



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Los/as jóvenes en las encrucijadas del discurso. Reflexiones desde una experiencia de extensión
Rocío Alejandra González, Giselle Nélica Salvatore, Lucas Emanuel Salvatierra
Extensión en red (11), e020, septiembre 2020
ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e020>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Los/as jóvenes en las encrucijadas del discurso

Reflexiones desde una experiencia de extensión

Young People at the Crossroads of Discourse
Reflections from an Extension Experience

Rocío Alejandra González

rocioalgo.86@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-2847-0170>

Giselle Nélica Salvatore

salvatoregn@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0002-5066-3596>

Lucas Emanuel Salvatierra

lucas.salvatierra87@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0003-4477-9768>

Centro de investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Resumen

El presente escrito da cuenta de algunas cuestiones para pensar a los/as jóvenes, la escuela media y la continuidad educativa en el marco de la articulación entre el proyecto de extensión «Trayectorias educativas en la escuela secundaria. (Re)pensar las prácticas discursivas como propuesta pedagógica» y el proyecto de voluntariado universitario «Trayectorias educativas». Son nociones rectoras del proceso la concepción de la educación como derecho, el discurso como práctica social y los sujetos atravesados por múltiples polos de identidad.

Palabras clave

identidad, educación, discursos, extensión, transferencia

Abstract

This paper gives an insight into some issues to think about young people, secondary school and educational continuity within the framework of the articulation between the extension project «Educational paths at secondary school. (Re)thinking discursive practices as a pedagogical proposal» and the volunteering university project «Educational paths». Education as right, discourse as a social practice and subjects crossed by multiple identity poles are leading notions of the process.

Keywords

identity, education, discourses, extension, transference

Recibido 11/08/20 | Aceptado 27/09/20 | Publicado 03/11/20

Introducción

El presente artículo propone socializar el trabajo de extensión universitaria realizado por un equipo compuesto por docentes, graduados/as y estudiantes de las facultades de Psicología, Humanidades y Ciencias de la Educación, y Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Para esto, en el texto se relatan las experiencias institucionales del proyecto de extensión «Trayectorias educativas en la escuela secundaria. (Re)pensar las prácticas discursivas como propuesta pedagógica» y del proyecto de voluntariado universitario «Trayectorias educativas», ambos llevados a cabo durante 2017.

Esta línea de trabajo surge en 2011 con el objetivo de problematizar los discursos sociales que configuran las prácticas de jóvenes del ciclo superior de escuelas secundarias de las ciudades de La Plata, Berisso y Ensenada. A partir de la experiencia vivida, de dedicar tiempo al debate hacia el interior del grupo y de identificar dimensiones relevantes para trabajar, la propuesta abordó los distintos tipos de violencias por las que los/as jóvenes se ven interpelados en la actualidad. Este proceso de revisión tuvo como resultado una propuesta de trabajo sobre las violencias discursivas que se focalizó en aquellas que reproducen las distancias simbólicas.

Al finalizar el ciclo lectivo 2016 surgió un emergente desde los equipos directivos de las instituciones escolares con las que se había trabajado. Lo que identificaron las escuelas fue que era en los primeros años de la educación secundaria donde se iniciaba el llamado «desgranamiento» de cursos. La demanda, entonces, apuntó a reforzar las instancias de intervención y de reflexión de las trayectorias educativas en los años iniciales con el fin de evitar o de reducir la deserción escolar. En consecuencia, y sin desatender el proceso en el ciclo superior, se decidió trabajar en la identificación de los factores que desalentaban las trayectorias desde los comienzos de la secundaria.

Es importante resaltar el carácter interdisciplinario del trabajo, ya que es en los intersticios de los tres campos de conocimiento involucrados (psicología, pedagogía y comunicación) donde se dan las discusiones y donde repensamos tanto el proyecto como a nosotros como sujetos. Esto, sin embargo, no supone desconocer que las escuelas portan el saber y la experiencia institucional. De no haber sido por el proceso evaluativo en conjunto no hubiéramos podido inferir la relevancia de la deserción progresiva en esas instituciones.

En este documento se desarrollan, en primer lugar, algunas nociones desde las cuales nos presentamos como extensionistas, no solo como una definición teórico-epistemológica sino también como posicionamiento esencialmente político; en segundo lugar, se realiza

una historización de nuestro trabajo en pos de mostrar el recorrido y las reflexiones que se fueron dando durante su desarrollo. Seguidamente, se establecen los objetivos actuales de cada uno de los proyectos así como la modalidad de trabajo. Finalmente, se propone un marco de reflexión de la experiencia y de la escritura de este texto, para enriquecer nuestro trabajo como comunicadores/as-educadores/as en un contexto en el que se plantean dos miradas antagónicas sobre la educación. Por un lado, «una concepción de la educación y la comunicación como derechos humanos colectivos, a partir del reconocimiento de identidades diversas a las que se debe garantizar la justicia educativa» (Didáctica de la Comunicación, 2017, s/p). Por otro, una mirada situada en las antípodas de la primera, apoyada en basamentos relacionados con la meritocracia y con las capacidades individuales, profundamente excluyente y estigmatizante de los sectores marginados, tal como sostiene la propuesta neoliberal.

Si bien a lo largo del texto hacemos hincapié en el proyecto de extensión, cuando planteamos los términos teóricos, metodológicos, éticos y políticos, las referencias también conciernen a nuestro proyecto de voluntariado.

Algunas referencias teóricas

Entendemos que describir cuál es nuestra mirada acerca de los procesos sociales permite un mejor entendimiento del proyecto llevado a cabo por este equipo, al tiempo que nos posiciona en el plano educativo-político de nuestra intervención en las instituciones educativas. Por eso, comprendemos que es una cuestión ética poner en palabras el qué, el cómo y el para qué de esta intervención.

Como punto de partida, es preciso indicar que nuestro trabajo aborda las prácticas educativas como prácticas discursivas y a estas como prácticas sociales. Esto supone que el acontecimiento educativo está atravesado, esencialmente, por múltiples dimensiones que lo complejizan en tanto objeto de estudio por su carácter dinámico y sobredeterminado. Hacer foco en las prácticas discursivas como prácticas sociales implica concebirlas como «una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran» (Fairclough & Wodak, 2000, p. 390). Por eso decimos que la práctica educativa es un evento difícil pero no por eso imposible de analizar, porque supone abordar eso que acontece como una realidad compleja vivenciada por sujetos complejos, históricos y con experiencias previas que interactúan con lo que está sucediendo.

En esta misma línea, y desde un anclaje crítico-propositivo, Adriana Puiggrós (1995) propone pensar los procesos educativos como producto de sobredeterminaciones múltiples; es decir, en la situación educativa, en el intercambio docente-alumno/a, lo que se pone en juego no es solamente un contenido específico de manera lineal –como suponían las matrices de pensamiento de la modernidad– sino que hay atravesamientos que hacen que ese tipo de educación sea imposible. La práctica educativa pensada como una situación sobredeterminada implica tener en cuenta esas complejidades, no para solucionarlas o para resolverlas, sino para problematizar esos espacios como potenciales para producir conocimientos.

Tampoco debemos perder de vista que nuestra intervención se produce en una situación ya intervenida, puesto que la propia práctica educativa que está sucediendo es una intervención si la pensamos como ese «estar entre» que propone Eduardo Remedí (2004), un proceso intencional por parte del/la docente para modificar una práctica, para interpelar a los/as estudiantes. Ubicados en ese espacio/tiempo educativos, nosotros/as también nos situamos como interventores/as, lo que implica sabernos como sujetos sobredeterminados, con una historia particular, capaces de leer de diferentes maneras lo que sucede dentro del aula.

Esta mirada teórico-epistemológica de la educación puede rastrearse también en las modificaciones que se promovieron en los ámbitos de las instituciones, por ejemplo a partir de la adopción de la noción de «trayectoria educativa». La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) la define como «aquellas experiencias escolares de un estudiante, ligadas –en primera instancia– a su recorrido de vida que, en tanto experiencia personal, permitan organizar propuestas curriculares que garanticen aprendizajes en distintos contextos institucionales» (p. 1). Así, en el marco normativo queda asentada la importancia de la trayectoria como constitutiva del recorrido particular a lo largo de toda la historia escolar de los/as estudiantes.

En otras palabras, el/la estudiante, visto/a de este modo al interior del sistema educativo, no es solo un/a estudiante, es también un/a joven, es hijo/a, padre o madre en variadas oportunidades, es un trabajador/a, tiene novio/a; está atravesado/a por instituciones como la familia, las amistades, el Estado, los medios de comunicación masivos, las industrias culturales y por un sinfín de otros discursos que forman su identidad.

Ahora bien, ¿qué supone «(re)pensar las prácticas discursivas como propuestas pedagógicas»? La implicancia de este abordaje de los procesos educativos conlleva que el/la docente pueda pensarse como un actor político, histórico, situado, así como también

pensar su práctica educativa en particular. Supone asumir la pedagogía como un discurso, es decir, como una producción cargada de sentidos, de intereses formativos, de proyecciones de futuro.

El trabajo propuesto por este proyecto de extensión invita a repensar la pedagogía desde su historicidad y su politicidad esenciales; convoca a pensar a la educación superando la mera transmisión de saberes, entendiéndola como un proceso atravesado por más interrogantes que respuestas y que debe estar en permanente reflexión sobre sus prácticas. Pero no significa solo la instancia de historizar la práctica educativa como un acto ético, sino que supone, a su vez, pensar esa práctica sobre la que ya se ha reflexionado, porque esta no deja de ser una práctica discursiva nueva, viable de ser releída. Se trata, pues, de un trabajo de diálogo constante entre la práctica pedagógica y la práctica discursiva, relacionada con la categoría de praxis desarrollada por Paulo Freire (2004) según la cual reflexión y acción son una unidad indisoluble e imprescindible.

El proceso de acción-reflexión-acción implica romper con el inmovilismo planteado por el discurso neoliberal. Como explica Ana Masi (2008) al recuperar esta categoría:

La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o en subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social (p. 77).

Objetivos

Nos proponemos dar el debate para promover nociones concernientes a la educación pensada como un derecho y a lo que significa concebir los procesos al interior del sistema escolar como trayectorias. Es decir, promover espacios de desnaturalización de aquello que a los/as jóvenes se les presenta como natural sobre sí mismos y sobre sus trayectorias educativas.

Como anticipamos, la base del proyecto con los primeros años surgió de la demanda de los equipos directivos de las escuelas donde habíamos trabajado. La preocupación manifestada se orientó a entender por qué el nivel de repitencia y de abandono en el nivel secundario es elevado en el ciclo básico pese a que el paradigma de la [Ley 26.206 de Educación Nacional](#) posiciona a la escuela como un actor clave para el seguimiento de los/as estudiantes y la obliga a permitir el acceso indiscriminado de quienes estén en edad escolar.

El trabajo y la revisión permanente de las experiencias en diferentes años dentro de una misma escuela habilitan la posibilidad de que sea la misma institución la que se revise hacia adentro. Es en ese punto que la extensión logra su objetivo de dejar de ser el aporte de un conocimiento específico que contribuye a la sociedad para transformarse en un diálogo interinstitucional más dentro de sí misma.

«Trayectorias educativas en la escuela secundaria. (Re)pensar las prácticas discursivas como propuesta pedagógica» tuvo como objetivo fortalecer las trayectorias educativas de los/as estudiantes durante todo su recorrido por la escuela secundaria a partir de trabajar distintas prácticas discursivas y pedagógicas. Esto nos permitió crear un marco para reflexionar sobre los discursos que circulan en la sociedad y que operan de manera negativa en las trayectorias educativas de los/as estudiantes de escuelas secundarias en los partidos de La Plata y Ensenada, como ejemplos del contexto actual.

Por un lado, entender las prácticas pedagógicas como prácticas discursivas ubica a la escuela –asumida desde la interacción de actores– como el espacio en el cual se desarrollan las trayectorias, pero sin desatender las realidades macro, es decir, aquellas que exceden a la práctica educativa concreta. Contemplan, también, los vínculos entre los actores institucionales, los discursos naturalizados dentro de la institución, los registros escritos, entre otros aspectos.

Por otro lado, pensar las prácticas discursivas como prácticas sociales habilita el lugar a aquello que ocurre fuera de la escuela como espacio físico pero que se relaciona con los actores que conviven en su interior. Las prácticas sociales son tan diversas como la complejidad de la sociedad permite. Abarca los hechos cotidianos de violencia de género, las políticas públicas implementadas, como los discursos que ubican a algunos/as jóvenes como el futuro en detrimento de otros/as condenados/as a permanecer excluidos/as de los proyectos de la sociedad.

Antecedentes

El proceso de reflexión al final de cada ciclo lectivo es una de las principales aristas de la línea de trabajo que llevamos adelante. En 2016, cuando se nos presentó la problemática del desgranamiento escolar que se producía desde los primeros años, tuvimos que tomar una decisión respecto de nuestras intervenciones para el año siguiente. Frente a esto, decidimos diseñar dos propuestas en paralelo: por un lado, la continuación del proyecto original de apoyo durante el último año de la escuela secundaria; por el otro, y producto

de la mencionada demanda institucional, la implementación de un observatorio de las trayectorias educativas de la cohorte 2017 de la Escuela N.º 9 de Ensenada que acompañara a ese grupo de estudiantes durante los seis años con el fin de evitar o de morigerar la deserción. Pero todas estas decisiones y reflexiones solo pudieron tomar forma a partir de nuestra experiencia conjunta como grupo de extensión y con las distintas comunidades educativas con las que trabajamos años anteriores. A continuación, esbozamos algunas líneas acerca de recorrido realizado entre los años 2011 y 2016.

Desde 2011, el equipo de trabajo orienta sus actividades a fomentar la continuidad de los estudios de estudiantes de secundaria, ya sea pensando en la realización de una carrera universitaria o inscribiéndonos en el marco de una política pública, como cuando desarrollamos «Universidad 2.0. La Universidad se conecta con la igualdad» (2011/2013), proyecto que partió de las posibilidades que generó el programa Conectar Igualdad¹ y ante la demanda de preparar un piso tecnológico en todas las escuelas estatales. Con esa excusa, trabajamos la reflexión sobre las distancias físicas y simbólicas, y sobre las implicancias que estas tienen en las decisiones a futuro.

Como continuación, comenzamos a desarrollar el proyecto «Seguimos estudiando» (2014/2015), que nos permitió superar el problema que traía aparejada la dependencia a las computadoras. Ya no se trataba de cómo entender la tecnología y las distancias sino de pensarse a partir de los discursos que determinan a los sujetos y la posibilidad de ampliar los horizontes de futuro. En este caso, el nombre del proyecto resultó insuficiente, en tanto limitaba a los/as jóvenes a pensarse como estudiantes permanentes cuando nuestra intención era promover instancias formativas no solo dentro del marco del sistema educativo, sea escolar o universitario, sino en todas las instancias de la vida.

A partir del trabajo en cada institución, y atendiendo a la demanda de todos los actores vinculados con la situación áulica, surgió el pedido de desarrollar un modo de pensar la continuidad dentro del mismo nivel educativo. Los equipos directivos manifestaron su gran preocupación por la deserción y por el alto nivel de repitencia en los primeros años.

Modo de trabajo

La propuesta del proyecto de extensión se dividió en dos momentos acordados con las escuelas: el primero, relacionado con una instancia de observación no participante dentro del aula; el segundo, vinculado al diagnóstico obtenido de esas observaciones que posibilita diseñar una propuesta de producción de los/as estudiantes.

El primer momento permite instancias de reflexión teórico-prácticas que abarcan el diagnóstico de las escuelas; la identificación de ciertos emergentes sobre los cuales discutir; el análisis de lo que está aconteciendo y de cuáles son las propuestas acerca de los vínculos pedagógicos; cuáles son las relaciones entre los/as estudiantes; cuáles son las conflictividades más recurrentes y cómo actúan los Equipos de Orientación Escolar; cómo se trabajan y quiénes participan en la elaboración de los acuerdos de convivencia. De ese estado de situación, y a partir del diálogo con docentes y con estudiantes debe surgir la problemática a trabajar en el segundo momento del proyecto.

Luego de ese diagnóstico profundo se propone un trabajo en el aula que es llevado a cabo mediante duplas de extensionistas. Mientras uno de ellos coordina el encuentro el otro realiza una observación participante, a partir de la cual registra lo que acontece (relatorías) al tiempo que es parte de la dinámica. El encuentro se inicia con una actividad de caldeamiento para «romper el hielo», se desarrolla luego la consigna central y se finaliza con una propuesta de cierre.

Para llevar a cabo los objetivos y para desarrollar los momentos planteados sostenemos reuniones semanales en las que se planifican los encuentros y se pone en común la ejecución. En este punto, cabe aclarar que la experiencia se realiza de manera situacional: tenemos en cuenta la realidad organizacional e institucional en la que trabajamos, además de la singularidad del conjunto de sujetos que habitan el aula; en otras palabras, la situación que allí se configura.

Asimismo, es importante destacar el uso de herramientas tanto tradicionales como pertenecientes a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Gracias a ese conjunto de posibilidades son posibles tanto la planificación del trabajo anual como la revisión permanente de las actividades, dado que el equipo está conformado por extensionistas con convicciones que van en un mismo sentido. Un ejemplo es el reconocimiento y la apropiación de nuestra trayectoria en una universidad pública como producto de una serie de condiciones que posibilitaron ese recorrido. Uno de los factores fundamentales, que también constituye una de las causas por las que militamos, es pensar a la educación como un derecho. Desde esta posición, entendemos que el derecho a la educación se ejerce y que siempre es posible gestar nuevas instancias para su ampliación.

Los recursos escritos (como las memorias de las reuniones y las relatorías de las visitas a las escuelas) constituyen un material muy valioso, tanto para que todo el equipo esté enterado de los acontecimientos como para repasar y analizar situaciones pasadas. Por esa razón, creemos necesario poner en discusión, nuevamente, cuál es la manera en la que docentes y

estudiantes se relacionan, interactúan, y cuáles son los aspectos relevantes a la hora de establecer lazos de confianza necesarios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Trabajamos con estos interrogantes desde la reconstrucción y la reflexión sobre la trayectoria de cada estudiante. Es decir, no pensamos que a la escuela se la transita de manera uniforme y lineal, sino que comprendemos que es uno de los tantos espacios por los que pasamos para constituirnos en seres sociales y que conforman nuestra subjetividad. Aquello que ocurre en la escuela no es ajeno ni indivisible del resto de los espacios y los discursos.

De allí que no buscamos cerrar un ciclo en la trayectoria, siempre abierta y zigzagueante, sino poner en cuestión aquello que se presenta de modo neutro, ajeno a los conflictos. El momento de finalizar los estudios secundarios es uno de tantos en los que la sociedad nos convoca a elegir. Decidir si estudiar o trabajar es solo un recorte de las decisiones que toma un estudiante al momento de terminar la secundaria, y esta decisión no tiene por qué ser definitiva. El proyecto de vida de un sujeto no es fijo. Se basa en los intereses, las posibilidades, el conocimiento, entre otros atravesamientos, que posee el sujeto al momento de tomar la decisión. Y, por eso mismo, puede ser revisado con posterioridad.

La elección, nos orienta el psicoanalista Sergio Rascovan (2016), resulta del entramado entre sujeto, objeto y contexto, y nos enfrenta con nuestros propios límites, con la falta. Lo más difícil en toda elección es que el sujeto que elige pueda tolerar la pérdida de lo que no fue elegido. Quizá esto se logre comprometiéndose con aquello que se elige, creyendo en que es lo nuestro. Esta es la creencia fundamental, ya que nadie tiene garantías ni certezas respecto de que lo que hará en su vida vaya a ser lo mejor. Se trata de una apuesta permanente (Rascovan, 2016). De allí la importancia de quitar el peso de la determinación en una decisión, de algo que se presenta como destino único y que es parte del trabajo de desnaturalización de sentidos y, fundamental, en los procesos de democratización, de equidad y de autonomización.

Descripción de las actividades

El proceso de intervención en primer año requirió de realizar nuevos acuerdos. Si bien nos veníamos desempeñando en ambas instituciones (la Escuela N.º 9 de Ensenada y la Escuela N.º 31 de La Plata), solo lo habíamos hecho en sexto año. No conocíamos a los/as docentes del ciclo básico, por lo que a la par que realizábamos las primeras observaciones de clases, nos presentábamos con cada docente para contarle cuáles eran los objetivos

y los propósitos del proyecto. No fue difícil evitar que nos sintieran como agentes extraños (o no tanto) puesto que contamos con el respaldo de los equipos directivos y porque, indirectamente, nos conocían de habernos visto durante años anteriores por los pasillos de las escuelas.

Un punto vital que demostró el interés y el compromiso del equipo extensionista con las escuelas fue que en el proyecto se estableció un trabajo a largo plazo a fin de poder monitorear y fortalecer las trayectorias de los/as estudiantes durante todo su recorrido por la secundaria, es decir, durante los seis años en que se dividen el ciclo básico y el ciclo superior. Esto se debe, sobre todo, a que hay una comprensión de la complejidad que implica trabajar sobre los discursos que naturalizamos.

Durante 2017, nos propusimos desarrollar lo que mencionamos como primer momento de intervención. En diferentes días de la semana y horarios, nos dividimos para estar en la escuela, realizar las observaciones de clases y conocer a los/as profesores/as. Durante la primera parte del año, es decir, previo a las vacaciones de invierno, realizamos nueve observaciones en cada escuela. Luego del receso pudimos continuar normalmente en la Escuela N.º 31, lo que nos permitió completar las quince observaciones propuestas en el proyecto. A la Escuela N.º 9, debido a distintas medidas de fuerza tomadas por los colectivos docentes, recién pudimos volver a fines de octubre y lo que nos permitió realizar tres encuentros.

Las reuniones semanales del equipo de extensión logran que podamos relevar las culturas de las escuelas a partir de las relatorías. Además, permiten realizar una autoevaluación del proyecto para reafirmar o para reorientar algunas de las propuestas de trabajo.

Podemos anticipar algunas primeras percepciones generales, que luego serán insumo para el informe final del proyecto:

- Ambas escuelas tienen su ciclo superior orientado a la comunicación. Hay un problema vinculado a este factor que hace que los/as estudiantes no logren un sentido de pertenencia institucional con la escuela. Al finalizar el tercer año del ciclo básico deciden cambiarse, sobre todo a escuelas técnicas. Inferimos que esto se relaciona con la futura búsqueda laboral.
- Relevamos cierto desinterés por parte de los/as estudiantes hacia las propuestas de los/as docentes, sobre todo en las áreas de ciencias sociales y matemáticas. Aún no tenemos claro si se trata de una cuestión de afiliación, es decir, relacionada con el vínculo docente-alumno/a, o si está emparentada con la no interpelación de los contenidos y las actividades propuestos.

Alcances y limitaciones de la propuesta

A fin de alcanzar los objetivos planteados en el proyecto, el desarrollo de métodos que faciliten el trabajo de un observatorio sobre las prácticas y las trayectorias dentro de una escuela se presenta como el inicio de un trabajo profundo. Este requiere de un seguimiento integral en el nivel institucional pero sin perder el foco de la problematización de los discursos que configuran las trayectorias individuales de los/as estudiantes. Como ya se advirtió, la sensibilidad de nuestra intervención implica afectar la cultura interna y los discursos en tanto, inevitablemente, se pondrán en tensión en diferentes oportunidades.

Con todo esto, el proyecto de extensión permite comenzar a reflexionar sobre la noción de transferencia universitaria y sobre los modos de trabajo en equipo, a lo que se suma la necesidad de la interdisciplinariedad. Entendemos que la transferencia no debe limitarse a la transmisión de conocimientos y de tecnologías, como tradicionalmente se entendió a este componente del hacer universitario. Esta praxis debe ampliarse y favorecer los procesos de generación de conocimientos y de prácticas desde y para el territorio. Esto supone que debemos promover desarrollos en los cuales los actores sociales de manera individual y colectiva puedan reflexionar sobre sus prácticas independientemente de la presencia del equipo de extensionistas.

Situar la transferencia universitaria en este sentido también conlleva implicancias que se relacionan con la inclusión social y con la democratización de los conocimientos y los saberes. No entendemos a la transferencia desde su concepción tradicional ligada al traspaso de tecnología y de técnicas de uso sino como la construcción de conocimiento colectivo. En este sentido, se trata de comprender la transferencia universitaria en términos procesuales y desde la promoción de prácticas socioeducativas comunitarias.

En otro orden de ideas, uno de los obstáculos que se nos presentó en diferentes oportunidades estuvo dado por cómo construir un dispositivo de autoevaluación del proyecto. Esto se logró en 2018 luego de implementar un cambio en la metodología sobre el relevamiento de información y debido a que se encontró en las narrativas construidas luego de cada encuentro un sustento teórico-práctico de la experiencia en la escuela. Dichas narrativas permitieron un mayor nivel de sistematización durante el transcurso del ciclo, lo que significó tener una materialidad con la cual poder reflexionar sobre nuestro trabajo y, de ese modo, sostener la propuesta o bien modificar algunas de las dimensiones de nuestra intervención.

Consideramos sumamente necesarias esta sistematización y esta revisión de nuestro trabajo ya que forma parte de la planificación; es decir, no solo se planifica y se decide antes sino, también, durante el proceso. Estas acciones posibilitan volver sobre cuestiones normativas o formales de las prácticas de lectura y de escritura en tanto prácticas discursivas, permiten fortalecerlas y favorecen una potencial alternativa de intervención para problematizar los distintos tipos de discursos que circulan en la escuela y que operan sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes como sucede, por ejemplo, con el llamado «fracaso escolar», entendido en términos de la no apropiación de los contenidos curriculares sin considerar otros factores intervinientes. Esta nueva mirada, más amplia, nos permite abrir un campo de cuestiones a problematizar como la idea de que el fracaso escolar sea pensado solo como responsabilidad de la institución; las resonancias en los/as estudiantes de las prácticas pedagógicas que se derivan de pensar al sujeto como responsable del fracaso; o el desinterés generalizado de la juventud, entre otros discursos que circulan como taxativos.

Algo que desde una perspectiva de la ciencia positivista podría leerse como una limitación es la incapacidad de replicar el proyecto en otra institución (o en la misma institución, pero en otro tiempo) y esperar los mismos o similares resultados. Sin embargo, y a partir de una revisión en las ciencias sociales promovida por las corrientes constructivistas y posconstructivistas, se entiende a la realidad como una construcción social. Al respecto, Philippe Corcuff (2014) explica que «dentro de este marco constructivista las realidades sociales son percibidas como construcciones históricas y cotidianas de los actores individuales y colectivos» (p. 29). Y agrega: «El lenguaje constructivista así concebido participa en nuevas formas de realismo; con todo, se diferencia de las formas clásicas de positivismo, ya que plantea interrogantes a “lo dado”» (p. 31).

Desde esta perspectiva, esa construcción histórica, cotidiana, coyuntural, no puede ser «aplicada» de la misma forma en otro momento y lugar, porque los actores, el espacio y el tiempo serán otros. No solo los/as estudiantes, los/as docentes y los/as directivos tienen experiencias diferentes. También nosotros/as, sujetos extensionistas, particulares, políticos portamos historias nuevas. Los contextos sociopolíticos cambian y se resignifican.

Palabras finales

La necesidad de poner en palabras escritas nuestro proyecto, nuestra experiencia, nuestras motivaciones, surge porque consideramos que es un trabajo que encontró un nivel de maduración y de reflexión propio de ser divulgado. No solamente por su carácter teórico-práctico, sino por su clara condición de intervención político-pedagógica.

Creemos que tiene que haber una exigencia al interior de los proyectos de intervención de crear espacios de reflexión sobre el decir y sobre el hacer que promuevan procesos democráticos, inclusivos, de diálogo con los/as otros/os que permitan producciones valiosas para quienes participan en la elaboración de esos trabajos.

Focalizar nuestra mirada en los discursos sociales para poder reconocer, primero, y para iniciar, luego, discusiones en pos de la desnaturalización de sentidos hegemónicos permite hacer circular unos discursos «otros» a los que en lo cotidiano se presentan como «lo real». Al nombrar a eso dado como político-histórico damos pie para reflexionar sobre cómo esa realidad responde a intereses determinados que, por ejemplo, subjetivan a los jóvenes como apáticos o desinteresados. En ese estado de situación hay potencialidades para modificar lo que se presenta como destino irrecuperable. En un contexto donde discursos violentos, excluyentes, estigmatizantes e individualistas toman fuerza y donde la juventud es siempre un foco al cual apuntar es nuestra obligación fomentar el desarrollo de experiencias que discutan con esos relatos.

Entendemos, siguiendo a Freire (2004), que la realidad no «es» así sino que «está» así y es posible de ser transformada. En palabras del educador brasileño, «si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento [porque] la historia no se acabó, sigue viva y es de lucha» (Freire, 2004, pp. 49-50).

Referencias

Corcuff, P. (2014). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Las trayectorias educativas integrales para alumnos con discapacidad en los niveles y modalidades del sistema educativo [Documento de apoyo]*. La Plata, Argentina: Dirección de Educación Especial, Dirección General de Cultura y Educación.

Didáctica de la Comunicación (2017). *Las prácticas de los comunicadores/educadores en el escenario histórico actual: compromisos y desafíos [Documento de cátedra]*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Fairclough, R. y Wodak, N. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk, *El discurso como interacción social. Estudios del discurso II: introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Barcelona, España: Gedisa.

Freire, P. (2004). *El grito manso*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Ley Nacional 26.206 (2006). Educación Nacional. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En P. Freire, *Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Remedí, E. (2004). La intervención educativa [conferencia]. Presentada en la *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa* de la Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Nota

1 Iniciativa del gobierno argentino, lanzada en 2010 durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, que entregó *netbooks* a estudiantes de escuelas secundarias de todo el país.