. y Matus, M. (2020). *Extensión universitaria e intervención social planificada: análisis de una experiencia desde el Trabajo Social en discapacidad*. (en prensa).
- Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Intersticios*, 3(2), 85-99. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/4557/3177>
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 54, 17-39 Recuperado de 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. Recuperado de http://www.um.es/discatif/documentos/PyS/4_Ferreira.pdf
- (2010b). Discapacidad y corporalidad: una aproximación genealógica. En B. Bustos (coord.), *Cuerpo y discapacidad: perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-89). México: Facultad de Letras-Universidad Nacional de Nuevo León. Recuperado de http://www.mferreira.es/Documentos_nuevo/ontogenesis_disca.pdf
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hermida, M. (2015). Colonialismo y producción de ausencias. Una crítica desde el Trabajo Social para visibilizar los presentes subalternos. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. 10, 67-85. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/09_Hermida.pdf
- 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*. México: 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. Recuperado de <http://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*. Madrid: 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. Recuperado de <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 et al., *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 55-72). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/frontend/media/77/19877/785699c45e9356c1a522a3469799aa02.pdf>
- Tommasino, H. (2017). Políticas de extensión para la transformación. En C. Santos et al., *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (pp. 155-163). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/frontend/media/77/19877/785699c45e9356c1a522a3469799aa02.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.