

INTERFACES ENTRE O SABER E O FAZER: A EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA EM PRÁTICAS DE ESTÁGIO E EXTENSÃO.

Interfaz entre teoría y práctica: la experiencia de estudiantes de psicología en una pasantía/extensión.

Eje2 : Incorporación curricular de la extensión

- 1. Jaisso Vautero, jaissov @yahoo.com.br, Psicólogo da la secretaria de Bienestar estudiantil de la Universidad Federal de Santa Maria.**
- 2. Hector Omar Ardans Bonifacino, profesor de la facultad de Psicologia de la Universidade Federal de Santa Maria, omardans@gmail.com**
- 3. Ticiane Lúcia Dos Santos, Psicóloga, ticcyl@gmail.com**
- 4. Meiridiane Domingues de Deus, alumna de la facultad de Psicologia de la Universidade Federal de Santa Maria, meiridomingues@hotmail.com**
- 5. Luciane Leorato Pozobon, lupozobon@gmail.com, Psicólogo de la secretaria de Bienestar estudiantil de la Universidad Federal de Santa Maria.**
- 6. Andressa Sauzem Mayer, alumna de la facultad de Psicologia de la Universidade Federal de Santa Maria, Andressa.aaaa@hotmail.com**

1.Resumen

El trabajo describe una actividad de extensión desarrollada en colaboración con la ciudad de Jaguari y la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM) a través de la facultad de Psicología y la secretaria de Bienestar estudiantil de la misma universidad. El supuesto que sostiene el trabajo es que las dudas y la incertidumbres en relación con la entrada a la educación superior como medio de integración y movilidad social ascendente están relacionados con problemas de identidad del adolescente.

En este contexto, y desde la basis ya explicada se ha creado un proyecto de extensión denominado Clínica de Identidad psicosocial. Esto se hizo en una escuela municipal en la ciudad de Jaguari, departamento de Rio Grande do Sul, con la participación de alrededor de 60 jóvenes de primaria y secundaria, de distintas escuelas de la ciudad. Las actividades se produjeran por intermedio de talleres con adolescentes llevada a cabo por la extensión de la carrera de Psicología.

En este sentido, se buscó junto a los adolescentes que participaran en los talleres un espacio de reflexión, trabajando preventivamente una vez que la búsqueda del

autoconocimiento permite decisiones futuras satisfactorias. Las actividades de los talleres, inspirados en la metodología de investigación-acción, animaran a los coordinadores del proyecto y a los estudiantes de psicología a articular los conocimientos traídos de clase con las actividades de los, además de ofrecer posibilidad de investigación a respeto del tema de los talleres. De la misma manera, en relación a las actividades del proyecto con la enseñanza directa, se le ofreció la base teórica a todos involucrados en la actividad de extensión por intermedio de curso de capacitación para extensionistas antes del inicio de las actividades.

Así, la secretaria de Bienestar estudiantil de la UFSM, que tiene como objetivo desarrollar acciones que aseguren la continuidad y la inclusión en el estudiante universitario, tomo parte en el proyecto mediante la participación en las actividades de orientación técnica, la planificación y desarrollo, junto a los estudiante de psicología. Esta participación tuvo la perspectiva de asegurar que el estudiante antes de acceder a la educación superior puede tomar posesión de su realidad, para que puedan decidir con mayor conciencia de sus deseos y prioridades, lo que reduce el riesgo de deserción escolar y la retención de la universidad.

2. Introducción

El objetivo principal de este trabajo es presentar una actividad llamada de los *Talleres de Identidad del Adolescente*, tratando de mostrar cómo la experiencia se organiza, a partir de un debate que tiene lugar en dos aspectos. La primera trata de la experiencia desde una perspectiva de cuestionamiento acerca de la actividad, que ha asumido el dibujo de una investigación-acción, y tiene como basis un discusión sobre la propia una investigación-acción, y las características que se conservan de esta, siguiendo para eso elementos referentes a la *implicación*, una vez que se habla de identidad, adolescencia y universidad, es natural que se pregunte sobre el *rol* del estudiante de psicología que conduce a los talleres.

Luego el segundo aspecto, los debates sobre las relaciones entre la extensión y programas de estudios universitarios, teniendo en cuenta e lugar de la extensión en la formación del psicólogo. Otro punto de este aspecto es la posibilidad de ampliar el rol de la extensión adentro de una facultad de psicología, llevando en cuenta sus relaciones con la formación y el programa de estudios.

3. Talleres de identidad en la adolescencia

Los talleres iniciaran como una pasantía que tenía algunas características de la extensión, vinculados a la facultad de psicología de la UFSM. La suposición que sostenía el trabajo era de que las dudas y la incertidumbres en relación a la entrada a la universidad, tomando esto como medio de integración y movilidad social, se referían a problemáticas identitarias del adolescente. Se refiere, por lo tanto, directamente a las preguntas de las cuales mucho se hablará durante el trabajo: ¿Quién soy yo? ¿Quién quiero ser?

Las respuestas a estas preguntas implican también las expectativas de los demás (familia, amigos, comunidad) sobre el tema. Sin embargo, importantes determinantes sociales, provenientes de las instituciones, del mercado laboral y del estado, además de contener las expectativas relativas a la educación y la inclusión social. En este contexto, y desde la suposición que ya se ha explicado, se ha creado una pasantía para estudiantes de psicología, denominado *Talleres de Identidad en la Adolescencia*.

La propuesta inicial quería trabajar con el problema del absentismo escolar en la UFSM, trabajando con grupos de discusión (CALLEJO, 2001), desarrolladas por los alumnos de la facultad de psicología que voluntariamente respondieron a la oferta del proyecto. Participaron en la organización, además del tutor, dos psicólogos la secretaria de Bienestar estudiantil de la UFSM. La idea inicial tenía como objetivo comprender la problemática de identidad de los estudiantes universitarios que participan en los talleres, la propuesta inicial, sin embargo, cambia su rumbo.

Durante el primer semestre de 2009, por intermedio de las actividades de grupos y la difusión de proyecto en los medios de comunicación, la actividad llega a ser conocida fuera de la universidad. Por lo tanto, hubo interés en las actividades por el Departamento de Educación y Cultura de la Ciudad de Jaguarí. La propuesta fue presentada durante la reunión semanal con todos los pasantes y tutores, con la adhesión unánime a la idea de llevar a cabo un proyecto en Jaguarí, por lo que los tutores desarrollaran una propuesta de intervención, ahora en la escuela primaria y secundaria con adolescentes. Con la entrada del tema de la identidad en la adolescencia llegó también la posibilidad de extender las actividades de la escuela técnica industrial que se localiza adentro de la UFSM. El proyecto fue adaptado y presentado a esta escuela, considerando haber una antigua invitación por la escuela técnica para que el grupo desarrollase alguna actividad en este local, motivo por lo cual hubo inmediata aprobación. Así, desarrollaran-se dos actividades principales de los *talleres de la identidad*:

a) En la ciudad por intermedio de una asociación con la intendencia y las escuelas de la provincia localizadas en esta ciudad

b) En la Escuela Técnica Industrial de Santa María (CTISM).

Aunque se haya cambiado la énfasis, es mantenido el objetivo original de centrarse en la comprensión del tema de la identidad vinculada a la universidad y el estudio formal, en general, como medio de integración y movilidad social.

Los alumnos hicieron su elección por las actividad de pasantía, al final de la segunda mitad de 2008, que incluye seis estudiantes, que actúan como conductores de los grupos. Participaran también seis estudiantes recién ingresados a la universidad, por lo que podrían apenas realizar observación participativa de los grupos. Cabe decir que en la facultad de psicología de la UFSM los alumnos hacen la opción por la pasantía en que les gustaría de participar entre las que les son ofrecidas y generalmente son actividades ya desarrolladas por los profesores, donde los alumnos se insertan.

Con la creación del proyecto en la ciudad de Jaguari (estudiantes de primaria y secundaria) y la inclusión de los estudiantes de educación técnica integrada (CTISM), la actividad tuvo que ser reorganizada, generando la adhesión de más estudiantes.

En esta nueva etapa de organización se plantean dos ejes de trabajo: uno centrado en e CTISM (1) y otro vinculado a la ciudad de Jaguari (2). Al fin del año escolar de 2009 la actividad en CTISM y Jaguari estaban cerradas, pero la ciudad de Jaguari pidió que la actividad se reanudara en marzo de 2010. Para esta oportunidad, el equipo decidió convertir el proyecto de pasantía en extensión, que fue presentado y sometido a evaluación por la Universidad para la convocatoria de *Fundo de Incentivo a Extensão* (FIEX)FIEX-2010, donde el proyecto fue contemplado con una beca. El trabajo que ahora tenía contornos formales de extensión fue realizada por la asociación entre la facultad de psicología de la UFSM (por intermedio del de Psicologia Socioambiental e Intervenção – LAPSI-USFM - en su línea de investigación *Clínica Psicossocial da Identidade*, la Secretaria de Bienestar Estudantil de la UFSM y la Municipalidad de Jaguari (a través de su Departamento de Educación).

Cabe señalar que a pesar de los cambios formales, poco se ha cambiado en el trabajo diario, que sigue los mismos principios, con la misma forma de acción. Sólo una actividad diferente se ha incorporado en esta nueva configuración. A principios de 2010, varios estudiantes, la mayoría recién ingresantes en la universidad, se interesó por el proyecto. El hecho de que los estudiantes eran ingresantes no presentaba problemas, ya que habían varias actividades dentro del proyecto que podrían llevar-las adelante. Sin embargo, era necesario situarlo sobre el proyecto a si como a todo el equipo acerca de lo que sería una actividad de extensión, un tema nuevo para muchos. Se decidió en el equipo realizar a una actividad de capacitación.

El entrenamiento fue pensado para realizar-se antes de las actividades de campo, y contó con la participación de una veintena de estudiantes de psicología, además de Iso dos psicólogos de la UFSM que colaboraron con el proyecto, dos estudiantes ya recibidos que

optaron por continuar trabajando en el proyecto y dos estudiantes de maestría. Dentro de la programación de la capacitación que se ha desarrollado a lo largo de cinco reuniones se discutieron los problemas de la adolescencia, el desarrollo, futuro profesional, puntos considerados cruciales para la comprensión y ejecución del proyecto. El inicio de estas capacidades se dio con la presencia del Secretario de Educación de la Ciudad de Jaguarí y el Decano de Extensión UFSM, que marca el inicio de las actividades proyecto en aquel, ahora formalmente un proyecto de extensión.

3.1.El grupo de discusión

El estudiante de psicología y todo el resto del equipo serán de ahora adelante llamados de extensionista, este grupo se reunía semanalmente en una actividad a la que será denominada de orientación en grupo, esta fue un momento importante de la actividad, adonde se debe fijarse en todas las conexiones posibles. Considera-se para eso la situación de orientación con el grupo, la relación de este cada extensionista, la relación del coordinador con el restante del grupo de extensión, en fin, todas las conexiones posibles. Lo que se forma no es una relación jerárquica, sino una red de interconexiones, un tejido complejo. La complejidad, aunque no es cognoscible en su totalidad, permite la comprensión sistemática (FAZENDA 2002).

Morin, al hablar del "Homo Sapiens" lo describe como:

(...) um ser de afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem (...). (MORIN, 1991, pp.108-109)

En este sentido, las actividades de los talleres, así como las reuniones de orientación en grupo y los intercambios entre los extensionista, se organizaron por intermedio de grupos de discusión, que surgen como la estrategia que mejor se adapta a los objetivos de los talleres y las reuniones de orientación. Las actividades de extensión se desarrollan sobre la base de los principios de la investigación-acción como fue formulado originalmente por Kurt Lewin (1973), ampliado a partir del estudio de las obras de Dewey, Pogrebinschi, Franco, etc. Desde este punto de referencia se ha establecido grupos de discusión (CALLEJO, 2001). Callejo señala a la discusión en grupo como una forma de saber, no como un fin. Entre las ventajas de este modo habla de la construcción de una identidad colectiva (Calleja, 2001, p.24), que distingue de los grupos focales, los cuales

considera derivados de la entrevista (Callejo, 2001, p. 25). Por lo que la definición de grupos de discusión, el autor, después de algunos conceptos a su vez, fija a la que parece más correcta:

Um grupo de discussão é um dispositivo analisador cujo processo de produção é colocar em confronto diferentes discursos e cujo produto é a manifestação dos efeitos desse confronto (discussão) nos discursos pessoais (convencimento: convencido é aquele que foi vencido pelo grupo) e nos discursos grupais (consenso). (IBAÑEZ, p.58, apud CALLEJO, 2001, pg. 26)

A estos conceptos se debe agregar que el contacto con los pares crea un fenómeno similar a la llamado resonancia, que permite la aparición de sentimientos y hablas muy ocultas, que muestra para las personas mismas como se sienten.

4.Implicación e investigación-acción

Para entender cómo se organizaron los talleres de *Identidad en la Adolescencia* hay que tener en cuenta: a) que se trabajó sobre la base de los principios de participación democrática, centrada para el cambio y segundo, y b) que las actividades tratan de un tema muy cercano a la realidad de los extensionistas. Por lo tanto, estos dos elementos son el primer punto de reflexión del trabajo, que se refieren a las actividades basadas en la realidad un trabajo de investigación-acción, tal como se configura en la actividad de extensión, pero centrándose en los elementos mencionados anteriormente. El segundo punto de reflexión es sobre la cuestión misma trabajada, en este caso, las preguntas sobre la identidad, la adolescencia y la universidad, muy presentes en la vida de los estudiantes de psicología, trayendo para el a un debate las implicación del extensionista.

4.1. Investigación-acción

La investigación-acción en cierto modo se trata de la historia del siglo XX, marcado por fenómenos autoritarios y colectivos de barbarie. Su aparición se atribuye a Kurt Lewin, psicólogo austríaco que, huyendo de los nazis, se refugió en los Estados Unidos. En sus primeros días, la investigación-acción tuvo características generales que se mantiene:

Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. (FRANCO, 2005, p.485)

Hay algunas dificultades como la definición misma de la investigación-acción. La variedad de experiencias, sus características situacionales y una actividad muy aproximada a la experiencia cotidiana hacen de la investigación acción algo muy especial:

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: 1) pesquisa-diagnóstico, 2) pesquisa participante, 3) pesquisa empírica e 4) pesquisa experimental. (CHEIN; COOK; HARDING, 1948 apud TRIPP, 2000, p. 445)

Engel (2000) resume algunas características de la investigación-acción: la superación de la separación sujeto-objeto; localización de la validez en la participación y la capacidad de comprender y cambiar la realidad de los sujetos involucrados; es situacional, se refiere a una situación específica, no está interesado a priori, en las declaraciones de aplicación general, es un ejercicio constante de auto-evaluación y la modificación además de ser cíclica o dialéctico (Engel, 2000, pp.184-185).

Tripp también expone una serie de características: innovadora, continua, proactiva, estratégica, participativa, intervencionista, deliberada, documentada, comprendida y difundida (Tripp, 2005, p. 447). Además, en cada una de estas características contrasta otros modelos de aprehensión de la realidad.

Aparte de las características generales, la investigación-acción congrega un ciclo que une una práctica (acción) a la investigación, donde deriva una mejora de la acción (Tripp, 2005, p.445). El autor dibuja el ciclo que compone la estrategia, y que como un círculo no tiene principio, pero incluye: planificación y mejora de una acción práctica, la aplicación de las mejoras previstas, la descripción de los efectos de la acción y los resultados de este análisis de la acción (Tripp, 2005, p.446).

Sería interesante aclarar que la actividad de extensión aquí referida no configura una investigación-acción en el sentido estricto, pero apenas se apoya, o los admite como sus principio, los principios de participación democrática que conducen la práctica y rigen la gestión de talleres sobre identidad y reuniones de orientación. Los objetivos de los talleres se refieren a una mejor comprensión de una determinada realidad (identidad) y al cambio individual o colectivo, ya que sin duda hubieran cambios en los alumnos de primaria y secundaria participantes de los talleres y en los extensionistas.

Este último punto será mejor hablado en el momento de cerrar algunas conclusiones de este trabajo, de momento basta decir que en ciertas opiniones la extensión *extiende* el conocimiento a la comunidad y de esta retira alguna información, a manera de

un *feedback*. Por el contrario, en este trabajo se considera que la actividad se refiere a una realidad más amplia que el mero hecho de realizar el taller, tanto en el extensionista como en el estudiante de primaria o secundaria. El cambio que la investigación-acción se refiere también ocurre en relación al proceso educativo de los extensionista por intermedio de su percepción sobre la identidad de los adolescentes participantes del taller.

4.2. Implicación

El proyecto del positivismo traduce la idea de un objeto real y un objeto de conocimiento, lo que supone la neutralidad del investigador, perspectiva que por lo menos dentro de las ciencias sociales y las humanidades puede ser considerada algo anticuado. Este hecho proporciona una cierta comodidad para hablar sobre la implicación del investigador, que no deja de ser un campo espinoso, por dos razones, primero porque todavía hay una tradición positivista fuerte, hay una necesidad de justificar las razones de una actividad que abiertamente implique al extensionista. En segundo lugar, exatadamente implicación del extensionista requiere un mayor compromiso con la dimensión ética, especialmente en vista de la relación establecida entre extensionista y estudiantes participantes de los talleres. Por lo tanto, habrá una incursión en torno a la temática de la implicación, apoyándose en la autores del institucionalismo, incluidos en varias de las tendencia conocidas del institucionalismo.

La noción de implicación se deriva de la noción de contratransferencia institucional, tomadas en términos todavía bastante psicoanalíticos (Coimbra, 2005), pensadas en oposición al modelo de neutralidad:

Opondo-se ao intelectual neutro-positivista, a Análise Institucional vai nos falar do intelectual, vai nos falar do intelectual implicado, definido como aquele analisa as implicações de suas pertenças e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho, da qual é um legitimador. Portanto, analisa-se o lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada; os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano em outros locais da vida profissional em suma, na história. (COIMBRA, 1995,p.66)

Barbier reconoce la falacia de la neutralidad como la especificidad de las ciencias humanas:

De fato, as ciências humanas são mais vulneráveis à ação subterrânea da subjetividade na elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa. Essa ação subjacente não é reconhecida pela tradição científica cujos modelos permanecem sendo os da ciência da natureza: o conjunto do sistema observado é passivo em relação ao observador, mesmo se fenômenos e mudanças acontecem no campo da experiência. Está subentendido que o

observador não intervém no campo de observação cujas características estão circunscritas em variáveis dependentes e independentes. Nessa relação de exterioridade, o sujeito pensante observa o objeto de experiência com uma "neutralidade axiológica" (Max Weber) que suspeita da "ilusão da transparência e do saber imediato", "da sociologia espontânea e da tentação do profetismo" e do "etnocentrismo de classe" do pesquisador (Bourdieu, Passeron, Chamboredon). (BARBIER, 1985, p.106).

Comprender la noción de la implicación significa intervenir con consciencia de su posición dentro de las relaciones de clase y poder que se establecen. La noción de campo se torna crucial, principalmente influenciado por las ideas y Kurt Lewin, "Lewin passa a explicar a ação individual a partir da estrutura que se estabelece entre o indivíduo e seu meio ambiente, num determinado momento. Essa estrutura é um campo dinâmico, campo de forças e que tende ao equilíbrio" (BENEVIDES de BARROS & PASSOS, 2000, p.71). La lectura del movimiento en su conjunto muestra que hay una desnaturalización de los espacios de investigación institucional, y la institución como campo más interdependiente, se incluye ahora en el análisis de la investigación:

É neste sentido que a implicação do pesquisador, já anunciada na pesquisa-ação, se modifica. O que Lewin apontava, então, era para a presença dos aspectos afetivo/libidinais do pesquisador na investigação. A noção de implicação, trabalhada pelos analistas institucionais, não se resume a uma questão de vontade, de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica. (BENEVIDES de BARROS & PASSOS, 2000, p.73).

Dentro del análisis de las implicaciones sugeridas por los autores, que trasciende la intención manifiesta y observa el lugar que el investigador ocupa, las ideas de Barbier son cruciales en permitir sistematización que permite mejor comprender las implicaciones, el autor propone tres niveles de enfoque en la comprensión de la implicación de concepto: a) nivel psicoafetivo b) el nivel histórico-existencial, c) estructurales a nivel profesional (Barbier, 1985, p.107). a) El nivel psicoafetivo se refiere a la participación de relación psicológica en los niveles profundos de la personalidad, cada profesión que requiere una relación humana como el trabajo está relacionado con este tipo de implicación. Algún tipo de atención proviene del nivel de gestión de la participación del psicológico y el trabajo puede estar en peligro si el investigador "não consiga restringir a sua economia libidinal e nem controlar a contratransferência" (BARBIER, 1985, p.108), mientras que "o prazer que o terapeuta ou o monitor sentem em suas relações com os participantes é fundamental para a mudança" (BARBIER, 1985, p.110). b) el nivel de implicación histórica-existencial puede ser mejor analizado con la idea de *habitus* de Bourdieu:

Enquanto sujeito social dependo de constelações de hábitos adquiridos, de esquemas de pensamento e de percepção sistemáticos, que representam um molde mais ou menos maleável para a minha prática científica e que estão diretamente ligados à minha socialização na minha classe social de origem (BARBIER, 1985, p.111)

Sólo después de reconocer el conflicto interno, es posible averiguar por qué le gusta o le disgusta algo al investigador, o reacciona de manera diferente en el grupo. c) La implicación *estrutural-professional* “consiste, pois, na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento sócio-econômico na sociedade contemporânea” (BARBIER, 1985, p.117). Hay posiciones derivadas de la función de un investigador profesional, su actitud depende de lo que se recomienda y lo que la sociedad espera de ese *rol*. Hacer investigación busca en este nivel de participación es preguntarse sobre el *rol* de experto en la sociedad. Es de alguna manera cuestionan la seguridad de los investigadores.

De los niveles de participación, Barbier describe tres situaciones de implicación. En la situación del nivel de fusión libidinal del investigador es probable que entre en un estado de fusión como su campo de investigación-acción, una situación que el autor no considera fecunda. En la situación de tensión dialéctica *A lógica organizacional, econômica, política, ideológica do campo de intervenção perturba a implicação do pesquisador e principalmente o seu nível histórico-existencial*” (BARBIER, 1985, p.122). Sin embargo, en esta dimensión logra encontrar la satisfacción libidinal necesaria para continuar el trabajo. La situación de la oposición a la dimensión libidinal genera otros vieses, “a implicação do pesquisador entra em conflito com a rede das relações libidinais que se manifesta no campo de intervenção, mas concorda com a dimensão sistêmica” (BARBIER, 1985, p.123).

Sobre la base de las ideas presentadas por el autor, *los talleres de la identidad en las la adolescencia* y las reuniones de orientación son lugares donde surge la implicación de diversas personas, no sólo la del extensionista, una vez que es común a cualquier fenómeno humano.

Es posible encontrar un elemento en el análisis de las implicación más importante, ya que la universidad es uno de los elementos del trabajo, el extensionista esta implicado en cuestión por tener en la universidad su lugar de estudio y trabajo, además de gran parte de su vida personal girar sobre este local. Por lo tanto, en el nivel de implicación psicoafetiva, siempre hay el riesgo de la fusión con el objeto. Mismo que los extensionista se pongan en un lugar muy diferente del estudiante de primaria y secundaria participante del taller, asegurado en gran parte por su lugar de universitarios, el conocimiento mismo que proporciona la distancia necesaria, a veces pone el extensionista en el *rol* de especialista. En cuanto al nivel de implicación histórica-existencial, la dificultad estriba en que punto los discursos que valoren la universidad sean por demás valorados, a ejemplo del trayecto de

vida del extensionista, que supuestamente valora la educación y la universidad. La implicación *estrutural-professional*, el hecho de que son en la mayoría del equipo estudiantes de psicología en una universidad tiene un *rol* muy específico; la demanda de los participantes estudiante participantes del taller por los extensionista es desde ese lugar, un movimiento que se debe minimizar de alguna manera, pues anda contra los objetivos de la actividad, basada en principios de investigación-acción y en una búsqueda por simetría.

La información sobre el análisis de las implicaciones del extensionista no deben ser examinada hasta la extenuación, ni reducida o anulada, pero se considera como parte de la intervencio, tal vez la dinámica fundamental de los talleres. Solamente ahora es posible poner a prueba una definición, puesta al final de este discusión por reflejar lo que a poco se hablava:

A implicação, no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p.220)

5. Extensión y el currículo

5.1. Extensión

En los últimos veinte años en el estado brasileño ha vivido un cambio de paradigma en materia de derechos y políticas públicas. La educación fue reconocida como un derecho fundamental y la Constitución patria establece que este derecho introduce la necesidad de la democratización del acceso, conforme a lo dispuesto en el artículo 206: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola." (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Según Norberto Bobbio:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. (BOBBIO, 1992, pg. 75)

Seguindo esta perspectiva, la educación superior ha seguido los cambios que ocurren en la sociedad brasileña. Además, en conformidad con la Constitución brasileña, el artículo 207 establece que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gesto financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Enseñanza, investigación y extensión, serían las tres funciones básicas de la Universidad, de lo que se concluye que sean equivalentes en la atención y los recursos económicos.

El término extensión denota el acto de extender, llevar algo a alguna parte. Es una forma de intervención y interacción *con* y en *la* comunidad. Este modo de comprender la extensión la toma como un intercambio de conocimientos, que también depende de la comunidad universitaria. Para una definición más clara, el *fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*, una agencia de la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES) desarrolló un documento para proponer directrices para la política básica de la extensión nacional, llamado Plano Nacional de Extensão Universitária, que rescata la definición desarrollada en la primera reunión de este foro:

La Extensión Universitaria es el proceso educativo, que articula la educación cultural y científico y la investigación de una manera inseparable, y permite la transformación de la relación entre universidad y sociedad. La extensión es una calle de dos vías con tráfico asegurado a la comunidad académica, que encuentra en la sociedad la oportunidad de desarrollar la práctica del conocimiento académico. A su regreso a la Universidad, los profesores y los estudiantes traen un aprendizaje que, en teoría, se añadirá a ese conocimiento. Este flujo, que establece un intercambio sistemático de conocimientos, académico y popular, dará como resultado: la producción de los conocimientos resultantes de la confrontación con la realidad brasileña y regional, la democratización del conocimiento académico y la participación efectiva de la comunidad en las actividades de la Universidad. Además de instrumento de este proceso dialéctico de la teoría / práctica, la extensión es un trabajo interdisciplinario que promueve una visión integrada de lo social. (*Plano Nacional de Extensão Universitária*) (Libre traducción de los autores)

Esta definición, sin embargo, está abierta a la crítica, especialmente cuando alude a la calle de dos sentidos, dejando así la impresión de que la comunidad académica aporta algo a las necesidades de la comunidad, y de ella saca algún tipo de ventaja. Lo que se puede tomar como la posibilidad de presentar una determinada intervención o técnica a la reflexión teórica, dicho encuentro tiene como consecuencia la producción de conocimiento. Paulo Freire en el relato de un trabajo realizado en Chile en los 1960 desarrolló una serie de críticas respecto a la extensión, este trabajo está impregnado de una cierta concepción de la extensión.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolque, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo. Daí que em seu "campo associativo", o termo

extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação, etc. (FREIRE, 1983)

En su perspectiva sobre el tema de la educación combina la extensión con la práctica de la educación, desde donde cuestiona el lugar de los actores involucrados, sobretodo los extensionistas:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983)

El juego de palabras, propios del autor se refiere al encuentro de conocimientos, distintos, donde es posible "saber mai". El autor cree que la extensión, mientras sea una práctica de llevar el conocimiento adonde no haya, no será de lograr sus objetivos:

A extensão em si mesma (e, quando não o é, está sendo mal denominada) enquanto é um ato de transferência, nada, ou quase nada pode fazer nesse sentido. (FREIRE, 1983)

Por infortunio, los objetivos planteados en el Plano Nacional de Extensão Universitária muestran una orientación basada en la perspectiva que se ha debatido aquí, en terminos simples contenidos en los objetivos de este plan es aún posible observar tales modos de pensamiento, tales como *la transferencia de conocimientos y los urgentes problemas sociales reciban atención.*

La extensión buscada, e que mejor refleja la experiencia de los *talleres de la Identidad en la Adolescencia* es un trabajo que "permite a los individuos apropiación crítica de la posición que ocupan delante los demás en mundo" (Freire, 1983) (Libre traducción de los autores). Lo que impulsaría a los sujetos asumir un *rol* como protagonistas del cambio, entendido como la transformación de su propia realidad individual o colectiva.

Yendo un paso más en la interpretación del pasaje de Paulo Freire, es posible pensar en conjunto con la charla de la implicación, donde se encuentra la extensión dentro de la realidad en cuestión. Pronto, su posición no es neutral, a raíz de las críticas hechas aquí, la actividad de *extender algo a alguien* puede hacer poco en términos de cambio, la no neutralidad del extensionista lo implica, y esta implicación genera un cambio en el conjunto, el extensionista y la comunidad.

5.2. Extensão y el currículo

Antes de discutir en qué tipo de extenso debe realizar-se, hay que volver-se al debate sobre el lugar que ella misma ocupa adentro de la universidad, especialmente en el

currículo que guía al universitario todos los días, y en última instancia, determina cómo y en qué cantidad debe ser una extensión.

En Brasil, es asunto recurrente y casi unánime de que sea introducidos nuevos elementos en el currículode una carrera, además de las asignaturas, lo que se ha llamado de “flexibilização curricular” , especialmente desde la ley de directrices y fundamentos de la educación (Lei de Diretrizes e Bases da educação [LDB]Ley no. 9394, 1996), el artículo 53 del texto se refiere al ejercicio de la autonomía de la universidad, apuntando como atributos de esta institución la capacidad de crear, organizar y extinguir los cursos y programas de enseño superior previsto por la ley, además de definir los planes de estudio de sus cursos y programas, teniendo en cuenta las directrices generales relevantes (BRASIL, 1996).

Teniendo en cuenta currículo “como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” (GERALDI, 1994, p. 117), es posible aumentar la gama de actividades que aún se consideran dentro de lo que se denomina currículo, por lo que se habla de flexibilidad, que en un sentido estricto, se refiere a la creación de diferentes maneras de cumplir con un programa determinado, o mejor dicho, el cumplimiento de horas de clase. Dando así r libertad a los estudiantes de elegir en las diversas asignaturas aquellas que estén más en línea con sus intereses, o proponiendo actividades llamadas de carácter no obligatorio:

Já no que se refere às atividades não obrigatórias, a importância atribuída ao próprio componente optativo, que possibilita o exercício da escolha por parte do aluno, incita questionamentos sobre a adequabilidade de políticas educacionais que almejam tornar obrigatórias todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes. Infere-se, a partir dos dados obtidos no presente estudo, que o valor principal de tais experiências reside na ausência de sua obrigatoriedade. Portanto, é provável que, no ensino superior, o limite às opções de escolha pelas atividades desenvolvidas pode levar ao não envolvimento do estudante nessas experiências, o que não é desejável. (FIOR, MERCURI, 2009, pp.207-208).

Las prácticas no obligatorias son actividades que podrían llevarse a cabo en otras facultades o actividad complementarias (*Atividades Complementares de Graduação- ACG*), como llamadas en la UFSM. En la formación de un psicólogo, los estudiantes deben cumplir con ciertas horas en las asignaturas complementarias (*Disciplinas Complementares de Graduação- DCG*) y en las actividades complementarias ACG. Las ACGs se refieren a un grupo de asignaturas ofrecidas por cada facultad, las cuales el estudiantes pueden elegir en acuerdo con sus intereses, el estudiante puede cursar asignaturas que no estén definidas por sus facultades, pero no tendrán ningún valor para su currículo, a menos que sea aprobado por el órgano colegiado del curso (UFSM, 1999b). Las actividades

complementarias del tipo ACGs son toda e qualquer atividade pertinente e útil para a formação humana e profissional do acadêmico, aceita para compor o plano de estudos de um Curso” (UFSM, 1999a). Consideran-se DCGs: participación en congresos, trabajo en grupos temáticos, pasantías, actividades extracurriculares, investigación científica, la publicación de artículos, la participación en órganos colegiados y al fin, la extensión. La extensión se encuentra entre varias otras actividades, se acaso lleva-se en cuenta el dicho que la enseñanza, investigación y extensión forman a la universidad, ve-se que esta se parece a un banquillo con una de sus piernas más cortas. Por lo tanto, inserir formalmente la extensión en los currículos no sólo representa un paso más hacia la flexibilización del currículo, sin o que la incorporación de una actividad que representa una parte débil en la universidad.

En Brasil, la discusión sobre el currículo y la extensión ya se ha hecho desde antes del establecimiento del modelo de extensión actual, que data de finales de 1980:

Além da definição do conceito de extensão, a flexibilização curricular já era um tema de discussão, no tocante á inserção dos estágios curriculares como atividade extensionista. (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2006, p.22)

Sin embargo, como se señala en la descripción de cómo la extensión se coloca dentro de los currículos de la UFSM que todavía está lejos de conseguir un lugar tales como se pensaba en la estructuración del modelo actual de la universidad en Brasil. Los cambios necesarios para el mudanza de paradigma en relación con el currículo y la extensión son, quizás, cambios en la propia concepción del aprendizaje que la universidad utiliza, todavía en gran parte basada en la experiencia clase. La extensión, como se ha propuesto aquí, requiere un punto de vista diferente:

Destaca-se, nessa discussão, a dimensão crítica do conceito de sala de aula, que deixa de ser somente o locus de produção teórico abstrata para ser considerado todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico social, vivido por diferentes atores. Professores e estudantes, confrontados com a realidade, são sujeitos do ato de aprender e de produzir conhecimentos. (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2006, p.23)

Llevar la extensión para dentro de clase, o llevar la clase a la extensión significa un cambio en el paradigma del aprendizaje en sí mismo.

6. Conclusiones

Es importante retomar a dos elementos: la investigación-acción, donde debe ser leído también investigación participante y implicación; y lo que se busca cuando se habla en extensión y cuál es su importancia dentro de la formación universitaria. No hay exageración teórica tomar estos puntos juntos. Se ha explicado cómo *todos* los participantes son de alguna manera involucrados en los temas propuestos por los talleres de la identidad, y en este contexto entran a los estudiantes que participan de los talleres, los extensionistas, profesores, psicólogos y estudiantes de psicología. Donde es más fácil entender que una actividad de extensión que hace un puente entre la comunidad y la universidad no está de acuerdo con los objetivos del proyecto relatado. La comunicación entre la comunidad y la universidad es esencial, pero el modelo del puente es rechazado precisamente por la manera como esta actividad está organizada, basada en principios de investigación-acción, y exige de todos los interesados una efectiva interacción. Las relaciones para el modo de extensión adoptada, si es posible hablar de esta manera, requieren una relación más estrecha entre la universidad y la comunidad que de alguna manera desafía el conocimiento académico, una actividad que tiene como objetivo mejorar y fortalecer el auto-conocimiento del estudiante participante taller.

Además de las relaciones entre extensionista y la comunidad, la formación del extensionista es otro punto débil, que envuelve observar el lugar que la misma extensión ocupa dentro de una carrera. Se entiende que el tema también va más allá de la flexibilidad curricular, sino que pasa a través de la incorporación extensión a la educación como un elemento clave, y ahora sí, un puente con la comunidad, en la medida en que la propia universidad asume una función social.

Volviendo al último punto tratado en final de la sección anterior, que habla un cambio de paradigma en la aprendizaje, y ahora a pensando en términos sociales, más bien, macro-sociales, es necesario que la universidad identifique y reconozca a su verdadera función. Boaventura de Souza Santos (2005) cuestiona el lugar de la universidad en el siglo XXI, colocándola en el límite entre la función de desarrollo social, y la promoción social de los estudiantes y la sociedad, y un enfoque de mercado, centrado en la producción de conocimiento tecno-científica. La solución al dilema no parece estar cerca, y la propia extensión es aún indefinida en este sentido. Es si necesario crear actividades específicas y dentro de ellos, fieles a los principios teóricos y metodológicos que las guían, desarrollar actividades dirigidas no sólo a ampliar el conocimiento, pero el *conocer con la extensión*.

7. Bibliografía:

Ardans, O. (2009) *Clínica psicossocial da Identidade. Subsídios para uma teoria da intervenção psicossocial em problemáticas socioambientais com base na análise das relações do pensamento de J. Habermas com a teodicéia*. Tese de Livre-Docência em Psicologia Socioambiental. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Barbier, R. (1985) *Pesquisa ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Benevides, R. & passos, E. (2000) A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinariedade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), p.71-79.

Bobbio, N. (1992) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro : Campus.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 10 agosto 2011, de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Coimbra, C (1995). Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional. *Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense*, 7(1), 52-80.

Engel, G. I. (2000) Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, 16. 181-191.

Fazenda, I.C.A. (2002) (Org). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus.

Franco, M. A. S. (2005) Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*., São Paulo, 31 (3), 483-502.

Freire, P. (1983) *Extensão ou comunicação?* 8a ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra.

Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras e SESU/MEC. (2001) *Avaliação Nacional da Extensão Universitária, apresentando o Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasília: Atual UESC.

_____. (2006) *Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Brasília.

Geraldi, C.M.G. (1994). Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições*. Campinas, vol.51,n.3,pp.111-132.

Lewin, K. (1973) *Problemas de dinâmica de grupo*. (Leite M. P., Trad.). São Paulo: Cultrix. (Obra original publicada em 1948).

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, Recuperado em 17 agosto 2011 de: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

Morin, E. (1991) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, B. de S. (2004) *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Tripp, D. (2005) Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3), 443-466.

Universidade Federal De Santa Maria (a) (1999). Resolução nº 027 de 1999. Estabelece normas para registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte Flexível dos Currículos dos Cursos de Graduação. Santa Maria.

Universidade Federal De Santa Maria (b) (1999) Resolução nº 027 de 1999. Estabelece normas para a criação de Disciplinas Complementares de Graduação. Santa Maria.