

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: experiencias de gimnasia para todos desde una perspectiva freireana

UNIVERSITY EXTENSION IN PANDEMIC TIMES: experiences with gymnastics for all from a Freire perspective

Priscila Lopes

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina, MG, Brasil
priscila.lopes@ufvjm.edu.br
ORCID: 0000-0002-1896-1841

Claudia Mara Niquini

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina, MG, Brasil
claudia.niquini@ufvjm.edu.br
ORCID: 0000-0003-4583-0107

Juliana Helena Gomes Leal

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina, MG, Brasil
juliana.leal@ufvjm.edu.br
ORCID: 0000-0003-1226-1083



RESUMEN

Este artículo, en forma de relato de experiencia, aborda la práctica a distancia desarrollada por el Grupo de Gimnasia de Diamantina, proyecto de extensión y cultura del Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri, durante el período de la pandemia del COVID-19. El objetivo de este artículo es describir el trabajo del grupo con la Gimnasia para Todos (GPT) y la construcción de una composición coreográfica inspirada en las premisas freireanas, destacando las fases (articuladas y no lineales) construidas: (Re)conocimiento(s); Cuerpo y Movimiento; Lectura de mundo; Tematización (Freire, 1994); Profundización; Escritura de Gestos; y Embellecimientos. Se considera que, a pesar de las dificultades del contexto de distancia social y enseñanza a distancia, fue posible crear una composición coreográfica de forma crítica y sensible, a partir de la lectura del mundo que rodea a los extensionistas, potenciando su aprendizaje y el compartir.

Palabras-clave: Extensión universitaria, Gimnasia para todos, Paulo Freire.

ABSTRACT

This article, the result of an experience report, discusses the remote practice developed by the Diamantina Gymnastics Group, an extension of the Federal University of Vales Jequitinhonha and Mucuri Physical Education Department, during the COVID-19. The objective is to describe the work with Gymnastics for All and the construction of a choreographic composition inspired by Freire's premises, highlighting the phases (articulated and non-linear) constructed: (Re)knowledge(s); Body and Movement; World reading; Thematisation (Freire, 1994); Deepening; Gestural Writing; Embellishments. It is considered that, despite the difficulties of social distancing and remote teaching context it was possible to create a critical and sensitive choreographic composition, guided by reading the world that circumscribes the extensionists, enhancing their learning and sharing.

Keywords: University extension, Gymnastics for All, Paulo Freire.

Introducción

La pandemia causada por el COVID-19 (SARS-CoV-2) provocó inevitablemente la necesidad de distanciamiento social para evitar la propagación del virus. Todas las esferas de la sociedad se vieron afectadas y, en la educación, para poder continuar con el calendario académico y las actividades universitarias que lo componen, se puso en marcha el sistema de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE).

En la educación superior, entre otros aspectos, la ERE ha intensificado los problemas con respecto a la relación docente/discente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los ejes del trípode universitario – en la enseñanza, en la investigación y en la extensión (Rodrigues & Farias, 2020). Por tratarse de una experiencia nueva, surgida de una situación inusual, investigadores de diferentes áreas del conocimiento han abordado las dificultades y potencialidades de diversos modelos educativos experimentados en diferentes instituciones universitarias, con el fin de contribuir a las reflexiones sobre la praxis educativa en la enseñanza superior (Arruda, Sodré & Cardoso Filho, 2021; Dantas & Lima, 2021; Lopes & Tsukamoto, 2022; Patriarcha-Gracioli & Melim, 2021).

En este artículo, arrojaremos luz sobre la extensión universitaria en este contexto de enseñanza aparentemente infructuoso para el trabajo de Gimnasia para Todos (GPT), mayoritariamente presencial, presentando otras posibilidades de creación/producción coreográfica, y de intercambio y aprendizaje entre los implicados.

Este informe trata de la experiencia a distancia desarrollada por el Grupo de Gimnasia de Diamantina¹ (GGD), proyecto de extensión y cultura del Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM). Pretendemos colaborar con reflexiones sobre las posibilidades de trabajo de la extensión universitaria en el campo de las prácticas corporales, apoyadas en los principios de la pedagogía freireana, principalmente en el contexto de la ERE.

Como coordinadores y colaboradores del proyecto en cuestión, destacamos la importancia del movimiento de acción-reflexión-acción sobre la propia práctica educativa, elemento fundamental en la pedagogía freireana, ya que permite a los docentes ejercer la autocrítica para mejorar su actividad docente a lo largo de su trayectoria profesional (Freire, 1996). En ese sentido, tomar como materia prima las dificultades, dudas, incertidumbres, impases, limitaciones, resistencias, así como el miedo, la apatía, entre otros sentimientos y sensaciones que profesores y alumnos experimentaron durante los primeros semestres en que se instituyó la ERE nos parece el primer paso de este movimiento pedagógico. Un movimiento que va más allá del acto-reacto (acción-reacción) y se convierte, efectivamente, en un proceso humano, que toma la realidad, tal como se nos presenta, como un terreno de posibilidades, por inhóspito que sea.

Dicho esto, creemos ser importante recordar que la extensión universitaria, en sus orígenes, surgió en el contexto académico a partir de una propuesta jerárquica del conocimiento en la que la universidad siempre “llevaba” a un conocimiento superior (y mejor) a otro lugar (distinto de la universidad) o a personas con un conocimiento “inferior” (no cualificado), conocimiento que necesitaba ser “actualizado” a partir de una adecuación a la ideología científica, pretendiendo asemejarlo a los conocimientos académicos (Freire, 1985).

¹ Municipio del estado de Minas Gerais, Brasil. NdT

La faz dialógica de la extensión que potenció la idea del universitario como participante de la vida social de las comunidades y que possibilitó el intercambio de experiencias y saberes entre esos sectores comenzó a surgir entre las décadas de 1950 y 1960, fuertemente influida por los estudios de Paulo Freire (Cruz & Vasconcelos, 2017).

Consolidada a partir de la creación del Foro de Prorectores de Extensión de las Instituciones Públicas de Enseñanza Superior Brasileñas (FORPROEX) en 1987, actualmente, la extensión universitaria sigue directrices que orientan el desarrollo de acciones que promueven la interacción dialógica. Eso resulta del establecimiento de relaciones entre la institución y los sectores sociales basadas en el diálogo y el intercambio de saberes, fundamentadas en metodologías que estimulan la participación y la democratización del conocimiento por medio de la participación efectiva y activa de todos los involucrados. Tales relaciones también deben promover una acción transformadora dirigida a los intereses y necesidades de la población, contribuyendo al desarrollo social y regional, incluyendo la universidad pública como parte de la sociedad que necesita ser impactada y transformada, hecho que le confiere a la extensión un carácter esencialmente político (FORPROEX, 2012).

Dada esta comprensión, el Grupo de Estudios y Prácticas de la Gimnasia (GEPG / UFVJM - CNPq²) – grupo de investigación coordinado por la Profesora Dra. Priscila Lopes y la vicecoordinadora Profesora Dra. Claudia Niquini, que cuenta actualmente con 15 participantes, entre profesores y estudiantes – desarrolla acciones extensionistas en el campo de la gimnasia, entre las cuales actúa el GGD.

Este grupo de gimnasia se inserta en el Programa de Becas de Apoyo a la Cultura y el Arte (PROCARTE) de la Prorectoría de Extensión y Cultura (PROEXC/UFVJM) desde 2013 y busca el desarrollo de estrategias que amplíen el horizonte de contacto de la comunidad académica con las diversas expresiones culturales y artísticas de la región abarcada por la UFVJM, especialmente las del Valle del Jequitinhonha. Entre los principales objetivos del programa, se destacan: contribuir a la formación de los estudiantes a partir de la interacción con las manifestaciones culturales y artísticas regionales; estimular, por medio del hacer cultural-artístico, la formación de público y valoración de los espacios dedicados a la cultura y a las artes; proporcionar y fomentar el respeto por las diversas manifestaciones culturales y artísticas en sus múltiples funciones (UFVJM, 2014).

Abierta a la participación de la comunidad adulta (mayor de 18 años) del municipio de Diamantina en Minas Gerais y su región, la propuesta del GGD consiste en la realización de encuentros semanales para el desarrollo de habilidades en el campo de la GPT vinculadas a manifestaciones artísticas y culturales que fueron experimentadas durante la vida de los participantes, y tiene como objetivo principal la producción de composiciones coreográficas que expresen la cultura local (GGD, 2021; Lopes, 2020).

En 10 años de existencia, el proyecto produjo 16 coreografías originales, por medio de las cuales se abordaron temas diversificados, como la historia y la cultura popular de la región del Valle del Jequitinhonha, las posibilidades del cuerpo en movimiento, algunos temas relevantes que atraviesan la sociedad actual, entre otros (Lopes & Niquini, 2021). Estas coreografías fueron presentadas en más de 20 eventos científicos y culturales en los estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás y Bahia, además de eventos virtuales a partir de 2020 (GGD, 2021).

² Consejo Nacional del Desarrollo Científico y Tecnológico. Se trata de una entidad ligada al Ministerio de la Ciencia, Tecnología e Innovaciones para potencializar la investigación en Brasil. NdT

En este artículo, presentamos el proceso de construcción de la coreografía titulada “Dendicasa”, producida en el primer semestre de 2021, en el contexto del ERE, a partir de una metodología basada en los principios de la pedagogía freireana.

Premisas freireanas en el proceso de composición coreográfica en gimnasia para todos

En el amplio universo de la gimnasia, la GPT se refiere a una modalidad que se basa en los movimientos gimnásticos – todos los movimientos con o sin el uso de aparatos/equipamientos, característicos de los diferentes tipos de gimnasia (artística, rítmica, acrobática, ejercicios de acondicionamiento físico, etc.). Estos movimientos se desarrollan en interacción con otras manifestaciones, como las de la cultura corporal (juegos, deportes, luchas, etc.), artística (danza, teatro, artes plásticas, etc.) y popular (cuentos, fiestas, costumbres, etc.) (Ayoub, 2003; Toledo, Tsukamoto & Carbinatto, 2016).

Al contrario del modelo codificado de las modalidades gimnásticas esportificadas, el desarrollo de la GPT no depende de reglas preestablecidas, hecho que permite una práctica corporal libre, creativa y expresiva, resultado de un pensamiento contemporáneo sobre la relación entre movimiento y cuerpo, favoreciendo la inclusión, la participación sin restricciones, la diversión y el placer (Ayoub, 2003). Su principal forma de manifestación es en la participación en festivales durante los cuales se presentan coreografías preparadas por los participantes en las que el proceso de construcción debe ocurrir de forma colaborativa y democrática, ya que no existe un reglamento que determine normas para su creación (Ayoub, 2003; Sborquia, 2008).

La composición coreográfica del GPT se refiere al conocimiento producido por los sujetos involucrados en la acción pedagógica – resultado de todas las actividades desarrolladas en el proyecto. Educador y educando (coordinador y miembros del proyecto) son sujetos activos en el acto educativo que, además de conocer críticamente saberes producidos por la humanidad (elementos de la gimnasia y otras manifestaciones de la cultura corporal, artística y popular; aspectos relacionados con otros temas abordados, etc.), actúan en la (re)construcción de nuevos saberes (la coreografía ya elaborada) (Lopes, 2020). Esto significa que, a lo largo del proceso de construcción coreográfica, los participantes acceden a diversos conocimientos corporales, culturales y artísticos que los (re)significan en todo momento. Ese fue exactamente el movimiento que hizo que la extensión universitaria pasara de ser un proyecto asistencialista y arrogante a una acción integradora por medio de la cual todos los implicados enseñan y aprenden y, en este proceso, crecen y se transforman.

Hay que recordar que, para Freire (1985), la extensión universitaria, así como la enseñanza y la investigación, es una práctica educativa humanizadora que debe permitir a que los sujetos se vuelvan críticos y conscientes de su papel como ciudadanos que están en y con el mundo. La premisa de que enseñar no es transferir conocimientos, en ese sentido, también se aplica al enfoque del trabajo, hecho que exige que las acciones extensionistas sean un acto político (Lopes, 2020), ya que estimulan a los involucrados a leer el mundo, inquietarse, cuestionar, problematizar, entre otras actitudes que posibilitan la acción o el involucramiento efectivo en la comprensión y transformación del mundo (Freire, 1994).

Por lo tanto, se sugiere que el proceso de composición coreográfica sea mediado de la misma forma que en la producción de conocimiento en otras prácticas educativas (Lo-

pes, 2020). Aunque se presente de forma diferente a la tradicional (generalmente en forma escrita), la construcción de la coreografía debe atender a criterios de rigor metódico que involucran investigación, experimentación y reflexión. Los miembros del grupo se colocan en el centro del proceso, llamando a la participación activa de todos, para que cada extensionista-gimnasta-creador comparta sus conocimientos y deseos por medio de una relación que destaque por la horizontalidad (todos tienen voz para decir lo que sienten y piensan, y necesitan saber escuchar).

Es importante destacar que los debates y discusiones que involucran decisiones durante el proceso de construcción deben ser democráticos, evitando la imposición de intereses y el autoritarismo. Esta actitud tiene como objetivo respetar no sólo la multiplicidad de gustos y opiniones, sino también colaborar en el ejercicio de la argumentación y el respeto a la diversidad, promoviendo una apertura para la adquisición de nuevos conocimientos (Ayoub, 2003; Lopes, 2020; Menegaldo & Bortoleto, 2020).

Entre las diversas posibilidades para dinamizar el proceso de construcción coreográfica en GPT, concordamos con autores que sugieren la definición de un tema como primer paso para la composición (Lopes, 2020; Lopes & Niquini, 2021; Marcassa, 2004). Tales temas deben corresponder a situaciones vividas por los integrantes o hechos concretos que comprendan la realidad de la que el grupo forma parte, lo que permite establecer una relación directa entre lo que se enseña, se aprende y se vive (Marcassa, 2004).

Se trata, por tanto, de proporcionar una lectura del mundo en una de las primeras etapas del proceso educativo, para que los educandos reflexionen sobre su situación actual y su papel en la sociedad, y relacionen estos aspectos con los conocimientos a desarrollar, factores que dan sentido y significado al aprendizaje (Feitosa, 2003; Freire, 1994; 1996).

Asimismo, el desarrollo del proceso de construcción coreográfica ocurre de forma crítica y reflexiva (Lopes, 2020). La tematización implica, necesariamente, la problematización, pues es necesario que los extensionistas-gimnastas-creadores realicen encuestas, investigaciones, discusiones y experimentos corporales que permitan la profundización sobre el tema abordado. De esta forma, los saberes previos y las impresiones superficiales pueden ser superados, llevando a nuevas interpretaciones y (re)conocimientos sobre el tema y, consecuentemente, sobre el contexto en que se insertan (Fátima & Ugaya, 2016; Marcassa, 2004; Lopes, 2020), estimulando a los sujetos a asumir una actitud ante lo real (Freire, 1994).

La expresividad y la comunicabilidad son reforzadas por la posibilidad de transformación de los movimientos en GPT, que tienen sus formas originales resignificadas (Lopes, 2020; Marcassa, 2004), indicando que la coreografía en esta práctica va más allá de la simple reproducción mecánica de elementos corporales con música (Carbinatto & Furtado, 2019).

Entendida como una forma de lenguaje, la coreografía comunica ideas sobre la temática impulsora de la composición. La elaboración de gestos y acciones es el resultado de una intencionalidad, permitiendo al grupo expresar las reflexiones y sentimientos construidos durante el proceso creativo (Marcassa, 2004; Sborquia, 2008). Por lo tanto, los extensionistas-gimnastas-creadores asumen la responsabilidad por los mensajes que se proponen comunicar por medio de la coreografía de GPT, posicionándose políticamente en el tema abordado.

Sin embargo, esa comunicación no es explícita y directa. Aunque haya un trabajo de construcción colectiva con la intención de decir lo que se quiere decir, cuando se presenta la coreografía, los diferentes recursos y cosmovisiones sociales del espectador pueden in-

fluir en innumerables interpretaciones sobre la obra (Marcassa, 2004), extrapolando, a veces diametralmente, lo que previamente deseaba el grupo. A partir de un conjunto de signos gestuales, creadores y espectadores ejercitan otras formas de entender, sentir, interpretar y elaborar las múltiples lecturas críticas con/del mundo que nos rodea (Marques, 2010).

“Dendicasa”: la cultura de Minas Gerais por los ojos de los miembros del GGD

Para construir esta explicación, utilizamos los documentos producidos entre los meses de febrero y junio, periodo de ejecución del proyecto GGD en el primer semestre de 2021, en el contexto de la ERE, a saber: plan de trabajo, planificación de las clases-reuniones, grabaciones de las reuniones realizadas por la plataforma Google Meet, registros de las conversaciones mantenidas por el grupo cerrado en la aplicación WhatsApp y cuaderno de campo del coordinador principal del proyecto.

Se celebraron dos reuniones semanales de una hora y media de duración, en las que participaron nueve miembros, entre ellos el coordinador y el vicecoordinador del proyecto (dos profesores de la UFVJM), el monitor (un estudiante del profesorado de Educación Física), cinco miembros de la comunidad de Diamantina y uno de la universidad.

En 2019, Lopes (2020) estructuró una propuesta metodológica para la mediación del proceso de construcción coreográfica en el GGD, basada en principios de la pedagogía freireana (Beisiegel, 2010; Feitosa, 2003; Freire, 1963) y de la composición coreográfica en GPT (Graner, Paoliello & Bortoleto, 2017; Marcassa, 2004; Toledo et al, 2016), que implicó las fases de Reconocimiento del grupo, Creación y selección del conocimiento corporal, Investigación, Tematización, Problematización, Codificación, Combinación y Perfeccionamiento.

Tras la finalización del proceso creativo, se constató que los principios freireanos son apropiados y pertinentes para orientar los proyectos de extensión universitaria en GPT, pues los fundamentos que guían esta práctica corporal se encuentran con acciones que sobresalen en la formación humanizadora de los sujetos. Atentos a la lectura mundial sobre las culturas populares regionales y las temáticas emergentes en el contexto nacional, los integrantes del GGD de la edición 2019 sintieron el estímulo al espíritu investigativo, que los llevó a una inmersión en el tema y, consecuentemente, a la exploración de cuestiones relacionadas con el asunto, factores que contribuyeron a la ampliación de los niveles de criticidad de los sujetos (Lopes, 2020).

Frente a esta experiencia, nos preguntamos: ¿cómo se daría un proceso de este tipo en tiempos de distanciamiento social? ¿Sería posible llevar a cabo una práctica pedagógica emancipadora en extensión universitaria con la GPT desarrollada en el contexto de la ERE?

Armados con el deseo de experimentar las posibilidades de reinención del espacio académico, nos propusimos adaptar la propuesta metodológica desarrollada en 2019 a partir de la acción-reflexión-acción sobre nuestra propia práctica docente (Freire, 1996), que se materializa en la elaboración de este artículo. Aclaramos que algunos de los títulos enumerados para las fases llevadas a cabo en el proyecto desarrollado en 2019 fueron modificados a partir de reflexiones sobre la mejor manera de nombrar lo que cada etapa tenía como objetivo, hecho que demuestra la dinámica de los procesos metodológicos creados desde la praxis.

A continuación, presentamos la descripción de las fases desarrolladas durante el proceso creativo para la producción de la coreografía virtual “Dendicasa”, las cuales, aunque

presentadas separadamente en este artículo, fueron vividas de forma articulada y no lineal: 1. (Re)conocimiento(s); 2. Cuerpo y movimiento; 3. Lectura del mundo; 4. Tematización (Freire, 1994); 5. Profundización; 6. Escritura Gestual; 7. Embellecimiento.

Iniciamos el semestre con los (Re)conocimiento(s), momento de presentación de los inscritos para que el grupo pudiera conocerse y entender los deseos y objetivos de cada uno con la práctica de la GPT, así como la explicación de la propuesta del proyecto en el período en curso. Durante los primeros encuentros, desarrollamos dinámicas que estimularon la creación individual de secuencias de movimientos que podrían indicar habilidades y preferencias de los miembros sobre las prácticas corporales. Con eso, pudimos diagnosticar sus conocimientos previos sobre la GPT y otras manifestaciones para ayudar en la planificación de las actividades que englobaban los movimientos corporales.

Como ejemplo, citamos una de las reuniones iniciales en la que trabajamos con un juego de mímica, durante el cual cada miembro producía una mímica que hacía referencia a una práctica corporal que formaba parte de su vida cotidiana, seguida de un gesto que representase un sentimiento que deseaba para el bien común del grupo. A continuación, los demás tenían que adivinar el significado de la creación. Tras esa experiencia, debatimos y seleccionamos prácticas que podrían incluirse en la planificación de actividades y ser enseñadas por los propios miembros.

También explicamos el funcionamiento del GGD y el objetivo principal determinado para el semestre – la construcción de una coreografía virtual que tematizara expresiones culturales de Minas Gerais para ser presentada en el evento “Dendicasa: Festival Virtual de GPT”, que sería promovido por la UFVJM al final del semestre. Este festival fue concebido por el GEPG con el objetivo de reunir a los colectivos que practican GPT en el estado de Minas Gerais para compartir el trabajo desarrollado a distancia durante el aislamiento social, o sea, dentro de casa, lo que justifica el término utilizado para titular el evento – “Dendicasa” –, una expresión muy común en el dialecto de Minas Gerais.

Desde el inicio, desarrollamos la fase denominada Cuerpo y Movimiento, que tuvo como objetivo trabajar procesos de enseñanza-aprendizaje, experimentaciones y perfeccionamiento de los movimientos gimnásticos, y de las diversas manifestaciones de la cultura corporal, cultural y artística, ya que se trata de una acción extensionista centrada en la práctica corporal. Realizada concomitantemente con todas las demás fases, se trabajó con los saberes corporales que los integrantes trajeron consigo, más los que el equipo planificador presentaba como nuevos, por lo que la mediación de los encuentros se alternó entre todo el grupo, tal como sugiere la literatura (Ayoub, 2003; Toledo, Tsukamoto & Carbinatto 2016).

El trabajo corporal se realizó por medio de encuentros remotos en vivo con instrucciones verbales y visuales, con el apoyo de vídeos disponibles en internet que presentaban secuencias pedagógicas para el aprendizaje de determinados movimientos. También reservamos un momento para crear experimentos corporales con los movimientos trabajados ese día, utilizando canciones y materiales caseros, definiendo un tema, etc.

En una de las reuniones, por ejemplo, vimos un vídeo localizado en la plataforma YouTube en el que un barrendero bailaba en medio de la calle con una escoba. Inspirados por esa escena, se animó a los miembros a crear una experimentación corporal utilizando una escoba que tuvieran en casa, siendo necesario incluir los movimientos que el monitor del proyecto trabajó en una actividad anterior el mismo día (movimientos gimnásticos en equilibrio), así

como otras prácticas corporales de preferencia.

Durante el proyecto, las reuniones se fueron alternando para poder experimentar determinadas prácticas presentes en las experiencias de vida de los participantes, como una clase de yoga impartida por uno de los miembros. Un tiempo después, cambiamos la estrategia por actividades grabadas con clases preparadas, también disponibles en Internet, para que el grupo pudiera realizarlas en horario no lectivo y así disponer de más tiempo para la producción coreográfica durante las reuniones en vivo.

Todas las actividades, desarrolladas en esa fase, permitieron ampliar el repertorio de conocimientos sobre el cuerpo y los movimientos, lo que contribuyó a estimular la creatividad y a seleccionar los elementos que se insertarían en la composición coreográfica final.

El proceso de construcción coreográfica se inició efectivamente en la fase denominada Lectura de mundo (Freire, 1994), que, según la propuesta pedagógica de Freire, consiste en el momento de sondear la realidad de los alumnos, sus formas de vida (Beisiegel, 2010; Feitosa, 2003), para descubrir “la vida a través del habla; el mundo a través de la palabra”. (Brandão, 1981, p. 13).

A partir de discusiones sobre los conocimientos que los miembros del GGD traían sobre la cultura de Minas Gerais y de investigaciones individuales realizadas con amigos y familiares, material virtual (imágenes, vídeos, reportajes, documentales, etc.) y bibliográfico (libros, artículos científicos, etc.), el grupo planteó posibilidades temáticas que pudieran impulsar la construcción coreográfica, sugiriendo los siguientes temas: problemática de la educación en Minas Gerais; falta de prácticas corporales en el Valle del Jequitinhonha; minería; fiestas y bailes populares de la región; obras del artista Gildásio Jardim; música, cocina, artesanía y dialecto de Minas Gerais; y relecturas de coreografías ya producidas por el GGD. Las sugerencias de temas se manifestaron por medio de debates, la mayoría de las veces, y, ocasionalmente, algunos miembros creaban experimentos corporales y los presentaban al grupo para ejemplificar cómo un determinado tema podría expresarse en la coreografía.

El siguiente extracto, sacado de un diálogo en una de las reuniones del GGD, ilustra cómo se desarrolló la fase de Lectura de mundo:

Diamante: Hay muchas cosas [que decir], pero algo que me llama mucho la atención, y no sé si es porque trabajo con esto, es la carencia del pueblo del Valle en relación con las prácticas corporales. Tenemos muy poco acá, muy poca variedad, ¿no? Me parece que la gente solo conoce el fútbol, y las otras prácticas son como invisibles, no tienen acceso, no pasan acá. Y eso es una cosa que se debe decir.

[...]

Turmalina: Hay muchas cosas, las canciones, la cocina que es muy representativa, la artesanía, pero ya lo mencionaron, ¿sí? Pero si pensamos en esta cuestión de “hablar de algo importante”; como utilizar la coreografía de la GGD como una voz, creo que merece la pena hablar de educación. Y entonces, podríamos usar papel, bolígrafo, libro, de esta forma (ejemplo mostrado corporalmente).

[...]

Topázio: Pues... esto de “tener que hablar de” me recuerda a la minería. Sé que ya hubo una coreografía sobre eso, pero aquí en Serro, la minería viene fuerte y va a acabar con todo. [...] Incluso podríamos volver a hacer la coreografía “Tempo de correr”, pero ahora hablando de Serro, está muy cerca de nosotros, está en el Valle.

Esmeralda: Se puede hacer relecturas de varias de nuestras coreografías, ahora virtualmente.

[...]

Zafiro: Si pienso en cosas que forman parte de mi vida, culturalmente, ¿sí? Sugeriría el Festival del Rosário. Es muy tradicional aquí en mi región y todo el pueblo participa.

[...]

Rubi: Hay algo que ni siquiera sé si es posible hacerlo en coreografía, pero pensando en el nombre del festival, se me ocurre el dialecto mineiro³. No sé si lo llaman así, pero me refiero a la forma que hablamos, ¿entiendes? El “dendicasa”, “uai”⁴, “trem”⁵...

Esmeralda: ¡Vaya, qué bien! Es algo que me llamó mucho la atención cuando llegué acá. Me costó un poco entender qué decían los mineiros y hoy me siento como en casa, me burlan mis amigos diciéndome mineira por lo tanto que ya les digo “uai”. Además de eso, me gusta mucho Gildásio Jardim, ¿lo conoces? Ya se lo propuse varias veces, ese artista del Valle que hace pinturas en tela de chintz, ¡qué lindo! Podríamos comprar algunas telas de chintz y manejarlas así (ejemplo mostrado corporalmente).

La Tematización (Freire, 1994), fase destinada a la selección de temas generadores a partir de su significado pragmático – el potencial de criticidad del tema o el conjunto de reacciones socioculturales que puede generar (Beisiegel, 2010; Brandão, 1981; Feitosa, 2003), ocurrió concomitantemente con la Lectura de Mundo (Freire, 1994), ya que, durante la encuesta sobre las posibilidades temáticas, el grupo presentó argumentos que justificaban sus sugerencias.

Cabe señalar que la elección colectiva y democrática de un tema para impulsar el proceso de construcción de una coreografía es una constante en la dinámica de desarrollo de la práctica de la GPT en Brasil (Ayoub, 2003; Graner, Paoliello & Bortoleto, 2017; Marcassa, 2004). En este camino, la pedagogía freireana se suma a la propuesta metodológica de la GPT al enfatizar la importancia de establecer diálogo con la realidad que rodea a los alumnos participantes de esta práctica corporal, es decir, el tema es seleccionado a partir de reflexiones sobre situaciones reales y relevantes para el colectivo en el momento de la creación coreográfica.

En vista de ello, los miembros del GGD eligieron el dialecto mineiro, denominado por el grupo “mineirês” – una forma de hablar del pueblo de Minas Gerais –, para que fuera el tema de la coreografía producida en el año 2021.

El dialecto mineiro o mineirês se caracteriza, entre otras cosas, por la forma reducida de ciertas palabras, frases u oraciones enteras en el registro oral coloquial. El término Onqotô (“oncotô”), por ejemplo, es el título de una coreografía del Grupo Corpo (Cuerpo), una compañía de danza de Minas Gerais, expresa en una única estructura, cuatro palabras (onde que eu estou [donde estoy]) y una pregunta. Esto significa que los miembros del GGD, al definir colectivamente el tema a tratar en su nuevo trabajo coreográfico para el “Festival Dendicasa”, decidieron experimentar en sus cuerpos la singularidad de la forma de hablar de la gente de Minas Gerais, o sea, la suya propia.

³ Gentilicio de Minas Gerais. NdT

⁴ Interjección típica del dialecto mineiro que comúnmente significa sorpresa, espanto. NdT

⁵ Término del dialecto mineiro (tren) cuyo significado comúnmente se asemeja a lo de “cosa”. NdT

El discurso de Rubi, al afirmar que no sabía si GGD sería capaz de coreografiar este tipo de tema, revela de antemano el primer gran desafío interdisciplinar del grupo: abordar consciente y profundamente, en una construcción coreográfica de GPT, campos de conocimiento u otros saberes que no se ven claramente en la cultura corporal: el portugués o, como argumenta el lingüista Marcos Bagno (2001), el brasileño⁶, y la cultura popular de Minas Gerais. Esta acción va en contra de muchos enfoques sobre la cultura de Minas Gerais que, al ser tematizados, pueden transformarse en alegoría o mera caricatura, banalizando esta cultura, en lugar de valorar su complejidad y riqueza, lo que aumenta la brecha de diferencias entre los saberes.

Durante las discusiones para elegir el tema, los miembros presentaron argumentos que demostraban sentimientos ambiguos sobre la forma de hablar del pueblo mineiro. Por un lado, se expusieron puntos positivos, como el refuerzo de la identidad regional por la forma de expresarse verbalmente de los mineiros, hecho que les hace reconocerse como tales y les da un sentimiento de orgullo por formar parte de esta cultura. En oposición a los sentimientos favorables, los miembros relataron experiencias negativas vividas en otros estados brasileños, especialmente en São Paulo, cuando su forma de hablar fue satirizada o depreciada por los oyentes, provocando sentimientos de desvalorización y ridiculización, asociación del acento con una posible baja condición socioeconómica y hasta intelectual del que viene del exterior, identificación de los mineiros con el caipira en sentido peyorativo (como el que vive en el campo y no tiene acceso a la modernidad), entre otros, como ilustra el extracto a continuación, tomado de un diálogo en una de las reuniones del GGD:

Diamante: [...] aquí platicamos sin ningún problema, pero cuando me voy para allá, tengo que cambiar algunas palabras para poder transmitir lo que quiero decir. Entonces, muchas veces, me sentí como en la obligación de tener que modificar mi frase para que me entendieran. Así que no podía ser yo misma, tenía que crear una especie de personaje, no era yo la que estaba allí hablando con todos porque no me entendían. No porque no pudiera hablar, sino que tenía que hablar y explicarlo en seguida.

Rubi: [...] allá, me corregía a mi misma todo el tiempo, intentaba cambiar mi acento. No solo para que la gente me entendiera, sino para ser más académica o estar más cerca de su lenguaje, porque parecía que yo era de pueblo. [...] Y luego, cuando vuelvo acá, digo: no, acá estoy en mi lugar, acá puedo decir lo que quiero, como quiero. [...] Entonces, me siento en mi lugar, no necesito cambiar mi forma de hablar, mi cultura, mi dialecto para poder comunicarme con la gente. Esto fue muy fuerte, me molestó mucho.

Turmalina: El lenguaje también habla mucho de la cultura, ¿no? Pues, el lenguaje expresa un poco del pueblo, una gran parte del pueblo, porque es la forma con que nos comunicamos. [...] Todo lo que tenemos en el norte de Minas se encuentra en el lenguaje.

[...]

Turmalina: Cuando fui al campamento con la escuela, había dos grupos que eran del norte de Minas y todo el resto era de São Paulo. Ahí jugaban con unos globos y una niña fue a coger uno de esos globos y se lo tiraron. Entonces, les dijo: “¡Uai, só! La gente se rió tanto; todos se reían de ella. Yo me quedé así como... ¡gente! [...] qué terrible. Se trata de un gran esfuerzo de intentar silenciarlo; tú te quedas con lo tuyo allí, no

⁶ La idea que el portugués brasileño se tornó una lengua tan distinta del portugués europeo que se tornó otra lengua (la lengua brasileña). NdT

⁷ Expresión que originalmente remite a “señor”, pero que actualmente se usa como el “guey” de la variedad mexicana del castellano. Frecuentemente, acompaña “uai”. NdT

encaja acá en la élite, así que te quedas con lo tuyo. Lo nuestro es esto de acá, así que si quieres quedarte, cámbiate.

[...]

Diamante: Me preguntaban: “¿Hay baño en Minas?” Y yo: ¿Eh? Y me decían: “¿Y cómo lo hacen?” Les parece que aquí no hay luz, no hay nada de eso o de aquello [...] Todo este estereotipo, prejuicio, xenofobia, ya está arraigado. La idea de que el mineiro come queso, toma café y ya está. Parece que no hay nada más en la vida. [...] Son historias de un mineiro extremadamente caricaturizado. [...] Ponen etiquetas a regiones que ni siquiera dan tiempo a conocer otros temas. [...] Yo me siento bien con mi cultura, estoy muy contenta de donde estoy y de como estoy, y de como es mi cultura aquí. Me parece muy hermoso. Soy de Minas y estoy muy orgullosa de ello.

Ante tales constataciones, el grupo consideró que, además de representar significativamente la cultura de Minas Gerais, el tema en cuestión conmovía a todos y tenía potencial para promover un debate enriquecedor que ampliaría el conocimiento de los integrantes durante el proceso de construcción coreográfica. Se identificaron importantes situaciones-límites, situaciones opresivas que de alguna manera molestaban e inhibían el pensar y el actuar sobre el tema discutido, dificultando a los sujetos desarrollar el ser más (Freire, 1994; Osowski, 2016).

También tomamos en consideración el hecho de que el GGD, históricamente, se posiciona políticamente en sus producciones, asumiendo que, por medio de sus coreografías, puede expresar y manifestar somáticamente pensamientos y valores sociales emergentes (Lopes, 2020). Además, por ser una acción educativa situada en el eje de la extensión universitaria, el GGD tiene el compromiso de promover una actuación transformadora, contribuyendo al desarrollo social y regional, incluyendo la universidad pública (FORPROEX, 2012).

Una vez definido el tema, se pasa a la fase de Profundización, que involucra procesos de problematización que buscan superar una visión ingenua del tema, creando situaciones que permitan a los alumnos reflexionar sobre las cuestiones más amplias relacionadas con el tema abordado, llevando a un aumento del nivel de criticidad de los sujetos (Feitosa, 2003; Freire, 1963, 1994).

En este punto, el grupo hizo sugerencias de actividades que podrían ayudar en el estudio del tema, y fue posible apreciar los materiales disponibles en Internet (reportajes escritos y en vídeo, documentales, vídeos humorísticos, obras artísticas, podcasts, bibliografía científica, escritos poéticos, diccionarios etc.), que fueron analizados durante las reuniones en vivo y por el grupo cerrado de WhatsApp; y mantener rondas de conversación con invitados externos.

La primera invitada fue una colaboradora del GGD, la profesora Juliana Leal, doctora en Estudios Literarios y profesora del curso de Letras de la UFVJM, que trajo un debate sobre la idiosincrasia lingüística de algunos hablantes de portugués brasileño que lleva a su desvalorización y estigmatización. Durante su encuentro con los miembros del GGD, problematizó la relación entre poder y lenguaje y la forma en que registros lingüísticos como el mineirês u otros de la región Nordeste del país, por ejemplo, son desvalorizados, a pesar de que sus hablantes sean hablantes reconocidos por renombrados especialistas.

En este sentido, Lélia Gonzalez (1984) denomina “Pretuguês” a la forma de hablar la lengua portuguesa influenciada por los negros africanos esclavizados en Brasil, que revela componentes étnicos de las lenguas africanas, como la supresión de los “erres” en el infinitivo: fazê, comê etc. Por no estar ligada a las normas cultas, esta forma de hablar abraza

estereotipos de inferiorización intelectual de las personas dentro de un proyecto racista de sociedad (Gonzalez, 1984), hecho que destaca la lengua culta como uno de los instrumentos de imposición de relaciones de poder (Ribeiro, 2020).

El debate en la rueda de conversación nos llevó a coincidir en que, lamentablemente, el registro oral del portugués de Minas Gerais es devaluado e incluso ridiculizado no solo en otros estados del país, sino también en espacios donde circula la cultura letrada y académica, como el espacio universitario. Eso se traduce en lo que llamamos epistemicidio, es decir, la muerte de una forma de saber en detrimento de otro. Para muchos estudiantes, eliminar las particularidades de su habla mineira en su registro oral dentro de la universidad es una salida para no ser desacreditados como futuros profesionales.

La profesora Juliana invita, como lo ha hecho el GGD en muchas de sus propuestas coreográficas en GPT (Lopes, 2020; Lopes & Niquini, 2021), a la materialización dentro del espacio universitario, en teoría local donde los diferentes saberes deberían circular democráticamente, en convivencia respetuosa entre los diferentes sujetos y sus culturas de origen.

La segunda invitada, la Sra. Sueli Antônia de Oliveira, conocida narradora de cuentos en Mendanha, distrito de Diamantina, fue sugerida por uno de los miembros del GGD. En este encuentro, el grupo tuvo la oportunidad de escuchar diversas narraciones que componen la cultura regional, algunas basadas en hechos reales y otras posiblemente en leyendas.

Creyendo que “el lenguaje verbal constituye y complementa el lenguaje gestual de forma inseparable, produciendo algo nuevo, llevando a los sujetos que juegan, luchan, bailan, a una completud que solo esta articulación (verbo/gesto) permite” (Scarazzatto, 2020, p.153), esta rueda de conversación nos permitió observar el vasto y rico repertorio de expresiones lingüísticas y gestuales características del mineirês, más allá de las presentes en el cotidiano de cada integrante. Como ejemplo, citamos a continuación el fragmento explicado por la invitada durante su presentación personal:

Sra. Sueli: [...] es lo que te digo; yo nací en Mendanha. Fui la primera hija que tuvieron acá. Mi madre me tuvo acá en Mendanha con una comadrona. Pues, ¿cómo no me gustaría Mendanha? Mendanha es para mí mi referencia, y todo lo que he aprendido me pasó en Diamantina, lo aprendí estudiando, pero todo para dedicárselo a Mendanha.

Mientras relataba momentos de su vida y otras historias, Sueli movía su cuerpo de un lado a otro, acercándose a la cámara de su teléfono móvil como si intentara ver mejor a las personas que estaban al otro lado de la pantalla. También movía las manos; a veces juntaba los dedos en gestos similares a los que se utilizan para rezar, otras veces abría los brazos, fruncía el ceño, miraba hacia arriba, sonreía, entre otras expresiones que mostraban un sentimiento de orgullo por el lugar al que pertenece. Durante la conversación, pudimos observar en aquella señora un gesto diferente en cada caso relatado. Por medio de movimientos del bailar, “cá-poeirar”, cocinar, jugar, entre otros, en un eterno sentarse, levantarse, girarse, reírse. Vimos una mezcla de expresiones verbales y gestuales que resonaban en todo su cuerpo, reverberando sentimientos de admiración y placer en nuestros cuerpos al otro lado de la pantalla.

Todas las reflexiones realizadas durante la fase de Profundización llevaron al grupo a optar por retratar en la coreografía aspectos relacionados con el mineirês. Sin dejar de lado los prejuicios que puede sufrir la forma de hablar de un pueblo, los integrantes decidieron centrarse en el refuerzo y la valoración de la identidad mineira, cuidando de no satirizar el tema, factor considerado por el grupo como perjudicial para el reconocimiento de la cultura

popular regional. Además, también optamos por abordar el contexto de aislamiento social que estábamos viviendo para que la coreografía preparada y presentada virtualmente dejara un registro de este momento histórico vivido dentro del proyecto.

Paralelamente a esta fase, desarrollamos una de Escritura Gestual, que pretendía transformar los conocimientos obtenidos (investigaciones, reflexiones, movimientos corporales desarrollados, etc.) en gestos expresivos, así como su secuenciación, de modo que contextualizaran los sentidos y significados que el grupo quisiera comunicar por medio de la obra acabada (Marcassa, 2004). Al mismo tiempo que se ampliaba el conocimiento sobre el tema, los miembros imaginaban posibilidades de articulación entre los gestos, que se presentaban al colectivo verbalmente y, en ocasiones, corporalmente durante las reuniones sincrónicas. Las discusiones y experimentaciones generaron diferentes ideas, que originaron las escenas que compusieron la coreografía.

El grupo optó por organizar las escenas coreográficas de forma aleatoria, es decir, sin definir una historia con un orden cronológico que contar en la coreografía. Utilizamos nuestras casas – con sus muebles, utensilios y patios – como escenario y nuestra ropa cotidiana como vestuario. Para seleccionar la música, buscamos composiciones de artistas mineiros y géneros musicales de la cultura popular brasileña.

Del mismo modo que en la modalidad presencial, fue necesario, finalmente, realizar la fase de Embellecimientos para mejorar los gestos expresivos incluidos en la coreografía, la sincronía de los movimientos con la música, entre otros aspectos. Sin embargo, en la modalidad virtual, esta fase se realizó individualmente en el momento de la grabación de las escenas coreográficas en cada residencia. La coreografía elaborada a distancia hizo que los miembros ejecutaran los movimientos solos, aunque la creación de los mismos hubiera sido pensada colectivamente. A la hora de grabar la secuencia de gestos creada, cada miembro visionaba el vídeo antes de enviarlo al grupo, lo que implicó varios intentos hasta que estuvieron dentro de los estándares estéticos considerados ideales.

Esta fase también constituyó el momento de la edición de los vídeos, que no fue necesaria en la modalidad presencial. Aunque la secuenciación de las escenas coreográficas se definía en la fase de Escritura Gestual, el proceso creativo a distancia exigía su reanudación en el momento de editar el vídeo final de la coreografía, ya que implicaba la decisión de cómo se colocarían las partes grabadas individualmente. El grupo debatió ideas sobre el orden y la disposición de los vídeos, así como efectos artísticos, arreglos con las palabras escritas, sincronía con la música, etc. Sin embargo, la imposibilidad de “estar juntos” debido a la distancia social hizo que solo un miembro del grupo – el que tenía más habilidad con los programas informáticos – se encargara de esta función, hecho que provocó que la mirada estética sobre la obra final tuviera una gran influencia individual, y no colectiva, como suele ocurrir en los procesos creativos presenciales del GPT.

También definimos el título de la coreografía y la sinopsis, ambos de forma colectiva, con el apoyo de colaboradores, basándonos en los conocimientos adquiridos durante el proceso constructivo, como se muestra a continuación:

Título: Dendicasa

Sinopsis: Por las palabras de Guimarães Rosa: “Minas, hay muchas. Pero pocos son los que conocen las mil facetas de las Gerais”. Dendicasa es un homenaje a una faz de las

Minas Gerais con la que todos han tenido contacto algún día, pero que casi siempre les llega por medio de bromas prejuiciosas o de un deliberado complejo de superioridad. Como si ser mineiro fuera esto o aquello. Como si uno pudiera definirlo. Minas hay muchas y las Gerais son muchísimas. Por eso, Dendicasa tiene esa forma de estar tejida por los hilvanes de un mimo de una abuela. Por el abrir y cerrar de piernas y ventanas. De brazos y abrazos. Dendicasa es un “suspiro en medio de la locura”.

Partiendo del entendimiento de que la coreografía de GGD comunica un mensaje del grupo sobre el tema trabajado (Marcassa, 2004; Sborquia, 2008), presentamos, a continuación, desde la perspectiva de los extensionistas-gimnastas-creadores, la descripción verbal de la narrativa producida por el GGD en “Dendicasa”. En material producido durante las fases de Escritura Gestual y Embellecimientos para guiar la construcción coreográfica, explicamos los significados que pretendíamos expresar en cada escena y su principal fuente de inspiración:

Escena 1: páginas del “Dicionário Fanadês, Jequetinhonhês, Mineirês”, de Carlos Mota (2008), siendo hojeadas para destacar el hilo conductor de la coreografía: el mineirês. Durante la fase de profundización, utilizamos ese libro como una de las fuentes de investigación, que trae una serie de términos lingüísticos utilizados en la región de Minas Gerais, acompañados de historias sobre sus orígenes, mostrando cómo la lengua está viva y construida por las personas que la hablan. El grupo consideró que ese material simboliza la riqueza de la forma de hablar del mineiro, insertándolo en la coreografía.

Escena 2: diálogo con preguntas y respuestas rápidas utilizando términos en mineirês, por escrito, vinculados a gestos gimnásticos. El grupo consideró importante situar el estar en casa – el contexto de aislamiento social debido a la pandemia de COVID-19 vivida dentro de la casa – señalando que la gimnasia permeó este momento como una forma de aliviar las angustias y tensiones de los miembros del GGD.

Escena 3: posturas invertidas de gimnasia en diferentes espacios de la casa. La intención era decir que practicar gimnasia nos permite tener otra perspectiva de la vida, porque nos pone “cabeza abajo”, lo que nos lleva a algunas reflexiones: ¿cómo vemos el mundo cuando estamos cabeza abajo? ¿Somos nosotros o es el mundo el que está al revés en ese momento?

Escena 4: las cosas buenas de Minas Gerais expresadas de forma escrita y gestual. Buscamos destacar las delicias de vivir la cultura mineira por medio de manifestaciones populares, algunas características de nuestra región reconocidas mundialmente, como el pão de queijo, por ejemplo.

Escena 5: movimientos que representan el cansancio, la pereza, el aburrimiento de estar en casa. La intención era mostrar cómo vivíamos aislados socialmente en casa, destacando sentimientos que se pueden minimizar moviéndonos, por el “gimnasiar” en la casa.

Escena 6: bellezas de Minas Gerais (municipios y naturaleza) por medio de la gimnasia. Los miembros del GGD tienen la extraña costumbre de hacer gimnasia dondequiera que vayan, especialmente en los momentos de ocio en las tierras mineiras, ya sea en las ciudades o en la naturaleza. En esta escena, buscamos resaltar las bellezas de las tierras mineiras por medio de la mirada de la gimnasia y del anhelo de estar por ahí “gimnasiando” libremente

Escena 7: términos mineiros por escrito, acompañados de expresiones faciales. Duran-

te la fase de profundización, observamos los gestos de la gente, hablando en mineirês, en distintos vídeos y en la rueda de conversación con un narrador de cuentos de la región. Tales referencias nos mostraron que el mineirês está cargado de un fuerte lenguaje corporal del que nos sentimos orgullosos.

Escena 8: término mineiro escrito en un suelo de arena. Intentamos destacar el término mineiro también en su forma escrita, algo muy presente en la artesanía de Minas Gerais (tazas, camisetas, etc.).

El vídeo completo de la coreografía se puede ver en el canal de YouTube del GGD⁸, a partir del cual esperamos que el lector haga sus interpretaciones personales por medio de sus experiencias con el tema. La intención del GGD con la coreografía “Dendicasa” fue demarcar la posición de que esta es la forma – el mineirês – con la que nos expresamos verbalmente y que no queremos hablar de otra manera. Hablar de esta forma no nos descalifica; queremos tener el derecho a hablar mineirês en todas partes y ser respetados por ello. No queremos y no cambiaremos más nuestra forma de hablar. Estamos orgullosos del mineirês, que tanto nos representa; estamos orgullosos de nuestra cultura mineira.

Consideraciones transitorias

Este relato de experiencia (re)afirma las posibilidades y potencialidades de la GPT en la formación de personas sensibles, críticas y capaces de adaptarse a las imposiciones impuestas por la pandemia y viceversa. Lejos de ser la mejor forma de vivir la GPT y la extensión universitaria, el desarrollo del proyecto en la ERE fue necesario y contingente, requiriendo esfuerzos diferenciados para la ardua participación de todos los sujetos dispuestos a asumir el desafío.

En resumen, este artículo se desdobra en la presentación de la trayectoria de una composición de GPT en forma remota, convirtiéndose en terreno fértil para experiencias y futuras investigaciones. Inspirados en la pedagogía freireana, destacamos una metodología organizada en fases que pueden ser incorporadas en procesos de composiciones coreográficas de GPT, a saber: (Re)conocimiento(s); Cuerpo y Movimiento; Lectura de mundo; Tematización (Freire, 1994); Profundización; Escritura Gestual; y Embellecimientos. Creemos que, independientemente del contexto, presencial o a distancia, dicha propuesta tiene un gran potencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas humanizadoras y emancipadoras en el abordaje de la modalidad.

Buscamos presentar momentos significativos de un proceso creativo e íntimamente ligados a toda la propuesta: historias de vida, pláticas, reflexiones y experimentaciones corporales. Más que un tema que impulsa una construcción coreográfica, trabajamos con cuestiones que atraviesan nuestros cuerpos y nuestra existencia, dentro y fuera del espacio académico. Construir la coreografía “Dendicasa” en un proyecto de extensión nos permitió traer a la universidad conocimientos de la cultura popular que nunca fueron bienvenidos en nuestras experiencias en los espacios formales de la academia.

Consideramos, por lo tanto, que utilizar metodologías críticas que aborden la cultura popular en la extensión universitaria posibilita reflexiones sobre el (re)conocimiento y valoración

⁸El video de la coreografía completa puede verse en: https://www.youtube.com/watch?v=yzQK_F9JsR8&t=107s

de la cultura de los sujetos participantes, favoreciendo impactos y cambios en la comprensión del colectivo sobre su situación en el mundo, dentro y fuera de la universidad.

Frente a todos los desafíos vividos por nosotros en la ERE, es importante considerar, también, las desigualdades económicas y sociales que azotan nuestro país, observando las condiciones no siempre favorables para lidiar con el mundo digital. Somos conscientes de que no todo el mundo tiene acceso a internet o a aparatos tecnológicos; además, muchos no tienen un entorno adecuado en sus hogares para el aprendizaje a distancia, que de hecho ofrece pérdidas inestimables para la extensión/educación. Sin embargo, en este panorama, en el contexto del GGD, hemos comprendido, más que nunca, la importancia de aprender y enseñar juntos. La colectividad nos mueve y nos trae la esperanza de una educación transformadora. Recordamos las ideas del profesor Tarcísio Mauro Vago (2019), cuando refuerza la necesidad de una Educación Física con deseo de empatía. Y eso es lo que venimos ejercitando: construir y compartir experiencias con escucha, afecto, diálogo y colectividad.

Además, abordar un tema tan familiar para los miembros del GGD resultó acogedor en un momento de tantas incertidumbres y angustias. Construir “Dendicasa” se configuró como una estrategia de supervivencia, entre tantas otras que tuvimos que inventar. Aunque separados por pantallas, esta experiencia nos permitió estar cerca – sin poder estarlo –, estrechó aún más nuestros lazos, nos llevó a nuestros orígenes; fue como un abrazo, un cafuné, un cariño que tanto echamos de menos durante el aislamiento social. Un colim⁹ de abuela.

⁹ Diminutivo de la palabra “colo” (colinho) grafiado en mineirês. En castellano, “regazo”. NdT

REFERENCIAS

- Arruda, R. P.; Sodré, E. L. V.; Cardoso Filho, A. A. (2021). O projeto de extensão “Vozes da história” se reinventa com o podcast “Vozes na pandemia”. *Expressa extensão*, 26 (1), 559-573. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19641/pdf>.
- Ayoub, E. (2003). *Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Bagno, M. (2001). *Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Parábola.
- Beisiegel, C. R. (2010). *Paulo Freire*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é método Paulo Freire?* São Paulo, SP: Brasiliense.
- Carbinatto, M. V.; Furtado, L. N. R. (2019). Choreographic process in gymnastics for all. *Science of gymnastics journal*, 11, 343-353. <https://journals.uni-lj.si/sgj/article/view/12046>
- Cruz, P. J. S. C.; Vasconcelos, E. M. (2017). *Caminhos da aprendizagem na extensão universitária: reflexões com base na experiência na articulação nacional de extensão popular*. São Paulo, SP: HUCITEC Editora.
- Dantas, T. R.; Lima, A. S. M. (2021). O ensino e a extensão na perspectiva freireana no âmbito da UNEB. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 4, 112-121. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/12817>

Fátima, C. V.; Ugaya, A. S. (2016). Ginástica Para Todos e pluralidade cultural: movimentos para criar novos pensamentos. In: Oliveira, M.; Toledo, E. (Orgs.) Ginástica para Todos: possibilidades de Formação e Intervenção, pp. 141-154. Anápolis, GO: UEG.

Feitosa, S. C. S. (2003). O método Paulo Freire. In: Gadotti, M., Gomez, M. & Freire, L. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan, pp 147-157. Buenos Aires, ARG: CLACSO.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM.

Freire, P. (1963). Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do Processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife, 4, 4-22. <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3172>

Freire, P. (1985). Extensão ou comunicação? (8 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1994). Pedagogia do oprimido (23 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (25 ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, 223-244. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6608168/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf

Graner, L.; Paoliello, E.; Bortoleto, M. A. C. (2017). Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. In: Bortoleto, M. A. C. & Paoliello, E. (Orgs.) Ginástica para todos: um encontro com a coletividade, pp. 165-198. Campinas, SP: UNICAMP.

Grupo de Ginástica de Diamantina – GGD (2021). Projeto. Diamantina, MG. <https://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm>

Lopes, P. R. (2020) "A gente abre a mente de uma forma extraordinária": potencialidades da pedagogia freireana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos (Tese de doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-13052021-142814/pt-br.php>

Lopes, P.; Niquini, C. M. (2021). "Do barro à arte": experiências de diálogo entre a extensão universitária e a cultura popular. Revista de Educação, Ciência e Cultura, 26(1), 1-19. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7512>

Lopes, P.; Tsukamoto, M. H. C. (2022). A Ginástica para Todos em tempos de distanciamento social: relatos de projetos de extensão universitária. Expressa Extensão, 27(3), 59-71. <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/expressa/article/view/2219>

Marcassa, L. (2004). Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. Pensar a Prática, 7(2), 171-186. <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/94>

Marques, I. (2010). Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo, SP: Digitexto.

Menegaldo, F. R.; Bortoleto, M. A. C. (2020). The role of time and experience to the Gymnastics for All practice: building a sense of collectivity. *Science of Gymnastics Journal*, 12, 19-26. <https://journals.uni-lj.si/sj/article/view/11642>

Mota, C. (2008). *Dicionário fanadês, jequitinhonhês, mineirês: linguagem falada às margens do Rio Fanado e adjacências*. Brasília, Ed. Stephanie.

Oowski, C. I. (2016). Situações-limites. In: Streck, D. R., Redin, E.; Zitzoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*, pp. 375-376. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Patriarcha-Gracioli, S. R.; Melim, A. P. G. (2021). Extensão universitária: projeto Labinter em tempos de pandemia. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 9, 86-98. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/25836>

Ribeiro, D. (2020). *Lugar de fala*. São Paulo, SP: Editora Jandaíra.

Rodrigues, L. A.; Farias, M. N. (2020). Ensino remoto emergencial ou avaliativo 184 (EREERA): expropriação capitalista e universidade pública em tempos de pandemia. In: Gonçalves, E. C., Loureiro, R. & Ramalhe, M. P. (Orgs.). *Isolad@s: reflexões artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia*, pp. 184-199). Vitória, ES: Nepefil/UFES. <https://livroisolados.blogspot.com/>

Sborquia, S. (2008). Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. In: Paoliello, E. (Org.). *Ginástica Geral: experiências e reflexões*, pp.145-166. São Paulo, SP: Phorte.

Scarazzatto, J. (2020). Verbo e gesto: formas indissociáveis de compreender e fazer. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar: Rebescolar*, 3, 145-155. <https://www.rebescolar.com/Conpefe/VERBO-E-GESTO%3A-FORMAS-INDISSOCI%C3%81VEIS-DE-COMPREENDER-E-FAZER--->

Toledo, E.; Tsukamoto, M. H. C.; Carbinatto, M. V. (2016). *Fundamentos da Ginástica Para Todos*. In: Nunomura, M. (Org.) *Fundamentos das ginásticas* (2 ed.). Várzea Paulista, SP: Fontoura.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (2014). Regulamento do Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFVJM. Diamantina, MG. <http://www.ufvjm.edu.br/proexc/regulamentoacoes.html>

Vago, T. M. (2019). Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais. In: *Anais do XXI Conbrace e VIII Conice*, Natal, RN. <https://www.youtube.com/watch?v=wjQ0pk2mR-k>

FECHA DE ENVÍO: 06/11/2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 25/11/2022