

Desnaturalizando cursos de vida: los aportes de la sociología a la articulación de las funciones de la universidad

Denaturalizing life courses: the contributions of sociology to the articulation of university functions

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1229>

Melania Constanza Stehli*

Tamara Lucía Beltramino**

Luciana Vivian Serovich***

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre la articulación entre docencia, extensión e investigación a partir de un dispositivo específico de la órbita extensionista denominado Prácticas de Extensión de Aprendizaje Experiencial, desplegado desde la cátedra de Introducción a la Sociología de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional del Litoral en el año 2019, en la ciudad de Santa Fe (Argentina). Para ello, se parte de reconocer los aprendizajes y herramientas que aporta la sociología al diálogo entre las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) y se nutre de los emergentes de la práctica desarrollada, para mostrar la potencialidad de un aprendizaje basado en la desnaturalización y la reflexividad constante. El proyecto se propuso trabajar de forma desnaturalizada los cursos de vida de los estudiantes al finalizar la etapa de escolaridad obligatoria, teniendo en cuenta que ellos despliegan recorridos e itinerarios variables en la transición hacia la vida adulta. A partir de lo realizado, pudimos constatar que las lógicas específicas de las funciones universitarias aportaron elementos específicos insustituibles, que marcaron el trayecto del proyecto de extensión. Entendemos que el diálogo continuo y reflexivo entre los modos específicos de producción de conocimiento de estas funciones, es una práctica habitual de nuestra disciplina y que, al mismo tiempo, la sociología, por su potencial desnaturalizador, podría ser clave para el desarrollo de propuestas de intervención integrales sobre tópicos diversos, aportando desde una mirada científica a la resolución de problemas sociales.

Palabras clave: sociología – extensión – investigación – educación – curso de vida.

Abstract

This article intends to reflect on the articulation between teaching, extension and research from a specific device of the extensionist orbit known as Extension Practices of Experiential Learning, deployed by the Introduction to Sociology chair of the Bachelor's Degree Program in Sociology of the Universidad Nacional

* Doctoranda en Humanidades con mención en Antropología. Líneas de investigación: Sociología cultural de la ciencia; Sociología de las profesiones. Docente e investigadora, Departamento de Sociología, Universidad Nacional del Litoral. Argentina. melaniastehli@gmail.com

** Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Sociología ambiental y Gestión de riesgos. Docente e investigadora, Departamento de Sociología, Universidad Nacional del Litoral. Argentina. tbltramino@unl.edu.ar

*** Doctoranda en Estudios Sociales. Líneas de investigación: Sociología de la educación, juventudes y género. Docente en la Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad Católica de Santa Fe. Argentina. luserovich@hotmail.com.ar

del Litoral in the city of Santa Fe (Argentina) in 2019. To do this, it begins by recognizing the learning and tools that sociology brings to the dialogue between the university's three substantive functions -teaching, research and extension- and draws on the emerging practices developed to show the potential of learning based on denaturalization and constant reflectivity. The project aimed to work in a denatured way on the life paths of the students at the end of the compulsory schooling stage, taking into account that they display variable routes and itineraries in their transition to adult life. Based on the work done, we were able to verify that the specific logics of university functions – teaching, research and extension – provided specific, irreplaceable elements that marked the course of the extension project. We understand that the continuous and reflective dialogue between the specific modes of production of knowledge of these functions is a common practice in our discipline and that at the same time sociology, due to its denaturalizing potential, could be key to the development of proposals for Comprehensive intervention on various topics, contributing from a scientific perspective to the resolution of social problems.

Keywords: sociology – extension – research – education – life course.

Introducción

Este artículo se propone reflexionar sobre la articulación entre docencia, extensión e investigación a partir de un dispositivo específico de la órbita extensionista, denominado Prácticas de Extensión de Aprendizaje Experiencial,¹ implementado por la cátedra de Introducción a la Sociología de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Santa Fe, en 2019. Para ello, se parte de reconocer los aprendizajes y herramientas que aporta la sociología al diálogo entre los diferentes espacios de producción de conocimiento (docencia, investigación y extensión) y se nutre de los emergentes de la práctica desarrollada para mostrar la potencialidad de un aprendizaje basado en la desnaturalización como recurso particular de esta disciplina.

El proyecto denominado “Desnaturalizando la condición juvenil a partir de las prácticas educativas de jóvenes de la ciudad de Santa Fe”, se propuso abordar la etapa de transición que atraviesan los jóvenes al finalizar la escolaridad obligatoria, teniendo en cuenta el cambio de estado que involucra (Elder, 1994). La finalización de los estudios de la etapa escolar obligatoria puede ser entendida como un punto de inflexión (Levy, Widmer, 2013) para indagar respecto a los cursos de vida de los jóvenes, al mismo tiempo que una situación relevante para desnaturalizar las incertidumbres sobre el futuro (Beck, 1999) a partir de las herramientas provistas por la sociología.

La transición hacia la vida adulta –en el sentido propuesto por la perspectiva de curso de vida– varía en función de cuestiones dispares, lo que se traduce en recorridos e itinerarios varia-

¹ Para más información sobre este dispositivo específico, véase Menéndez y Tarabella (2017).

bles según las características de las poblaciones específicas.² A partir de que identificamos que estos procesos eran percibidos y definidos por los sujetos como resultado de decisiones individuales (destinos, gustos o habilidades), y que se invisibilizan en cierto modo los condicionantes sociales –tales como el género, la edad, lugar de procedencia u origen social– que influyen en estas elecciones, nos propusimos desnaturalizar aspectos significativos de este momento de transición: *a)* posibles inserciones en el mercado laboral, *b)* la independencia o la conformación de una familia propia, y *c)* la posibilidad de continuar o no estudiando en ámbitos de educación superior.

El desconocimiento de las causas estructurales que inciden en estas decisiones es experimentado por los individuos desde el sufrimiento, la responsabilización individual e incluso el estigma. Por eso, aunque visibilizar los mecanismos que “hacen dolorosa e incluso intolerable la vida no significa neutralizarlos” (Bourdieu, 1993: 559), sí nos permite objetivar las fuerzas sociales que explican las expectativas subjetivas sobre el futuro –“qué voy a hacer de mi vida”, “para qué estoy hecho”, “qué quiero hacer”–, y reconstruir la trama institucional que interviene en la producción de esas posibilidades objetivas y expectativas subjetivas (Bourdieu, Passeron, 2003).

Siguiendo esta perspectiva, las actividades del proyecto se llevaron a cabo a partir de nueve encuentros en los que participaron alumnos ingresantes de la Licenciatura en Sociología y estudiantes de 5º año de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe.³ En ellos se implementaron dispositivos pedagógicos orientados a desnaturalizar la etapa del curso de vida que cursan los jóvenes al finalizar la escuela secundaria. Para estos grupos en particular, esto implicó visibilizar la variedad de estilos de vida posibles y objetivar los condicionantes sociales que inciden en la configuración de “futuros” dispares.

Aunque cada uno de los tópicos abordados en esta práctica ya habían sido objeto de investigaciones, cátedras y proyectos extensionistas, nos propusimos trascender las fronteras entre las funciones universitarias, y producir conocimiento *in situ* junto a los protagonistas del proceso desde el aprendizaje de operaciones específicas de un campo disciplinar. Así, la sociología como disciplina científica se constituyó en un recurso relevante para problematizar esta etapa de transición, al brindar herramientas teóricas y metodológicas para comprender las “realidades” vividas por los individuos y producir conocimiento objetivo sobre esas experiencias. Finalmente, porque se trata de una disciplina *reflexiva* (Bourdieu, 2005), es capaz de aportar al estudio científico de las transformaciones contemporáneas que atraviesan las sociedades y sus instituciones.

2 La perspectiva de curso de vida de Elder (1994: 5) nos permite justificar teóricamente la población escogida por la particularidad de la etapa en la que se encuentran. La fecundidad analítica de focalizar en la transición permite desnaturalizar la edad y el momento de vida transitado por las personas y explorar los procesos de cambio que atraviesan y las dinámicas que subyacen a las “trayectorias múltiples e interdependientes”.

3 El detalle de las escuelas escogidas para realizar la práctica y los diversos dispositivos utilizados se encuentra sistematizado más adelante.

La articulación entre docencia, investigación y extensión a partir de un dispositivo específico

La articulación entre las funciones de docencia, investigación y extensión es uno de los mandatos institucionales que orienta a la universidad en la actualidad y que marca las dinámicas de producción de conocimientos específicas de la sociedad contemporánea (Nowotny, Scott, Gibbons, 2001). Desde la década de los ochenta, con mayor o menor desarrollo en diferentes países y universidades, la extensión como función sustantiva ha ido adquiriendo mayor espacio en los planes institucionales, e incluso en el currículum universitario. Así, a las tradicionales funciones de transmisión y producción de conocimiento –instituidas a partir de la docencia e investigación–, se ha anexado la extensión como función orientada a la vinculación con el entorno social y productivo.

En términos específicos, “la extensión es una función de la universidad que se propone ‘acercar’ el conocimiento científico a la comunidad a partir de la interacción con sus otras funciones: la docencia y la investigación. [...] es posible sostener también que la extensión es una forma de vinculación de la universidad con los actores sociales del territorio” (Beltramino, Theiler; 2018: 88). Esta articulación “puede darse mediante proyectos de ‘vinculación’, ‘extensión’ [...] que no se limitan a ‘aplicar’ saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes de las comunidades” (Mato, 2018: 26).

Ahora bien, la extensión agrupa una variedad de prácticas, actores y lógicas disciplinares diversas. Tommasino y Cano (2016) proponen dos concepciones de extensión atendiendo a los sentidos asociados a este término. En primer lugar, mencionan la concepción “difusionista-transferencista” de la extensión, para referirse a las prácticas que buscan difundir el conocimiento y aplicarlo en diferentes situaciones sociales. De este modo, el extensionista es un transmisor o traductor del conocimiento. En contraposición a este enfoque, identifican dispositivos y propuestas a los que denominan “extensión crítica” dado que buscan incorporar en los procesos de formación el compromiso social, y aportar a la transformación de situaciones críticas a partir del diálogo interactoral y el uso de conocimientos específicos, dejando de lado la “transferencia” de conocimiento.

Con esta perspectiva nos propusimos integrar la docencia, la extensión y la investigación, y desplegar herramientas y aprendizajes de cada uno de estos ámbitos para desnaturalizar los cursos de vida de los jóvenes. Así, nos preguntamos ¿qué estrategias permiten conocer los cursos de vida de los jóvenes y construir “datos sociológicos” de estos relatos?, ¿cómo construir un dispositivo didáctico-pedagógico que permita a los estudiantes relatar sus experiencias individuales y participar de la sistematización y análisis objetivo de esos futuros múltiples? En definitiva, ¿cómo reconocer y traer al primer plano estos emergentes para debatir colectivamente los hechos sociales que inciden en los cursos de vida?

Antes de avanzar, resulta fundamental explicitar a qué nos referimos por *desnaturalización*, concepto sociológico que orientó los procedimientos y operaciones de extrañamiento de los puntos de vista de los jóvenes en las actividades propuestas.

La materia prima de la sociología es lo que, desde Durkheim en adelante, se definió como sentido común o conocimiento de sentido común. Los modos de definirlo según cada perspectiva teórica son variables: *preconociones* para Durkheim (1986), *sentidos subjetivos* según Weber (2014), *formas de conciencia social* para Marx (Marx y Engels, 1957); *sentido práctico* Bourdieu (2005), o como lo denomina Bauman (2002), *sentido común*.

Estos conocimientos de primera mano (Schutz, 1974) son incorporados durante el proceso de socialización que atravesamos. Así internalizamos modos de actuar, pensar y sentir propios de las sociedades de las que formamos parte. En tanto formas de percepción, valoración y esquemas para la acción, resultan fundamentales para la producción y reproducción de la vida social, porque permiten a los individuos y grupos construir el sentido de su existencia y orientar su acción en la vida cotidiana. Sin embargo, una cualidad de estos saberes es que resultan *aprobemáticos*, esto es, se dan por sentado (Schutz, 1974) y quedan excluidos de la reflexión consciente en tanto cumplan con los fines prácticos de posibilitar las actividades cotidianas.

En tanto sujetos sociales, los sociólogos –al igual que otras disciplinas de las ciencias sociales– están inmersos en la misma red de relaciones materiales y simbólicas que indagan. Por eso, la familiaridad resulta uno de los obstáculos por excelencia del proceso de producción de conocimiento. La sociología, en tanto conocimiento científico, al momento de producir conocimiento tiene como uno de sus objetivos fundamentales someter creencias, imaginarios, prácticas y saberes propios del sentido común a operaciones mentales y técnicas de *desnaturalización*, y poner en entredicho las explicaciones de sentido común: “la práctica de la sociología supone la capacidad de pensar de forma imaginativa y de distanciarse de ideas preconcebidas sobre las relaciones sociales” (Bauman, 2002: 42).

Esta actitud mental, en palabras de Durkheim, es posible a través de dos operaciones diferenciadas, pero ineludiblemente articuladas, que subsidian la construcción de los objetos de estudio de la disciplina. Por un lado, reconocer las *preconociones* que tenemos sobre las cosas sociales. Por el otro, reconstruir el conjunto de relaciones sociales, materiales y simbólicas, en el que se insertan las experiencias individuales, y que permiten objetivar el entramado de relaciones de fuerza que explican lo que es percibido como natural o “normal” para los sujetos.

Para el primer punto mencionado, se propicia el *distanciamiento* (Elias, 1990) de las ideologías o valores implicados en los fenómenos observados y se establece una ruptura con las visiones de sentido común a través de diversas operaciones (Bourdieu, 2004). Ello conlleva especialmente superar los puntos de vista privados, poniendo de manifiesto las regularidades que contrastan con el anclaje individual de las experiencias particulares de los actores. El objetivo de estas iniciativas es desalentar las explicaciones voluntaristas típicas del sentido común, que

construyen relaciones causales con base en motivaciones e intenciones individuales, tratando así de restituir la naturaleza social que subyace a los resortes de la acción.

El segundo punto mencionado se operacionaliza a través de una práctica reflexiva en donde se realizan diversas operaciones cognitivas. Se comienza con una crítica lógica y lexicológica de las categorías nativas utilizadas para explicar los fenómenos estudiados, para romper con las relaciones obvias que el sentido común construye de las cosas sociales. Luego, esto implica reinsertar el hecho social en una red de interdependencias más amplia, que permita construir nuevos vínculos no observados y, con ello, nuevos sentidos. Lo anterior, sin embargo, no cerceña la capacidad de agencia. La sociología no busca anular la experiencia nativa y su punto de vista, sino visibilizar la diversidad de posibilidades objetivas que los individuos de proveniencias dispares poseen, en el marco de sistemas profundamente desiguales de distribución de oportunidades. Por eso, aplicar la desnaturalización conlleva, de forma ineludible, un ejercicio constante de *vigilancia epistemológica* para evitar hablar en nombre de los actores y sus experiencias subjetivas.

Para poner en práctica ejercicios de desnaturalización en el marco de la actividad mencionada, se propuso una estrategia donde los jóvenes fueran los protagonistas. La modalidad privilegiada fue el juego y el diálogo colectivo en el aula, a partir de la movilización de tópicos que permitieran identificar similitudes y diferencias en las trayectorias y en los proyectos de los estudiantes, buscando destacar los condicionantes sociales en torno al género y al origen social que operan en los cursos de vida de jóvenes.

Así, a partir de experiencias singulares, se buscó identificar regularidades, es decir, mostrar la presencia de cuestiones compartidas (sean grupos de diferencias o semejanzas) en las experiencias subjetivas, emociones, anhelos, proyecciones y expectativas sobre el tema de debate. Esto, con el objeto de construir las proyecciones y expectativas en torno al futuro como “hechos sociales”, susceptibles de ser abordados desde una mirada diferente a la experiencia inmediata y así construirlos como insumo de la reflexión.

Durante la implementación de la práctica se hizo evidente la necesaria articulación e imbricación de las funciones de docencia, extensión e investigación, aunque la especificidad de la práctica hizo que primara, en diferentes momentos, una lógica de producción de conocimiento sobre las otras. Una vez finalizada la propuesta, y a partir de la evaluación de lo realizado, concluimos que cada espacio de producción de conocimiento aportó interrogantes, aprendizajes e insumos para el despliegue de la actividad siguiente.

En el cuadro 1 sintetizamos la articulación de las funciones de docencia, investigación y extensión desplegadas en la implementación de la práctica. En los próximos apartados detallaremos los aportes y aprendizajes específicos que emergieron de esta interacción.

Cuadro 1. El momento de cada función en la práctica de educación experiencial de UNL 2019 y la interpenetración de funciones

	INVESTIGACIÓN “Conocer a los actores”	DOCENCIA “Construir dispositivos para los actores”	EXTENSIÓN “Practicar junto a los actores”
LA PRINCIPAL FUNCIÓN EN JUEGO	<p>El proceso de indagación previa: técnicas cualitativas de recolección de datos para conocimiento y desnaturalización de la condición juvenil.</p> <p>¿Quiénes son los jóvenes de esta escuela? ¿Qué les interesa y qué les preocupa?</p>	<p>La construcción de dispositivos pedagógico-lúdicos: ejercicio de la función docente en el armado de la propuesta educativa para cada escuela</p> <p>¿Con qué actividad es posible articular los contenidos disciplinares, los intereses de estos jóvenes, y las características institucionales?</p>	<p>La puesta en juego de los dispositivos en las escuelas: puesta en juego de forma reflexiva de los dispositivos diseñados para debatir y desnaturalizar los cursos de vida de los jóvenes a través del trabajo colectivo en el aula.</p> <p>¿Quiénes somos? ¿Por qué tenemos estos proyectos, intereses, miedos y deseos a futuro?</p>
LAS OTRAS FUNCIONES EN JUEGO	<p>Actitud extensionista: Escucha activa en las entrevistas con docentes y tramos directivos</p>	<p>Actitud extensionista: La construcción de los dispositivos se realiza buscando no “impartir” ni “transferir” saberes</p>	<p>Actitud de investigación: Búsqueda de regularidades en las respuestas, actitud sociológica y de investigación en la desnaturalización de los datos sobre los propios alumnos</p>
	↕↕	↕↕	↕↕
			<p>Actitud docente: Acompañamiento y trabajo colaborativo con los alumnos para la lectura e interpretación de los datos sobre sí mismos</p>

Fuente: elaboración propia, 2021.

Conocer para intervenir

Como partimos de la base de que los estudiantes están determinados por el contexto particular en el que viven, y a la vez esto condiciona la selección de escuela para realizar la educación obligatoria, una tarea inicial del proyecto fue conocer y caracterizar los espacios educativos y los estudiantes con los que realizaríamos la práctica.

Este movimiento, que denominamos de *indagación previa*, buscó conocer e identificar características, intereses y demandas de los actores escolares (docentes, jóvenes, directivos). Desde nuestra perspectiva, este paso permitiría confeccionar las propuestas pedagógicas con base en las particularidades situacionales, sociales y educativas de cada institución. Este aprendizaje

puede vincularse a las tareas de inmersión inicial en el campo relevante en cualquier actividad investigativa, en especial cuando conocemos poco acerca del mundo a estudiar (Hernández *et al.*, 2014) y es preciso monitorear los prejuicios sostenidos.

Para ello, pusimos en juego herramientas y técnicas de recolección de datos cualitativos basadas en la interpretación. Durante la primera parte del proyecto, se realizaron visitas previas a las escuelas y entrevistas con algunos referentes institucionales, para abrir el diálogo con docentes y alumnos, y poder enmarcar el encuentro áulico en donde realizaríamos la actividad principal. Conocer la escuela, los pasillos, sus docentes y directores, charlar con los estudiantes en los recreos, fueron una vía significativa para cimentar la confianza inicial con base en el respeto sobre el mundo de vida del “otro” y evitar imponer puntos de vista propios sobre el objeto de interés (el futuro) al confeccionar los dispositivos pedagógicos. Las características de la práctica de extensión favorecieron, en este punto, la iniciativa, comunicación, empatía y asertividad (Vanegas, 2018) para no anticiparnos, aprender a escuchar y dialogar.

En cuanto a la noción de *joven*, reconocemos con Bourdieu (1990) que la “juventud no es más una palabra”, ya que las clasificaciones sociales son construcciones simbólicas sujetas a disputas entre agentes que detentan posiciones diversas en el espacio social y, por ende, sus significados ocultan siempre la existencia de una variedad de formas de experimentar la edad biológica según condiciones sociohistóricas específicas.

Sin embargo, dentro de los últimos años de la escuela obligatoria, encontramos un colectivo social con límites difusos y rasgos sumamente heterogéneos. Sowyn (2012) define a la juventud como “una etapa cuya razón de ser es dejar de existir para dar paso a la edad adulta”. En particular, porque la juventud es un periodo del ciclo de vida en que las personas transitan de la niñez a la condición adulta, y durante el cual se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales, que varían según las sociedades, culturas, etnias, clases sociales y género (Rodríguez, 2011).

En el marco de las transformaciones de la estructura social argentina, se observan los efectos recientes que trajeron aparejada la universalización del nivel secundario, dispuesta en la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006). De acuerdo a Tenti Fanfani (2007), en las condiciones actuales, la heterogeneidad y la desigualdad social están cada vez más institucionalizadas.

El proceso de democratización de la escuela secundaria ha generado aulas cada vez más numerosas (Rivas, 2010). Buena parte de los sectores populares accede a los distintos niveles del sistema educativo, que logra garantizar ese derecho por primera vez a las nuevas generaciones. En consecuencia, en el interior del sistema educativo se profundizan las brechas sociales, con circuitos educativos cada vez más diferenciados según el nivel socioeconómico de los alumnos. La tendencia muestra una dualización socioeducativa a partir del progresivo pasaje del sector público al sector privado de los sectores medios y altos, que “huyen” de la educación pública y

fueron accediendo por primera vez a los distintos niveles del sistema educativo. En este marco se configuran trayectorias juveniles diversas, con orígenes diversos y con caminos divergentes.

En todos los encuentros previos identificamos las características específicas de cada institución. Por ejemplo, en una escuela de gestión privada del centro de la ciudad de Santa Fe (escuela N° 1), la visita inicial constó de un encuentro con el equipo de orientación vocacional de la institución, que venía realizando actividades específicas con los alumnos de 5° año sobre qué hacer al finalizar la escuela. Este grupo de actores se mostró particularmente interesado en llevar adelante la práctica de extensión en la institución, con el fin de impulsar interrogantes y/o colaborar en las decisiones de continuación de estudios superiores de sus alumnos.

En diálogo con estos actores surgieron cuestiones clave que nos permitirían entender a estos jóvenes, por ejemplo, el interés de ese grupo por asistir a la Feria de Carreras, el despliegue de instancias institucionales de “ambientación progresiva” en relación con el próximo nivel educativo, e incluso la orientación vocacional ya mencionada. Asimismo, en este encuentro con los encargados del área de orientación vocacional surgieron cuestiones acerca de las demandas que reciben de padres –o como lo denominaron, la “ansiedad de los padres”– respecto de qué carrera universitaria elegirían sus hijos.

En este encuentro pudimos observar el grado de institucionalización de la problemática de los cursos de vida futuros de estos alumnos de 5° año. Esto se observaba en la diversidad de espacios curriculares y extracurriculares que ponen a disposición de los alumnos para que reflexionen sobre sí mismos, con el telón de fondo de múltiples opciones, y elijan qué hacer al finalizar. Las aulas de la escuela, los expertos del gabinete de orientación vocacional (psicopedagogos, psicólogos) y la propia familia, instaban a estos estudiantes a resolver “qué harán cuando terminen”. Para eso fue necesario prestar atención a lo que están narrando, escuchando y observando, no sólo las palabras sino también la situación en que se produce esa comunicación, con el fin de comprender aquello que se está intentando transmitir más allá de lo que se dice.

Otra de las inmersiones previas que retomaremos es la realizada en una escuela pública de orientación técnica (escuela N° 3). Este establecimiento se diferencia de la escuela anterior porque es gratuito y asisten estudiantes de otros segmentos sociales y territoriales de la ciudad, provenientes del cordón oeste.

La llegada a esta escuela fue por el contacto previo con una docente de Historia, con quien la cátedra ya mantenía una relación estrecha por haber realizado actividades previamente, oficiando ella misma de informante clave respecto de los principales interrogantes de estos alumnos en lo referido a los cursos de vida futuros. En la primera visita a la escuela realizamos charlas informales en los recreos ruidosos del único patio (techado) de la escuela, con docentes y alumnos de los últimos años que circulaban en ese momento. El imaginario sobre el futuro de estos grupos de alumnos de 4° año mostraba otras opciones disponibles. Por ejemplo, contaban acerca de los obstáculos que debían sortear para asistir a la escuela debido a la violencia en

los barrios, la importancia de resolver problemáticas de género en los hogares, y la urgencia que tenían de conseguir prontamente el título secundario “para empezar a *laburar*”.

Estos dos ejemplos de situaciones de inmersión previas dan cuenta de la importancia de conocer antes de plantear estrategias de intervención, poniendo entre paréntesis nuestros propios juicios (Schutz, 1974) y lo que suponemos que sabemos, para conocer qué y cómo se piensan los cursos de vida futuros antes de confeccionar dispositivos que pueden resultar incómodos, violentos o inútiles en cuanto se trata de instrumentos pedagógicos confeccionados con una imagen “ideal” o *a priori* del interlocutor que está enfrente.

En esta primera instancia, los significados, los intereses, la situacionalidad característica de los contextos institucionales y las voces, fueron protagonistas en la construcción de los dispositivos didácticos que desarrollamos. En ese sentido, apelar a las voces de los actores transforma sustancialmente la manera de entender los procesos pedagógicos en el aula y fortalece la capacidad reflexiva de los practicantes (Baquero, 2006). Por eso, en esta instancia de indagación previa aplicamos algunas de las herramientas principales de la sociología, lo que permitió la producción de un conocimiento de primera mano, pero objetivo, que constituiría el insumo para el despliegue de estrategia de intervención focalizada en una docencia reflexiva, atenta a las particularidades de cada realidad.

Dispositivos desnaturalizadores: estrategias didácticas para la enseñanza de herramientas sociológicas y la práctica extensionista *in situ*

En este apartado presentamos los dispositivos construidos a partir de los datos relevados en la indagación previa, que constituyen el soporte didáctico-pedagógico de la práctica de extensión de educación experiencial. Por eso, este momento consiste en la implementación de dispositivos pedagógicos diseñados para fomentar la desnaturalización y el debate acerca de los cursos de vida de los jóvenes a través del trabajo colectivo junto a ellos. A continuación, en el cuadro 2 detallamos algunos de los dispositivos desplegados durante la práctica realizada en las distintas instituciones.

Cuadro 2. Dispositivos desarrollados para las instituciones educativas que participaron de la práctica de extensión de educación experiencial

Institución	Dispositivo
Escuela N° 1 - Barrio Centro - Cursos: 4° y 5° año - Gestión: pública de gestión privada	"La canasta de los futuros posibles" En este dispositivo, los alumnos comparten de manera anónima sus respuestas en dos canastas (el largo y corto plazo). Luego, se observan, problematizan y desnaturalizan las regularidades y excepciones del grupo de jóvenes en sus proyectos a futuro —a corto y largo plazo— durante su proceso de transición a la vida adulta. En la indagación previa se identificaron preocupaciones sobre los cursos de vida posteriores a la finalización de la escuela secundaria. Continuar estudiando en la universidad, tomarse años sabáticos para viajar e interrogantes sobre las salidas laborales de las carreras universitarias, emergieron como elementos de interés.
Escuela N°2 - Barrio Unión y Trabajo - Curso: 5to año - Gestión: pública de gestión privada	
Escuela N° 3 - Barrio República del Oeste - Curso: 4° año - Gestión: pública	"El juego de las estaciones" En este dispositivo se presentan tres estaciones: a) lo inmutable (una pasión o algo que te defina, que no dejarías de hacer en tu vida); b) lo imposible (un sueño o algo que quisieras, pero te parece imposible), y c) lo posible (lo que te gustaría hacer al terminar la escuela y es probable que termines haciendo). Los alumnos comparten sus respuestas de manera anónima, y se problematizan y desnaturalizan las regularidades y excepciones del grupo de jóvenes sobre sus deseos laborales y educativos, así también sus temores sobre el futuro. En la indagación previa sobre las características grupales, el problema del trabajo tomó mayor protagonismo como elección futura luego de terminar la secundaria, en detrimento de la continuación de estudios en instituciones de educación superior.
Escuela N°4 - Barrio Guadalupe - Cursos: 4° y 5° año - Gestión: pública de gestión privada	

Fuente: elaboración propia.

Por razones de extensión, retomaremos sólo dos de los seis dispositivos implementados en las escuelas secundarias en las que trabajamos.⁴ Interesa dar cuenta de ellos para destacar cómo cualquier tópico emergente puede ser objeto de desnaturalización y trabajado de forma distanciada. Esto habilita la réplica de este dispositivo para el abordaje de diferentes tópicos y con grupos de diferentes condiciones sociales. Este recaudo fue central porque habilitó al tratamiento no sólo de los dramas asociados a las desigualdades sociales más tradicionales, sino también al reconocimiento de las violencias sentidas de forma subjetiva y en apariencia más

4 Como el objetivo del texto no es describir exhaustivamente las actividades lúdicas, obviamos el detalle pormenorizado de los dispositivos. En otro artículo realizamos esta descripción de los dispositivos pedagógicos desplegados, sus aplicaciones y resultados. Para acceder a esa información, véase Serovich, Garcilazo, Trevignani y Stehli (2020).

frívolamente construidas, como la necesidad de “asumir responsabilidad” por las decisiones tomadas en la transición hacia la vida adulta.

En función de lo mencionado, en primer lugar, describimos nuestra experiencia en una escuela de gestión privada ubicada en el centro de la ciudad de Santa Fe (escuela N° 1) y, en segundo lugar, presentamos el caso de una escuela de gestión pública ubicada en el centro-oeste de la ciudad de Santa Fe (escuela N° 3).

En cuanto a la escuela de gestión privada mencionada (escuela N° 1), tras el encuentro de intercambio con el gabinete psicopedagógico, acordamos abordar en un taller colectivo la cuestión sobre las incertidumbres futuras ya que el alumnado contaba con múltiples espacios de acompañamiento en lo referido a la continuación de estudios superiores. Para esto, recurrimos al dispositivo “La canasta de los futuros posibles” que consiste en recuperar de manera anónima los relatos de los estudiantes acerca de sus deseos para el futuro inmediato y lejano. El equipo de la práctica sistematizó en simultáneo esta información en un archivo de Excel y compartieron las respuestas anónimas con un proyector, proponiendo que jugaran a identificar grupalmente las principales regularidades en los datos.

Durante el trabajo con los alumnos y docentes y en el espacio de debate (fotografía 1), el interés no fue transmitir saberes sino construir colectivamente aprendizajes a partir del trabajo reflexivo sobre aquellas creencias que naturalizamos. Para esto, durante todo el encuentro permanecemos atentos a que el proceso de desnaturalización se produjera de forma andamiada y en coparticipación con los participantes, sin violentar la experiencia de desnaturalización, es decir, sin impartir saberes exógenos, científicos sobre los temas debatidos. De este modo, los debates oficiaron como “dispositivos de exploración y de aprendizaje colectivo” (Callon, Lascoumes, Barthe, 2001: 50).

Fotografía 1. Debate colectivo a partir del dispositivo “La canasta de los futuros”



Fuente: tomada por equipo extensionista en escuela secundaria, Santa Fe, 2019.

En cuanto al futuro próximo, la mayoría de los estudiantes destacó que continuaría sus estudios en instituciones de educación superior universitaria. Para ellos, ir a la universidad, continuar estudios superiores, era algo naturalizado, dado por sentado. Esto no alude a que tuvieran la certeza de qué carrera seguirían estudiando sino, por el contrario, el reconocimiento de esa opción como un curso de vida disponible que, en algunos casos, era percibido como una imposición de los padres y/o docentes. Quizás porque el futuro estaba “abierto” es que una proporción no menor de alumnos del curso refirió el deseo de viajar por placer. En cuanto al futuro lejano, refirieron la inserción laboral en espacios vinculados a las carreras universitarias a las que planeaban inscribirse próximamente. En los debates colectivos se evidenció incomodidad y cansancio de parte de los estudiantes respecto a la interpelación a pensar en el futuro de forma reiterada. Así, sostenían que “hace años que nos preguntan sobre nuestro futuro”. De este modo se evidenciaba una preocupación por la obligatoriedad de decidir el curso de vida a seguir y el modo en que las instituciones condicionan esta elección: “Mis padres, la escuela, todos me preguntan qué voy a estudiar”.

El reconocimiento del malestar favoreció la apertura a compartir miradas sobre diferentes “fuerzas sociales que dan forma al curso de la vida” (Elder, 1994:5) (familiares, escolares, grupales) que inciden en las decisiones sobre el futuro y en los cursos de vida de estos jóvenes. Por otra parte, las incertidumbres sobre el futuro se expresaban como el temor “a no ser felices, no poder elegir o trabajar en algo que les guste” y otras cuestiones asociadas al ocio y a la posibilidad de concretar “sueños profesionales”.

Luego de profundizar en estos tópicos, trabajamos junto con ellos a partir de herramientas sociológicas que propiciaron la distancia y apropiación objetiva de los destinos individuales. Inicialmente, retomamos un aporte central de la sociología clásica como es la concepción de hecho social de Durkheim (1986) y el requisito de distanciarse de las prenociones acerca de los fenómenos analizados para proceder a tratarlos como si fuesen cosas. Para ello, era menester mostrar las coincidencias y diferencias entre puntos de vista, en tanto que dar cuenta de las regularidades permite descentrarse de las experiencias individuales. Para ello, buscamos visibilizar a través de los relatos que la vida íntima de personas en condiciones sociales similares se asemeja, y que son esas similitudes estructurales y de trayectorias las que explican, por ejemplo, sus respuestas ante el futuro. Aunque puede parecer amenazante, esa externalización (mostrar la decisión individual como producto externo) permitía volverla un dato.

Asimismo, los aportes de Pierre Bourdieu (2003) permitieron colocar bajo cuestionamiento la existencia de capacidades, dones naturales o caminos predestinados. De este modo, problematizamos colectivamente la institucionalización de nuestros deseos, y el modo en que los espacios formales y no formales que habitamos conforman e inciden sobre nuestras expectativas y proyectos de vida, inclusive obligándolos a planificar el futuro como un imperativo social.

En segundo lugar, a continuación, describimos la implementación de la práctica en la escuela pública (escuela N° 3) (fotografía 2) en la que apelamos al dispositivo de “Las estaciones”.

Este consistió en la confección de tres afiches (estaciones) donde los alumnos pegaban sus relatos respondiendo a tres consignas: 1) Lo posible: lo que te gustaría hacer al terminar la escuela y es probable que termines haciendo, 2) Lo imposible: un sueño o algo que quisieras, pero te parece imposible que pueda hacerse; y 3) Lo propio: una pasión o algo que te defina que no dejarías de hacer en tu vida.

Fotografía 2. Debate colectivo en torno a futuros posibles e imposibles a partir del dispositivo "Las estaciones"



Fuente: tomada por equipo extensionista en escuela secundaria, Santa Fe, 2019.

En el debate colectivo, los tópicos y los relatos planteados por los jóvenes contrastaron con los emergentes de otros colegios. En la estación de "Lo posible", estudiar una carrera y acceder a la institución "universidad" estuvieron ausentes. La formación en oficios o la práctica de estos sin una formación previa adquirió importancia, destacando actividades tales como mimbtería, panadería, peluquería, entre otros.

La presión de la urgencia económica sobre los cursos de vida de estos jóvenes se evidenció en la necesidad de obtener una salida laboral rápida, que no se justificaba en la búsqueda de la independencia sino en la necesidad de colaborar o "hacerse cargo de" los entornos familiares. En algunos relatos, esto impulsaba la expectativa de conseguir un empleo estable a partir de la obtención del título de secundaria, deseos que heredan de sus padres y que buscan conformar un camino paralelo a otros, como la policía o la enfermería.

A lo anterior, se sumaban temores asociados a no tener suficiente capacidad intelectual ("no sé si me va a dar la cabeza", "no sé si voy a poder terminar") ni dinero para comenzar estudios superiores, y que eso genere el abandono, con peligros relacionados con la demora, el gasto material, emocional y familiar asociado a ello. En esta escuela, las instituciones universitarias y las carreras ofertadas por ellas tuvieron presencia en otra estación: la de "Lo imposible". Los miedos más palpables se relacionaban con los muros exteriores de las instituciones educativas,

con el hecho de no conseguir trabajo y, especialmente, con la inseguridad barrial y otros destinos problemáticos de violencia.

El contraste entre los emergentes de los debates colectivos en cada escuela descrita (escuelas N° 1 y N° 3), evidenció el modo en que diferentes instituciones (familia, grupos de pares, el mercado laboral, la escuela secundaria e incluso las instituciones universitarias) regulan los cursos de vida y expectativas a futuro de los jóvenes. Al respecto, destacamos cómo la *interrogante inicial* –aunque haya sido indagada con dispositivos diferentes– en contextos escolares específicos, produjo dinámicas, reflexiones y debates sumamente distintos. En los diálogos grupales se profundizó sobre la explicitación y desnaturalización de los mecanismos sociales que favorecen la reproducción de las desigualdades, con el objetivo de que los alumnos eviten individualizar sus decisiones sobre continuar o no estudiando y reconozcan la presencia de otros condicionantes para el acceso a la educación superior: el género, la edad, el barrio de pertenencia, en general, el origen social.

Respecto a la experiencia con el dispositivo propuesto, una estudiante afirmaba:

Al principio me sentí incómoda al tener que hablar de mis miedos, mis gustos, etcétera. Pero después me sentí *rebien* y me gustó saber que muchas otras chicas compartían mis miedos, objetivos y preocupaciones. Me sirvió mucho para darme cuenta de que, en realidad, los miedos y preocupaciones que yo creía que sólo eran míos, en realidad los comparto con muchas otras chicas. Y como explicaron al finalizar la actividad, muchas veces se trata de algo social.

La sistematización de los relatos y de los emergentes de los debates colectivos nos permitió observar que los dispositivos iban mucho más allá de lo previsto. La articulación de las lógicas inherentes a la docencia, la extensión y la investigación a través de estos dispositivos, no implicó un quiebre de sus supuestos, antes bien, la estrategia de cada función y el tipo de intercambio y conocimiento generados a partir de ellas, aportó al desarrollo del proyecto, en particular, porque cada modalidad proveía insumos y herramientas para la tarea siguiente, propiciándose de este modo la alimentación recíproca.

Así, recoger previamente los intereses y preocupaciones de los jóvenes y docentes de las escuelas a través de técnicas y recursos basados en perspectivas interpretativas que postulan la necesidad de acercarse a los espacios desprovistos de nociones previas para reconstruir los sentidos emergentes fue central para que, desde las nuevas pedagogías, pudiésemos construir dispositivos didácticos ajustados a las particularidades de cada grupo.

Por otro lado, los encuentros en las escuelas con los alumnos, protagonistas de la práctica extensionista, coordinados por los docentes, involucró la puesta en práctica de una reflexividad permanente para sistematizar las opiniones individuales y desnaturalizar las opiniones, los sueños, deseos, miedos de estos alumnos sobre el futuro, orientando la interpretación hacia una lectura sociológica de una serie de decisiones en apariencia individuales.

En estos encuentros en el aula, los principios epistemológicos y éticos de cada función (investigación, docencia y extensión) y de cada tipo de conocimiento, se conjugaron para que los propios alumnos, acompañados por el equipo de cátedra de Introducción a la Sociología y sus propios docentes, fueran partícipes en la producción de un conocimiento novedoso acerca de su propia vida, en el marco de una interacción colectiva que mostró como regularidad que todos sienten incertidumbre ante el futuro.

Reflexiones finales

Desde hace un tiempo la universidad viene desarrollando estrategias de vinculación con la sociedad para poner en relación los espacios áulicos con las dinámicas propias de la investigación científica y la extensión. En este trabajo reflexionamos sobre la interrelación de estas funciones a partir de una práctica de extensión implementada en 2019, que articula modalidades de intervención social en el marco específico de los procesos de aprendizajes de nuestra disciplina en el nivel secundario y universitario.

El objetivo de este proyecto fue desnaturalizar los cursos de vida y las incertidumbres sobre el futuro de los jóvenes, a través del despliegue de dispositivos pedagógicos que confeccionamos recuperando conceptos y estrategias metodológicas clave del programa de cátedra de Introducción a la Sociología, tales como la desnaturalización de los fenómenos sociales y la construcción de explicaciones sociológicas sobre situaciones de la vida cotidiana.

Durante el proyecto realizamos encuentros con grupos de estudiantes de 4º y 5º año de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, para desnaturalizar los fenómenos sociales implicados en la etapa de transición que se abre a partir de la finalización de la educación obligatoria, y arriesgamos diversas explicaciones denotando los recorridos plausibles para estos estudiantes, según los contextos sociales diversos en los que se insertan y los condicionantes sociales que inciden en sus elecciones (sexo, edad, origen social, entre otros).

Apelar a la reflexividad para construir dispositivos didácticos específicos para cada escuela fue significativo para comprender la potencialidad de nuestra disciplina en la implementación de estrategias educativas. De este modo, otorgamos un peso relevante a la observación, el registro y el análisis, prácticas propias de la investigación, para evitar diagnósticos ideologizados que se sustentan en prenociones de las realidades en donde intervenimos. En particular, destacamos la importancia de los intercambios previos con la institución educativa y el recurso a estrategias que buscan evitar miradas idealizadas de los estudiantes o la reproducción de las desigualdades sociales a las que estos se ven sometidos.

Reparando en estos aprendizajes, definimos dispositivos específicos a implementar con cada grupo y realizamos encuentros en sus aulas. Poniendo en primera plana herramientas sociológicas tales como la desnaturalización y la identificación de regularidades, los invitamos a interpretar "datos" y reflexionar sobre los diversos condicionantes que permiten comprender los

cursos de vida que se abrirán a futuro, según las inserciones sociales, las biografías, los contextos familiares e institucionales por los que estos jóvenes transitan.

En cada escenario, los temores y riesgos involucrados de cara a la toma de decisiones sobre el futuro estuvieron atravesados por los altos niveles de incertidumbre que colonizan el presente. En el caso de alumnos de 5º año esta presión es aún mayor, porque se encarna en diversas modalidades sociales y grupales. En algunos casos, por la incidencia de sus familias en la elección de carreras universitarias; en otros, por las urgencias de la vida material que los incita a preocuparse por conseguir empleo. En todos los casos, estos jóvenes deben elegir y la restricción de sus elecciones sólo puede ser entendida en clave sociológica, identificando la amplitud y variedad de opciones disponibles y el nivel de acompañamiento institucional (familiar, escolar, de su grupo de pares) que reciben para tomar sus decisiones.

Así, aportamos a la desnaturalización de los cursos de vida de los jóvenes articulando prácticas de extensión con ejercicios de producción de conocimiento y dispositivos pedagógicos, y reconocimos que el diálogo continuo y reflexivo entre los tres modos de producir conocimiento en la universidad es clave para el desarrollo de propuestas de intervención integrales sobre tópicos diversos, aportando desde una mirada científica a la resolución de problemas sociales.

Referencias

- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 9-22. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=ap>
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beltramino, T.; J. Theiler (2018). Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 84-96. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7053>
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Barcelona: Ed. Akal.
- Bourdieu, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Callon, M.; P. Lascoumes; Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*. París: Seuil.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Elder, G. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1) 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península, 11-17.

- Hernández, R.; C. Fernández; P. Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Levy, R.; E. Widmer (2013). *Gendered Life Courses: Between Standardization and Individualization. A European Approach Applied to Switzerland*. Berlin: Lit.
- Marqués, V. (1996) *Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama.
- Marx, K.; F. Engels (1957). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política*. España: Siglo XXI, 340-343.
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Menéndez, G.; L. Tarabella (2017). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 96-103. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6317>
- Nowotny, H.; P. Scott; M. Gibbons (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rodríguez, E. (2011). Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: bases para la construcción de respuestas integradas. *VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina*. San Salvador, El Salvador.
- Schutz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sowyn, F. (2012). *Un estudio cualitativo basado en las percepciones de gestores de programas de juventud y de los jóvenes del Programa Envió sobre la juventud excluida*. Tesis de Grado. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Serovich, L.; J. Garcilazo; V. Trevignani; M. Stehli (2020). El futuro de los jóvenes como objeto de reflexión sociológica: una práctica de extensión de educación experiencial en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(12). <https://doi.org/10.14409/extension.2020.12.Ene-Jun.9084>
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tommasino, H.; A. Cano (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67),7-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>
- Vanegas, J. (2018). La formación profesional universitaria en extensión: una experiencia vivida. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 8(1), 85-97. <https://doi.org/10.15359/udre.8-1.6>
- Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales* (Cap. 1). *Economía y sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.