

Aprender haciendo con otros

Ana Luz Abramovich, Natalia Da Representação
y Marisa Lis Fournier (coordinadoras)



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

APRENDER HACIENDO CON OTROS

Ana Luz Abramovich, Natalia Da Representação
y Marisa Lis Fournier (coordinadoras)

Aprender haciendo con otros

Una experiencia de formación universitaria en
articulación con organizaciones sociales

Autores:

Ana Luz Abramovich, Natalia Da Representação, Silvina Feeney,
Marisa Lis Fournier, Ruth Muñoz, Adriana Rofman,
Gonzalo Vázquez y Anabella Zamora



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Aprender haciendo con otros: una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales / Ana Luz Abramovich ... [et.al.] ; coordinado por Ana Luz Abramovich ; Natalia Da Representacao ; Marisa Fournier. - 1a ed. - Los Polvorines :

Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

136 p. ; 21x15 cm. - (Educación; 7)

ISBN 978-987-630-123-7

1. Enseñanza Universitaria. 2. Gestión Educativa. I. Abramovich, Ana Luz II. Abramovich, Ana Luz , coord. III. Da Representacao, Natalia, coord. IV. Fournier, Marisa, coord.

CDD 378.002

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012

J.M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

publicaciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/publicaciones

Corrección: Sebastián Vargas

Diseño gráfico de colección:

Andrés Espinosa / Departamento de Publicaciones - UNGS

Ilustración de tapa: mural “Todos somos la mancha”; fotografía: Marisa Lis Fournier (material acrílico sobre lona - medidas: 5 m x 3 m - diciembre de 2011).

Obra colectiva elaborada por más de cincuenta personas en el marco del curso “Formación de actores para el desarrollo territorial en el Conurbano Bonaerense”. El proyecto fue diseñado y realizado entre estudiantes, referentes de organizaciones sociales, técnicas/os y funcionarias/os estatales. El mural pretende representar aquello que hace a una buena vida en el Conurbano.

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Índice

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Introducción	15
Capítulo 1. Una propuesta pedagógica para aprender haciendo con otros	19
El modelo de universidad	19
La propuesta pedagógica	24
Capítulo 2. El Laboratorio en diálogo con los fundamentos teóricos de su propuesta pedagógica.....	41
Los procesos formativos y la definición de una estrategia general de trabajo en el aula	42
El trabajo por proyectos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la interdisciplina	46
La formación en la práctica profesional	50

Los rasgos de la evaluación formativa de los aprendizajes	54
La propuesta del Laboratorio Redes en sus dimensiones curricular, didáctica e institucional	57
Capítulo 3. Los impactos de la experiencia desde la perspectiva de los estudiantes y las organizaciones sociales	61
Las voces de los estudiantes: sus experiencias en el Laboratorio	62
El conocimiento del campo específico de las organizaciones sociales ...	68
La mirada desde las organizaciones sociales	78
Capítulo 4. Una mirada sobre la transformación de la propuesta	103
Bibliografía	113
Anexos	117
Anexo 1. Datos de contacto de las organizaciones.....	119
Anexo 2. Organizaciones sociales con las que se trabajó entre 2005 y 2011, según tipo de organización y alcance territorial	121
Anexo 3. Cronograma tipo del Laboratorio Redes	125
Anexo 4. Imágenes y productos del Laboratorio.....	129

Agradecimientos

Este libro no hubiera sido posible sin el aporte de las organizaciones sociales que nos abrieron las puertas tanto en el momento de iniciar el trabajo conjunto como a la hora de pensar sobre las implicancias que había tenido la experiencia, una vez finalizada la materia. Las apreciaciones de los estudiantes fueron otra de las fuentes de inspiración centrales para la elaboración de las páginas que siguen.

También queremos agradecer especialmente a “Pepe” Borello y Magdalena Chiara, que participaron en los inicios de esta materia, colaborando en la redacción de los primeros borradores de la propuesta.

Cecilia López Chapato, Lorena Bottaro, Marian Solálvarez, Mirta Anzoátegui y Andrea Iotti fueron docentes de la materia que, en su tránsito por el laboratorio, realizaron aportes significativos y se comprometieron con la labor que esta experiencia propone.

Recientemente se incorporaron las profesoras Carolina Barnes, Lara González Caravajal, María Victoria Deux y Georgina González Gartland. Ellas, además de dar clases, participar de las reuniones y producir materiales para la docencia, revisaron los textos que componen el libro. Sus comentarios fueron precisos y generosos. Nuestro especial agradecimiento a ellas.

Desde 2006 decidimos invitar a estudiantes para que se formen como docentes en esta experiencia. Viviana Moreno, Alina Cecilia Sosa, Sofía Airala,

Laura Ramos y Rocío Pinto fueron becarias de docencia y buenas acompañantes en esta travesía. Florencia Montiel, también estudiante universitaria y del Laboratorio, colaboró con la trabajosa tarea de las desgrabaciones de talleres y entrevistas.

No podemos dejar de mencionar a las profesoras Marta Mata y Ana María Ezcurra, quienes desde la coordinación de la Unidad Pedagógica Universitaria dinamizaron un espacio de producción en torno a las formas de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Abrieron canales de pensamiento y acción, que están presentes en la experiencia que compartimos en este libro. Incitaron a concebir la tarea educativa como práctica social colectiva, con una valoración precisa sobre las implicancias que ello tiene en el desarrollo de los estudiantes, de los profesionales y de las instituciones. Decía Marta, en 1996: “La formación pedagógica no consiste en la transmisión de saberes acabados, de los cuales serían depositarios los especialistas en asuntos pedagógicos. Por el contrario, esa formación es entendida como la gestación de espacios colectivos de reflexión y construcción de prácticas docentes innovadoras”.

Finalmente, agradecemos al Programa Nacional de Educación Solidaria, quien nos galardonó en dos oportunidades con el premio presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” en 2008 y 2010; gracias a ello pudimos finalmente editar este libro.

Prólogo

Existen muchas maneras de entender el lugar que la universidad debe tener en nuestra sociedad; sin necesidad de hacer una comparación histórica, es posible analizar sincrónicamente el rol y las vinculaciones que las universidades, a través de sus integrantes, despliegan en la sociedad y en los diversos espacios de poder.

En estas líneas, quisiera detenerme en la manera específica de vincularse con el campo social propuesta desde el Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida, de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Aprender haciendo con otros, sugerente título de esta publicación, es un concepto que despliega y explica un modo de intervenir en la sociedad desde los espacios académicos. Es todo un paradigma que implica concebir:

- que la praxis también es formativa y que el conocimiento puede surgir a partir de un problema real, constituido en objeto de una investigación empírica;
- que estudiantes e investigadores son capaces de entrar en diálogo con “otros” que también tienen algo para enseñar, desde diversos campos del saber y en vistas a realizar diversas transferencias de conocimiento y método;

- que la universidad no es la única dueña del conocimiento y que se enriquece con otros actores sociales que, si bien no necesariamente ostentan el saber académico, tienen otros saberes que la complementan y que hacen posible que se constituya en agente de transformación de la realidad.

Este concepto, claramente, es asimilado por los alumnos del Laboratorio, como se verá en la sección que recoge los testimonios de los estudiantes. Allí podrán encontrarse alusiones al rol de la universidad y sus modos de articulación con la sociedad a la que pertenece.

Intuyo que estos proyectos aportan a la construcción de un estilo distinto de egresado. Los estudiantes, habiendo reflexionado a la luz de la realidad y de su propia acción, descubren una manera distinta de incorporarse a la sociedad y de comprometerse con la construcción de una sociedad más justa.

Este aporte a la formación académica de los alumnos y a la vez a su “ser” de ciudadanos comprometidos fue una de las razones tenidas en cuenta para destacar el trabajo del Laboratorio en la 3ª y 4ª ediciones del premio presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior”, convocado en 2008 y 2010, respectivamente.

Al otorgarles las menciones del premio, reconocimos, fundamentalmente:

- ***La calidad con la que integran el aprendizaje académico con el servicio solidario a la comunidad.***

Notamos que los estudiantes realizan una interesante síntesis, descubriendo que los conocimientos se sostienen en experiencias, en situaciones sociales concretas y en personas a las que muchas veces debemos dar respuesta como investigadores, como profesionales. Los recorridos que realizan por el territorio les permiten integrar de otro modo los contenidos ofrecidos en el Laboratorio y en otras materias, a la vez que la articulación que establecen con las organizaciones sociales genera otro tipo de responsabilidad con el estudio.

Sin embargo, el libro muestra claramente que su alcance va más allá de la formación de estudiantes socialmente comprometidos. Los autores también recuperan los relatos de algunas de las organizaciones sociales participantes de esta experiencia y nuevamente allí aparece la necesidad de que las universidades y los estudiantes no pierdan el contacto con la realidad de los barrios.

Es decir que el trabajo en conjunto gesta nuevos espacios para que la comunidad perciba a los “intelectuales” trabajando al servicio de la gente y de sus necesidades concretas.

- ***La formación de universitarios conocedores de las necesidades de la comunidad que saben trabajar en equipo e integrar diversas perspectivas.***

Para los estudiantes, el trabajo de campo fue imprescindible para entender la lógica del accionar de la organización y para apreciar personalmente y en forma directa las condiciones de vida de los destinatarios de la organización.

Se forman futuros profesionales que no solo “no temen” atravesar fronteras culturales, sino que además son capaces de percibir en la realidad, diversos valores y situaciones que hacen a la identidad de los destinatarios.

Los testimonios recogidos en esta obra demuestran que los premios otorgados y el interés que el Programa Nacional Educación Solidaria despliega sobre esta experiencia se fundamentan justamente en muchas “voces” y en los frutos constatables y evaluables que año tras año arroja el Laboratorio.

Nuevamente destaco esta valiosa propuesta y los animo a adentrarse en la lectura de esta publicación, con la certeza de que descubrirán un modo original de formación que realiza aportes específicos en escenarios amplios, conflictivos y complejos, en alianza con los actores sociales, políticos y económicos que protagonizan los procesos de transformación social y de profundización democrática.

Prof. Sergio Rial

Coordinador del Programa Nacional Educación Solidaria
Ministerio de Educación de la Nación

Introducción

Este libro presenta la sistematización de una experiencia de vinculación entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y organizaciones sociales de la Región Metropolitana de Buenos Aires que se inició en el año 2005, llamada “Laboratorio: Redes Sociales y Condiciones de Vida”. Se trata de una materia obligatoria en la que los estudiantes realizan un trabajo de investigación y/o intervención para estas organizaciones sociales.

En un lapso de cuatro meses y medio se trabaja en la construcción conjunta de un problema identificado por cada organización, que luego es abordado por el grupo de estudiantes, quienes realizan aportes desde el quehacer científico.

Las problemáticas abordadas giran en torno a algunos de estos interrogantes: la forma en que los vecinos del barrio conocen y acceden a los servicios y actividades de la organización, los impactos de su trabajo en las comunidades, la percepción pública sobre las temáticas que abordan, la reconstrucción de su historia, las posibilidades de nuevas vinculaciones y la viabilidad de nuevos proyectos, entre otras¹.

¹ Una descripción exhaustiva de cada uno de los estudios realizados puede leerse en el capítulo 3, donde se recogen testimonios de estudiantes y miembros de las organizaciones.

Los resultados del estudio son devueltos teniendo en consideración los intereses de la organización y las condiciones necesarias para su comunicación en la comunidad de referencia.

El Laboratorio se sitúa en un punto de intersección entre la formación teórica conceptual, la investigación y la acción con la comunidad. La articulación entre estos tres elementos es el eje de estructuración de la propuesta. Un rasgo diferencial está dado por el hecho de que los estudiantes pasan por una experiencia de formación en prácticas profesionales en los inicios de sus trayectos formativos.

La materia busca que los estudiantes pongan en juego capacidades para el trabajo profesional con grados significativos de reflexión crítica y compromiso social. El rol docente implicado en esta tarea se diferencia del habitual. Supone la capacidad para acompañar el proceso de intercambio y de aprendizaje de los estudiantes y de las organizaciones, la posibilidad de distanciarse de una mirada única para resolver problemas complejos, y la capacidad de incorporar la incertidumbre como una variable central del proceso.

La interacción entre estudiantes y docentes y el vínculo estrecho que se genera con las organizaciones sociales son parte de ese aprendizaje, que cobra sentido en varios planos: porque se trata de un trabajo real con organizaciones sociales de la región, porque deriva en un producto que tiene utilidad social y porque se configura en relación con las orientaciones y prácticas que marcan el modelo de universidad donde la experiencia tiene lugar.

La producción de conocimiento con utilidad social en ámbitos universitarios es uno de los aspectos relevantes en la formación de profesionales involucrados en el desarrollo de las comunidades de las que son habitantes y protagonistas. Otro elemento destacable de la propuesta es el trabajo grupal y colectivo que integra distintas miradas, lógicas, formaciones disciplinares e intereses.

La motivación del equipo docente por sistematizar y difundir la iniciativa estuvo fuertemente marcada por la necesidad de contar con un relato complejo y crítico del proceso de construcción e implementación de la materia². La intención fue conocer más a fondo la práctica educativa, extraer sus aprendizajes, transformarlos en conocimiento y utilizarlos para transformarla y para compartir los saberes con otros.

² El empujón final para la escritura de este libro lo dio el premio presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”, que recibimos en 2008 y volvimos a recibir en 2010. <http://www.me.gov.ar/edusol/>

La tarea consistió en generar registros que permitieran reconstruir, de manera ordenada, el proceso de trabajo realizado. Se buscó revisar la experiencia a partir del diálogo con su sustento teórico, y se puso énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados por los distintos actores involucrados. Al sistematizar, se construye conocimiento desde la práctica misma, poniendo especial atención en lo que se hace, dónde se hace, para qué se hace y cómo se hace; por lo tanto, los protagonistas son copartícipes de lo que se pretende comunicar.

El presente libro es producto de la sistematización realizada por los docentes a lo largo de dos años de trabajo. Se organizaron talleres de reflexión del equipo y de los estudiantes sobre la experiencia; se sistematizaron las apreciaciones que varios de ellos fueron construyendo acerca de los aprendizajes más valorados; y finalmente se realizaron entrevistas a las organizaciones y redes de organizaciones con las que se trabajó de 2005 a 2008. El texto final se produjo colectivamente, incorporando variedad de estilos y miradas de los miembros del equipo.

Los destinatarios de este material son aquellos actores y experiencias que promueven nuevas formas de vinculación entre teoría y práctica. Entre ellos se destacan los planificadores de política educativa; los docentes de todos los niveles, especialmente de educación superior, técnica y terciaria; las organizaciones sociales que tienen vínculos con otros actores, con especial énfasis en la articulación con universidades y otros centros de producción de conocimiento, así como todos los estudiantes que quieran aportar a la construcción de nuevos espacios de enseñanza.

No se presenta una propuesta acabada o cerrada, sino que se busca compartir las inquietudes pedagógicas e institucionales que guiaron la elaboración de esta propuesta, y la sistematización de la forma en que estas cuestiones se han expresado en la experiencia concreta. La intención es que estas premisas e ideas en conjunto, o algunas de ellas en forma aislada, sirvan de disparadores para experiencias creativas nuevas y diversas.

Para esto, el capítulo 1 presenta la descripción de la propuesta pedagógica: los componentes básicos de la formación, los propósitos perseguidos, el esquema del desarrollo del curso y los escenarios en que se desempeñan los diferentes actores (estudiantes, docentes, organizaciones sociales), así como los elementos para la evaluación didáctica. Dado que la materia constituye una instancia de formación fundamental en su propuesta educativa, realizamos una recorrida breve por la historia de la UNGS y su modelo de universidad.

El capítulo 2 presenta una sistematización teórica sobre los elementos pedagógicos que constituyen la propuesta del Laboratorio Redes, poniéndolos,

a su vez, en diálogo con el desarrollo concreto que ha tenido esta experiencia. Para esto se realiza una doble referencia: por un lado, a las teorías didácticas que han aportado conocimiento sobre este conjunto de aspectos de relevancia pedagógica; y por otro, a la experiencia del Laboratorio, que ha resignificado de un modo singular la teoría. La mirada didáctica permite reconocer en la propuesta del Laboratorio desarrollos teóricos que muy rara vez se evidencian en la enseñanza en el nivel superior y que constituyen verdaderas apuestas didácticas del equipo docente.

El capítulo 3 recupera las voces de los otros actores de esta experiencia: los estudiantes y las organizaciones sociales que han participado de ella en sus primeros años de dictado. Interesa conocer y analizar sus perspectivas, su particular evaluación de lo que han experimentado, los aspectos que más valoran y aquellos que critican. La incorporación de estas otras miradas es uno de los elementos más valiosos de la sistematización y permite aprender mucho acerca de los verdaderos alcances de esta experiencia.

Pueden distinguirse tres dimensiones que atraviesan transversalmente la sistematización: la reflexión sobre la práctica docente, sobre la relación entre la universidad y las organizaciones sociales, y sobre los aprendizajes involucrados. El último capítulo propone una mirada sobre la transformación de la propuesta en estos años. Aborda los recorridos realizados por el equipo docente para consolidarla, incorporando sugerencias, demandas y miradas críticas.

Al final del libro se presenta un anexo color, “Imágenes y productos del Laboratorio”, que recorre el proceso de trabajo que realizan los estudiantes, recuperando fotografías de diversos años. Este incluye, adicionalmente, algunas muestras de los productos comunicacionales gráficos realizados.

Capítulo 1

Una propuesta pedagógica para aprender haciendo con otros

La experiencia pedagógica que se presenta en este libro consiste en el dictado de una materia establecida en el plan de estudios de todas las carreras de grado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En este sentido, la materia constituye una instancia de formación fundamental en la propuesta educativa de esta universidad. Comprender las particularidades de la experiencia requiere, por lo tanto, conocer el contexto institucional que la impulsó, es decir, su historia y el desarrollo actual.

El modelo de universidad

La Universidad Nacional de General Sarmiento es una institución educativa pública y gratuita, comprometida con la sociedad de su entorno. Es una universidad relativamente joven, puesto que fue fundada en 1993 y comenzó sus actividades académicas en 1995. La localización de esta institución académica dice mucho respecto de los objetivos que motivaron su creación: se encuentra en el noroeste del Gran Buenos Aires. Su nombre se deriva de la configuración municipal del momento de fundación, ya que en esos años todavía existía el partido de Gral. Sarmiento, posteriormente

dividido en tres partidos: San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz. Al crecer, la universidad ha intentado mantener esta múltiple pertenencia, por lo que actualmente consta de varias sedes: el campus central en Los Polvorines, localidad cabecera del partido de Malvinas Argentinas; un centro cultural en San Miguel, y dos subsedes en Moreno y San Fernando. Su área de influencia cubre un espacio aún más amplio, que abarca además otros partidos de la región metropolitana de Buenos Aires (RMBA): Tigre, Hurlingham, Pilar, Escobar, Morón y Merlo.

La RMBA es una gran aglomeración en la que habitan unos 14 millones de personas, conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –capital y centro político y económico del país–, los 24 partidos de la provincia de Buenos Aires que la circundan –el conurbano bonaerense o Gran Buenos Aires– y otros 21 partidos con fuerte vinculación funcional con el resto de la región³.

La concentración de actividad económica y de población en la RMBA marca la pauta de su importancia relativa en el conjunto del país: cerca del 38% de la población total nacional habita en este territorio, que representa menos del 10% de la superficie; alrededor del 50% del producto bruto interno de la Argentina se genera en esta región.

En el plano socioeconómico, las condiciones de vida de la población de la RMBA abarcan toda la escala de situaciones que se puede encontrar en el escenario nacional, lo que da como resultado una realidad muy heterogénea. Sin embargo, en términos generales, los indicadores socioeconómicos de la Ciudad de Buenos Aires muestran una realidad diferente de la de los partidos del conurbano. En general, el nivel de pobreza del Gran Buenos Aires duplica al de la Ciudad de Buenos Aires, y es superior al promedio nacional. Al interior del Gran Buenos Aires también se advierte un alto grado de heterogeneidad en las condiciones socioeconómicas, ya que entre los municipios que componen la aglomeración urbana hay algunos con indicadores sociales superiores a los de la

³ Siguiendo a Kralich (1995), se define la RMBA usando un criterio basado en los movimientos que diariamente realizan las personas para satisfacer sus necesidades, principalmente laborales, pero también educativas, de salud y de consumo, que guardan a su vez cierta correspondencia con la estructura de transporte de la región. Esta clasificación incluye 46 partidos, y sus límites exteriores son aquellas localidades en las que se localizan las terminales de las líneas de ferrocarril y de transporte automotor de pasajeros que parten de la ciudad de Buenos Aires.

Ciudad de Buenos Aires, mientras que otros –los más densamente poblados–, muestran valores semejantes a los de la regiones más empobrecidas del país⁴.

En este territorio se concentran también fuertes carencias habitacionales, tanto en la calidad de las viviendas como en el acceso a servicios urbanos básicos, como agua potable, cloacas y transporte. Otras dimensiones de las problemáticas sociales también se expresan con fuerza en este territorio; por ejemplo, la deficiencia en el acceso a la salud, la violencia familiar y de género, la violencia urbana, entre otras.

En este sentido, el contexto socioterritorial de la universidad expresa las condiciones diferenciales, tanto en la situación socioeconómica y educativa de los estudiantes que cursan como en el desarrollo de la trama sociopolítica que organiza a la sociedad del entorno y que constituye el espacio donde se desenvuelven las organizaciones sociales con las que se interactúa en esta materia⁵.

Desde su nacimiento, la universidad buscó vincular estrechamente sus actividades académicas a las necesidades y problemáticas de la sociedad local, una sociedad que enfrenta importantes carencias en el plano socioeconómico y educativo. La puesta en marcha de una institución académica de nivel superior con esta orientación hacia su entorno significó para la región un avance muy importante en el plano de la educación pública.

El modelo de universidad que resultó de esta propuesta es diferente del esquema propio de las universidades más antiguas y grandes. La oferta de carreras de grado es sumamente innovadora, diferente de la estructura curricular de las universidades tradicionales, y está orientada a satisfacer los requerimientos de profesionales calificados para el desarrollo de la región⁶. Esta propuesta académica se ha ido complementando con una variada oferta de posgrados y, en los últimos años, con tecnicaturas y cursos de formación continua.

⁴ La heterogeneidad interna no solo genera estas fuertes diferencias entre municipios: también se expresa en una estructura de fragmentación sociohabitacional al interior de esas jurisdicciones.

⁵ Ambas cuestiones se desarrollan con profundidad en el capítulo 3, de modo de contextualizar las voces de estudiantes y miembros de las organizaciones que son presentadas allí.

⁶ La oferta actual de carreras de grado comprende: profesorado en Filosofía, Economía, Física, Matemática e Historia; licenciaturas en Administración Pública, Urbanismo, Ecología, Política Social, Comunicación, Educación, Cultura y Lenguajes Artísticos, Economía industrial, Economía Política, Ingeniería Industrial y Electromecánica. Para más detalle, ver: www.ungs.edu.ar.

Estas propuestas educativas están asociadas a institutos de investigación y docencia que trabajan sobre áreas problemáticas específicas. La función educativa, si bien constituye el eje principal de la actividad universitaria, se articula fuertemente con los otros dos campos de actividad de la UNGS: la investigación –que conjuga la calidad académica con la pertinencia y relevancia social de los contenidos– y los servicios comunitarios, que orientan sus intervenciones hacia el desarrollo social y económico local.

La universidad está conformada por cuatro institutos: el Instituto de Ciencias, el Instituto de Industrias, el Instituto del Desarrollo Humano y el Instituto del Conurbano. Las carreras que dicta cada uno de estos institutos constituyen campos de problemáticas y disciplinas que orientan la investigación y las actividades de servicios a la comunidad circundante. Los institutos son, entonces, los ámbitos que desarrollan tres actividades fundamentales de la actividad académica: la investigación, la formación y los servicios y acciones con la comunidad.

Este accionar se apoya en la figura del investigador-docente, que se concreta, a su vez, en un plantel de profesores que son también investigadores aplicados a la producción de conocimientos sobre sus temas de especialización. Los investigadores-docentes están dedicados, en su mayoría, de manera exclusiva al trabajo en la universidad. Este esquema asegura un compromiso mayor de parte de los docentes con el modelo académico y con el estilo de trabajo que se desprende del mismo.

La revisión de las líneas que organizan la investigación académica en la universidad puede ofrecer una primera imagen acerca de la efectiva realización del modelo universitario que impulsó el desarrollo de esta institución, puesto que la mayoría de los temas estudiados están estrechamente relacionados con las problemáticas de la sociedad local. Pero una constatación más profunda sobre este desarrollo surge del análisis de la vasta actividad que la universidad ha desplegado en el campo de la vinculación con su entorno social: un amplio abanico de proyectos de intercambio, de capacitación, de asesoramiento, de asistencia técnica, etcétera, generados en conjunto con instituciones y organizaciones de la zona.

Una enumeración detallada de las iniciativas de trabajo con la comunidad superaría la intención de este libro, pero sí cabe mencionar que las experiencias de colaboración están presentes en varias actividades institucionales: en el marco del dictado de materias prácticas y talleres, como actividades del centro cultural, en proyectos basados en el voluntariado estudiantil, en el contexto

de la difusión de resultados de proyectos de investigación, bajo el formato de servicios o consultorías, como ofertas del área de formación continua... Como resultado, la universidad ha conformado una importante red de vinculaciones con instituciones públicas, organizaciones sociales y entidades de la zona, red que fortalece su inserción territorial.

El Instituto del Conurbano, unidad académica a cargo del dictado del Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida, organiza de manera articulada el dictado de sus carreras de grado y posgrado, la investigación y los servicios con la comunidad en relación con la problemática urbana, en especial la de la región metropolitana de Buenos Aires en sus dimensiones políticas, sociales, económicas, organizativas, urbanísticas y ambientales.

En el plano de la formación académica, esto se traduce actualmente en el dictado de cuatro carreras de grado: las licenciaturas en Política Social, en Administración Pública, en Urbanismo y en Ecología Urbana; y en tres ofertas de posgrado: el curso de posgrado en Economía Social y Desarrollo Local, la carrera de Especialización en Desarrollo Local y la maestría en Economía Social. Además, en los últimos años se ha venido trabajando en la diversificación de la propuesta educativa, con el fin de ofrecer nuevas alternativas orientadas a dar respuesta a las necesidades de la comunidad. La nueva tecnicatura en Sistemas de Información Geográfica (SIG), así como los cursos de formación continua sobre Sistemas de Salud Locales y Desarrollo Territorial son resultado de este proceso que sigue buscando ampliar las propuestas formativas, mediante la incorporación de nuevos formatos curriculares.

En consonancia con el modelo de trabajo que caracteriza al conjunto de la universidad, las investigaciones que se desarrollan en el Instituto del Conurbano están estrechamente vinculadas a los temas que se tratan en las carreras. En particular, se han organizado cinco áreas de investigación: Modos de Vida y Política Social; Estado, Gobierno y Administración Pública; Sistemas Económicos Urbanos; Ecología Urbana; y Procesos y Agentes del Desarrollo Urbano. En este marco, se generan proyectos de investigación sobre las problemáticas más relevantes del conurbano bonaerense, orientados a fundar conceptual y empíricamente marcos de diagnóstico, explicación y elaboración de alternativas posibles, eficaces para encarar los problemas más acuciantes que enfrenta la región.

En cuanto al tercer campo de acción, los servicios y acciones con la comunidad son entendidos como una comunicación e interacción entre la universidad

y el resto de la sociedad; por lo tanto, resultan integrados con las funciones de investigación y formación que asume la UNGS.

El contenido y modalidad de estas vinculaciones son consecuencia de su particular forma de producción de conocimiento a través de la relación entre investigación, docencia y servicios. En la prestación de un servicio o la realización de una acción conjunta, se registra la concordancia de los procesos de producción de conocimientos con las necesidades sociales, posibilitando la interacción de los conocimientos generados y los agentes formados en dichos procesos (investigadores docentes, graduados, alumnos de grado y posgrado) con las necesidades sociales que se manifiestan como demandas. Así, los servicios cumplen una doble función: aportar soluciones a problemáticas surgidas de la sociedad y realimentar el proceso de producción de conocimiento que, a su vez, nutre las tareas de formación y enseñanza.

En este marco, los proyectos del Instituto del Conurbano se inscriben, en términos generales, en una línea de apoyo al desarrollo local de la zona de referencia de la universidad, lo que ha llevado a interactuar con organismos gubernamentales y organizaciones sociales de la región en torno a intervenciones de asistencia técnica y de capacitación que ayuden a mejorar la labor de estas instituciones y favorezcan la articulación interinstitucional, el desarrollo de ámbitos de debate y la generación de iniciativas de acción orientadas al desarrollo regional.

El caso que se presenta en este libro forma parte de las acciones de vinculación con la comunidad y de interacción con organizaciones sociales del entorno que desarrolla la universidad, puesto que muchos de los vínculos que se construyen en esta experiencia son resultado de interacciones previas o marcan el inicio de una relación con la universidad que se continúa por otros canales.

La propuesta pedagógica

Los elementos básicos de la propuesta

El laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida presenta una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de un estudio realizado en articulación con organizaciones sociales (OS); que busca dar respuesta a un área vacante en la currícula existente hasta su creación.

El área de vacancia curricular venía dada por una necesidad institucional de cubrir esta temática específica en la oferta formativa, así como por el interés

del equipo docente de encauzar en un espacio novedoso alternativas de trabajo conjunto con las OS con las que se habían establecido vínculos previos.

El Laboratorio se sitúa en un punto de intersección entre la formación teórica conceptual –sobre la cuestión urbana y los modos de organización social–, la investigación –a partir de la realización de un estudio sobre problemáticas específicas– y la acción con la comunidad. La articulación entre estos tres elementos es, como se indicó, el eje de estructuración del Laboratorio. Se trata de una práctica educativa en la que las tareas de formación e investigación se dirigen de manera explícita a la resolución de alguna cuestión que es identificada como problema por las organizaciones sociales. La problemática a estudiar se define con ellas y los resultados del estudio son devueltos teniendo en consideración los intereses de la organización y las condiciones necesarias para su comunicación en la comunidad de referencia de la misma.

Desde el equipo docente de la materia, suele referirse a esta articulación en términos de “servicios a la comunidad”, aunque la idea que más fielmente la define es la de “intervención acordada”, pues la construcción del problema sobre el cual se trabajará y los contenidos y actividades concretas sobre los que se va realizando el estudio cuentan con la mirada, el acuerdo y el protagonismo de todos los involucrados.

La realización del estudio constituye en sí una intervención, puesto que se da sobre la base del intercambio con los miembros de las OS, a quienes se estimula a identificar, plantear y priorizar las necesidades que tienen. Al mismo tiempo, el proceso se nutre de investigaciones ya realizadas en el marco de la universidad, a la vez que genera nuevos conocimientos útiles para futuras investigaciones. En este sentido, su objetivo principal es la producción de conocimiento útil en forma comunicable, de modo de ponerlo a disposición de las OS para que ellas puedan hacer uso de él.

Esta tarea plantea desafíos complejos, al estar enmarcada en una propuesta pedagógica curricular. El equipo docente debe encarar la planificación y el dictado desde una serie de lineamientos de base que no son los que habitualmente se consideran en una materia. Supone orientar el diseño de la cursada para la construcción de situaciones de aprendizaje de articulación entre teoría y práctica, promoviendo intercambios en un campo complejo y dinámico, como el trabajo de las OS. Supone la planificación de actividades incorporando una cuota cierta de incertidumbre en el curso del proceso. Asimismo, la necesidad de generar instancias de evaluación en la que se consideren los aprendizajes de los estudiantes en términos de capacidades y valorando su carácter procesual. Esta

evaluación debe incorporar también los objetivos de obtención de resultados en función del compromiso asumido –por los docentes en primera instancia, y luego por los estudiantes– con los miembros de las OS, en términos de la “utilidad social del conocimiento”.

Respecto de la formación, más allá de los aprendizajes que se generan tanto en los docentes como en las organizaciones sociales, esta materia busca estimular una serie de habilidades, capacidades y actitudes en los estudiantes, orientadas a la formación de competencias profesionales en contacto directo con su entorno, y a la comunicación y difusión de los resultados en las mismas comunidades que han sido objeto del acuerdo y de la investigación.

De este modo, los estudiantes se forman en un proceso teórico-práctico real, incorporando y ejercitando una serie de competencias ligadas al desarrollo profesional en los campos del diseño e implementación de proyectos, la realización de diagnósticos, la producción de informes, la comunicación y la planificación y articulación para el trabajo en equipo.

Este trabajo en equipo requiere el desarrollo de capacidades logísticas y de autogestión, el establecimiento de normas de regulación colectiva, el desarrollo de planes de trabajo, la coordinación grupal, y un fuerte compromiso durante todo el proceso de realización del estudio y comunicación de sus resultados.

Cada grupo de cursantes articula y despliega una serie de saberes provenientes de:

- a) las experiencias y capacidades personales;
- b) los enfoques específicos de las carreras que cursan;
- c) la interacción dentro del grupo y con el equipo docente;
- d) el diálogo con las organizaciones sociales.

El esquema que se presenta a continuación sintetiza los elementos clave de la propuesta pedagógica.

Componentes básicos de formación en el Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida



La primera propuesta para el dictado de esta materia fue presentada por un equipo docente que, como se mencionó, contaba con experiencia previa de trabajo en articulación con organizaciones sociales desde diversos espacios institucionales de la universidad. Si bien los contenidos, objetivos, modalidad de trabajo y evaluación de aquella propuesta fueron modificándose levemente con el transcurso de las sucesivas experiencias de dictado, los elementos centrales y distintivos continúan siendo, en sus fundamentos, los mismos. Dichos elementos son: los propósitos y contenidos de la materia, el desarrollo del curso, los actores y escenarios de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del proceso.

El planteo simultáneo de objetivos pedagógicos para los estudiantes con objetivos relacionados con las organizaciones sociales, el carácter transversal y aplicado de los contenidos, la característica de “abierto” que tiene el programa,

la evaluación continua, procesual y de resultados plantean desafíos complejos al equipo docente.

Para abordar estos desafíos, se trabaja con un equipo multidisciplinario, en el que las tareas no son, sin embargo, diferenciadas por disciplinas, con excepción del trabajo de comunicación. El equipo suele estar conformado por ocho docentes que se reúnen, discuten y acuerdan acerca de las tareas y modalidades que va a sumiendo la cursada. Para el trabajo concreto con cada una de las organizaciones, se conforman pares docentes que guían el trabajo de las diversas comisiones de estudiantes, como será explicado más adelante. La tarea que se realiza en esta materia no puede ser conducida por un docente que trabaje de manera individual. Resultan necesarios tanto el intercambio permanente con el par con quien se asume la conducción de una comisión de estudiantes, como la mirada de los demás integrantes del equipo en cuestiones más generales.

Las capacidades docentes requeridas para conducir esta materia pueden aprenderse, por lo que la formación de nuevos docentes es el tercer objetivo pedagógico involucrado (además de aquellos planteados para estudiantes y organizaciones sociales). Para esto, cuando se conforman los pares docentes se busca que aquellos que están realizando sus primeras experiencias como tales trabajen junto con los que tienen más antigüedad en la docencia.

Propósitos y contenidos de la materia

La propuesta pedagógica persigue una doble intencionalidad. Se propone un espacio en el cual los estudiantes ponen en juego y desarrollan capacidades y competencias que les serán requeridas en su futura práctica profesional, desde un enfoque crítico y propositivo. Además, se busca atender a necesidades planteadas por las OS, que implican la disponibilidad de recursos (tiempo de trabajo, conocimientos específicos, tecnologías apropiadas, entre otros) a los que habitualmente no acceden en tiempo y forma, y que la universidad puede ofrecer de manera eficaz.

En este sentido, los objetivos que se plantea el programa de la materia plantean una particularidad: además de los objetivos pedagógicos planteados para los estudiantes, se incluyen explícitamente objetivos que se espera que logren las organizaciones sociales con las que se trabaja en cada cuatrimestre. Otra característica, no exclusiva de esta materia, es que los objetivos que se plantean en la formación de los estudiantes están expresados en términos de competencias⁷.

⁷ El desarrollo de competencias se aborda en el capítulo 2.

En términos generales, se busca impulsar en los estudiantes prácticas de aprendizaje reflexivo y crítico en situaciones de intervención, a partir del conocimiento y abordaje de las problemáticas de las OS y su contexto. Concretamente, se espera que los estudiantes desarrollen competencias para el trabajo en equipo y la resolución colectiva de problemas, la capacidad de diálogo y argumentación (tanto oral como escrita), la realización de tareas ligadas al trabajo de investigación e intervención profesional. Adicionalmente, se trata de promover en los estudiantes una actitud proactiva y comprometida con la realidad social, que vaya más allá de la duración de la materia.

Con respecto a las organizaciones, el objetivo de esta propuesta consiste en lograr intercambios que viabilicen el uso de los diversos recursos disponibles en la universidad, a través de la práctica de los estudiantes. Se busca que incorporen a los estudiantes y docentes como interlocutores y formulen, junto a ellos, una demanda específica a resolver en el marco de la materia. Se espera que puedan acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, posibilitando la entrega de información, los recorridos de las áreas de intervención, los contactos con miembros de la organización y con sus destinatarios, y participando de los espacios de difusión de los resultados.

Tanto en estudiantes como en OS, la propuesta busca promover la capacidad de reflexión sobre la realidad próxima y la toma de distancia crítica que permita desnaturalizarla. Los contenidos conceptuales y metodológicos de la materia están orientados en esa dirección. El manejo de técnicas e instrumentos propios de la metodología de investigación social y de diversos dispositivos adecuados para la comunicación y difusión de los resultados de un estudio contribuye en este sentido.

Los contenidos conceptuales están asociados a la problemática socioeconómica de la RMBA y al campo de las organizaciones sociales, y son transversales a la materia. Suelen incluirse también, dependiendo de las necesidades que se plantean, contenidos específicos sobre la problemática particular que cada organización propone para el trabajo⁸. Los contenidos metodológicos se ponen en juego en forma simultánea en las actividades de elaboración del estudio específico y de los productos comunicacionales finales, e incluyen: técnicas e instrumentos de relevamiento y análisis de datos, técnicas de comunicación social y fundamentos para la realización de planes de trabajo, la presentación

⁸ Pueden mencionarse, a modo de ejemplo, algunos temas encarados que han requerido profundización: violencia de género, organización cooperativa del trabajo, contaminación de cursos de agua, gestión de microcréditos, salud sexual y reproductiva, entre otros.

de resultados y la elaboración de informes⁹. Los contenidos conceptuales se trabajan entrelazados con la experiencia que se desarrolla a lo largo del proyecto y son indisolubles del trayecto educativo que propone el Laboratorio.

El desarrollo del curso

Esta asignatura es cuatrimestral (17 semanas); ocupa 68 horas de trabajo en aula, más otras de trabajo en diversos espacios fuera del aula y de la universidad.

En una materia de este tipo, uno de los contenidos centrales es el proceso mismo de desarrollo del proyecto. Esto implica que el programa sea, en gran medida, abierto. El trabajo que realizan los estudiantes no está definido previamente por la propuesta de los docentes, sino que se define durante el transcurso del curso. El cronograma y tipo de tareas, así como la organización del grupo y la realización del estudio, informes y otros productos comunicacionales, varían de un cuatrimestre a otro y, dentro del mismo cuatrimestre, entre las distintas comisiones.

Cada semestre se trabaja con entre dos y cuatro organizaciones sociales, dividiendo al grupo de estudiantes de la materia en comisiones. Cada comisión trabaja con una organización social durante todo el cuatrimestre. Las comisiones suelen estar conformadas por grupos de 15 a 20 personas, que tienen a su cargo el trabajo de elaboración y entrega de informes parciales y finales; debiendo para esto organizar y coordinar tareas de modo tal de cumplir con los pasos acordados en el plan de trabajo que ellos mismos elaboran, teniendo como base común el programa general de la materia. El desarrollo de capacidades logísticas, de coordinación, de negociación y resolución de conflictos son otros contenidos estratégicos del laboratorio. En este punto, el equipo docente acompaña y orienta a los estudiantes en forma particular, en función de la dinámica específica que cada comisión asume.

Solo con fines analíticos, se distinguen los contenidos que se desarrollan en tres momentos (en el anexo puede consultarse un cronograma tipo):

⁹ Parte de la bibliografía sobre contenidos conceptuales y metodológicos consiste en documentos elaborados específicamente para la materia que sintetizan y sistematizan otras producciones académicas. Se cuenta con cuatro fichas confeccionadas para el dictado de esta asignatura:

- La problemática de la RMBA.
- Las organizaciones sociales como espacios asociativos de la sociedad civil.
- La organización de un proyecto: claves metodológicas para abordar el estudio específico.
- La elaboración de productos comunicacionales en la lógica de los procesos: elementos para su comprensión.

- 1º. El conocimiento de la problemática general de la RMBA y los problemas urbanos y de las organizaciones sociales.
- 2º. La realización de un estudio en torno a un eje problemático específico acordado con las organizaciones sociales.
- 3º. La elaboración de productos comunicacionales y el cierre de la cursada.

Primer momento: el conocimiento de la problemática general de la RMBA y los problemas urbanos y de las organizaciones sociales

Las actividades incluyen: clases teóricas y presentación de investigaciones previas por parte de los docentes, lectura de textos, trabajos en grupo para elaborar un mapa de OS de la zona, un panel de presentación con las OS que participarán y especialistas en la temática, y un examen individual a partir de las lecturas, las clases y el panel. Esta etapa se desarrolla a lo largo de las primeras cinco semanas, durante las que se definen las comisiones definitivas y concluye con la realización de un informe de caracterización de la organización con la que cada comisión trabajará el resto del cuatrimestre.

Segundo momento: realización de un estudio en torno a un eje problemático específico acordado con las organizaciones sociales

Ya adentrados en el programa de la materia, con algunas nociones básicas relativas a las OS, la RMBA y sus problemáticas y habiendo caracterizado la organización con la que trabajarán el resto del tiempo, los estudiantes reciben de parte de ella una inquietud que requiere de indagación sistemática y metódica. Se realiza un estudio específico sobre la inquietud planteada, y se espera que los resultados contribuyan a mejorar alguna cuestión que la organización encuentra problemática o sobre la que se propone avanzar/profundizar. Esta segunda etapa comienza en la clase seis y se extiende hasta el final de la cursada.

La OS es la principal interlocutora en este momento de definición del objeto de investigación. Los estudiantes, docentes y miembros de la organización deben construir en conjunto una pregunta, interrogante o cuestión pasible de ser abordada durante la cursada. Este es el momento en el que se trabaja más fuertemente sobre los aprendizajes en la acción con la comunidad. Dado que se trata de una propuesta donde convergen intereses diversos, se da un proceso de ajustes y reajustes del trabajo a realizar.

En este momento, los docentes desarrollan un planteo general sobre la investigación en ciencias sociales, que permite profundizar en la definición de preguntas y objetivos perseguidos en el estudio específico y en el diseño de diferentes herramientas de producción de datos; las potencialidades y dificultades de su uso (en función del tipo de análisis que se pretenda realizar, las características del objeto, la pregunta que guía el estudio, etcétera). Si bien en la materia no se desarrollan contenidos conceptuales referidos a la temática específica investigada, suelen realizarse búsquedas bibliográficas *ad hoc*.

Tercer momento: elaboración de productos comunicacionales y cierre de la cursada

En términos de estrategia pedagógica, el componente comunicacional es transversal al Laboratorio. El desarrollo de las capacidades de trabajo en equipo, la generación de acuerdos y disensos, las conversaciones de campo –y en campo– con actores diversos, el trabajo cercano con el equipo docente y entre estudiantes requiere del aprendizaje del diálogo, el debate, la confrontación crítica de ideas y propuestas, la argumentación para establecer prioridades y definir tipos de productos.

Al final de la materia se plantea de manera explícita y como cuestión a trabajar la comunicabilidad de los resultados del estudio realizado en espacios más amplios que el exclusivamente académico, en particular en el ámbito de referencia de las organizaciones sociales. También se trabaja a nivel del acercamiento al diseño de estrategias de comunicación, invitando a los estudiantes a pensar de qué manera lo que se va a transmitir sobre el estudio específico realizado se inscribe dentro de la estrategia comunicacional de la OS. En paralelo, se abordan diferentes formatos y técnicas de comunicación, sus soportes y usos.

Uno de los formatos sobre los que los estudiantes deben trabajar es el informe sobre el estudio específico que presentan al equipo docente. Este informe se rige por los criterios estandarizados de escritura de textos científicos, en la presentación de procesos y resultados de investigación, adecuado al nivel de estudios de los alumnos y los contenidos conceptuales que se trabajan en el curso.

Otros formatos en los que se deben presentar los resultados son aquellos que se asocian directamente con las motivaciones, expectativas y características de los diversos destinatarios de la información. En función de ello se define el producto comunicacional más adecuado (micro radial, folleto, *blog*, cartilla, notas periodísticas, etcétera).

Además, otro formato de comunicación de resultados es la presentación pública en el panel de cierre de la materia. Allí los estudiantes realizan una exposición oral sobre el proceso de trabajo y los resultados de lo producido a lo largo del cuatrimestre.

Antes de cerrar la jornada en el aula, se abre un espacio de debate y reflexión sobre la experiencia compartida invitando a docentes, a los estudiantes y a los miembros de las OS presentes a que vuelquen sus apreciaciones y sugerencias para el trabajo futuro. Si bien no llega a tener rango de evaluación, resulta un espacio interesante en función del tipo de valoraciones que suelen hacerse de la experiencia en ese ámbito.

Los actores y los escenarios de enseñanza-aprendizaje

La dinámica del curso se basa en la combinación de diferentes tipos de actividades, ya que además del trabajo en el aula y con los docentes, los estudiantes desarrollan actividades fuera del aula, de manera individual y grupal. En ambos espacios (dentro y fuera del aula), estudiantes y docentes se encuentran con referentes de las organizaciones sociales en los diferentes momentos de la cursada.

Entonces, otro de los rasgos que define al Laboratorio son los recorridos y circuitos que se van trazando durante la cursada. En el horario de las clases, los estudiantes trabajan, se organizan y proponen actividades que muchas veces se concretan en otros horarios y espacios.

Una vinculación central es con las organizaciones con las que se trabaja cada cuatrimestre. A la vez que las organizaciones sociales van a la universidad, la universidad visita las organizaciones y recorre sus territorios de referencia. De este modo, se van estableciendo puentes entre estos dos espacios generalmente disociados en el marco de las asignaturas curriculares en educación superior. La actividad específica que nuclea a ambos campos (el asociativo y el universitario) es la realización del estudio que las organizaciones acuerdan con el Laboratorio. En el trayecto que va desde la elaboración de la demanda hasta la presentación de los resultados, unos y otros se van encontrando en calidad de “anfitriones” y “visitantes”, de manera alternada y con actividades pautadas.

En la realización del trabajo, los estudiantes recorren los barrios o diversas zonas de referencia de la organización. Por otro lado, para el diseño e implementación del estudio, así como para el análisis de la información recolectada y la realización de los productos comunicacionales, hacen uso de muchos de los espacios y herramientas disponibles en la universidad, como la biblioteca,

las oficinas que trabajan sobre temas relacionados, los espacios para el uso de máquinas, los estudios de grabación en medios audiovisuales, el laboratorio de sistemas de información geográfica (SIG), entre otros.

La participación de las organizaciones sociales se hace efectiva en varias instancias durante el cuatrimestre y también transcurre dentro y fuera de la universidad. Previo al inicio del dictado, miembros de las organizaciones mantienen reuniones con el equipo docente para establecer el acuerdo de trabajo, definir en conjunto el eje problemático del estudio y aportar información documental sobre la organización. Durante el primer mes del dictado de la asignatura, forman parte de un panel de organizaciones sociales, donde cada una hace una presentación de su historia, objetivos, modalidad de trabajo, etcétera. Luego reciben la visita de los estudiantes, quienes realizan una entrevista colectiva para recabar datos para la elaboración del informe de caracterización. Participan luego de múltiples contactos y consultas, en relación con el diseño e implementación del estudio (para brindar información, facilitar contactos, aclarar dudas conceptuales), y en ocasiones participan de alguna de las clases destinadas a esta actividad. Las organizaciones son, asimismo, consultadas sobre el formato más adecuado para la creación de los productos comunicacionales, de modo tal que puedan hacer uso de ellos con posterioridad al trabajo de los estudiantes. Por último, los representantes de las organizaciones sociales participan en la clase final de presentación de resultados de los estudios específicos, dando su opinión respecto de esos resultados e interviniendo en la evaluación general de la experiencia.

La articulación con organizaciones sociales y el papel activo que se les otorga pone de manifiesto las ideas que estas traen previamente sobre la universidad, su forma y tipo de trabajo y su capacidad para trabajar para y con ellas. A lo largo del proceso de la materia, los miembros de las organizaciones se van formando una nueva idea acerca de aquello que la universidad (en este caso, un grupo de estudiantes de la universidad en un período acotado) puede ofrecerles. Suelen surgir sorpresas “en ambas direcciones”. A veces, las organizaciones se asombran de la capacidad de trabajo y de producción de conocimiento relevante e inteligible que muestran los estudiantes. Otras veces, los resultados les parecen limitados, en función de su expectativa. Este diálogo que se va dando entre organizaciones, estudiantes y docentes para manejar estas expectativas y poder trabajar sobre ellas es también parte del proceso de aprendizaje.

El cuadro que sigue sintetiza los escenarios en los que se desarrolla la experiencia, qué actores intervienen en cada caso, las actividades que se realizan y la modalidad de trabajo adoptada.

Escenarios, actores y modalidades de trabajo en el Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida

<i>Escenario de desarrollo de la experiencia</i>	<i>Actores y lugares</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>
<i>Dentro de la universidad</i>	Estudiantes + docentes En aula plenaria	Clase expositiva de parte de docentes sobre contenidos teórico-metodológicos.
	En aula en comisiones	Trabajo en comisiones de 15 a 20 estudiantes, generalmente divididas en pequeños grupos. Los estudiantes van asumiendo el protagonismo a medida que avanza el proceso. Realizan tareas de diseño de instrumentos de investigación, análisis de resultados y producción escrita. El equipo docente tiene un rol de acompañamiento y guía, garantizando el desarrollo integral de la experiencia y el cumplimiento de los objetivos.
	En diferentes espacios extra-áulicos de la universidad	Trabajo de las comisiones en pequeños grupos. Momento de alta productividad e intercambio entre los estudiantes. Analizan información, redactan el informe y producen formas de comunicación de resultados. El o la docente orienta y da herramientas para garantizar la elaboración de los productos.

<i>Escenario de desarrollo de la experiencia</i>	<i>Actores y lugares</i>	<i>Modalidad de trabajo</i>
<i>Dentro de la universidad con intervención de organizaciones sociales</i>	Organizaciones sociales + estudiantes + docentes En aula plenaria	Panel con invitados de organizaciones sociales. Las organizaciones presentan sus experiencias en un panel ante los estudiantes y docentes.
	Organizaciones sociales + estudiantes + docentes En aula en comisiones	Miembros de las organizaciones visitan al grupo de estudiantes para plantear el objeto de estudio y terminar de definir la pregunta de investigación.
	Organizaciones sociales + estudiantes + docentes En aula plenaria	El grupo de estudiantes presenta públicamente los resultados del estudio realizado a las organizaciones solicitantes, al resto de las comisiones (estudiantes y docente) y a invitados especiales. El público puede realizar preguntas.
<i>Fuera de la universidad</i>	Organizaciones sociales+ estudiantes + docentes En la sede de la organización	El grupo de estudiantes realiza una entrevista, construida colectivamente, a los referentes de la organización, en su sede. Se trata de la primera salida a campo y del primer contacto con las organizaciones en el que el grupo de estudiantes “conduce” el proceso de intercambio de información.
	Organizaciones sociales + estudiantes + docentes + vecinos, informantes clave, etc. En diferentes espacios, según el estudio solicitado por la OS	El grupo de estudiantes aplica los instrumentos de investigación apropiados al objeto del estudio (que han elaborado colectivamente en las comisiones). Nuevamente, aquí son los estudiantes quienes deben orientar el proceso de campo (realización de encuestas, entrevistas, observaciones, etcétera).

La evaluación del proceso

En esta materia, el aprendizaje se liga a la acción y la reflexión sobre la acción en el marco de procesos grupales; por lo tanto, la evaluación es una cuestión compleja. Las normas y procedimientos evaluativos buscan dar cuenta del carácter procesual del aprendizaje.

Teniendo estos elementos en consideración, se desarrolló una modalidad de evaluación continua, procesual y de resultados que contempla las diversas capacidades desarrolladas en el proceso de aprendizaje, así como las producciones realizadas por los grupos. Se implementa un dispositivo de evaluación continua y sistemática durante el proceso de trabajo, en el que se combinan instancias de evaluación individual con otras de carácter grupal.

Para la calificación grupal, el equipo docente toma como referencia los productos elaborados (informe final; productos comunicacionales) y la presentación pública del último día de clase. Para la nota individual, se califica una guía de lectura del primer momento y se una evaluación de seguimiento personal (vinculado a la capacidad para trabajar en equipo, para el trabajo de investigación, de diálogo y comunicación, de autonomía personal y grupal). Finalmente, para la aprobación de la asignatura, los estudiantes deben asistir a una instancia individual que consiste en un coloquio final integrador de carácter obligatorio. Esta instancia tiene por objetivo realizar una revisión integradora del desempeño de cada estudiante en el proceso de trabajo grupal en articulación con las organizaciones sociales.

El cuadro que sigue presenta una síntesis de los distintos momentos de la materia que reflejan los dispositivos de evaluación continua.

Síntesis del proceso de evaluación

Tramo	Dispositivo de evaluación	Propósito	Tipo de calificación
Primer momento	Guía de integración de contenidos	Garantiza la lectura de bibliografía. Explicita el sentido de los contenidos teóricos. Reconoce la capacidad de los estudiantes en el uso de categorías conceptuales.	Numérica, individual
	Informe de caracterización de la OS	Permite realizar ajustes en función de la escritura (forma y contenido). Organiza el trabajo.	Grupal, sin calificación numérica
	Espacio de autoevaluación entre estudiantes	Permite realizar ajustes, reasignar tareas, revisar compromisos asumidos. Contribuye a la autorregulación del grupo.	Grupal, sin calificación numérica
Segundo momento	Matriz de seguimiento	Permite realizar ajustes en función del desenvolvimiento de cada estudiante.	Numérica, individual
	Espacio de autoevaluación entre estudiantes	Permite consolidar los lazos construidos, con vistas a la presentación final de resultados.	Grupal, sin calificación numérica
Tercer momento	Informe final (integra caracterización de la OS e informe de resultados específicos)	Evalúa el desempeño general de la cursada expresado en el informe.	Numérica, grupal
	Producto comunicacional	Evalúa la calidad y pertinencia del producto comunicacional.	Numérica, grupal
	Presentación oral + <i>powerpoint</i>	Evalúa la capacidad de síntesis y la calidad expositiva.	Numérica, grupal
	Matriz de seguimiento	Evalúa el desempeño general de la cursada, expresado en los productos finales.	Numérica, individual
	Promedio de cursada.	Con esta calificación individual, cada estudiante se presenta en el coloquio integrador.	Numérica, individual
	Coloquio integrador.	Conversación en la que se realiza un recorrido por toda la cursada en función de los objetivos sostenidos en el programa.	Numérica, individual

Más allá de la intención de contar con una calificación individual adicional, la grilla de seguimiento está planteada con el objetivo de realizar acompañamientos particulares a los estudiantes en aquellos aspectos que los docentes evalúan que deben reforzar, tratando de trabajar sobre ellos para que puedan lograr mejoras durante el cuatrimestre de cursada.

Otro espacio evaluativo que persigue este fin es el que realiza en conjunto el grupo de estudiantes de cada comisión al finalizar una etapa de trabajo y antes de comenzar la siguiente. Los docentes proponen un espacio de reflexión sobre lo realizado, la forma en que se organizó el grupo y se dividieron tareas y responsabilidades, el funcionamiento de los mecanismos de coordinación y la comunicación en general, las dificultades que aparecieron en el proceso. Esta evaluación es de los estudiantes para sí mismos, para tenerla en consideración para la organización de las siguientes etapas, y puede ser realizada con presencia de los docentes o no.

Por último, dentro de los espacios de evaluación se suman –aunque tampoco con carácter de nota– las evaluaciones y devoluciones que hacen las organizaciones sociales el día del cierre de cursada. Esta evaluación no es solo sobre el trabajo de los estudiantes, sino que incluye también a los docentes y a la participación en el proceso de los miembros de las organizaciones.

Capítulo 2

El Laboratorio en diálogo con los fundamentos teóricos de su propuesta pedagógica

Este capítulo presenta una sistematización teórica sobre los elementos pedagógicos que constituyen la propuesta del Laboratorio Redes, poniéndolos, a su vez, en diálogo con el desarrollo concreto que ha tenido esta experiencia. Para esto, se realiza una doble referencia: por un lado, a las teorías didácticas que han aportado conocimiento sobre este conjunto de aspectos de relevancia pedagógica; y por otro, a la experiencia del Laboratorio, que ha resignificado de un modo singular la teoría. En el primer apartado se presenta una visión general sobre la enseñanza y sus elementos constitutivos, mientras que en los apartados subsiguientes se aborda en particular cada uno de estos elementos y se profundiza en el diálogo con la experiencia de puesta en práctica de esta propuesta pedagógica. Este diálogo permite dar cuenta de una forma concreta en que estas formas de pensar la enseñanza se ponen en juego, dando como resultado un producto único y particular. Como punto de llegada, el último apartado del capítulo propone una síntesis de las dimensiones curricular, didáctica e institucional que han sido puestas en juego en esta materia.

El formato laboratorio, cuyos elementos se desarrollan en los apartados que siguen, es una definición del currículo de las carreras de grado de la UNGS. El énfasis curricular está puesto en la expectativa de que los estudiantes pasen por una experiencia de formación en prácticas profesionales en los inicios de su carrera.

Los procesos formativos y la definición de una estrategia general de trabajo en el aula

En general, el proceso formativo se centra en la enseñanza, actividad que tiene como intencionalidad influenciar, producir cambios o algún tipo de transformación en aquellos hacia quienes la acción pedagógica se dirige. Esta pretensión suele ponerse en marcha a partir de un proyecto que orienta y alienta las prácticas que se emprenden. La enseñanza no garantiza el aprendizaje, pero va en su búsqueda (Fenstermacher, 1989).

Además, la enseñanza es una práctica social institucionalizada. Las expectativas, los propósitos e intenciones pedagógicas propios de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo se expresan por la vía del texto curricular. El currículo estructura sentidos y opera como un marco cognitivo que establece límites y puntos de referencia para la acción docente. Expresa significados sancionados y prescripciones relativos a lo que se considera legítimo enseñar y, en muchas oportunidades, acerca de cómo hacerlo, vehiculizando modelos de intervención docente. El carácter institucionalizado de la enseñanza define también las formas particulares que asumen los modos de organización del trabajo docente, lo que abre el tema de las estrategias de enseñanza (Basabe, Cols, 2007).

En este sentido, las decisiones relativas a la forma y el contexto de enseñanza están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos (Cols, 2000). El profesor anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imagina secuencias de trabajo posibles, estudia distintos modos de combinar las tareas, define momentos. Este planteo general equivale a la adopción de una estrategia, es decir, el trazado de un plan que permita aproximarse a las metas propuestas, un modo general de encarar la enseñanza. Sin embargo, no siempre se logra trazar este plan. Las experiencias de formación en la práctica poseen una idiosincrasia que no siempre es considerada como tal por los estudiantes, docentes, supervisores, coordinadores. Muy por el contrario, frecuentemente se las piensa, desarrolla y evalúa importando “moldes” y “modelos” fuertemente institucionalizados en los ámbitos académicos de formación. La seguridad que otorgan los “estilos académicos” de transmisión de saberes en los que los docentes han sido formados puede operar, en este sentido, como barrera para la generación de dispositivos pedagógicos pensados desde tal especificidad (Andreozzi, 1998; 34-35).

Es posible resumir los elementos implicados en una estrategia de este tipo en términos de Stenhouse: “Estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1987; 54).

De modo semejante, Meurieu utiliza en un sentido amplio el concepto de *método* para referirse al “modo de gestión, en un marco determinado, de las relaciones entre el formador, los discentes y el saber. Porque el método es precisamente lo que vincula a estos tres elementos de naturaleza muy diferente y lo que estructura, en un momento dado, sus relaciones” (Meurieu, 1997; 118-119).

Estrategia y método refieren a una impronta o aproximación global que puede desplegarse en un abanico de técnicas y actividades. Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes, pero de modo general, es posible distinguir entre aquellas basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o centradas en el descubrimiento. Stenhouse las define del siguiente modo:

La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles. (Stenhouse, 1984; 70)

Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, estructurar el trabajo del alumno y organizar el ambiente de la clase. La instrucción directa implica un mayor grado de estructuración de la tarea del alumno. Supone una serie de tareas cuidadosamente estructuradas y explicadas a los alumnos para que puedan cumplir con ellas. La enseñanza indirecta, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico. En este caso, es menester que los alumnos tengan amplias oportunidades de experiencia directa, de modo tal de poder derivar los conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta. Este último escenario es el que propicia el Laboratorio Redes, como estrategia general.

En este sentido, se advierte que las estrategias difieren en el tipo de intervención y competencia que requieren del docente en las instancias preactiva (planificación de las clases) e interactiva (durante las clases). Hay formas de actividad que requieren mucho esfuerzo de preparación del profesor, tanto en el diseño de la actividad como en el desarrollo o selección de materiales. El

análisis de casos o las distintas formas de autoinstrucción pueden ser un ejemplo de este tipo de situaciones. Sin embargo, hay otras formas de actividad en las cuales lo central de la ayuda pedagógica del docente se juega en la situación interactiva, como ocurre en las distintas modalidades de diálogo pedagógico o seguimiento de un proyecto. El Laboratorio Redes forma parte de este segundo modo de opción estratégica-metodológica para la enseñanza.

Según Davini (2008) estas formas de actividad se pueden agrupar en un tipo de métodos llamados “Métodos para la acción práctica en distintos contextos”, e incluye el método de proyectos, el método del estudio de casos, el método de solución de problemas y el método de construcción de problemas o problematización. Estos métodos comparten la preocupación por lograr la transferencia del conocimiento a las prácticas; enseñar desafíos posteriores de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados, desarrollar conocimientos para la acción en contextos diversificados y distintos del contexto del aula; enfrentar a los estudiantes con dilemas de la práctica. En palabras de la autora, “Se trata de la formación del sentido práctico, es decir, del desarrollo de las capacidades para resolver problemas, para enfrentar los desafíos del mundo real, para elaborar planes de acción, lo que supone la habilidad para elegir entre distintas alternativas y planificar su realización en el tiempo” (Davini, 2008; 115).

A su vez, Joyce y Weil (2002) hacen una tipología de modelos de enseñanza, definiendo modelo de enseñanza como “aquella descripción particular de un ambiente de aprendizaje” (2002; 36). Los autores agruparon los modelos de enseñanza en cuatro familias que comparten concepciones sobre los seres humanos y sobre la manera en que estos aprenden: la familia social, la familia del procesamiento de información, la familia personal y la familia de modelos conductistas. Todos estos modelos poseen un fundamento teórico coherente y una larga historia de prácticas en la que han sido resignificados a través de la experiencia de modo que pudieran utilizarse cómoda y eficazmente en las aulas. La experiencia del Laboratorio integra aspectos de dos familias de modelos descritas por Joyce y Weil, la familia de modelos sociales –en especial, el modelo de la investigación grupal– y la familia de modelos de procesamiento de la información –en especial, el modelo de la indagación científica–. En palabra de los autores:

La investigación grupal es el camino más directo para crear la comunidad de estudiantes. Todas las formas más simples de aprendizaje cooperativo sirven como para participar, en cuanto estudiantes, en una acción colectiva rigurosa, activa e integradora. John Dewey (1916) elaboró la idea de que

[...] la educación en una sociedad democrática debe enseñar el proceso democrático en una forma directa. Una parte importante de la educación de los estudiantes debe realizarse a través de la indagación cooperativa de problemas sociales y académicos relevantes. [...] El modelo está diseñado para llevar a los alumnos a definir problemas, explorar distintas perspectivas para abordarlos y estudiar juntos a fin de dominar la información, las ideas y las habilidades, desarrollando al mismo tiempo su competencia en el campo social. (Joyce y Weil, 2002; 39)

El otro modelo que se reconoce en la propuesta del Laboratorio Redes, siguiendo a los autores antes citados, es el modelo de la indagación científica, cuyo mentor es el biólogo Joseph Schwab (1965). Este modelo propone que los estudiantes aborden el proceso científico desde el inicio, ayudándolos a recopilar y analizar datos, verificar hipótesis y teorías y reflexionar sobre la naturaleza de la construcción del conocimiento:

La esencia del modelo consiste en comprometer a los estudiantes en un auténtico problema de indagación, enfrentándolos con un área de la investigación (en nuestro caso, social), ayudándolos a identificar un problema conceptual o metodológico dentro de esa área e invitándolos a diseñar métodos para superar el problema. De esa suerte, observan el conocimiento a medida que se construye y son iniciados en la comunidad de estudiosos. Al mismo tiempo, adquieren un saludable respeto por el conocimiento y probablemente aprendan tanto las limitaciones del conocimiento vigente como su seriedad. (Schaubel, Klopfer y Raghaven, 1991; citado en Joyce y Weil, 2002; 207)

Más allá de los matices en las perspectivas de los distintos autores que han dialogado mejor con la propuesta del Laboratorio Redes, lo que estas posiciones ponen en evidencia es la necesidad de cierta analogía entre las experiencias a través de las cuales un contenido se aprende y las situaciones en las que deberá ser utilizado. La consideración de la utilización del contenido en contexto práctico no se expresa solo en la enunciación de los propósitos de un trayecto formativo, sino que debe orientar la especificación del contenido y el diseño de la situación de enseñanza.

Resumiendo los elementos teóricos, y a modo de comienzo del diálogo con la experiencia concreta, puede afirmarse que la propuesta del Laboratorio Redes incluye un conjunto de aspectos de relevancia pedagógica, entre los cuales es posible destacar: el trabajo por proyectos; el modelo de indagación científica (enseñanza indirecta), la formación en las prácticas profesionales; y

una concepción de evaluación formativa que se irá analizando en los sucesivos apartados de este capítulo, como ya se indicó.

El trabajo por proyectos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la interdisciplina

En la actualidad, el uso del proyecto como estrategia (Perrenoud, 1999) implica despegarse del dictado ininterrumpido de clases expositivas y ejercicios que los estudiantes deben realizar para aprender y para aprobar los cursos que toman.

No hay un único modelo de proyecto, ni una definición acotada de lo que debe ser un proyecto de enseñanza, pero sí puede decirse que es un trabajo educativo más o menos prolongado (a diferencia de la unidad de la clase), con fuerte participación de los estudiantes en su planteamiento, en su diseño y en su seguimiento, y propiciador de la indagación en una labor autopropulsada conducente a resultados propios (Freinet, 1975, 1977; ICEM, 1980; La Cueva, 1997). Un proyecto combina el estudio empírico con la consulta bibliográfica y puede incluir propuestas de cambio en el ámbito social.

Hay algunas características de los proyectos dentro del Laboratorio que merecen ser destacadas: el proyecto es un trabajo colectivo, en el que el docente a cargo organiza, monitorea, propone, pero hay márgenes de decisión importantes para el grupo de estudiantes. Los estudiantes deben asumir un rol activo en la propuesta. Se propone una producción concreta, como cierre del proyecto. Se establecen metas, acciones a realizar que conduzcan a esas metas. El tipo de producto supone formular objetivos, desarrollar herramientas de producción de datos, generar información nueva e interpretarla y elaborar distintos modos para comunicar los resultados. La participación en el proyecto favorece la construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar y que tienen que ver con aspectos de gestión: se debe realizar análisis críticos, tomar decisiones, realizar negociaciones, coordinar tareas.

Este tipo de trabajo supone la revisión de distintos aspectos ligados a la enseñanza. Se puede mencionar, por ejemplo, la modalidad de hipótesis que adquiere el programa del Laboratorio Redes, el particular tratamiento de los contenidos, la interacción entre docentes y alumnos, los distintos escenarios que enmarcan el aprendizaje y la evaluación. Este tipo de trabajo intenta favorecer la formación del sentido práctico, como la capacidad de resolver problemas para enfrentarse a los desafíos del mundo real, elaborar planes de acción, habilidad

para elegir entre distintas alternativas y ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales. En términos generales, la enseñanza por proyectos pertenece más enfáticamente a la orientación de la enseñanza como guía. La preocupación central es dar respuesta al problema de la transferencia de lo aprendido, y por eso la revalorización de la búsqueda de contextos reales de enseñanza.

Sin embargo, el programa o planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse solo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992), situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar.

Entonces, ¿en qué consiste el planteo de proyectos, en la enseñanza? La idea que se destaca es la de fomentar la indagación como metodología de trabajo, respetando y atendiendo a las condiciones psicológicas, sociales e intelectuales de los estudiantes. Se trata de ayudar a los estudiantes a que hagan preguntas, a que manifiesten su curiosidad sobre múltiples temas, a que se asomen a actividades poco conocidas por ellos, a que se planteen necesidades de mejoramiento social y personal y a que vayan respondiendo a sus preguntas, sus inquietudes y sus necesidades gracias a su propia búsqueda de información, a sus propias observaciones y experimentos o a su propia acción. No se trata de que por sí mismos redescubran teorías científicas ni reinventen tecnologías que han exigido años de labor a conjuntos muy diversos de investigadores. Lo que se plantea es que los estudiantes interaccionen activamente con la sociedad que los rodea, constatando situaciones directamente, reflexionando y participando.

En ocasiones, adoptan para sus búsquedas el punto de vista del científico. Y en otras, el del ciudadano comprometido y crítico. Conviene experimentar los dos puntos de vista a lo largo del trabajo formativo, puesto que cada uno implica una forma diferente de interrogar al mundo desde énfasis temáticos y posiciones teóricas distintas, junto a procesos de indagación también disímiles. En cada caso, los estudiantes participan de un punto de vista, de unas concepciones y unas prácticas diferentes.

En el Laboratorio Redes, ambas miradas se combinan en la experiencia de investigación que realizan los estudiantes. En ella se aborda con rigurosidad metodológica una pregunta de investigación que, si bien es planteada por las organizaciones sociales y trabajada junto con ellas, remite a problemáticas del territorio que habitan los propios estudiantes. Uno de los elementos que definen al Laboratorio desde el punto de vista del aprendizaje es la vinculación que realizan los estudiantes entre el conocimiento universitario y lo que sucede

“afuera”, investigando en torno a problemáticas que tienen que ver con su vida cotidiana pero que se pueden trabajar académicamente, dándoles otra mirada, ampliándolas, poniéndolas en contexto.

Por otro lado, cabe destacar que las ideas para los proyectos no suelen surgir de una imposición, del estilo: “Para mañana, investiguen sobre el desempleo en la zona de influencia de la universidad”. Tampoco basta con decir que se puede investigar “sobre lo que ustedes quieran”. Una invitación tan laxa dejaría a los estudiantes sin apoyo y sin herramientas, en un contexto educativo previo que por lo general no los ha estimulado a la indagación.

Los estudiantes requieren un ambiente y determinadas ayudas para poder iniciar y consolidar el trabajo por proyectos: el currículo está llamado a ampliar las vivencias y a presentarles nuevos retos, impulsándolos a que empiecen a hacerse más preguntas y a que tengan de esta manera “material” a partir del cual plantearse proyectos. Es obligación de quienes coordinan la enseñanza contribuir a acrecentar y a diversificar los intereses de los estudiantes, gracias a las experiencias que les proponen y a los recursos que ponen a su alcance. Por eso parecen tan importantes las llamadas “experiencias desencadenantes” (La Cueva, 1997) que ofrecen vivencias ricas, que nutren la formación y pueden motivar a los estudiantes a plantearse preguntas.

La experiencia desencadenante de la indagación inicial en el Laboratorio es el acercamiento al conocimiento de la organización social con la que se va a trabajar. Esta, a su vez, plantea una nueva experiencia desencadenante dada por una problemática que dicha organización quiere abordar. Desde allí se abre una búsqueda sistemática por parte de los estudiantes sobre esta temática y sobre la forma de investigar sobre ella en un territorio específico.

La vida de los estudiantes fuera de la universidad es otra posible fuente de ideas para los proyectos que abordan esa problemática. La misma actividad investigativa es otra rica cantera de ideas para nuevos proyectos. Una indagación ayuda a responder ciertas preguntas, pero a la vez plantea otras, y a medida que permite conocer determinados temas va desvelando nuevos campos culturales a explorar. Esta es una gran diferencia entre los proyectos y los ejercicios y actividades que suelen aparecer en muchos libros de texto: los proyectos no terminan en un final concluyente, sino que se abren a nuevos interrogantes y a nuevas posibilidades de indagación, mientras que los ejercicios son generalmente cerrados y suponen llegar a una serie precisa de resultados y a unas conclusiones con las cuales acaba el proceso, sin ulteriores desarrollos, sin viabilidad para experiencias nuevas y sin que se abran caminos (Ciari, 1977).

La experiencia del Laboratorio mostró que los estudiantes no solo van ampliando y consolidando la propuesta de trabajo en función del enriquecimiento que se produce durante el trabajo; con frecuencia, también realizan propuestas que exceden los límites temporales de la cursada. Estas propuestas muchas veces han sido llevadas adelante por grupos de estudiantes en momentos posteriores, excediendo los objetivos y tareas previstos por el marco institucional.

Pueden señalarse importantes ventajas que, en general, la bibliografía destaca respecto de la implementación de proyectos en la enseñanza:

- Mediante los proyectos se logran objetivos que reúnen propuestas y soluciones de varias personas del grupo, superando la idea del objetivo como un logro del estudiante particular. También se suscitan aprendizajes sobre cuestiones que no estaban previstas en el programa.
- Aumentan la motivación por el trabajo; se nota una mejora en las relaciones interpersonales entre las distintas personas que conforman el grupo.
- Se valora a otros integrantes del grupo como fuente para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje.
- En relación con estos tres elementos, en la experiencia del Laboratorio no solo suceden y son visualizados por los docentes, sino que son rescatado fuertemente por los propios estudiantes como descubrimientos “sobre la marcha” del proyecto. Ellos sostienen que la posibilidad de complementar y articular conocimientos-opiniones-habilidades, así como la necesidad de plantear disensos y acercar posiciones, ayuda a construir respuestas más complejas a las preguntas y objetivos que orientan el estudio. Los roles de los estudiantes se van especificando en el marco del desarrollo del proyecto y, en tanto que algunos roles tienen que cumplirlos todos los estudiantes, otros pueden elegirse. Los estudiantes pueden asumir distintos roles durante la cursada (coordinador de los informes, responsable de la búsqueda de información secundaria, redactor de los informes, revisor y editor de cada avance escrito, encargado del registro de las minutas durante los debates grupales, etc.), que pueden rotar de acuerdo con sus preferencias personales. El trabajo conjunto pasa por distintas etapas: de un primer momento de acercamiento y reconocimiento del otro, en el cual no queda tan claro por qué y para qué se está desarrollando un conjunto de tareas, a un momento de eclosión de las diferencias y una selección de la incorporación al

proceso según las preferencias o capacidades de cada uno, en pequeños grupos. Finalmente, los estudiantes valoran los esfuerzos del trabajo conjunto, al experimentar el cierre de los productos y la devolución a sus destinatarios. Durante una gran parte del proceso, el hecho de que el estudio tenga destinatarios reales y surja de una demanda concreta funciona también como motivación.

En cuanto a la tarea docente, implica un esfuerzo puesto en la coordinación del grupo, para intentar potenciar estos intercambios. Las cuestiones organizativas y de gestión no siempre son propuestas por el grupo de estudiantes; entonces, una de las tareas del docente consiste en ayudarlos a pensar cómo organizarse, o proponerles dos o más alternativas y dejar que ellos elijan entre ellas, evaluando las ventajas y desventajas de cada una. Resulta necesario correrse de la opción (que sería tal vez la más sencilla) de definir todo desde el equipo docente, dejando que los estudiantes tomen sus propias decisiones en forma justificada, incluso aunque no se coincida con la elección que ellos realizan. También hay una importante tarea asociada a “captar” las distintas habilidades o capacidades que cada uno de los estudiantes trae, para ayudar a ponerlas en juego en el trabajo grupal.

La formación en la práctica profesional

La universidad cumple con la función de preparar para la vida académica y profesional, y se compromete a facilitarles a los estudiantes ese pasaje. El contenido en la formación profesional requiere de una adecuación del conocimiento producido en el campo académico, para ser usado en situaciones de la vida real. En este punto, se presenta el problema de la transferencia de lo aprendido, es decir, el problema de cómo asegurar que lo que se aprende podrá ser recuperado y utilizado en las situaciones que lo requieran.

Evidentemente, el problema de la recuperación y uso del conocimiento en contextos de actuación resulta más crítico en el caso de la formación profesional, y repetidamente se presenta en los debates acerca de la educación superior como la “tensión teoría-práctica”. Una tendencia es poner un mayor énfasis en la práctica como parte constitutiva de la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden prescindir del aporte de un conjunto de disciplinas que sintetizan el conocimiento sobre el objeto de su actuación.

Una particularidad del Laboratorio Redes es la ubicación de la práctica como contenido de la formación. El contenido llega al alumno a través de las actividades y tareas que lo vehiculizan; el contenido finalmente enseñado depende de las experiencias a través de las cuales los alumnos interactúan con él.

Schön (1997) sostiene que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en asumir que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes, pero también las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y el caso particular. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá del conocimiento de un repertorio de reglas existentes, no solo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

Quizás aprendemos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar, luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar. (Schön, 1997; 46-47)

En esta perspectiva, la enseñanza debe poner énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica y en las “conversaciones” reflexivas con los componentes de cada situación. El autor propone el *practicum reflexivo* como dispositivo que permite aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.

Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica a llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la universidad. (Schön, 1997; 45-46)

Por otra parte, en las discusiones acerca de la formación de profesionales ha cobrado vigor desde hace un tiempo la idea de centrar el currículo y la

enseñanza en el desarrollo de las competencias propias de las prácticas profesionales de referencia.

Una preocupación específica es cómo generar una dinámica de trabajo en equipo, necesaria para el tipo de tareas que debe desarrollar cada grupo de estudiantes pero, principalmente, buscando promover un aprendizaje en términos de las competencias profesionales necesarias para este desarrollo. De allí que el equipo que define desde el inicio la propuesta del Laboratorio Redes priorice la formación en la lectura crítica de los discursos y acciones de los actores; la elaboración de productos con responsabilidades y plazos comprometidos con la organización social (con actores externos/destinatarios de esa práctica); la coordinación, distribución de roles, generación de acuerdos y manejo de disensos propios del trabajo en equipo; la planificación y priorización de las tareas. En la orientación del trabajo concreto, hay muchas tareas que intencionalmente se proponen, buscando que los estudiantes involucren estas competencias.

Si bien existen diferentes interpretaciones de la noción de competencia y de su uso en el campo pedagógico, interesa destacar la concepción de Perrenoud (2000). Para el autor, lo que caracteriza a la competencia es la puesta en juego de esquemas de pensamiento, percepción y acción en el contexto de una práctica:

Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces complejos y organizados en redes. Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; estas utilizan, integran, movilizan conocimientos. (Perrenoud, 2000; 7-12)

Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida que sirve de base a una acción o a una operación de singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios,

a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. (Perrenoud, 2000; 30)

Las competencias se forman, según el autor, a través de la práctica, a partir de situaciones que demanden alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones relativas a casos concretos, con contenidos, contextos y desafíos identificados. Al igual que Schön, destaca el carácter a menudo incierto e indeterminado de la práctica y enfatiza la importancia de desarrollar en los futuros profesionales la capacidad de reflexionar sobre la acción.

Desde el Laboratorio Redes, este tipo de reflexión se promueve en distintas instancias. La planificación de la secuencia de actividades incluye momentos de reflexión sobre los avances y dificultades de la tarea colectiva; sobre los aportes que realizan a la tarea común determinados perfiles de estudiantes (quienes tienen más habilidad para la escritura, para la presentación oral, para organizar el trabajo de campo, para sintetizar información y procesar datos, etc.); sobre las posibilidades y limitaciones que surgen en el abordaje-acercamiento-conocimiento-caracterización de la organización social; sobre los requisitos y pasos necesarios para desarrollar un producto; sobre la instancia de devolución de los resultados a las organizaciones sociales. En buena medida, el equipo docente valora los aprendizajes que suponen una pausa para reflexionar sobre la tarea que se viene desarrollando y un cambio en el curso de esa acción de modo de acercarse más ajustadamente a los objetivos propuestos. Es habitual que ciertos cambios se generen por variables, situaciones y reacciones que no pueden preverse desde el inicio, y se intenta/estimula que los estudiantes exploren alternativas frente a los cambios imprevistos en el curso de la acción.

La diferencia entre un novato y un experto no consiste en seguir un patrón prefijado, sino en disponer de esquemas relativamente diferenciados que puedan movilizarse frente a una situación a partir de la lectura realizada de la actividad en curso. En síntesis, la formación de profesionales reflexivos debe enfrentar como propio el problema de las mediaciones entre los saberes y las situaciones. Esto incluye encarar el trabajo pedagógico sobre los esquemas de percepción, valoración y acción de los futuros profesionales, así como ofrecer situaciones y dispositivos que permitan analizar y explicitar los “saberes de oficio” o “saberes prácticos”:

Hay ciertamente, en la experticia de los profesionales, un cierto número de saberes que no tienen status científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad. [...] Los saberes eruditos clásicos tienen “mojones en las calles”, están en los libros y hay grupos de

presión para defenderlos. Los saberes de los prácticos no tienen la misma legitimidad, no se conocen y no se los entiende. Habría, sin embargo, que enriquecer los saberes de referencia con los saberes provenientes del mundo de los prácticos. (Perrenoud, 1994)

Puesto que en este enfoque los saberes son considerados como recursos a movilizar, su adopción supone una redefinición del contenido, de las formas de su transmisión y de la evaluación. Los objetivos planteados en el programa del Laboratorio y el sistema de evaluación procesual sobre dichos objetivos hacen referencia al desarrollo de competencias (ver capítulo 1). En términos de Perrenoud (2000), esto no implica anexar un tipo más de saberes, sino avanzar desde lo que el autor denomina una concepción exclusivamente “nocial” del contenido hacia su tratamiento en “lenguaje de competencias”, tanto en el currículo como en la programación de la enseñanza.

En la construcción de la propuesta del Laboratorio, la práctica profesional se piensa como un proyecto que asume una doble y complementaria función:

- a) posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los diferentes campos de formación de la propuesta curricular, garantizando la articulación teoría-práctica a través de la participación de los estudiantes en ámbitos de trabajo y en situaciones socio-culturales concretas; y
- b) participar y aportar estratégicamente al desarrollo socio-productivo y cultural del territorio donde se inscribe la oferta formativa. Debería entenderse, entonces, como un dispositivo institucional que genera acciones concretas de conectividad respecto del territorio al que pertenece.

El desarrollo de la práctica y su sustentabilidad implica un fuerte componente de trabajo interdisciplinar e intersectorial con actores provenientes del ámbito educativo, socio-productivo y sociocultural. Es desde esa construcción que se puedan visualizar, comprender y desarrollar acciones que aporten a las distintas organizaciones sociales, procurando integrar las diferentes lógicas de cada uno de los sectores que participan (universidad-organización social).

Los rasgos de la evaluación formativa de los aprendizajes

La evaluación, a menudo ligada a las nociones de control y selección, siempre ha sido un tema delicado. En ella se expresa el ejercicio de la autoridad de las

instituciones educativas y del profesor y, como contrapartida, la presión que reciben los estudiantes. En otras palabras, la evaluación, muchas veces arbitraria, revela la asimetría del espacio educativo.

En relación con esto, la evaluación puede tipificarse fundamentalmente según su finalidad y según su función (De Ketele, 1984; Perrenoud, 1999b). Jean-Marie de Ketele, en la década de 1980, propuso una tipología de posibles propósitos o funciones de la evaluación. Desde su perspectiva, la evaluación se implementa con diferentes finalidades: certificar, clasificar a la población, hacer el balance de los objetivos intermedios, diagnosticar, seleccionar, predecir el éxito. Unos años más tarde, Perrenoud avanzó en la teorización sobre las funciones de la evaluación y la clasificó en las siguientes categorías: formativa, pronóstica, diagnóstica, sumativa o compendiada, certificativa e informativa. Resulta significativo el corrimiento que se observa en esta última clasificación: en ella se acentúa el carácter dinámico que puede asumir la evaluación como instancia que, en lugar de clausurar procesos de enseñanza y aprendizaje y definir categorías que podrían resultar inamovibles, puede orientar y regular recurrentemente la acción pedagógica en dichos procesos.

La evaluación certificativa, muy ligada a la sumativa, incorpora en el balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción, que pueden tener un impacto social alto y también ser usados arbitrariamente. Sin embargo, es preciso reconocer que la evaluación certificativa no deja de ser una función necesaria en las distintas instituciones educativas. Todas ellas, tal como existen, califican y aprueban.

De los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa, que regula la acción pedagógico-didáctica, es la que se encuentra más estrechamente ligada al desarrollo de las actividades de aprendizaje. Desde el punto de vista del constructivismo pedagógico, es la evaluación que ha recibido un mayor grado de atención. Pensar la evaluación desde esta perspectiva supone considerar el factor personal en la construcción del aprendizaje y, también, la existencia de distintos estilos, enfoques o tiempos. Si no se quiere o se puede aceptar ninguna diferencia en la calidad de los abordajes personales para aprender, sí se reconocerá, al menos, la existencia de diferentes necesidades y ayudas en el proceso de aprender por parte de distintos individuos. Si, en última instancia, el aprendizaje es individual, la regulación que promueve la evaluación formativa solo puede actuar en la medida en que cada aprendiz reciba ayuda adecuada a su necesidad. Este es el principio general. La manera de concretarse depende de multitud de factores.

Perrenoud propone considerar formativa una práctica de evaluación continua, si el profesor tiene la intención de contribuir con las tareas de aprendizaje en curso y mejorarlas (Perrenoud, 1999b; 78). El carácter formativo de la evaluación queda, entonces, según este autor, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje. La evaluación formativa interviene de manera constante, y no segmentada, en el aprendizaje.

En esta línea, el Laboratorio implementa distintas instancias de evaluación continua, procesual y de resultados. En dichas modalidades de evaluación se consideran aspectos asociados con el avance en el proceso de reflexión crítica y de construcción de los distintos productos ligados a la autonomía grupal e individual para resolver las tareas y tomar decisiones, a la participación y a los distintos roles asumidos en la gestión de proyectos. Por lo tanto, se implementa un dispositivo de evaluación continua y sistemática durante el proceso de trabajo en las que se combinan instancias de evaluación individual y con otras de carácter grupal¹⁰. Asimismo, se valora la autoevaluación individual y grupal realizada por los estudiantes en distintos tramos de la materia. Muchas veces, el proceso de trabajo se “interrumpe” para evaluar grupalmente cómo se vienen resolviendo las actividades, lo que permite repactar el trabajo en momentos claves de la producción de los distintos informes o de los productos finales. Se propone la evaluación grupal entre los estudiantes en relación con las responsabilidades asumidas, los tiempos requeridos para el desarrollo de la tarea, la calidad de los productos parciales, la coordinación general, etcétera.

Cabe destacar que la definición de la evaluación también resultó de un proceso de aprendizaje del equipo docente, en el que se fueron “puliendo” los dispositivos que hoy existen.

Se ha establecido una relación estrecha entre evaluación formativa e intervención pedagógica; este par es el que actúa en la regulación del aprendizaje. Pero, ¿qué tipo de intervención pedagógica? Quedó claro que deberá ser alguna que mantenga una tendencia de diferenciación, sin que esto implique, necesariamente, la individualización de la enseñanza. Esa intervención debe entenderse como una adecuación de la ayuda a necesidades que no serán homogéneas, pero tampoco totalmente diversas.

¹⁰ Ver la descripción completa de los dispositivos de evaluación en el capítulo 1.

La propuesta del Laboratorio Redes en sus dimensiones curricular, didáctica e institucional

La dimensión curricular. ¿Qué cuestiones se tienen en cuenta para la construcción curricular de las prácticas profesionales, en tanto sistema que integra saberes de la experiencia disciplinar y no disciplinar? ¿Cómo se produce una práctica que interpele y conecte, desde lo curricular, el proyecto de enseñanza?

La práctica profesional se materializa en espacios curriculares propios que ponen en juego, a manera de síntesis, los saberes complementarios pertenecientes a los diferentes campos de formación que constituyen una determinada oferta formativa. En este sentido, cada espacio del trayecto de la formación para la práctica profesional es pensado y desarrollado en un doble juego:

- a) en fuerte conectividad con las otras materias que se despliegan en ese mismo momento;
- b) como una secuencia de instancias curriculares que a lo largo del currículo van asumiendo un carácter de creciente complejidad.

La secuencia de actividades asume un progresivo acercamiento al campo terreno. En estos términos, la mirada curricular hace foco en cómo se ponen en juego las competencias profesionales en las diferentes y complementarias actividades que se propone implementar. Se trata de construir instancias formativas que pongan en tensión y participen de las diferentes situaciones problemáticas socioculturales que constituyen la trama de requerimientos comunitarios. El diseño de estas instancias da cuenta, además, de los objetos y del conjunto de procesos científicos y tecnológicos que se involucran en la diversidad de situaciones que se abordan en la práctica.

La secuencia de actividades propone también un progresivo acercamiento a los diferentes procesos culturales de construcción democrática. Se trata de diseñar tareas que den cuenta y posibiliten la construcción singular y colectiva del proyecto de enseñanza, desde la concreta participación de los estudiantes en ámbitos de organizaciones sociales.

La dimensión didáctica. ¿Cómo se desarrolla una propuesta didáctica que, en el marco de la práctica profesional, pueda ser general e interdisciplinar? ¿Qué lugar asume el estudiante en el desarrollo didáctico de la práctica? ¿Cuál es la unidad de análisis del Laboratorio, en el desarrollo de la práctica profesional?

El desarrollo de las actividades que se generan en el marco de un proyecto de enseñanza viabiliza procesos de interrogación y conceptualización a partir de

los diferentes recorridos que los estudiantes realizan en la práctica. Aquí se da cuenta no solo de actividades educativas del “saber hacer”, sino de actividades que asuman un significativo y complementario salto al “hacer saber”.

Resultan especialmente valiosas aquellas actividades que ubican a los estudiantes en un rol de protagonistas que construyen con otros una historia compartida, y no como meros espectadores de sucesos que supuestamente pre-existen. Actuar didácticamente en los caminos recorridos y por recorrer, entre otras cuestiones, significa reelaborar con los diferentes actores de la práctica y el coordinador docente las siguientes escenas:

- a) el desarrollo de actividades vinculadas a las competencias profesionales implicadas en la oferta formativa;
- b) la participación en actividades vinculadas al desarrollo y construcción de un proyecto de compromiso social;
- c) el devenir del estudiante en la estructura y cultura del ámbito donde se desarrolla la práctica;
- d) la experiencia de interacción concreta de los estudiantes con los actores del ámbito de las organizaciones donde se implementa la práctica.

La reelaboración de las escenas mencionadas, por parte de los estudiantes coordinados por el docente, impacta en la construcción del proceso identitario personal, ciudadano y profesional. Construcción de un proyecto didáctico que, inscripto en una institución caracterizada por su actuación respecto del desarrollo comunitario, da cuenta del lugar que ocupa la actividad de los estudiantes respecto de ese desarrollo.

La dimensión institucional. ¿Cómo pensar la práctica profesional como parte del desarrollo local? ¿Cómo construir sujeciones entre los diferentes actores sectoriales e institucionales que participan directa e indirectamente de la práctica, para la construcción de un poder que también implique posibilidad?

El desarrollo de instancias de formación profesional intenta interpelar, poner en tensión, reconstruir y crear, desde un “ámbito colectivo”, la madeja de necesidades y sentidos que el propio territorio pone en evidencia. El desarrollo de estas instancias de formación da cuenta del carácter histórico, social y político de las diferentes acciones que se desarrollan. Se propone una construcción continua de un dispositivo que, constituido por actores provenientes de los ámbitos académico-científico, formativo y laboral, pueda elucidar y atender el devenir cambiante de la imbricación entre lo interno (universidad) y lo externo (organizaciones sociales).

Esto implica una presencia continua y concreta de la institución formativa, a través de procedimientos de gestión administrativa y de actores institucionales que asumen la coordinación de la práctica en todo el proceso. Allí es necesario disponer de los recursos humanos, materiales y simbólicos que requieran las diferentes instancias de la práctica.

En resumen, se está pensando en una práctica profesional que se constituye en un dispositivo que viabiliza: una gestión institucional de fuerte conectividad con el texto territorial al que pertenece; la síntesis de los diferentes y complementarios saberes pertenecientes a los espacios curriculares de la oferta; una formación docente que la tome como un eje estratégico de desarrollo profesional de los docentes; y una coherencia didáctica, respecto de las formas de dar tratamiento a los conocimientos en los diferentes campos de formación.

A manera de síntesis, puede decirse que estos rasgos formativos, entre otros, permiten a la práctica profesional indagar, problematizar y construir estrategias vinculadas al propio proceso formativo, al ejercicio ciudadano y al futuro profesional, así como al desarrollo del campo de las organizaciones sociales, donde se inscriben las diferentes acciones educativas.

Capítulo 3

Los impactos de la experiencia desde la perspectiva de los estudiantes y las organizaciones sociales

Las características del territorio de la UNGS marcan tanto la situación socioeconómica y educativa de nuestros estudiantes como las condiciones de desarrollo de las organizaciones sociales involucradas en la experiencia de esta asignatura. Es decir que la universidad, los estudiantes y las organizaciones sociales forman parte de un mismo territorio, una confluencia que incorpora ciertas características peculiares para la participación de los diferentes actores en esta experiencia.

La interacción con las organizaciones sociales de la zona de influencia de la universidad se construye sobre ejes de acción ligados a las problemáticas sociales, políticas y económicas que enfrenta esta región. La implicación de los estudiantes en esas interacciones es una forma de reconocimiento de su propio territorio y de involucramiento con los problemas que los atraviesan de manera directa y cotidiana. En este sentido, la experiencia de compromiso con las instituciones y las problemáticas que marcan las condiciones de desarrollo de su propia comunidad es un hecho significativo en la formación ciudadana de los estudiantes, a la vez que se erige como una vía formalmente reconocida en la currícula de vinculación de la UNGS con su territorio y permite una concreción en la práctica de sus principios institucionales.

En este capítulo, se presentan las reflexiones de los estudiantes y las organizaciones sociales participantes en la experiencia. Interesa conocer y analizar sus

perspectivas, su particular evaluación de lo que han experimentado, los aspectos que más valoran y aquellas cosas que critican. Las voces de los estudiantes son, entonces, una de las ventanas a través de las cuales se puede mirar esta materia que, como se postula en esta obra, es expresión de modalidades de enseñanza poco convencionales.

Los contextos diversos en los que se desarrolla la relevancia de los conocimientos previos que traen los estudiantes y la centralidad del proceso de trabajo en el desarrollo de capacidades para resolver problemas son algunos de los tópicos que alimentan esta iniciativa pedagógica. Asimismo, la apuesta a la creación de una *comunidad de estudiantes* a través de la realización de una *investigación grupal* se estructura en el marco de una relación fuerte con los contextos reales —*con los actores, con el territorio y los problemas concretos de las organizaciones*—, lo cual incrementa el carácter innovador de la propuesta, en tanto las acciones que se desarrollan en el marco de la materia tienen un interlocutor real atento a los resultados que se producen en el aula.

La incorporación de la mirada de los estudiantes y de las organizaciones que han participado en estos años es un elemento indispensable para mensurar los verdaderos alcances de la experiencia.

Las voces de los estudiantes: sus experiencias en el Laboratorio

Breve caracterización socioeconómica y educativa de los estudiantes de la UNGS

La realidad de los estudiantes de la UNGS muestra algunos rasgos particulares en relación con el conjunto del estudiantado universitario de nuestro país, características que están íntimamente relacionadas con la ubicación de dicha institución en un determinado territorio.

En efecto, según datos de un estudio realizado en 2003¹¹, la mayoría de los estudiantes (el 73%) que ingresaron dicho año a la UNGS residían en las localidades más cercanas, particularmente en San Miguel, José C. Paz y Los Polvorines (partido de Malvinas Argentinas). En consonancia con las características de la estructura socioeconómica de estas localidades, el máximo nivel

¹¹ Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. *Perfil de ingresantes al Primer Ciclo Universitario, cohorte 2003*. Mimeo, 2003.

educativo alcanzado en las familias de nuestros estudiantes es relativamente bajo: solo un 12% de los padres de los alumnos ingresantes a la UNGS cursó alguna etapa de los estudios superiores, y casi la mitad (el 48%) únicamente llegó a cursar estudios primarios. Es decir, la enorme mayoría de los estudiantes de dicha universidad son los primeros universitarios en sus familias.

Esta particularidad, en muchos casos, puede resultar un motivo de orgullo y un estímulo especial para esta generación de estudiantes; pero también puede significar un peso difícil de sostener, ya que implica la esforzada incorporación de una “nueva cultura”, una perspectiva novedosa que debe contraponerse a otras culturas y costumbres arraigadas, que pueden tensionar con fuerza hacia prácticas y metas diferentes de las de un estudiante universitario; por ejemplo, compatibilizar trabajo y estudio manteniendo un adecuado equilibrio, sin maximizar la importancia de obtener ingresos monetarios en el corto plazo, superando obstáculos y frustraciones típicos de una carrera universitaria, etcétera.

Para completar esta caracterización, es importante incorporar otro dato: según un estudio realizado en 2009, un 60% de las familias de los estudiantes de la UNGS puede ser caracterizado como de nivel socioeconómico bajo, mientras que solamente el 12% de los estudiantes provienen de familias de nivel socioeconómico medio o alto¹². Por lo tanto, más allá de la gratuidad de los estudios universitarios que esta institución pública garantiza, las familias de los estudiantes hacen cotidianamente un gran esfuerzo para que uno o varios de sus jóvenes integrantes dediquen gran parte de su tiempo disponible a sus estudios universitarios en lugar de estar aportando ingresos monetarios para sus hogares.

En este contexto, la labor de la UNGS a favor de la democratización de los estudios superiores resulta sumamente importante, ya que no solo ofrece una formación universitaria gratuita y de calidad a muchas familias que tradicionalmente no tenían la posibilidad de acceder a este derecho, sino que además busca sostener la inserción de los estudiantes en la universidad, a través de becas¹³ y otras formas de ayuda¹⁴.

El Laboratorio, en particular, resulta una “experiencia movilizadora” para muchos de sus estudiantes, al vincular explícitamente las problemáticas del

¹² Datos provistos por el proyecto de investigación “Admisión a la universidad y selectividad social: un estudio de caso”. Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

¹³ En 2010, la UNGS ha otorgado aproximadamente 2.000 becas, en sus diferentes modalidades (becas de estudio, de investigación, de docencia y de capacitación).

¹⁴ Cabe mencionar entre estos servicios la escuela infantil, que atiende gratuitamente a hijos de estudiantes, docentes y personal no docente.

territorio con la propia práctica universitaria, cerrando un círculo entre “realidad social” y “formación y aprendizaje” que no siempre se concreta en las instituciones educativas.

Aclaración metodológica

Como experiencia pedagógica dentro de la universidad, el Laboratorio Redes tiene como principales protagonistas a sus estudiantes. En las páginas que siguen, se presenta su perspectiva, no desde la evaluación que los docentes hacen sobre las capacidades y aptitudes que ellos adquieren y desarrollan durante el cursado de la materia, sino considerando su propia evaluación de lo que esta experiencia les ha aportado, en función de sus necesidades e intereses individuales y grupales. Por lo tanto, si bien ha sido sistematizado por los docentes, el material de base de este capítulo consiste en los relatos que fueron dejando en forma oral y escrita los estudiantes que pasaron por las sucesivas ediciones del laboratorio.

Los testimonios que se presentan provienen básicamente de tres fuentes:

- a) Devoluciones escritas u orales que los estudiantes hicieron llegar a los docentes una vez finalizada la cursada del Laboratorio. En las primeras ediciones, estas reflexiones comenzaron a ser planteadas espontáneamente por algunos estudiantes, pero luego, desde el equipo docente se comenzó a solicitarlas explícitamente en ocasión del coloquio final obligatorio, instancia por la que todos los estudiantes deben transitar para aprobar la materia.
- b) Las reflexiones sobre la experiencia personal y grupal que los estudiantes realizan en forma oral durante el encuentro de cierre del Laboratorio, del que también participan integrantes de las organizaciones sociales con las que se ha trabajado en el cuatrimestre. En dicho espacio, en forma libre y compartida con todos los presentes, suelen generarse intercambios de reflexiones sobre las experiencias individuales y grupales de diferentes participantes de la cursada.
- c) Los testimonios compartidos en un encuentro realizado en septiembre de 2009, en el que participaron estudiantes de las primeras cinco ediciones del Laboratorio (2005- 2008). Dicho encuentro-taller fue convocado especialmente en el marco de la redacción de este libro, para poder ampliar –en cantidad y calidad– los relatos disponibles. En esa

actividad participaron dieciséis estudiantes de la asignatura que habían formado parte de distintas comisiones y años de cursada.

Para la selección de los testimonios que se presentan a continuación, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Mostrar “hallazgos” acerca de la experiencia que solo aparecen al incorporar la mirada de los estudiantes, ya que hay aspectos que los docentes no logran apreciar y que solamente pueden ser identificados y valorados desde esta otra perspectiva.
- Elegir ciertos relatos que sean ilustrativos o representativos de las cuestiones mencionadas con mayor frecuencia por los estudiantes.
- Seleccionar testimonios que integren aspectos diversos de la experiencia, que trasciendan la mirada descriptiva y alcancen una reflexión más profunda.

Finalmente, los testimonios serán organizados a partir de una serie de ejes de análisis, que en términos generales se corresponden con los objetivos del Laboratorio (ver capítulo 1) y con las competencias y capacidades que se pretende potenciar y desarrollar en el marco de esta experiencia pedagógica.

Los estudiantes toman la palabra...

1. Una propuesta de formación innovadora

Varios de los elementos que hacen a la originalidad de la propuesta de este Laboratorio son destacados y valorados positivamente por los estudiantes: el compromiso con la realidad del entorno de la universidad, el aprendizaje a partir de una práctica concreta, el vínculo con actores y problemas sociales, la orientación hacia el trabajo en equipo, el protagonismo que van asumiendo con el devenir de la cursada aparecen como nudos relevantes en los relatos.

Los argumentos suelen tener como parámetro las otras materias que deben cursar, la gran mayoría estructuradas desde criterios clásicos, en las que se propone una modalidad de enseñanza directa basada en la noción de transferencia. Como contrapunto de esto, uno de los aspectos fuertemente valorados en el Laboratorio es su carácter “disonante”, dado por la integralidad entre trabajo de campo y desarrollo conceptual en el marco de la investigación grupal. En la mirada de algunos estudiantes, la particularidad del Laboratorio radica en

que conjuga en una misma experiencia pedagógica diferentes dimensiones y aprendizajes que suelen estar fragmentados, desarticulados.

Quizás el tono tan disonante que tiene, y tan rico, que aporta esta materia es especialmente notable porque el resto no es así. La dosis que aporta esta materia tanto de trabajo de campo, como de discusión grupal, como de construcción conceptual [...] hace que la materia pase por todos los puntos que nosotros tenemos que desarrollar a lo largo de la carrera, con lo cual quiero decir que nosotros vamos a tener materias que pueden darle predominio a alguno de esos tres pasos, pero esta materia es como todo concentrado. (Pablo)

La valoración de la “originalidad” del Laboratorio Redes está señalando la necesidad de ampliar los espacios curriculares universitarios que plantean propuestas pedagógicas basadas en la enseñanza por proyectos, estrategias centradas en la práctica interactiva basadas en la indagación cooperativa, en el aprendizaje a partir del descubrimiento y en la reflexión sobre la práctica. El hecho de que se realice de manera grupal va generando una comunidad de estudiantes que, en alguna medida, se refuerza por la presencia de las organizaciones para las cuales deben realizar un trabajo útil. La presencia del “nosotros” y del lazo con un “otro” que no forma parte de la universidad y con el cual se acuerda un eje de investigación común pone en valor la construcción de lazos y de interactividad para la realización de la tarea.

La palabra que yo elijo para sintetizar mi experiencia en el laboratorio es “lazos”: no solamente lazos entre compañeros, sino también lazos fuera de la universidad. El hecho de trabajar con organizaciones de la sociedad civil me pareció –junto con el trabajo en grupo, que fue muy desafiante– lo más reconfortante y lo más satisfactorio de la materia. (Rocío)

Esta vinculación con el territorio, junto con el trabajo de campo fuera del aula en contacto directo con organizaciones sociales, resulta estratégica para articular conocimientos incorporados en otras materias de matriz netamente teórica y experiencias de vida de los propios estudiantes:

Terminé de integrar la problemática de la región, cosas que había visto en otras materias... Se trabaja sobre cosas que las ves en las materias y las vivís todos los días, y acá las pude integrar. Trabajar sobre lo que se lee te hace ver que hay personas, que detrás de los datos hay personas... El trabajo de campo directo con las personas hace que te involucres más. Hace que seas más responsable, ya que hay alguien que está esperando el informe y

que va a trabajar con ello. Es importante cumplir con la gente y no hacer quedar mal a la universidad... (Cristian)

En la misma línea, los estudiantes valoran además el compromiso que asume la universidad al trabajar con otros actores del territorio y el hecho de que esta experiencia los involucre a ellos mismos representando a la UNGS, lo que refuerza, a su vez, su propio compromiso con el trabajo en la materia y con sus compañeros de cursada. Eso potencia claramente las posibilidades de aprendizaje.

No hay que olvidarse de un factor importante: el compromiso. No solo el compromiso asumido por la comisión en general frente a la organización, que sin dudas es importante [...], sino por el que se asume frente a los otros compañeros. Esto le da a cada uno una responsabilidad de la que ya no puede escapar, porque reduce de algún modo la opción de hacer un trabajo escueto (para cumplir), y hasta limita de alguna manera la posibilidad de abandonar la materia, porque este compromiso ahora lo tiene también con sus compañeros, a los que les aumentará el trabajo o simplemente no podrán terminarlo, si renuncia. (Leandro)

Es importante que exista la discusión sobre qué vínculo tiene que tener la universidad con la sociedad. Es una relación que no puede dejar de existir. [...] El plus de esta materia es trabajar con organizaciones sociales que están tratando de modificar las condiciones de vida de los ciudadanos. (Laura)

La inclusión en la currícula de materias como estas reafirma la voluntad de esta universidad de ser un nexo y una contribución a la zona en la que gran parte de nosotros vivimos o transitamos y que tan necesitada de ayuda está. Por otra parte, nos brinda a los estudiantes y futuros profesionales una visión distinta. En este sentido, el contacto real que se produce con las organizaciones, el conocimiento científico que podemos tener de ellas y de la realidad circundante instala en nosotros la reflexión crítica y la obligación que tenemos para con esto, que ahora ya no es ajeno a nosotros. Aunque suene exagerado, pienso que en algún sentido, y recordando nuestros comienzos, ya no seremos los mismos... (Natalia)

La resolución de problemas reales, o más específicamente la contribución que se realiza desde el laboratorio para la solución de problemas que afectan a las organizaciones sociales, resultó ser un hallazgo importante en función del desarrollo del “sentido práctico” tal como lo utiliza Davini (ver capítulo anterior). Se considera que la presencia de un actor extra-académico expectante de

los resultados del trabajo realizado por los estudiantes de la UNGS tiene un claro efecto en el compromiso que estos asumen con la tarea.

El conocimiento del campo específico de las organizaciones sociales

El trabajo con organizaciones sociales permite acceder a un conocimiento significativo de un campo de prácticas sociales que para algunos era totalmente desconocido y para la mayoría era no reconocido, a pesar de que formaba parte de su paisaje cotidiano. La posibilidad de estudiar teóricamente ciertas características básicas del universo asociativo y luego experimentar concretamente una vinculación intensa con una organización social en particular ayuda a alcanzar un conocimiento más profundo sobre este tipo de instituciones y la complejidad de problemas que abordan sus protagonistas. Dar cuerpo a los conceptos y dotar de contenido empírico a la bibliografía tensiona, en un mismo acto, al objeto de estudio (las organizaciones sociales) y los modos de categorización conceptual del campo estrictamente académico.

De alguna manera, la materia me sirvió a mí como una ventana para conocer cómo trabajan las organizaciones sociales y todo ese campo. Yo, la verdad, nunca había tenido experiencia directa, ni de haber trabajado, ni de conocidos que estuvieran militando en organizaciones sociales; y fue como una ventana a una realidad que no conocía. Así que la verdad que me gustó mucho por ese lado, y me pareció mucho más piola que fuera una materia de la universidad. (Luciano)

A lo largo de la cursada logré profundizar mi conocimiento acerca de las organizaciones sociales y descubrí que conocía a muchas, pero desconocía que formaban parte de este campo. Por otro lado, comprendí mejor su labor, campo de acción y objetivos, así como sus orígenes y contextos en los que actúan. (Romina)

Algunos grupos de estudiantes al comienzo “idealizan” a las organizaciones sociales y luego se “desilusionan” cuando profundizan su conocimiento y aparecen más claramente las dificultades que presenta su funcionamiento. Sin embargo, esa es la expresión de un proceso pedagógico que conduce a comprender a las instituciones en una dimensión real, como parte de un contexto de complejidad social y organizacional.

También puede ocurrir lo inverso: algunos estudiantes inicialmente desconfían del trabajo de la organización social y a lo largo del proceso de trabajo conjunto esa desconfianza va cediendo, porque van logrando comprender más cabalmente a la organización en su marco de trabajo cotidiano. Por supuesto, en esto ayuda mucho el contacto con la comunidad de referencia de la misma.

La interacción que tuvimos con la organización en el taller fue un quiebre. Nos llevó a poder confirmar o refutar un montón de presupuestos sobre su forma de trabajar y las expectativas que ellos tienen. También estuvo bueno poder ver que desde la organización hay más de un discurso y que igual trabajan todos juntos. (Victoria)

Cuando contaban sobre su trabajo, un poco les descreímos, y al final terminamos tratando de reconstruir un poco la complejidad del proyecto que ellos estaban proponiendo. No era algo que fuera muy tipo ideal que digamos, sino que era muy difícil poder llevar adelante. (Sabrina)

El trabajo de campo fue imprescindible para entender la lógica del accionar de la organización. Se puede comprobar en el barrio los lazos que generan la participación y la acción colectiva mediada por la organización. La experiencia en el barrio es irremplazable para apreciar personalmente y en forma directa las condiciones de vida de los destinatarios de la organización. (Florencia)

Desde la perspectiva de la enseñanza por proyectos, el involucramiento con actores externos a la universidad agrega valor al aprendizaje en la práctica. La experiencia de *aprender haciendo* está, en el caso del Laboratorio, imbricada con una acción en escenarios no simulados, sino reales. En este contexto, la práctica de investigación cooperativa y la permanente reflexión sobre la misma en el contexto de aplicación de sus resultados aumenta considerablemente las capacidades que supone el *practicum reflexivo* que plantea Schön.

El trabajo de campo directo con las personas hace que te involucres más. Hace que seas más responsable. Hay alguien que está esperando el informe y que va a trabajar con ello. Es importante cumplir con la gente. (Damián)

El trabajo conjunto con las organizaciones sociales implica un proceso de adaptación mutua que no es sencillo de lograr. Una de las dificultades más frecuentemente señaladas es la de adecuarse a los tiempos de la organización, ya que para los estudiantes la unidad de tiempo significativa es el cuatrimestre y la importante cantidad de horas semanales que ellos le dedican a la materia, mientras que para las organizaciones los plazos relevantes para cualquier pro-

ceso de trabajo son bastante diferentes en amplitud, y la disponibilidad horaria semanal para el trabajo conjunto con la universidad es casi siempre reducida. También suelen generar ciertos temores las posibles dificultades de comunicación con los referentes de las organizaciones, les preocupa que puedan producirse confusiones o que sus dichos puedan ser malinterpretados.

Fue bueno aprender a trabajar con una organización con sus propios tiempos, a los que hay que adaptarse. También, cómo nosotros vimos a la organización y cómo ellos podían recibir el aporte de nosotros. (Rosalía)

Tuvimos que acostumbrarnos a los tiempos de la organización, porque nosotros nos habíamos generado tantas expectativas respecto de la organización, y la organización era como que estaba demasiado estática. A nosotros se nos seguían ocurriendo ideas y ellos estaban todavía frenados en la primera idea que habíamos propuesto. Y hubo que acostumbrarse también a respetar eso, porque tampoco era forzarlos, había que respetar sus tiempos y sus ideas. Y también aprender a decir: “che, mirá, te pasa esto...”, pero decirlo bien y no decirlo agresivamente, porque tampoco era la idea ofenderlos. En realidad era trabajar nosotros para ellos más que otra cosa, todo el producto que estábamos armando era para ellos. (Nicolás)

Desde la perspectiva de la enseñanza por proyectos, estos no desembocan en un final concluyente, como puede ocurrir con una indagación realizada en el marco de un trabajo monográfico para una materia. Después de todo ese proceso de trabajo con otros y afuera del ámbito universitario, para muchos estudiantes queda una sensación de trabajo no concluido. Se plantea la existencia de *deudas pendientes*, como por ejemplo la de poder saber cómo le fue a la organización más adelante con el aporte realizado, lo cual obviamente escapa a las posibilidades de una materia cuatrimestral.

Yo tengo esa sensación de poco tiempo, sobre todo en términos de poder elaborar esta propuesta, que era un producto de devolución para la organización social, y después ver también qué es lo que pasaba en la organización social con eso que uno le devolvía. Eso es lo único que, por ahí con el tiempo, queda sin poder ver. (Roly)

Algunos grupos de estudiantes, una vez finalizada la cursada, han seguido en contacto con las organizaciones y han vuelto a encontrarse para profundizar sus intercambios.

Lo que fue muy reconfortante fue que hicimos la presentación cuando terminamos todo el proyecto, en lo que fue el plenario final acá, y después

nos invitaron las personas de la organización social para que lo demos en la organización social también, porque les gustó mucho. (Victoria)

La experiencia del trabajo en equipo

El aprendizaje del trabajo en equipo, con sus fortalezas y sus dificultades, aparece en los relatos de todos los estudiantes que han pasado por el Laboratorio. Como ya se ha dicho, la práctica universitaria tiende a desarrollarse bastante individualmente, sobre todo en los primeros tramos de las carreras. En ese marco, la estrategia pedagógica del Laboratorio es fuertemente disruptiva: la idea es *hacer todo en equipo*, que sea el mismo grupo de estudiantes el que se autogestione y que los resultados de ese trabajo, así como las calificaciones obtenidas, también sean compartidos.

Cuando vi bien cómo era toda la materia... Eran como mis dos mayores enemigos: el trabajo en grupo y la participación en clase... Y me sirvió un montón y fue una cursada muy rara para mí, por lo que estoy acostumbrado... O sea, hablé lo que no hablé en dos años en otras clases, era constantemente estar proponiendo ideas y también tener que acostumbrarme a trabajar en grupo. [...] Y la verdad fue una de las materias que más me gustó. (Nicolás)

Uno de los aprendizajes específicos que suele valorarse más frecuentemente es el enriquecimiento que genera el intercambio entre distintas miradas, y la constatación de que en el colectivo se construyen propuestas y resultados superadores de los que produce el trabajo individual. Algunos de los testimonios son muy elocuentes al respecto.

Para lograr conocer y abordar la problemática específica de la organización esta materia exige, durante toda su duración, el trabajo grupal. Y es ahí donde considero que aprendí más. En esta materia me encontré con estudiantes que no conocía y que además pertenecían a otras carreras y tenían distintos grados de avance en la carrera; por lo tanto, la experiencia de trabajar en grupo venía sumada a que era un grupo donde la mayoría de los integrantes no se conocían entre sí y donde lo que cada uno traía para aportar era totalmente diverso. Fue totalmente enriquecedor el intercambio con estudiantes de otras carreras, cada discusión, en clase o trabajando fuera del aula, daba cuenta de dónde veníamos, de qué formación o de qué lecturas éramos deudores. Y el aprendizaje se daba aunque la discu-

sión no llegara a un término común. Personalmente reconocí en mí una tolerancia que desconocía, y fui consciente de esto cada vez que durante la cursada escuché o vi algo que iba contra mis opiniones o ideas, y sin embargo siempre encontré un aprendizaje en la diferencia o me obligué a buscar una solución, un consenso. Nunca la ausencia de un acuerdo determinó la forma de trabajar con los otros, ni ningún tipo de prejuicio insoslayable. (Florencia)

Por ahí no coincidíamos ninguno con lo que estábamos viendo, veíamos el mismo objeto y todos decíamos cosas distintas de eso, y eso implicaba ponerse a discutir, ponerse a debatir y tratar de argumentar. Ese ejercicio era un ejercicio de fortalecimiento colectivo, porque no solamente discutías, sino que vos tenías que hacerte de argumentos fuertes para que tu posición fuera la que más porotos se anotaba. Y el resultado era que ninguna posición se anotaba todos los porotos, sino que salíamos diciendo otra cosa de la que habíamos traído, y convencidos de que lo nuevo estaba bien. Y eso es una experiencia interesantísima. (Pablo)

Se valora en especial este aprendizaje, puesto que suma a la formación para futuros trabajos en grupo en el ámbito de la universidad y en otros espacios.

Hemos aprendido bastante a trabajar en grupo. En la universidad, en todo el trayecto hasta que llegamos a esta materia, por lo general la propuesta es trabajar individualmente. Pero después, pasando al segundo ciclo, es un montón de trabajar en grupo, armar proyectos, cómo dividirnos las tareas, armar un proyecto específico. (Roxana)

Como se aprecia en algunos relatos, esta experiencia puede servir para quebrar resistencias bastante arraigadas. Muchos estudiantes se sorprenden por las capacidades de organizarse y distribuir tareas que surgen hacia adentro del equipo de trabajo, y de a poco van cediendo los temores...

Formamos un grupo, me parece, bastante bueno, en el que todos trabajamos, todos nos comprometíamos. Funcionaba el mail, los teléfonos, siempre trataba uno de ayudar en lo que podía. No había uno que se quedaba sentado a esperar que los otros hagan, sino que todos trabajábamos, y un ejemplo de eso son nuestras largas noches de trabajo. (Tatiana)

Más asociado a las exigencias que presenta el trabajo en equipo, en los testimonios se reconoce que lleva tiempos largos y que requiere la generación de momentos y espacios de trabajo adicionales. Los estudiantes aportan muchas

horas de trabajo por fuera del horario oficial de la materia y algunos reclaman mayor espacio dentro del aula para la coordinación del trabajo en equipo.

Si bien nos reunimos, es muy difícil reunirse aparte con el grupo entero. Sería necesario ampliar el espacio dentro de las cuatro horas de clase, para que se pudiera trabajar con el grupo entero. Porque siempre uno se divide en equipo de tarea, pero para trabajar. Los docentes pueden estar o no, pero que se diera este espacio. (Romina)

Una especial relación con los docentes y el protagonismo de los estudiantes

A partir de la consolidación del grupo como tal, los estudiantes van ganando autonomía respecto de los docentes y confianza sobre su capacidad de hacer aportes valiosos a las organizaciones sociales. Los relatos hablan de su creciente protagonismo y el establecimiento de acuerdos de trabajo entre los propios compañeros, con la orientación y el seguimiento de los docentes. En suma, y como era esperable en el marco de una estrategia de enseñanza por proyectos, estos elementos configuran una relación docente-alumno bastante diferente de aquella a la que están acostumbrados, lo que puede generar tensiones en varios momentos de la cursada.

Luego de las primeras dos semanas –en las que los docentes cumplen un rol bastante tradicional–, la propuesta de trabajo en el aula se basa en plantear ciertas metas a cumplir y promover la autoorganización de los estudiantes para alcanzarlas, orientando e interviniendo solo en aquellos aspectos que lo requieran. Al principio, se manifiesta cierta incomodidad y desconfianza por parte de los estudiantes, pero en la enorme mayoría de los casos, se superan esas dificultades iniciales y se asumen los nuevos roles propuestos.

La propuesta inicial es de una materia ya armada de una forma, pero creo que uno siente que uno toma las riendas del trabajo y termina siendo uno el protagonista en el trabajo, en el proceso. (Roxana)

Rescato el esfuerzo que hicieron los docentes para poder generar el trabajo en grupo, porque en un principio necesitábamos de una chispa que encendiera en el grupo el trabajo en equipo y ellos la pudieron encender. (Tatiana)

En este proceso, la relación que se va desarrollando con las organizaciones sociales y con los compañeros de equipo resultan fortalezas claves que ayudan a los estudiantes a ganar autonomía frente a los docentes.

Si bien siempre esta la intervención de los docentes –que me parece que de alguna manera tiene que ser así, porque no deja de ser una cursada de una materia–, en el juego, en la interacción con la organización, los estudiantes van tomando un poco las riendas. La experiencia que nosotros tuvimos, bastante tranquila, siempre dentro de un marco, nos dejaron hacer nuestra propia dinámica de juego. (Victoria)

La experiencia despejó en mí esos miedos, incertidumbres, esa sensación de lo inabarcable que produce la palabra investigación social. Más aún cuando se especificó cuál era el requerimiento de la organización social, entonces sentí: “es una locura... no vamos a poder”. Pero el esfuerzo progresivo, el apuntalamiento indispensable de los docentes y el trabajo conjunto con mis compañeros y el aporte de cada uno hicieron el trabajo posible. (Natalia)

Dada la apropiación sobre sus producciones, otro aspecto señalado es la forma en que, a lo largo del tiempo, logran comprender e incorporar las correcciones y observaciones realizadas por los docentes.

A mí lo que me pareció de los docentes... Notábamos que eran muy perfeccionistas... Igualmente está bueno, porque después en las materias del segundo ciclo cuando entregamos trabajos prácticos, es normal esa cosa de devolución constante. [...] Nosotros no estábamos acostumbrados a esa devolución constante tan puntillosa, y después a la larga te sirve, pero nos súper sorprendió... (Victoria)

Al principio es como que decís: “no hay nada que les viene bien”, [...] pero después, es como que todo eso que aprendiste sirvió, porque después ya cuando te devuelven un trabajo te lo tomás de otra manera. Primero te frustrás, y después decís: “no, esto es así”, porque la única manera de aprender es del error, y volver a arreglar... Y después te volvéis tan perfeccionista como esos profesores que te criticaban el trabajo, entonces mirás y mirás... (Laura)

Luego de transcurrido este proceso, muchos estudiantes consideran que la relación con los docentes resultó una experiencia más cercana, menos desigual que lo usual. Varios afirman que “los profes laburaron a la par de nosotros”, aunque en realidad se desempeñan papeles diferentes. El creciente protagonismo del equipo de estudiantes, junto con un orgullo por el trabajo realizado y un sentido de pertenencia que se va construyendo con el correr de la experiencia, facilitan una mayor empatía y un vínculo más fuerte entre docentes y alumnos en comparación con una materia tradicional.

La importancia de ciertos aprendizajes académicos y profesionales

Un conjunto de reflexiones se orienta hacia la serie de aprendizajes académicos y profesionales que esta experiencia les ha dejado a los estudiantes, relacionados con la investigación, la comunicación y el cumplimiento de un plan de trabajo con fechas pautadas y con un “comitente” que espera sus resultados.

Entre los aprendizajes académicos se destacan los relacionados con la metodología de la investigación social, su puesta en práctica a través del estudio específico y la evaluación colectiva de los resultados obtenidos.

Pude aprender a realizar encuestas que respondan a los requerimientos propios de la investigación. Aprendimos a no dar por sentada ninguna suposición individual o grupal, mantenerla siempre como hipótesis hasta que alguna información o los datos estadísticos la demuestren. (Marcos)

Fue muy importante ver que no todo es como las organizaciones dicen. Es muy enriquecedor ver los matices. Aprendimos a descreer de la fuente, a preguntarnos, a interrogarnos. (Agustín)

Definimos los objetivos específicos y la metodología de trabajo. [...] La magnitud de la investigación que realizamos me pareció fantástica y los resultados, aún más. De verdad quedé muy conforme con lo que pudimos lograr, aunque sé que todavía hay muchísimo más para investigar. Como futura docente de Historia, esta experiencia de investigación [...] me dejó mucho de enseñanza y de aprendizaje, y además me dejó una herramienta útil para poder trabajar con mis futuros alumnos. (Melisa)

Se valoran también los aprendizajes técnicos y conceptuales en el campo de la comunicación social, que se generan en el proceso de presentación de los resultados frente a las organizaciones y en la realización de los productos comunicacionales. Estos aprendizajes presentan una utilidad muy clara para el desempeño profesional.

Para mi futuro profesional (Lic. en Política Social), conectar con la gente es súper importante y el trabajo con organizaciones sociales es fundamental. Muy interesante el producto final y el producto comunicacional y cómo lo abordamos nosotros, en un ida y vuelta, en diálogo con la organización. (Rocío)

Este año yo estoy trabajando en una escuela, y mucho de lo que aprendí dentro de la materia lo uso con los chicos, con los adolescentes. Hay muchos recursos que aprendí en el Laboratorio: hicimos una radio, dentro de una

materia que tiene mucho que ver con la solidaridad, con el ayudar, con temas parecidos a los que trabajamos en la cursada. (Mariela)

Hubo un fuerte aprendizaje sobre cómo armar una exposición. Cómo preparar una exposición frente a otros que no conocen el proceso que se hizo. También para aprender a armar un informe: cómo ordenarlo, cómo redactarlo, pensarlo, pedir la información a la organización, etc. (Verónica)

Desde la materia se plantea el objetivo de fomentar el desarrollo de capacidades y competencias profesionales. Los testimonios de los estudiantes ayudan a comprender más claramente cuáles son las enseñanzas específicas que genera esta experiencia. La capacidad de desarrollar un trabajo concreto con restricción de tiempo y recursos resulta una exigencia que se convierte en aprendizaje y se valora positivamente.

Es mucho lo que hay que hacer en poco tiempo. El vértigo de los tiempos genera un poco de sufrimiento, pero forma parte de nuestra formación. Es una gimnasia que te prepara... (Sabrina)

La escasez de tiempo para llevar adelante las actividades redujo en parte el potencial de las ideas y propuestas del grupo, teniendo que limitarnos a lo inmediato, aunque con el impacto positivo de tener que alcanzar un mayor grado de practicidad en las propuestas, generando un reto intelectual al grupo. (Mauricio)

En otras palabras, en el Laboratorio se realiza una experiencia de formación en la práctica reflexiva, a partir de la cual se construyen capacidades y competencias profesionales (vinculadas a la gestión de proyectos, la negociación y toma de decisiones colectivas, la división y coordinación de tareas, etcétera) que son necesarias para los estudiantes y que pocas veces se promueven en los espacios curriculares universitarios tradicionales.

Impactos de la experiencia a nivel personal

Por último, se presentan testimonios que reflejan ciertas repercusiones a nivel personal que dejó a los estudiantes el paso por esta materia. Por supuesto, estos impactos no son generalizables, pero cada uno de ellos resulta muy valioso. Los relatos plantean desde un mayor entusiasmo con la carrera universitaria hasta el impulso a participar en espacios de militancia y cambios en la forma de relacionarse con los demás.

Yo acá aprendí a relacionarme con organizaciones sociales por fuera de la universidad, y eso a mí me sirvió personalmente para hacer un trayecto paralelo al académico, que tiene que ver con la militancia política. (Sebastián)

Antes, participar en clase me costaba. A partir de participar acá, me animé en otras materias. Porque acá todos participábamos y definíamos cosas entre todos. (Marta)

Aprendí a coordinar un grupo, es la primera vez que lo hago... Me sirvió para romper prejuicios. Esta materia sirve para romper prejuicios. (Bibiana)

Es una de las materias que justamente por la dinámica que tiene, como que uno tiende a recordar más a los compañeros, yo por ahí he cursado materias con otra gente y de muchos no me acuerdo, y yo creo que casi todos con los que cursé Laboratorio me acuerdo de ellos y además seguimos teniendo un contacto. (Damián)

Yo... de ahí en adelante hice una búsqueda, porque fue lo que me gustó y empecé a preguntar dónde yo podía colaborar en una organización social. O sea, a mí me disparó una perspectiva completamente distinta, de vida diría yo, porque ahora estoy militando en una organización política y social, y me cambió en ese sentido, me abrió ese panorama. (Luciano)

Yo confirmé mi elección de carrera, confirmé que con estos actores quiero trabajar. (Rocío)

Cuando la realidad supera lo imaginado

Cuando el equipo docente comenzó a discutir y definir los objetivos de la materia y la estrategia pedagógica a implementar, se creyó que tal vez podían ser demasiado ambiciosos: a partir de una única materia cuatrimestral, se buscaba desarrollar o fortalecer en los estudiantes muchas y diversas capacidades.

Como puede apreciarse en el análisis de los testimonios de los propios estudiantes, los impactos en términos de aprendizajes y desarrollo de capacidades, tanto académicas como profesionales e incluso personales, son realmente muy significativos.

Al tomar en consideración sus relatos a la luz de los objetivos planteados en la materia junto con la conceptualización desarrollada por quienes teorizan sobre prácticas pedagógicas no convencionales, queda en evidencia el potencial formativo que tiene la articulación entre práctica y teoría, entre aprendizaje y

acción, cuando se realiza de manera cooperativa y con la finalidad explícita de contribuir a la mejora de un “otro” que se encuentra fuera de la universidad.

Los estudiantes manifiestan haber crecido –entre otras cuestiones– en su conocimiento y compromiso con la realidad social de su territorio y en la apropiación de competencias y herramientas para el desempeño profesional y académico futuro.

Luego de estos años de trabajo y en función de los testimonios recogidos (de los cuales se transcribe aquí solo una pequeña muestra), el equipo docente no deja de asombrarse de las implicancias que tiene aventurarse en el desarrollo de esta experiencia pedagógica. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de cambios sustantivos en sus trayectorias de aprendizaje, transformaciones que son esperadas. El asombro está dado por varias otras riquezas que esta experiencia genera y que no habían sido siquiera imaginadas.

La mirada de los estudiantes es un indicador sustancial para revisar la práctica docente y para enriquecer la percepción sobre el trabajo realizado. Es en este camino en el que el equipo docente reafirma algo acerca de qué hace, cómo lo hace y qué sentido tiene su trabajo.

La mirada desde las organizaciones sociales

Para completar una revisión exhaustiva de la experiencia de este “aprender haciendo con otros”, resulta estratégica la mirada de los interlocutores directos de la materia. Como se vio en capítulos anteriores, el Laboratorio Redes se basa en un trabajo de investigación en contextos reales que se realiza en articulación con organizaciones sociales, que se convierten en actores constitutivos de la materia. Desde el momento de la presentación en el panel, las organizaciones con las que se trabaja cada año son “los otros” más inmediatos para los estudiantes y quienes dan cuerpo a la utilidad social del conocimiento que se produce durante la cursada. Evaluar esta experiencia pedagógica implica, entonces, tomar en consideración estas voces.

Características de las organizaciones sociales en el entorno territorial de la UNGS

La trama de organizaciones sociales que articula buena parte de la participación social en el conurbano bonaerense ha crecido significativamente desde la década

de 1990, proceso que puede comprenderse en el marco de las condiciones de desarrollo socio-territorial de la región metropolitana.

Las condiciones de vulnerabilidad en el plano socioeconómico y habitacional ponen en evidencia las limitaciones del sistema económico y de las políticas públicas para asegurar condiciones de vida dignas en el territorio. Esta problemática, que se agudizó en las sucesivas crisis socioeconómicas que atravesó nuestro país, movilizó a la sociedad hacia la búsqueda de soluciones colectivas y autogeneradas, tanto en el plano de la provisión de servicios sociales como en el campo de la construcción de infraestructura urbana. Como resultado de esta dinámica, en el conurbano bonaerense se multiplicaron las instancias organizativas creadas por la propia población afectada por esas carencias, un proceso que puede enmarcarse dentro de la *territorialización* de las prácticas sociales de los sectores populares a partir de los años noventa.

Este fenómeno se asienta sobre una densa historia de creación de instancias asociativas populares de base territorial en la región, como mecanismos para resolver los problemas habitacionales y sociales derivados de una modalidad de asentamiento frecuentemente irregular; se hace referencia aquí a las históricas “sociedades de fomento” que agrupaban a los vecinos para resolver colectivamente las carencias de servicios urbanos. La tradición continúa vigente en los procesos actuales, dando lugar a la creación de múltiples y diversas entidades que también agrupan a vecinos que intentan atender sus necesidades en forma colectiva. Es por ello que en el conurbano bonaerense esta trama asociativa asume un papel central en la atención de los problemas ligados a la reproducción de la vida, centralidad que se explica por las características particulares de la región: un espacio marcado por su alta densidad poblacional, la multiplicación de necesidades sociales insatisfechas y una fuerte historia de participación social.

Desde la perspectiva del Laboratorio, estas organizaciones sociales pueden comprenderse como una categoría específica de organizaciones de la sociedad civil: las *organizaciones comunitarias de base territorial*, que constituyen una parte significativa del universo asociativo en el conurbano bonaerense. Conforman una trama de acciones y organizaciones que no forma parte del aparato estatal, pero que se propone intervenir en cuestiones que interesan al conjunto de la comunidad.

Dadas sus condiciones de surgimiento, el “espacio público no estatal” (Cunill Grau, 1995) ha asumido tareas, orientaciones políticas y formas

organizativas muy variadas, en un abanico de enorme diversidad que incluye comedores o centros comunitarios poco institucionalizados, redes, movimientos sociales de trabajadores desocupados, asociaciones de pequeños emprendimientos y empresas sociales, entre muchas otras formas organizativas.

Las características institucionales de estas agrupaciones están bastante lejos del ideal de organización no gubernamental (ONG) que cierto sentido común asocia rápidamente con la imagen de las organizaciones de la sociedad civil. Más bien, en el conurbano bonaerense proliferan las asociaciones pequeñas, con limitado desarrollo de personal y escasos recursos materiales. Un estudio reciente sobre 60 organizaciones de base territorial del conurbano bonaerense mostró que el 50% de ellas tiene menos de diez miembros, el 78% cuenta con una sola sede y un 57% no tiene personal rentado. Paradójicamente, su nivel de formalización institucional es bastante alto, ya que el 85% posee personería jurídica (Rofman, González Carvajal y Anzoátegui, 2010).

Los objetivos que orientan la acción de las organizaciones de esta región se enmarcan, principalmente, en torno a dos grandes conjuntos de cuestiones: por un lado, a la resolución de las necesidades insatisfechas de alimentación, trabajo y servicios urbanos; y por otro lado, a atender los problemas de integración social y cultural que se generan en una región con altos niveles de fragmentación socio-territorial. Para hacer frente a estas problemáticas, las organizaciones sociales de la zona ponen en acción un conjunto nutrido y variado de actividades, que van desde tareas claramente asistenciales, como la atención alimentaria, hasta otras más promocionales, como talleres y actividades culturales y deportivas, servicios educativos, iniciativas económicas populares, acciones de defensa de derechos, demandas sobre problemas habitacionales y ambientales, entre otras. En este sentido, un rasgo destacado de la acción de las organizaciones sociales que trabajan en el conurbano bonaerense es su pluriactividad y multifuncionalidad, tanto a nivel de cada agrupación como a nivel del conjunto de la trama asociativa. Cabe señalar que el campo de acción de esta trama asociativa se solapa con el ámbito de intervención de las políticas sociales estatales, ya que se trata en su mayoría de provisión de servicios sociales.

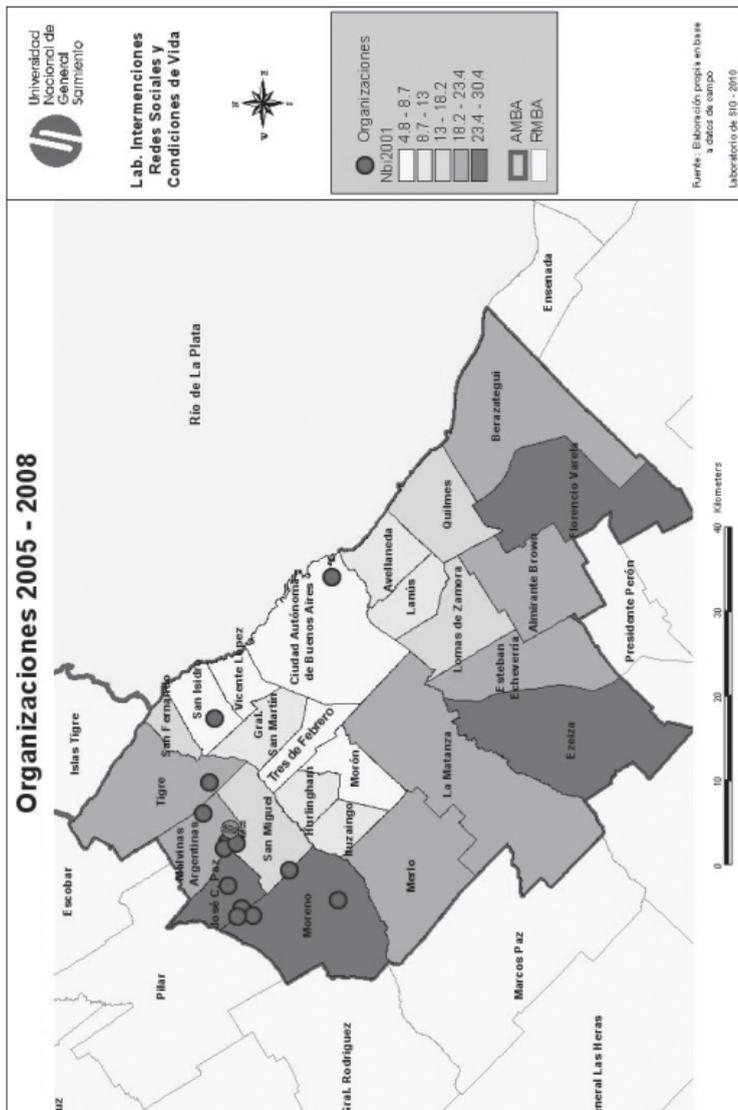
Esta superposición del campo de intervención de la sociedad civil organizada con el ámbito de acción social del Estado es un fenómeno que encuentra explicación tanto en procesos generados desde la sociedad como en el diseño institucional de las políticas estatales. Se basa principalmente en

una relación de complementación, establecida sobre formas de colaboración en torno al desarrollo de ciertos objetivos y servicios sociales. Mirada desde la perspectiva del mundo asociativo, la articulación con organismos estatales resulta una estrategia necesaria para poder cumplir con los objetivos que les dieron origen y las actividades que se proponen realizar (Fournier, 2010).

Por ello, la vinculación de estas organizaciones con el Estado es muy intensa, como se pudo confirmar en el estudio antes mencionado: el 90% de las organizaciones entrevistadas desarrollaba alguna de sus actividades en interacción con un organismo estatal, y el 28% se apoyaba en esta relación para todas sus actividades. Esta vinculación –que explica el alto nivel de formalización institucional de las organizaciones– se materializa, en la gran mayoría de los casos, mediante aportes estatales, monetarios o de otros recursos materiales o no materiales, como capacitación. Solo una proporción reducida de organizaciones menciona otras formas de colaboración que no involucran el aporte estatal de recursos, sino que tienen por objeto coordinar y articular acciones.

Las organizaciones sociales con las que trabajó el Laboratorio comparten en buena medida los rasgos básicos que se acaban de señalar. Se trata de organizaciones de diverso tipo en cuanto al origen de sus miembros, el alcance territorial que tienen, las temáticas que abordan y las formas jurídicas que adoptan, siendo la mayoría relativamente nuevas, surgidas en el contexto de la crisis de 2001-2002.

El mapa que sigue muestra la ubicación de las organizaciones sociales con las que se trabajó en el marco de la materia entre 2005 y 2008 (cuyas reflexiones acerca de la experiencia se presentarán a continuación), así como las condiciones de pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI) de la población de los partidos en los que dichas organizaciones desarrollan sus actividades.



Aclaraciones metodológicas

Desde su creación, el Laboratorio trabajó con 21 organizaciones sociales; sin embargo, el presente trabajo se basa en la evaluación de las 13 organizaciones con las que articuló la materia en el período 2005-2008¹⁵. Durante 2009, se realizaron entrevistas semiestructuradas con referentes de las organizaciones, en las que se les solicitó un relato de reconstrucción de la experiencia, una evaluación general de la misma, una valoración sobre el tipo y grado de utilidad que tuvo el trabajo realizado por los estudiantes, una reflexión acerca del estudio específico y cómo vivieron el proceso al interior de la organización, así como una comparación del Laboratorio con experiencias similares que hubieran tenido las organizaciones y un espacio para que hagan sugerencias de modificaciones a la materia. A continuación, se realiza de forma muy esquemática una presentación de las organizaciones sociales entrevistadas, según sus actividades, alcance y tipo de organización.

¹⁵ Las organizaciones con las que se trabajó en 2009 fueron: el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ)-Zona Norte, la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) y la Biblioteca Popular Inti Huasi. En 2010 se trabajó con la Asociación Civil Madre Tierra, el Centro de Estudios Legales y Políticos para el Desarrollo Humano (CESPPEDH) y la radio FM Tinkunaco. En 2011 se trabajó con el MTD Oscar Barrios, con la Sociedad de Fomento UFO y nuevamente con la Asociación Civil Nuestras Huellas.

Nombre de la organización (año de surgimiento)	Temática que aborda, misión o actividades principales	Alcance territorial	Tipo de organización según origen de sus miembros y alcance territorial
Alternativa 3 (2001)	Otorgar microcréditos para microemprendimientos y promover estrategias de desarrollo comunitario.	Malvinas Argentinas, José C. Paz y La Matanza.	Organización no gubernamental.
Escuela Agronómica El Surco (2001)	Contribuir a la resolución de la problemática alimentaria, capacitar para la auto-producción de alimentos.	Cuartel V, Moreno y zonas de José C. Paz	Organización de base.
En Acción (2001)	Promoción integral de familias, jóvenes y niños a través de programas de desarrollo comunitario.	Los Polvorines, Malvinas Argentinas	Organización filantrópica de origen religioso.
Mutual Primavera (2002)	Empresa social barrial. Promoción de empleo, organización y desarrollo de la economía social.	Barrio Primavera, José C. Paz	Organización de base/ empresa social.
Comunidad Organizada (2001)	Promoción del trabajo organizado de vecinos e instituciones de la comunidad para impulsar proyectos de mejoramiento barrial.	Cuartel V, Moreno y zonas de José C. Paz.	Organización de base.
Razonar (1999)	Temáticas relacionadas con la vulnerabilidad de los derechos humanos, especialmente violencia familiar, género, niñez y adolescencia.	San Miguel, José C. Paz, Moreno y Merlo.	Organización no gubernamental.

Hecho en Buenos Aires (2000)	Atender la problemática de las personas en situación de calle, a través del periodismo, el arte y la cultura para el cambio social.	Ciudad de Buenos Aires.	Empresa social/ organización no gubernamental.
Red Andando (2001)	Los centros que la componen brindan contención, educación y atención alimentaria a niños y adolescentes.	16 barrios de Moreno y Merlo.	Red de organizaciones de base.
Colegio Don Bosco (2002)	Jardín de Infantes y Colegio EPB y ESB, autogestionado por docentes y padres luego del retiro de sus anteriores dueños.	Malvinas Argentinas, San Miguel y José C. Paz.	Empresa recuperada.
Crear Vale la Pena (1997)	Combatir la situación de exclusión y pobreza de jóvenes, adolescentes y niños a través del arte.	La Cava y Bajo Boulogne, San Isidro.	Organización no gubernamental.
Juntos por el Barrio (1999)	Actividades orientadas a los niños, principalmente apoyo escolar, talleres de expresión, computación, deportes, recreación y alimentación.	7 barrios de José C. Paz.	Organización de base y organización filantrópica de origen religioso.
Nuestras Huellas (2002)	Programas de finanzas solidarias, fomentando acciones participativas y autogestionadas en el marco de la economía social y solidaria.	Escobar, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Pilar, San Fernando, San Isidro, San Martín, San Miguel y Tigre.	Organización no gubernamental.
Vecinos del Arroyo Darragueira (2006)	Trabajan por el derecho a un ambiente sano. Reclamo y denuncia, concientización y planificación de proyectos ambientales.	Barrios a la orilla del Arroyo Darragueira, Malvinas Argentinas.	Organización no gubernamental/ organización de base.

La voz de las organizaciones sociales

El Laboratorio y la relación de las organizaciones sociales con la universidad

Al describir su paso por el Laboratorio Redes, las organizaciones reflexionan extensamente sobre los vínculos con la universidad, tanto las relaciones previamente existentes como las que se generan a partir de esta experiencia.

Sin dudas, las organizaciones valoran fuertemente al Laboratorio por ser una experiencia que permite “acercar la universidad al barrio”.

Fue una experiencia interesante ya que se pudo compartir con estudiantes que lograron acceder a la universidad, lo que no es poco. La universidad no debe perder el laburo barrial, porque eso aleja a los jóvenes de sus propias realidades, necesidades, problemáticas. (Comunidad Organizada)

Me parece espectacular que ocurra este contacto de la universidad con las organizaciones, que la universidad baje o se meta en el barrio. Es lo académico entendido desde este otro lugar... Vemos que realmente han hecho investigaciones de cosas importantes de esta forma. En definitiva, los estudiantes hacen una cosa que tiene sentido y que ayuda a ir conformando una visión de la sociedad... (Alternativa 3)

En sus testimonios, se alcanza a percibir que consideran que con frecuencia la universidad permanece aislada de la realidad social que la circunda. Se nota una preocupación y una desconfianza acerca de qué realidad están conociendo los estudiantes cuando están en la universidad. Y ellos, en tanto actores sociales comprometidos con la transformación de esa realidad, manifiestan su deseo de que los estudiantes “pisen el barro”, que permanezcan en contacto con los barrios, su población y sus problemas.

Para nosotros fue una experiencia importante, rica y que tuvo mucha utilidad. Hace que los estudiantes salgan de la universidad, que se encuentren con la gente, estar en un territorio que por ahí cuando vayan ejerciendo a veces ni lo pisan... Me parece que poder tener esta universidad nos enriquece. (El Surco)

Los estudiantes terminaron en casas a las que no hubieran llegado si no hubiera sido por el “pasaporte” que les da la organización para entrar. Eso genera un montón de vínculos, entre la universidad y la organización pero sobre todo entre las personas, jóvenes estudiantes con familias en situaciones económicas complicadas... (Alternativa 3)

Al mismo tiempo, es notorio que, para varias organizaciones, la visión previa de la universidad era la de un espacio alejado e idealizado. Esta experiencia, que para algunos significó tener el primer contacto con la universidad, les permitió cambiar esa imagen y considerarla, a partir de entonces, como una institución más cercana y real.

Estuvo muy bueno haber podido ir a una clase en la universidad, tener un espacio para que nos escuchen y que las propias compañeras se animaran a contar en el panel qué es la Red Andando. (Red Andando)

Para mí fue novedoso, curioso, tener un acercamiento con estudiantes universitarios y ver que fue tan llano. A veces a uno le parece que es una cosa que está allá y ver con la sencillez que venían y nos ayudaban a hacer los trabajos... Creo que también el recibimiento en la universidad, el escuchar la cátedra, ver desde adentro una clase y sacar como ese acartonamiento, como ese endiosamiento que uno tiene, de que es algo inalcanzable, para algunos pocos, para mentes brillantes... Y yo veía que ahí había gente de todo, que trabaja, que estudia, que tiene problemas, que vive en los barrios como uno y que estaba ahí tratando de investigar, de aprender, de superarse, historias varias, ¿no? Me gustó ese acercamiento a las personas, más allá de toda la técnica que también nos sirvió. Para mí fue otra escuela; sin estar inscrita a la universidad, la universidad me enseñó mucho... (Juntos por el Barrio)

Una experiencia de acercamiento mutuo. Uno de los aspectos positivos recurrentemente mencionados fue que se encontraron con estudiantes con muy buena predisposición y respeto al trabajar en los barrios y con las organizaciones sociales.

Fue muy respetuoso de parte de los chicos... las visitas, las preguntas, las aseveraciones... no fueron para nada invasivas. (Red Andando)

Estuvo bueno, porque las socias fueron tratadas con respeto. (Nuestras Huellas)

Los pibes anduvieron por todos lados sin ningún problema, como si fueran de la Mutual... (Mutual Primavera)

Esta valoración puede estar respondiendo a la existencia de cierto temor a encontrarse “invadidos” por un grupo de universitarios con limitaciones para trabajar en la lógica de las organizaciones. Estos temores pueden estar fundados en experiencias anteriores; por eso resulta tan valioso el desarrollo de articula-

ciones positivas en el acercamiento entre el mundo universitario, los barrios y las organizaciones populares del conurbano.

No solo ponderaron las actitudes de los estudiantes, sino que destacaron también la calidad de los productos obtenidos.

No era un trabajito así nomás, todo el proceso fue muy serio y la presentación, bien hecha. (Red Andando)

Para lo incipiente que era para ellos hacer una investigación, lo hicieron bastante profesional, querían que la tarea saliera bien. (Alternativa 3)

A través de estos relatos, se reconoce la valoración de las capacidades efectivas que tuvieron estudiantes universitarios de segundo año para llevar a cabo una investigación. La mayor parte de las organizaciones que buscan una relación con la universidad para acceder a un trabajo científico asumen que solo los investigadores profesionales pueden producirlo. Este Laboratorio permite romper este prejuicio “cientificista”, no solamente para los destinatarios del estudio, sino también para los propios productores del trabajo, los estudiantes, como se señaló en la primera parte de este capítulo.

Por otra parte, la mayoría de las organizaciones valoró la producción conjunta y el lugar que se les daba en distintos momentos del proceso investigativo.

Arrancamos hablando con los docentes, después vinieron los pibes, se definió un laburo acotado, nosotros también colaboramos en la definición del marco y del encuadre para que el resultado final sea un producto que pudiera servir no solo a los estudiantes, sino también a nosotros. (En Acción)

Esta es una de las propuestas más ambiciosas del Laboratorio, la de apuntar a una *investigación participativa*, construida colectivamente entre estudiantes, organizaciones y docentes. Esto no siempre se logra, ya que exige una muy fluida comunicación y una alta dedicación de tiempo; las organizaciones sociales lo valoran mucho, tal vez por estar acostumbradas a no tener demasiados espacios donde hacer sus aportes.

Hubo un momento en el que no nos gustó cómo se estaban haciendo las entrevistas, pudimos decirlo, fue escuchado, se trabajó... Eso me parece que estuvo bueno y no es tan sencillo... Está bueno que en la universidad se trabaje de esta forma con las organizaciones. (Nuestras Huellas)

Nos impactó cómo nos consideraron... Ustedes llegaron en el momento donde nosotros estábamos pinchadísimos, no encontrábamos respuestas a

un montón de situaciones y pensar las cosas juntos nos ayudó a levantar.
(Colegio Don Bosco)

Las organizaciones rescatan la preocupación por comunicar los resultados de la investigación y no ser consideradas solamente como objeto de estudio, sino como receptores privilegiados de los resultados.

Creo que por lo general a la gente de los barrios se las usa como experimento y después nunca se las hace partícipe de esos resultados, acá hay preocupación porque eso no pase. (Nuestras Huellas)

Como que las organizaciones sentimos que nunca hay devolución y nunca hay un espacio donde nosotros vamos y otros nos escuchan, eso diferenció a esta experiencia de muchas otras. (Red Andando)

En este punto, también se plantea que se logra comunicar los resultados de una manera entendible y apropiable por parte de las organizaciones sociales y sus integrantes, a diferencia de lo que ocurre con muchas de las investigaciones académicas que se realizan sobre las mismas temáticas.

Se produce una devolución del conocimiento en el idioma y en el entendimiento de las personas, lo cual es distinto de lo que se suele hacer que es un documento académico que lo entienden los que lo hacen y el que lo financió. (Comunidad Organizada)

Finalmente, las organizaciones consideraron que es fundamental el papel de los docentes a lo largo de distintos momentos de la materia. Se valora en especial el acompañamiento permanente del trabajo de los estudiantes que realizan.

El acompañamiento docente se ve en muchos aspectos, sobre todo en que el trabajo está muy claramente pautado y los tiempos se cumplen. (Mutual Primavera)

La mirada de quienes están a cargo de la materia sumó muchísimo, confirmó rumbos. (Crear Vale la Pena)

Al igual que sucede con los estudiantes, se valora que los profesores recorran los barrios con sus alumnos y que no se queden encerrados en los ámbitos universitarios. Uno de los testimonios es muy claro al respecto.

En relación a otras experiencias que tuvimos, fue una experiencia más ordenada, con mucho acompañamiento docente. Esto se veía en varios aspectos, por ejemplo, el trabajo de los docentes hizo que no hubiera líos entre los estudiantes y los referentes de la institución; otro aspecto es que a

diferencia de otras veces donde un catedrático mandaba a los estudiantes y el pibe venía o no venía, acá llegaron con tres docentes a “patear” el barrio. También nos pasó que otras veces los pibes venían con un montón de pre-conceptos a ver todo lo negativo que podían detectar. Con ustedes eso no pasó, por ahí por la lectura que tienen de las organizaciones. Y también creo que todos los aportes analíticos tienen que ver con una reflexión asistida por los docentes, no me parece que surjan tanto de la visión de los alumnos, evidentemente tenía que ver con que había docentes pensando con los pibes lo que se iba a decir... creo que eso aportó mucho. (En Acción)

Expectativas y tensiones en el trabajo de investigación

Algunas organizaciones critican la limitación temporal del laboratorio, por el hecho de que se desarrolla solo durante los cuatro meses de clase y no implica seguimiento posterior. En este sentido, varios entrevistados hicieron referencia a la escasa duración del vínculo con la universidad y lamentan que no se pueda dedicar más tiempo para el trabajo conjunto.

Es una experiencia muy acotada en el tiempo... A los estudiantes les sirve como experiencia... A nosotros nos sirve porque la información también es real; pero hubiera sido interesante tener más tiempo de analizar junto con el equipo de la cooperativa esa información, acá no tenemos habilidad o posibilidad de trabajar este documento y sacarle más el jugo... Esa parte me parece que es lo que le falta al Laboratorio. (Comunidad Organizada)

Fue poco tiempo. La nuestra es una de las zonas más olvidadas y vulnerables de la sociedad de Malvinas Argentinas, entonces lo ideal hubiera sido si le hubiéramos dedicado un poquito más de tiempo, hubiéramos descubierto otras cosas que por ahí nosotros no tenemos la capacidad teórica ni intelectual para resolverlas. (Vecinos del Arroyo Darragueira)

Estos testimonios, por un lado, muestran el valor que se le otorga a la posibilidad de trabajar con la universidad en el análisis de los problemas que la organización enfrenta cotidianamente. Revelan cierta imagen de la universidad como un ámbito de saber teórico que complementa a los saberes más prácticos de las organizaciones. Por otro lado, muestran que una vez que “la universidad se acerca”, las expectativas que se generan son amplias, se espera un mayor acompañamiento y transmisión de conocimientos.

En algunos casos, se señala que el desarrollo del trabajo plantea tiempos que no se adaptan totalmente a la dinámica de las organizaciones.

Una tensión que tuvimos que trabajar: la lógica comunitaria tiene cierta flexibilidad, un “bueno, si vos no venís, voy yo”; y los chicos venían con una idea de “junten a la gente”... Y entonces hubo que hacer un camino, mucho de coordinar para que el trabajo se pudiera hacer. (El Surco)

Los tiempos no se ajustan muchas veces a los tiempos de la organización y viceversa, para mí es más un desafío, no es algo negativo. Nosotros no pudimos dedicarle el tiempo que correspondía, un poco más quizás. Pero eso también es parte de la realidad que las organizaciones tenemos. (Comunidad Organizada)

Estas tensiones entre las necesidades que impone el desarrollo de la investigación en el marco de una materia y las dificultades de una organización para responder a ciertas demandas de los estudiantes muestran algunas de las limitaciones que presenta este tipo de experiencias. La investigación que realizan los estudiantes requiere un trabajo articulado que implica necesariamente un ajuste de expectativas de las organizaciones a las posibilidades existentes en el marco del Laboratorio.

Fortalezas y debilidades en el desarrollo de los estudios realizados

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de la demanda planteada por la organización al inicio de la materia transformada en objetivos de los estudios realizados, la estrategia teórico-metodológica adoptada y los productos comunicacionales elaborados¹⁶.

¹⁶ En el anexo 4 pueden verse ejemplos de algunos productos comunicacionales en formato gráfico.

Cuatrimestre	Organización social/localización	Objetivo general del estudio	Estrategia metodológica	Productos comunicacionales
Segundo, 2005	Alternativa 3 (Malvinas Argentinas)	Conocer las características de los emprendimientos con los que trabajan y sus disposiciones a asociarse en red.	Encuesta a 28 emprendedores de diferentes barrios de Malvinas Argentinas.	<ul style="list-style-type: none"> Informe dirigido al equipo técnico de A3 para la definición de políticas de articulación entre emprendimientos. Planificación y realización de un taller con los emprendedores para la discusión de los resultados.
	Escuela Agronómica El Surco (Cuartel V, Moreno)	Conocer los impactos del curso de huerta en los exalumnos de la Escuela.	Encuesta a 29 exalumnos de la Escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Micro radial en el que los estudiantes relatan su experiencia de trabajo con El Surco.
	En Acción (Malvinas Argentinas)	Reconstruir la experiencia vivida por las familias que participaron del Plan Techos, una línea de intervención orientada al mejoramiento de viviendas.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas al responsable del Plan Techos, al coordinador general y a la coordinadora del Programa Familias de la organización. Encuestas a 23 familias que concluyeron el mejoramiento de sus viviendas. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de fotos y testimonio orales de entrevistados y encuestados. Díptico que describe brevemente las conclusiones del estudio.

<p>Alternativa 3 (Malvinas Argentinas)</p>	<p>Profundizar en el conocimiento del funcionamiento de los emprendimientos con los que trabaja A3 y que integran la red de compra colectiva.</p>	<p>Encuesta a 14 emprendimientos que forman parte de la red.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernillo de comunicación popular con los resultados, para trabajar con los emprendimientos. • Taller de devolución de resultados y reflexión conjunta con los emprendedores y A3. • Cartilla acerca de la red de emprendedores.
<p>Primero, 2006</p>	<p>Analizar la relación entre las actividades y los servicios que realiza la mutual y las necesidades de los vecinos del barrio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeo de la zona de influencia de la mutual y selección de hogares a encuestar. • Encuesta a 122 hogares del Barrio Primavera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de mapas barriales realizados en el Laboratorio de Información Geográfico (SIG) de la UNGS. • Dúptico para que la mutual difunda sus actividades en los hogares del barrio.

Cuatrimestre	Organización social/localización	Objetivo general del estudio	Estrategia metodológica	Productos comunicacionales
Segundo, 2006	Comunidad Organizada (Cuartel V, Moreno)	Indagar sobre el conocimiento de los vecinos acerca de la organización y la aceptación o no de que se transforme en una cooperativa.	Encuesta a 56 vecinos de tres de los barrios de Cuartel V en los que la organización tiene influencia directa (Namuncurá, Anderson y Alem).	<ul style="list-style-type: none"> • Micro radial para estimular la participación y el apoyo de los vecinos a la cooperativa.
	Asoc. Civil Razonar (Trujui, Moreno)	Relevar y conocer las características de las organizaciones ubicadas en los partidos de la región que tratan temáticas similares, para realizar contactos y derivaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Rastreo por Internet. • Armado de un primer listado. • Realización de entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilla con un listado de las 25 organizaciones relevadas, para ser distribuida por Razonar al público. • <i>Spot</i> radial sobre situaciones de violencia familiar. • Bandera con el logo de la organización, elaborada por una de las estudiantes.
	Hecho en Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires)	Conocer la opinión pública respecto de la caracterización de personas en situación de calle, para poder pensar estrategias de sensibilización.	Encuesta a 216 personas en Chacarita, Retiro, Belgrano, Villa Devoto y Plaza de Mayo de la Ciudad de Buenos Aires, y a estudiantes de la UNGS.	<ul style="list-style-type: none"> • Archivo multimedia para incluir en la página web de la organización, con los resultados de la encuesta realizada. • Nota periodística sobre los resultados de la encuesta, para publicarse en la revista <i>Hecho en Buenos Aires</i>.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>PowerPoint</i> para usar al interior de la Red. • Guía para la realización de un taller interno de reflexión sobre las representaciones de los miembros de la Red. 	<p>Entrevistas a 12 miembros pertenecientes a seis centros (coordinadoras o educadoras de los centros).</p>	<p>Conocer las “representaciones” que tienen acerca de la Red los miembros de los centros que la componen.</p>	<p>Red Andando (Moreno)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de un blog para el Colegio, que incluye los resultados del estudio. 	<p>Encuesta realizada a 81 personas (padres, familiares, exalumnos), en ocasión de la celebración de los 15 años del colegio.</p>	<p>Indagar acerca de la valoración por parte de los padres de los alumnos acerca de la propuesta del Colegio Don Bosco, para pensar estrategias para aumentar su matrícula.</p>	<p>Colegio Don Bosco (Malvinas Argentinas)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tríptico para dar a conocer el Centro Cultural en el barrio. 	<p>Encuestas a 16 organizaciones que trabajan en áreas cercanas al Centro Cultural (Boulogne).</p>	<p>Conocer la percepción que tienen otras organizaciones de los alrededores sobre el Centro Cultural Creativo.</p>	<p>Crear Vale la Pena - Centro Cultural Joven Creativo (San Isidro)</p>

Cuatrimestre	Organización social/ localización	Objetivo general del estudio	Estrategia metodológica	Productos comunicacionales
Segundo, 2008	Centro comunitario Juntos por el Barrio (José C. Paz)	Contribuir a ampliar o fortalecer las relaciones de Juntos por el Barrio con otros actores de la zona.	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un taller de sensibilización y reflexión coordinado por los estudiantes. • Entrevista con miembros de Juntos por el Barrio para elaborar los productos comunicacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa con organizaciones de la zona. • Folleto institucional de difusión de las actividades que se realizan en la organización. • Diseño gráfico del homenaje a un vecino, en el marco de la inauguración de la plaza bautizada con su nombre.
	Nuestras Huellas (Malvinas Argentinas)	Explorar la posibilidad de construir redes entre las socias del banco comunitario en un barrio.	Encuestas a 27 socias de cinco bancos comunales ubicados en el Barrio Primavera.	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de talleres para los bancos comunales, presentada en una caja de herramientas didácticas.
	Vecinos del Arroyo Darragueira (Malvinas Argentinas)	Contribuir con la asociación en el estudio de las problemáticas derivadas del arroyo y sus efectos sobre la población.	Encuestas a 51 hogares que se encuentran junto al arroyo, a lo largo de 32 cuadras.	<ul style="list-style-type: none"> • Micros radiales para promover prácticas más concientes, por parte de los vecinos, respecto del arroyo y del consumo de agua.

Como se puede observar en el cuadro, lo que se ha realizado más frecuentemente son investigaciones en base a encuestas o entrevistas y, en menor medida, relevamientos y talleres. Los resultados de las investigaciones se comunicaron a través de distintos formatos: informes escritos, presentaciones en *PowerPoint*; complementariamente, se elaboraron “productos comunicacionales” para transmitir los resultados ante distintos públicos, como micros radiales, cartillas y revistas, folletos, mapas, notas periodísticas y talleres de discusión.

Una de las cuestiones clave para conocer la perspectiva de las organizaciones sobre el Laboratorio fue indagar si por medio del estudio realizado efectivamente se pudo dar respuesta a lo que originalmente habían planteado como una necesidad. La mayoría de las organizaciones expresaron una satisfacción plena con el estudio.

Para mí, dieron justo en la tecla, era lo que se necesitaba, no sabíamos la situación de los chicos, la cantidad de gente con enfermedades de la piel, respiratorias, la vivienda... Para nuestra organización, el trabajo que hicieron fue fundamental... Para hacer el cuestionario les pasé varias preguntas a los chicos... Y agregaron otras más que no se nos ocurrían a nosotros, como pensar lo de las enfermedades, lo de los baños, los pozos ciegos... Y la verdad que salió muy bien. (Vecinos del Arroyo Darragueira)

Definimos que la investigación tenía que ver con el análisis del Plan Techos y cumplió las expectativas... Fue novedoso para nosotros. (En Acción)

Nosotros lo que pedimos fue sondear hasta qué punto ven a la Mutual en el barrio... y lo que hicieron coincidió, la devolución fue plena. (Mutual Primavera)

Dentro de lo que necesitábamos y lo que ustedes nos ofrecían, obviamente nos sirvió, porque no sé si teníamos los recursos ni el tiempo ni nada para nosotros mismos salir a entrevistar a los emprendedores para ver qué necesitan y esto y el otro... Que nos vengan de la universidad a decir “¿qué necesitan?” nos cayó re-bien y lo aprovechamos mucho. (Alternativa 3)

En general, los estudios acordados con estas organizaciones se centraron en relevar opiniones en el barrio, aumentar el conocimiento sobre algunos aspectos de la población o evaluar las acciones de la organización en el territorio. Estos resultados muestran que este tipo de investigaciones son

posibles aprovechando eficazmente un equipo investigador integrado por un grupo de estudiantes que tienen la posibilidad de desarrollar un trabajo de campo amplio en un plazo muy corto. Si bien resulta difícil sacar todo el provecho posible al análisis de los datos —ya que la mayoría de los estudiantes no tienen un conocimiento teórico profundo de las problemáticas estudiadas y es su primera experiencia en este tipo de trabajos de investigación—, la manera en la que se realiza la devolución de los resultados suele ser muy valorada por los destinatarios.

Por otro lado, algunas de las organizaciones originalmente plantearon una necesidad que no estaba al alcance de lo que se podía desarrollar. En esos casos, se planteó acotar el estudio para hacerlo viable, cuestión que fue acordada con las organizaciones, que valoraron de todos modos los resultados obtenidos.

Queríamos ver hasta dónde los centros se sentían que conformaban una red, pero no se podía relevar en todos los centros, hubo que acotarlo a una muestra. De 17 instituciones que había, vieron a 5 y también nos dieron la posibilidad a nosotros de elegir cuáles centros, con diferentes momentos de ingreso en la red. Fue un producto más acotado, pero más en profundidad. (Red Andando)

El Laboratorio sirvió para ir a preguntarle a la gente del barrio qué pensaba... Pudieron dar respuesta en parte, porque las visitas que queríamos hacer no se pudieron concretar. Entonces pensábamos 200 entrevistas, y terminamos haciendo más o menos 30, entonces no pudimos evaluar realmente la llegada... La muestra grande se achicó, pero no significó que haya perdido riqueza, tuvo validez. (El Surco)

Pocas organizaciones perciben el aporte del Laboratorio como una contribución menor en relación a lo que “la academia” debería aportar socialmente. En este sentido, los docentes recalcan que los trabajos de investigación son realizados por estudiantes de un nivel relativamente inicial de su carrera universitaria. Al respecto, también hay organizaciones que tienen en cuenta esta especificidad.

Como los pibes se tienen que formar, yo como organización busco un tema a la medida de los chicos, no voy a buscar un tema central de la organización, ¿entendés? Porque es lógico, si no necesitaríamos que quien haga la investigación sea la cátedra, no los pibes o que los pibes hagan un pedacito de la tarea, pero no se les puede pedir más porque en definitiva termina siendo una experiencia... (Alternativa 3)

El Laboratorio les sirve a las organizaciones sociales para conocerse mejor a sí mismas

Las entrevistas realizadas muestran que la experiencia del Laboratorio puede generar procesos muy diversos y de impacto significativo en la vida de las organizaciones sociales.

Uno de los procesos más destacados es un mayor autoconocimiento, como resultado de haber pasado por esta experiencia. Muchas organizaciones sociales no suelen tener la práctica o el tiempo suficiente como para reflexionar sobre sí mismas, evaluar su estado de situación, los avances que han logrado, los cambios que han experimentado en determinado período. Para ellas, pasar por la experiencia de la “mirada externa” de los estudiantes y docentes y de la gente del barrio les puede mostrar aspectos de sí mismas que desconocían o problemas que no tenían claramente identificados.

El laburo con el Laboratorio lo que te da es, primero, verte más profundamente en el barrio, a través de conversaciones objetivas con los vecinos y, después, es que sinceramente te devuelven qué es lo que te está faltando... Antes del informe nosotros no pensábamos que teníamos un problema de comunicación sino que era otra cosa... Problemas de guita, problemas de estructura, no sé... Pero basado en ese trabajo que hicieron los chicos vimos que efectivamente era un problema y desde ese año hasta ahora, seguimos trabajando en el tema. (Mutual Primavera)

El informe de lo que era la organización sirvió para analizar mucho. Cuando yo lo leí por primera vez, me cayó mal una parte que decía que éramos una organización muy cerrada, ella es mi hija, él mi yerno, yo el presidente... Como que las decisiones se tomaban en la cena familiar. Pero pensándolo bien, mirándonos frente al espejo, eso es así, porque al inicio no nos quedó otra, por algún lado teníamos que arrancar... Ese informe refleja cosas que ya sabíamos pero otras no, porque permite ver hacia adentro cosas que ya sabíamos pero otras no y era cómo nos veían los demás. (Vecinos del Arroyo Darragueira)

Nunca se habían sentido a hacer un análisis tan profundo del trabajo que estaban haciendo, entonces que alguien te lo refleje en datos concretos, lo que la gente decía y todo, marcó mucho... (En Acción)

Esta indagación sobre sí mismas y el mayor conocimiento adquirido les sirvió a varias organizaciones sociales como disparador para repensar cuestiones

estructurales de su funcionamiento como organización, de los objetivos que los unen y de las actividades que están llevando a cabo para lograrlos.

Fue un impacto para las compañeras, cuando vinieron los estudiantes a hacer la primera entrevista y que nos pregunten: “¿Quiénes son? ¿Qué quieren? ¿Qué política hacen?”. Nunca antes nos habíamos preguntado esas cosas... Y estuvo bueno escuchar el relato diferente de cada compañera así como desordenado, contradictorio... Fueron los disparadores de un proceso de reflexión a lo largo de un año, a través de lo que fuimos gestando un relato común de la Red... (Red Andando)

Lo más fuerte del Laboratorio es que ayudó a pensar de nuevo la organización, a encarar todo un proceso de evaluación y de reorientación de lo que estábamos haciendo... (El Surco)

Varias organizaciones consideraron que el Laboratorio facilitó una sistematización acerca de qué es la organización, permitió rearmar el discurso en cuanto a su historia y sus prácticas, rescatando para ello el aporte de la mirada externa.

Cuando hicieron el perfil de la organización fue útil, porque ordenó el contenido del discurso. Eso ayuda en el proceso de sistematización de la organización y lo usamos mucho para la presentación de proyectos... Siempre está bueno tener la mirada del externo... (Alternativa 3)

El equipo docente notó la importancia que las organizaciones le daban al “informe de caracterización de la organización”, que estaba pensado originalmente como instancia de formación de los estudiantes. Pero está claro que esa herramienta, un informe sistemático y descriptivo, les ha resultado de utilidad, incluso para presentar ante otros actores en diversas situaciones.

Nosotros lo utilizamos para algunos proyectos y algunas presentaciones institucionales, en ese sentido sirve porque, bueno, es la Universidad la que está hablando de nosotros, eso tiene utilidad en el currículum institucional. (Comunidad Organizada)

Para nosotros, “la carpeta del Laboratorio” es como un material de consulta al que vamos siempre. Va a venir un programa o queremos implementar algún tipo de encuesta o tenemos una pregunta nuestra o del barrio y vamos a la carpeta... Nos ayudó a tener como un registro común. (Mutual Primavera)

Uno de los impactos más importantes, en algunas organizaciones, fue que la experiencia del laboratorio los ayudó a relacionarse mejor con otros, a reforzar vínculos con actores que no tenían tan presentes para su accionar.

Nos ayudó a ver de qué manera poder abrirnos. Salió lo de la necesidad de darnos a conocer como una escuela; el estudio planteó que la gente no sabía que era una escuela de gestión social, recuperada, y que faltaba comunicación entre la asociación y las familias... Empezamos a participar más con otros actores, por ejemplo conformamos el Espacio Malvinas con otras organizaciones de la zona. (Colegio Don Bosco)

La experiencia sirvió para ampliarnos y enfocarnos más, porque antes decíamos “bueno, somos nosotros solos” y nunca nos poníamos a pensar con cuántas otras organizaciones estábamos relacionados, como que estábamos muy para adentro y no nos dábamos cuenta lo que es el entorno en sí. A partir del laboratorio, estamos más dispuestos a abrir la casa, ampliamos la mirada a que no era solo con los chicos de acá que teníamos que trabajar, sino a tener más presentes los otros lazos que había... (Juntos por el Barrio)

Reflexiones sobre el impacto de la experiencia del Laboratorio en las organizaciones sociales

Como se ha podido apreciar a través del recorrido del apartado anterior, la experiencia del Laboratorio Redes ha generado en las organizaciones sociales varios cambios, tanto en su funcionamiento como en la forma de ver ciertas cuestiones de sí mismas y de los demás.

En particular, esta experiencia les permitió vincularse a una institución valorada socialmente, como la universidad pública. Consideran que en esa relación se fortalecen, adquieren nuevos conocimientos y capacidades. En este sentido, se puede afirmar que el Laboratorio es también una propuesta de aprendizaje para las organizaciones sociales y no solo para los estudiantes.

Uno de los hallazgos que surgen del análisis de los testimonios de los referentes de estas organizaciones es que esta experiencia ayuda a modificar imágenes o ideas previas existentes acerca de la universidad, de sus estudiantes y de sus docentes. Contribuye a este cambio el hecho de recorrer los barrios, sus casas, conversar con los vecinos sobre sus problemas.

En algunos casos, son muy altas las expectativas que los actores sociales del territorio tienen sobre la universidad en general y sobre su capacidad de producir y transmitir conocimiento en particular. Esas elevadas expectativas no siempre se logran cubrir en el marco de la materia. Esto genera un aprendizaje útil y necesario para las organizaciones en tanto permite ubicar los alcances de distintos espacios de articulación con esta universidad.

Finalmente, otro aprendizaje destacado es que cuanto mayor intercambio exista entre el equipo de trabajo y la organización destinataria mayor será la probabilidad de que los resultados y productos sean útiles y pertinentes. Ello requiere un esfuerzo importante de coordinación y de tiempo dedicado al diálogo.

Capítulo 4

Una mirada sobre la transformación de la propuesta

Acá ninguno de nosotros piensa o siente que la cosa ya está dada. Estamos todo el tiempo abiertos a jugar nos a una cosa nueva, a evaluar de una manera diferente, a tener una relación con los estudiantes más cercana. Somos de la idea de que tenemos mucho por aprender y de que vamos a aprender experimentando. (Docente del Laboratorio)

La formación que se propone en materias como la que se sistematiza en este libro tiene un fuerte componente de aprendizaje en la práctica y junto a otros. Se trata de un tipo específico de formación que introduce elementos de compromiso con el territorio, con las organizaciones sociales y en relación a los integrantes del grupo de estudiantes.

La búsqueda de un punto de encuentro capaz de contemplar las expectativas de las organizaciones sociales y los objetivos de la universidad expresados en la materia es una tarea central y estratégica. De ello depende, en gran medida, la utilidad social de los conocimientos producidos, la formación profesional crítica y propositiva que se pretende y las redes de vínculos que a partir de una intervención específica se generan o potencian.

La utilidad social de los conocimientos producidos, como uno de los elementos estructurantes de la experiencia, deja de ser un principio prescriptivo en tanto se enlaza con un pedido específico de las organizaciones y recibe alternativas de respuesta.

Las preguntas de investigación que se construyen junto con estos actores del escenario metropolitano son los elementos que dan consistencia específica a la propuesta didáctica, a los objetivos, los contenidos conceptuales y metodológicos y los productos finales que enhebran la formación interdisciplinaria que se propone desde el Laboratorio.

La reflexión producida como parte de la sistematización tematizó la relación entre el campo académico (con sus tiempos, lógicas, rutinas, lenguajes, vínculos, espacios, intereses) y el campo de las organizaciones sociales (con otros tiempos, lógicas, lenguajes, intereses), modalidad de intercambio que exige la puesta en juego de habilidades por parte de los actores involucrados con capacidad de adaptación a las variaciones del entorno, de modo tal de acompañar el aprendizaje que se propone.

En este intercambio, operan traducciones en múltiples sentidos: en los términos y conceptos en los que se expresan docentes, estudiantes y organizaciones sociales; en las “reglas de juego” necesarias para el desarrollo de la tarea pactada, en los modos de comunicar necesidades y las posibles respuestas a ellas. La operación misma de traducción es un desafío siempre presente para el ámbito académico; en este caso, tensiona la capacidad de docentes, estudiantes y organizaciones sociales para interpelar al otro y establecer un vínculo de trabajo colectivo.

No obstante, se trata de un desafío coherente con el modelo de universidad en el que surge el Laboratorio. Desde la presente reconstrucción en perspectiva, resulta significativa la estabilidad de la experiencia, en consonancia con la continuidad de la presencia de la universidad en el territorio. Se trata de una propuesta inscripta en una institución que ha hecho del compromiso con actores públicos y privados del territorio orientados por la promoción del desarrollo comunitario y por las estrategias de crecimiento local y regional, su marca identitaria.

El conocimiento en sí mismo (del cual la universidad es el referente inmediato) resulta un recurso clave para el desarrollo de los actores locales; esta materia permite la producción, transmisión e intercambio de conocimientos. En la reflexión conjunta con las organizaciones sociales sobre el trabajo realizado aparecen nuevos emergentes: la construcción de un vínculo duradero con la universidad que trascienda la experiencia del Laboratorio, la aparición de nuevas

demandas y propuestas de articulación, así como la autorreflexión ante la mirada del otro. Se reiteran las referencias al impacto que tuvo el hecho de incorporar la mirada de otro, mediante la descripción y reflexión de los estudiantes sobre la organización, en la problematización de la propia identidad.

Sumado a lo anterior, se destaca la legitimación social que implica para estas organizaciones el vínculo sostenido con la universidad pública. Al mismo tiempo, estos vínculos entre la universidad y las organizaciones sociales sirven como “hilos” a partir de los cuales se tejen redes en otras direcciones.

Esta experiencia ha construido una *propuesta institucional de trabajo interdisciplinar* con actores provenientes de diferentes campos, lógicas y capitales. Se trata de un dispositivo que requiere cierto perfil docente para su desarrollo.

¿Qué perfil docente puede orientar experiencias de enseñanza por proyectos? ¿Qué vinculación con los estudiantes favorece la “inmersión” en el proceso en este tipo de experiencias? El equipo docente monitorea la producción del trabajo de los estudiantes en el desarrollo del proyecto e interviene cuando lo considera necesario para fortalecer el trabajo que el grupo está realizando. Simultáneamente, se proponen actividades que favorecen la autoevaluación de los grupos y se realiza un seguimiento de cada integrante.

En efecto, un esfuerzo importante de los docentes se orienta a ponerse en un lugar de acompañamiento de la tarea de los estudiantes con las organizaciones, sin dirigir o imponerse unívocamente, ni sumarse al grupo de estudiantes como uno más. Se generan condiciones para que el grupo tome decisiones tanto en términos de la planificación de las tareas como en el contenido y el formato de los productos acordados con la organización social. Los estudiantes son interpelados para participar tanto en las sesiones de plenario como en los encuentros de trabajo de cada comisión y en los intercambios con las organizaciones sociales.

Este rol docente, sus alcances, el tipo de acompañamiento generado, los matices en las decisiones frente a las tareas, el modo de “leer” las características del grupo, han ido delineándose a medida que el Laboratorio avanzó como experiencia. Se configuró inicialmente en forma de aproximación intuitiva, en oposición a un modo tradicional del quehacer docente en el ámbito universitario.

El del Laboratorio es un equipo docente con experiencia de trabajo con estudiantes del primer tramo universitario, así como con organizaciones sociales, aunque sin formación didáctica específica para este tipo de materias; dicha formación se fue construyendo con el tiempo. Este proceso supuso la puesta a prueba y elección de distintas modalidades de trabajo con los estudiantes y las organizaciones sociales. Asimismo, estimuló la introducción de mejoras, ajustes

y traducciones de la propuesta, en función de los desafíos y la dinámica que se generan en los diferentes momentos de la cursada.

La priorización del trabajo colectivo del equipo docente atraviesa transversalmente la experiencia sistematizada. Se pone en juego tanto al pensar la programación como al analizar las alternativas para resolver problemas derivados de los cursos de acción planificados y al asumir la incorporación de docentes.

La incorporación de nuevos docentes y de becarios de docencia (estudiantes avanzados de distintas carreras) al equipo que gestó e implementó el Laboratorio supuso una explicitación colectiva de las características que configuran el rol. No obstante, el modo privilegiado de transmitir estas particularidades fue “en acto”, en parejas pedagógicas compuestas por un docente “histórico” y un docente “nuevo” o un becario.

El equipo docente considera el trabajo en equipo de los estudiantes como un desafío en el aprendizaje, en términos de las competencias profesionales que el Laboratorio propone. En las reflexiones colectivas del equipo docente sobre los avances de cada grupo y en el análisis de situaciones conflictivas específicas ha mantenido la preocupación por instalar la necesidad del trabajo en grupo, ha explorado distintas estrategias para conseguirlo, ha comparado situaciones diferentes hasta distinguir condiciones contextuales que favorecieran esta dinámica. Entre las condiciones que contribuyen a dinamizar la construcción del grupo, se destaca la generación de espacios de autoevaluación, así como los distintos momentos de reflexión colectiva con acompañamiento del docente al cierre de cada una de las etapas en que está organizado el trabajo, tendientes a reorientar el curso del proceso y a reasignar tareas y roles entre los estudiantes.

Otro aspecto destacado es el aprendizaje de alternativas para el manejo de la incertidumbre y la imprevisión como situaciones en las que los docentes se respaldan y fortalecen. Al desarrollar una tarea que supone una negociación permanente entre varios actores, donde el desenlace positivo no está garantizado, se consolidó desde el inicio una actitud de apertura para los cambios y para la búsqueda creativa de alternativas que ha estimulado el deseo de ampliar la formación como docentes, así como el de dialogar con otros acerca de los desafíos del Laboratorio.

En el Laboratorio, la reflexión permanente sobre las estrategias seleccionadas y las reorientaciones de los cursos de acción se resuelven en un espacio común de consulta y discusión, altamente valorado por el equipo docente. Al mismo tiempo, la comunicación a los estudiantes de las intenciones expresadas en la programación curricular constituye una instancia importante al iniciar el dictado de la materia.

En este sentido, el programa, con su carácter “abierto”, opera como un marco sustantivo de referencia que permite ganar flexibilidad en el proceso, ya que la dinámica del Laboratorio exige a los docentes la revisión y actualización de los contenidos y la articulación de recursos y actores en escenarios cambiantes, tanto en función de la planificación curricular como de la naturaleza del objeto de estudio e intervención. A esto se suma la realización de acuerdos de trabajo claros y consistentes con cada una de las organizaciones con las que se va a trabajar cada semestre.

La experiencia del Laboratorio se desarrolla en un escenario de turbulencias e incertidumbres propio del trabajo de las organizaciones sociales. Los cambios de rumbo, una crisis institucional, modificaciones particulares del entorno pueden tener implicancias directas en el desarrollo de la cursada y en el cronograma de trabajo.

Por eso el programa opera siempre como una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso. Se trata de un recurso utilizado cotidianamente por el equipo docente para organizar la tarea, cuya flexibilidad se complementa con los tránsitos alternativos por la materia, que habilita incorporar la incertidumbre como parte del proceso.

En clave de la propuesta didáctica, se problematiza el modo en que aprenden los estudiantes, y los contenidos que trabajan. Por un lado, se posibilita la problematización, integración y contrastación de los saberes construidos en los distintos campos de formación. Asimismo, los estudiantes participan y protagonizan la decisión de qué y cómo hacer. Esto les permite tener una noción diferente, más completa, de la relación producto-proceso, ya que es una experiencia que muestra complejidades, tensiones, conflictos, potencialidades y una planificación que se concreta en la práctica.

¿Qué aprendizajes distinguen los docentes? Pueden ordenarse en distintos planos: en torno a la gestión de proyectos; en torno a la interacción con otros (compañeros, docentes, miembros de las organizaciones, vecinos de los barrios) dentro y fuera de la universidad, lo que supone generación de acuerdos, situaciones de negociación, manejo de situaciones conflictivas y liderazgo; en relación con el uso de distintos espacios que ofrece la universidad (biblioteca, laboratorios de Sistemas de Información Geográfica y de Comunicación, salas de informática, áreas de investigación de los institutos); en torno de la evaluación de proceso y autoevaluación. Al transitar la sistematización, aparecen

otros elementos destacados por los propios estudiantes: el compromiso social y la movilización política que genera esta propuesta innovadora de trabajo fuera del aula y, para otros, el cambio en su actitud en otras materias, frente a otros contenidos y otros docentes. Destacan esto en el marco del valor que le dan al compromiso que asume la universidad al trabajar con otros actores del territorio y el hecho de que esa experiencia los involucre a ellos mismos en representación de la institución.

De esta manera, los estudiantes experimentan una de las formas posibles del desempeño profesional: aquel que puede hacer aportes específicos en escenarios amplios, conflictivos y complejos; abriendo la posibilidad de aliarse con actores sociales, políticos y económicos que protagonizan y dinamizan los procesos de transformación social y de ampliación democrática.

La introducción de mejoras y ajustes que fue mencionada anteriormente surgió en las sucesivas revisiones de los aspectos curriculares y didácticos de la propuesta a lo largo del tiempo. Al revisar estos aspectos, se reconocen transformaciones esperadas y no esperadas en la práctica educativa que han ido enriqueciendo y permitiendo definir con mayor precisión un modo de hacer docencia universitaria y de aprender con otros. Se reelaboraron algunos tiempos, la secuencia y el tipo de actividades en relación con las competencias profesionales que el Laboratorio fue delineando como constitutivas de la propuesta. Asimismo, los modos de intercambio y escenarios de participación entre los distintos actores involucrados atravesaron momentos de reorientación que evidencian una práctica educativa muy dinámica.

Desde su diseño curricular inicial, en 2004, el Laboratorio sostiene una revisión anual de los contenidos de aprendizaje, en virtud de la práctica de dictar la materia con diferentes tipos de organizaciones sociales cada vez y de las devoluciones de sus actores, en particular de los estudiantes y de las organizaciones sociales.

Como parte de este proceso, se modificaron los contenidos explicitando y distinguiendo aquellos vinculados al aprendizaje de los estudiantes, de las organizaciones y de ambos. Asimismo, se profundizaron los contenidos relacionados con el componente de comunicación de la propuesta. Se generaron herramientas para construir productos comunicacionales acordes con la estrategia comunicacional de cada organización.

Explicitar dicha estrategia –con frecuencia invisibilizada para los propios referentes de las organizaciones sociales– y construir en conjunto los lineamientos principales que orientan la elaboración de los productos comunicacionales ha

sido una de las tareas que modificó el modo en que se desarrollaban inicialmente los productos comunicacionales.

Seguidamente, se otorgó mayor relevancia a la expresión georreferenciada de la información sistematizada (por medio de mapas que combinan distintas variables), por ser un tipo de resultado altamente demandado por las organizaciones sociales y de notable interés como herramienta para algunos estudiantes.

En cuanto al formato de trabajo, se revisaron dinámicas de trabajo grupal, probando diferentes consignas para abordar tanto la caracterización como la intervención de cada organización social como una tarea colectiva. Se ensayaron distintas estrategias para otorgar paulatinamente mayor autonomía a los grupos de estudiantes al momento de la realización del estudio específico y para definir desde el inicio su rol protagónico en el desarrollo de la experiencia con la organización. Como contraparte, el equipo docente debió definir y reorientar su rol en esta práctica, acompañando el proceso de los estudiantes y de las organizaciones, con intervenciones puntuales y tomando distancia de la postulación de una mirada única para resolver problemas complejos.

Asimismo, dado que el Laboratorio transcurre en escenarios de trabajo dentro y fuera de la universidad, se definió con mayor precisión qué tipo de contenidos y actividades se promovían en cada una de estas instancias y cómo se esperaba que se diera la articulación entre actores en cada caso, incorporando la incertidumbre como una variable de estos contextos.

En esta línea, la demanda de los actores externos a la universidad, por tener más oportunidades de intercambiar con docentes y estudiantes durante la cursada, ha sido uno de los puntos de inflexión en la planificación del trabajo con las organizaciones sociales. Para cada momento diferente del trayecto, se abre la posibilidad de realizar encuentros, tanto por necesidad de los estudiantes como de las propias organizaciones. Hacia el final de la cursada, la planificación de los productos comunicacionales articulados con la estrategia comunicacional propia de la institución supone ampliar la participación de sus miembros para definir los lineamientos generales de los productos, así como el protagonismo de los estudiantes para acordar con ellos el tipo de producto y gestionarlo como equipo.

En términos de la conformación del equipo docente, desde 2006 se planifica la integración de becarios de docencia y de nuevos asistentes de investigación y docencia en la materia como estrategia de formación de recursos humanos.

La capacidad de explicitar más detalladamente los distintos hitos en el camino a recorrer es producto de reiteradas revisiones sobre el desarrollo de

cada edición del Laboratorio. Contribuyen a esta tarea las distintas instancias de evaluación de la experiencia, donde se recogen sugerencias tanto de los estudiantes como de los miembros de las organizaciones sociales participantes. Paulatinamente ha ido aumentando la orientación a la participación de los distintos actores en dichas instancias, como una forma de estimular en ambos protagonistas una reflexión sobre el proceso vivido, sobre las ventajas y dificultades que tuvo la articulación y sobre la utilidad y proyección a futuro de los productos y resultados.

La reflexión, en términos de sistematizar el proceso, ha permitido concluir que los contenidos van asumiendo distintas significaciones y especificidades según sea el actor protagónico en escena –las organizaciones sociales, los estudiantes, los docentes–, según sea el momento de desarrollo de la experiencia en la materia, la tipicidad de cada grupo de estudiantes y también el proceso de aprendizaje individual y los intereses de cada involucrado. Al inicio de la cursada, para los estudiantes, lo más significativo puede ser aprobar la materia; para las organizaciones, establecer un vínculo institucional con la universidad; y para los docentes, el desarrollo de una experiencia significativa para los otros dos actores. Con la interacción entre los involucrados suelen generarse nuevas significaciones. A los estudiantes comienza a interesarles la relación grupal, el aprendizaje en investigación y la utilidad de sus productos de investigación, por ejemplo. Las OS se ven interpeladas por la identificación, el planteo y la priorización de las necesidades que tienen, así como por las potencialidades de recursos que la universidad brinda en el proceso de búsqueda de respuestas o alternativas.

Una serie de transformaciones vinculadas al Laboratorio que trascienden el desarrollo específico de la propuesta permite hablar del impacto de esta práctica educativa a otros niveles y con otros actores. La dimensión institucional cobra particular relevancia al revisar estas implicancias, en función del modo de inserción en el territorio y al interpelar tanto nuevos actores dentro de la universidad como nuevas articulaciones por fuera de sus fronteras.

La generación de nuevos espacios curriculares y de formación se considera parte de la capitalización del modo de hacer docencia con otros que propone el Laboratorio. Se trata de espacios a nivel de posgrado (pasantía con organizaciones sociales en la Maestría en Economía Social de la UNGS, Taller de Reflexión sobre Pedagogía Universitaria), de articulaciones novedosas con espacios existentes en la universidad (espacios extracurriculares existentes como la Expourbanismo; proyecto “Armar la ciudad” con el Museo Interactivo de

la UNGS y el área de Urbanismo); diversos espacios de formación continua y nuevos espacios multiactorales con participación de la universidad y organizaciones sociales (mateadas barriales y proyectos de voluntariado universitario).

Finalmente, la presentación de distintos aspectos de la propuesta del Laboratorio y del modo en que son ponderados por los docentes evidencian la construcción colectiva y el compromiso con esta práctica. Se trata de un equipo que concibe su práctica docente como abierta al aprendizaje con otros, marcada por la incorporación de valores y de reflexión crítica, resuelta a incorporar la incertidumbre y a explorar en conjunto preguntas y respuestas alternativas. En otras palabras, se trata de un equipo que ha elaborado una concepción de cómo se enseña y cómo se aprende en una práctica universitaria situada, una práctica que reconoce e incorpora la impronta territorial y la inscripción histórica de los procesos que genera y acompaña.

La sistematización del Laboratorio, la construcción de un relato propio, ha permitido dar un paso en la modelización de una manera posible de intervenir para aprender haciendo con otros. Se trata de un modo de hacer docencia que permite a la práctica profesional indagar, problematizar y construir estrategias vinculadas al propio proceso formativo, al ejercicio ciudadano y al futuro profesional, así como al desarrollo comunitario y local en el campo de las organizaciones sociales. Un valor agregado que se reconoce en esta experiencia es su impronta democratizadora, en tanto amplía los márgenes tradicionales desde los que se decide qué, cómo, sobre qué y con quiénes se investiga, se educa y se trabaja.

Las “marcas” que imprime el Laboratorio tanto en las organizaciones como en los estudiantes son señales potentes para repensar la relación entre la universidad y los procesos de transformación colectiva. En términos de la educación universitaria, el principal logro es la formación de futuros profesionales que puedan pensarse realizando aportes específicos en proyectos sociales, políticos y económicos capaces de poner en el centro de atención el desarrollo de su territorio y la construcción colectiva.

Bibliografía

ABRAMOVICH, A.; AIRALA, S.; DA REPRESENTAÇÃO, N.; FOURNIER, M.; MUÑOZ, R.; ROFMAN, A.; VÁZQUEZ, G.; ZAMORA, A. “El Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida: Una experiencia de articulación entre universidad y organizaciones sociales en función del desarrollo local”. Jornadas de Investigación Sociológica y Disciplinas Afines, Organizaciones y Desarrollo Local, Universidad Católica Argentina, 29 y 30 de septiembre de 2008.

ABRAMOVICH, A.; DA REPRESENTAÇÃO, N.; FOURNIER, M.; MUÑOZ, R.; ROFMAN, A.; VÁZQUEZ, G.; ZAMORA, A. “Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida: Una experiencia de aprendizaje por proyectos en el trabajo con organizaciones sociales”. En colaboración con: Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Secretaría de asuntos académicos de la Universidad de Buenos Aires, 7 al 9 de septiembre de 2009.

ABRAMOVICH, A.; DA REPRESENTAÇÃO, N.; FOURNIER, M.; ROFMAN, A.; VÁZQUEZ, G.; ZAMORA, A. “Una experiencia pedagógica en la articulación entre Universidad y OS en función del desarrollo local: el Laboratorio Redes Sociales y Condiciones de Vida de la Universidad Nacional de

- General Sarmiento”. En colaboración con: Coloquio Regional - III Coloquio Local “Las Organizaciones de la Sociedad Civil, Estado y Universidad: una articulación posible para pensar el desarrollo local”. Universidad Nacional del Litoral, 23 y 24 de agosto de 2008.
- ANDREOZZI, M. “Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras UBA, año VII, Nº 13, 1998.
- BASABE, L. y COLS, E. “La enseñanza”. En Camilloni y otros: *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- CIARI, B. *Modos de enseñar*. Barcelona, Avance, 1977.
- COLS, E. *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires, OPFYL-UBA, 2000.
- CUNILL GRAU, N. “La rearticulación de las relaciones Estado-Sociedad: en búsqueda de nuevos sentidos”. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. Nº 4, Caracas, julio de 1995.
- DAVINI, C. *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires, Santillana, 2008.
- DE KETELE, J. M. *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Visor, 1984.
- FEDERICO SABATÉ, A. “Economía y sociedad de la Región Metropolitana de Buenos Aires en el contexto de la reestructuración de los 90”. En *Economía y sociedad en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Ed. Al Margen/UNGS, 2002.
- FENSTERMACHER, G. “Tres aspectos para una filosofía de la enseñanza”. En: Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1989.
- FOURNIER, M.; GRAHAM, M. “Cinco hipótesis para re-pensar la relación entre Universidad y desarrollo local”. En colaboración con María Graham. En: Adriana Rofman (comp.), *Universidad y desarrollo local. Aprendizajes y desafíos*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006.
- FOURNIER, M. “Emprendimientos socioeconómicos no mercantiles”. En: José Luis Coraggio (coord.), *Emprendimientos socioeconómicos*. Los Polvorines, Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.
- FREINET, C. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, Siglo XXI, 1975.

- HERNÁNDEZ ARISTA, J. *La organización didáctica de la práctica*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1996.
- ICEM-CANNES. *Un modelo de educación popular*. Cuadernos de Educación N° 71-72. Caracas, Laboratorio Educativo, 1980.
- JACKSON, P. *Life in classroom*. Nueva York. Rinehart & Winston Inc, 1968 (*La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1996).
- JOYCE, B. y WEIL, M. *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa, 2002.
- LACUEVA, A. “Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica”. En revista *Educación y Pedagogía*, Año IX, N° 18, 1997.
- MEIRIEU, P. *La escuela: modo de empleo*. Barcelona, Octaedro, 1997.
- PERRENOUD, P. “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?”. En; *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago de Chile, Año XIV, N° 3, 2000.
- PERRENOUD, P. *Avaluação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, P. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen, 2000.
- ROFMAN, A.; GONZÁLEZ CARVAJAL, L. y ANZOÁTEGUI, M. “Organizaciones sociales y Estado en el conurbano bonaerense”. en Rofman (comp.), *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*. Los Polvorines, UNGS, 2010.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1997.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.
- SUÁREZ, A. L. y PALMA ARCE, C. “Condiciones de vida en el Conurbano Bonaerense”, en Rofman (comp.), *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*. Los Polvorines, UNGS, 2010.

Anexos

Anexo 1

Datos de contacto de las organizaciones

Durante la realización de las entrevistas, en varias organizaciones surgió el pedido de incluir en este libro algún dato de contacto. Se agregan a continuación página web o correo electrónico de cada una:

- Alternativa 3: www.alternativa3.org
- El Surco: <http://elmetrocuadrado.blogspot.com>;
escuelaagronomicaelsurco@yahoo.com.ar
- En Acción: www.enaccion.org
- Mutual Primavera: mutualprimavera@yahoo.com.ar
- Comunidad Organizada: comunidadorganizada@yahoo.com.ar;
coupac@gmail.com
- Razonar: defensoriamoreno@hotmail.com
- Hecho en Buenos Aires: www.hechoenbsas.com
- Red Andando: redandando@speedy.com.ar
- Colegio Don Bosco: <http://donboscomalvinas.blogspot.com>
- Crear Vale la Pena: www.crearvalelapena.org.ar
- Juntos por el Barrio: juntosxelbarrio@yahoo.com.ar
- Nuestras Huellas: www.nuestrashuellas.org.ar
- Vecinos del Arroyo Darragueira: <http://arroyodarragueira.blogspot.com>

A continuación, se detallan los entrevistados por cada organización: en la Fundación Alternativa 3 se entrevistó a César Silveyra y a Alejandro González; en la Escuela Agronómica El Surco, a Victoria Nagel; en la Asociación En Acción, a Luciano Iramaín y a Constanza Wullich; en la Mutual Primavera, a Mónica y Sonia Mendoza; en la Cooperativa de servicios públicos Comunidad Organizada, a Silvia Ebis y a Bensenada Avellaneda; en la Asociación Civil Razonar, a Gladis Villalba, Nancy Fernández, Andrea Gandini, Karina Corral y Elvira Meli; en la Red Andando, a Luján Rosales, Analía García y Sergio Vargas; en la Asociación Civil Nuevos Rumbos (Colegio Don Bosco), a Elvira Ríos, Lorena Pérez, Julián Escujuri y Norma Frazzica; en la Fundación Crear Vale la Pena, a Inés Sanguinetti; en el Centro Comunitario Juntos por el Barrio, a Silvia Va-

liente y Verónica Sosa; en la Asociación Civil Nuestras Huellas, a Nicolás Meyer y Paula Franco; y en la Asociación Vecinos del Arroyo Darragueira, a Miguel Paredes, Paula Paredes, Marcelo González, Ángel Figueredo y Gustavo Cáceres. En el caso de Hecho en Buenos Aires, se envió la pauta de entrevista por mail y la misma fue completada y reenviada por Patricia Merkin. Lo propio se realizó con Paulina Celis, miembro de Comunidad Organizada, quien no pudo estar presente al momento de la entrevista con sus compañeras de organización. A todos ellos y al resto de los miembros de las organizaciones, un agradecimiento por la dedicación y el compromiso con el que encararon esta evaluación.

Anexo 2

Organizaciones sociales con las que se trabajó entre 2005 y 2011, según tipo de organización y alcance territorial

	Nombre de la organización	Tipo de organización		Alcance territorial de las acciones
		Según origen de sus miembros y alcance territorial	Según tipo de actividad	
1	Alternativa 3	ONG.	Asesoramiento, capacitación, asistencia técnica y financiamiento.	Varios municipios del GBA. Forma parte de la redes nacionales de microcrédito.
2	Comunidad Organizada Unidos para Crecer	Red, organización de base.	Gestión del hábitat y producción, prestación de servicios, comercialización. Asistencia directa a necesidades sociales.	Varios barrios del municipio de Moreno.
3	Crear Vale la Pena	ONG.	Promoción cultural y defensa de derechos.	Dos municipios del GBA. Integra redes internacionales.
4	El Surco	Red, organización de base.	Educación, asistencia directa a necesidades sociales, promoción, producción y prestación de servicios varios.	Municipio de Moreno. Integra la Federación de Escuelas de Gestión Social.
5	En Acción	Organización filantrópica de origen religioso.	Asistencia directa a necesidades sociales y promoción cultural.	Local (barrial).
6	Colegio Don Bosco - Hacia Nuevos Rumbos	Organización de base.	Educación, asistencia directa a necesidades sociales y promoción cultural.	Varios municipios. Forma parte de la Federación de Escuelas de Gestión Social.

	Nombre de la organización	Tipo de organización		Alcance territorial de las acciones
		Según origen de sus miembros y alcance territorial	Según tipo de actividad	
8	Juntos por el Barrio	Organización de base de origen religioso.	Asistencia directa a necesidades sociales.	Local (barrial).
9	Mutual Primavera	Empresa social, organización de base.	Asistencia directa a necesidades sociales; gestión del hábitat y producción, prestación de servicios, comercialización.	Municipio de José C. Paz. Forma parte de redes regionales.
10	Red Andando	Red, organización de base.	Educación, asistencia directa a necesidades sociales.	Varios municipios de la zona Oeste del GBA.
11	Razonar	ONG.	Promoción y defensa de derechos.	Varios municipios de la zona Oeste del GBA.
12	Nuestras Huellas	ONG.	Asesoramiento, capacitación, asistencia técnica y financiamiento	Varios municipios del GBA.
13	Vecinos del Arroyo Darragueira	Organización de base.	Promoción y defensa de derechos y gestión del hábitat.	Municipio de Malvinas Argentinas.
14	SERPAJ -Servicio de Paz y Justicia, zona Norte	Organización de base, ONG.	Promoción y defensa de derechos.	Varios municipios de la zona Norte y la zona Oeste del GBA.
15	ACIJ, Asociación civil por la Igualdad y la Justicia	ONG.	Promoción y defensa de derechos ciudadanos. Asesoramiento, capacitación, asistencia técnica.	Varios municipios del GBA y la ciudad de Buenos Aires.
16	Inti Huasi	Organización de base.	Cultura, promoción y defensa de derechos de los pueblos originarios.	Local (barrial) y varios municipios del GBA.

	Nombre de la organización	Tipo de organización		Alcance territorial de las acciones
		Según origen de sus miembros y alcance territorial	Según tipo de actividad	
18	CESPPEDH	ONG.	Promoción y defensa de derechos del niño y de la mujer.	Varios municipios de la zona Oeste del GBA.
19	F.M. Tinkunako	Organización de base territorial.	Promoción y defensa de derechos. Capacitación y promoción cultural.	Municipio de José C. Paz. Forma parte de redes regionales.
20	MTD Oscar Barrios	Movimiento social, organización de base.	Promoción y defensa de derechos. Capacitación. Asistencia directa a necesidades sociales.	José C. Paz.
21	Sociedad de Fomento UFO	Organización de base territorial.	Gestión del hábitat y producción, prestación de servicios, asistencia directa a necesidades sociales, promoción cultural.	San Miguel.

Anexo 3

Cronograma tipo del Laboratorio Redes

Semana	Tema / Contenido	Bibliografía / Materiales	Lugar
Primera	Presentación de la materia. Modelos de desarrollo y territorio. Introducción a la problemática de la RMBA.	Programa. Ficha de lectura N° 1: Problemática RMBA. Copia de presentación en <i>PowerPoint</i> .	Plenario en aula grande.
	Mapa de Organizaciones Sociales.	Taller. Se vuelcan en un cuadro y un mapa físico los conocimientos de los estudiantes acerca de OS.	División en dos grupos, aulas chicas.
Segunda	Espacios asociativos de la sociedad civil y configuración social. Tendencias históricas. Tipologías. Caracterización de las OS de la RMBA.	Ficha de lectura N° 2: Las OS como espacios asociativos de la sociedad civil. Copia de presentación en <i>PowerPoint</i> .	Plenario.
	Mapa de Organizaciones. Aplicación y problematización de las tipologías.	Taller. Ampliación y revisión del cuadro y mapa. Clasificación OS.	División en dos grupos, aulas chicas.
Tercera	Sistematización del trabajo del Laboratorio en las cursadas anteriores. Panel con organizaciones sociales.	Copia de presentación <i>PowerPoint</i> . Selección de OSC para conformación de las comisiones definitivas.	Plenario.
	Presentación y consultas sobre la guía de lectura.	Guía de lectura. Bibliografía de clases anteriores y registros del panel de organizaciones.	Plenario. Distribución en comisiones definitivas.

Semana	Tema / Contenido	Bibliografía / Materiales	Lugar
Cuarta	Caracterización de la organización. Diseño de la entrevista para la visita a la organización. Distribución de tareas en el grupo.	Información documental de las organizaciones. Desgrabación de panel de OS. Guía para la caracterización de las organizaciones.	División en comisiones definitivas por organización con la que se va a trabajar.
Quinta	Caracterización de la organización. Diseño de la entrevista para la visita a la organización. Distribución de tareas en el grupo.	Información documental de las organizaciones. Desgrabación panel. Guía para la caracterización de las organizaciones.	En comisiones, por organización.
ENTREGA DE LA GUÍA DE LECTURA			
Sexta	Salida a campo. Visita a la organización.	Entrevista grupal a los referentes de la organización.	Por comisiones. Se sale del campus hacia la sede de las organizaciones.
Séptima	Caracterización de la organización: - borradores por tema; - coordinación del informe.	Información documental de las organizaciones. Entrevista grupal desgrabada.	Comisiones, aula, oficinas.
PREVIAMENTE: ENTREGA POR MAIL DEL BORRADOR COMPLETO DEL INFORME DE CARACTERIZACIÓN.			

Semana	Tema / Contenido	Bibliografía / Materiales	Lugar
Octava	Caracterización de la organización: - devolución/ corrección de los docentes del borrador enviado previamente; - autoevaluación del trabajo realizado; - guía de seguimiento docente.	Borrador integrado del informe de caracterización (leído por todos).	Comisiones, en aulas chicas, en oficinas.
	Planteo del estudio específico: - armado de un plan de trabajo; - definición de objetivos del estudio.	Construcción de problema de investigación sobre la base del pedido de la OS.	Trabajo en taller. Comisiones, en aulas chicas.
ENTREGA DEL INFORME DE CARACTERIZACIÓN			
Novena	Clase sobre metodología y diseño de investigación.	Ficha de lectura N° 3: METODOLÓGICA.	Clase expositiva sobre contenidos. Plenario.
	Elaboración de instrumentos para realización de estudio específico.	Modelos de encuestas, entrevistas, guías de observación, etc.	Taller. Comisiones en aulas chicas.
Décima	Estudio específico. Organización del trabajo de campo.	Diseño de instrumentos de investigación. Instrumentos utilizados años anteriores.	Comisiones, en aula, en oficinas.
Decimo-primera	Estudio específico. Trabajo en campo.	Instrumentos de colecta de información y ruta de campo (acorde al tipo de estudio).	Realización de trabajo de campo. Por comisiones, en campo.

Semana	Tema / Contenido	Bibliografía / Materiales	Lugar
Decimo-Segunda	Estudio específico. Organización de la información. Ingreso de los datos.	Materiales para la sistematización de información. Base de datos.	Comisiones, aula, oficinas.
	Clase de comunicación. Planteo de formas y medios de comunicación.	Ficha de lectura N° 4: COMUNICACIÓN. Muestra de productos: folletos, micro radial, blogs, cartillas, etc.	Clase expositiva sobre contenidos. Plenario.
Decimo-tercera	Estudio específico. Análisis de información. Elaboración de productos comunicacionales.	Fuentes de información producidas.	Comisiones, en aula, en biblioteca, en estudio de grabación u otros.
Decimo-cuarta	Análisis de información y producción de informe final. Elaboración de productos comunicacionales.	Materiales específicos según medio de comunicación elegido.	Comisiones, en aula, en oficinas, en estudio de grabación u otros.
Decimo-quinta	Análisis de información y producción de informe final. Elaboración de productos comunicacionales.	Materiales específicos según medio de comunicación elegido.	Comisiones, en aula, en oficinas, en estudio de grabación u otros.
Decimo-sexta	Preparación de la presentación pública final.	Materiales para la presentación pública final.	Comisiones, en aula, en oficinas, en estudio de grabación u otros.
Decimo-séptima	Presentación plenaria final (con organizaciones y otros invitados).	Informe final con: - caracterización de la organización; - estudio específico; - producto comunicacional.	Plenario.
AL FINAL DE LA CURSADA: ENTREGA DE INFORME FINAL Y PRODUCTO COMUNICACIONAL			

Anexo 4.

Imágenes y productos del Laboratorio

Productos comunicacionales seleccionados



Afiche de difusión del documental “Jóvenes y política... una relación desigual”, para la organización ACIJ, 2009.



Actividades con mapa del taller de reflexión sobre la articulación con otros actores, en conjunto con la organización Juntos por el Barrio, 2008.





■ Profesores a cargo:

- Natalia Da Representação
- Andrea Iotti
- Gonzalo Vázquez

■ Alumnos realizadores:

Juan Manuel Alonso - Elizabeth Soledad Banegas - Vanesa Bonella - Juan José Castro - Yanina Verónica Corvalán - Silvia Patricia Escribal - Juan Marcelo Fretes - Sabrina Magali García - María Belén Gerbaudo - Martha Cristina Mazza - Lourdes Soledad Olivera - María Isabel Paggi - Esteban Podstudensek - Osvaldo Rearte - Mariza Romero - Gimena Sevilla - Celia Yesica Sosa - René Alejandro Vera.

Presentación

Experiencia de mejoramiento de vivienda en Plan Techos de En Acción



Laboratorio Intermeciones
Redes sociales y condiciones de vida:
Las organizaciones sociales en acción



Campus Universitario:
Juan M. Gutiérrez 1150
(B1613GSK) Los Polvorines,
Provincia de Buenos Aires,
República Argentina





UNA MIRADA AL PLAN TECHOS

El Encuesta Especializada surgió de una demanda de la organización En Acción en relación al proceso de mejoramiento de viviendas Plan Techos. Con el objeto de contar información acerca de posibles problemáticas relacionadas con su implementación. Nuestra agenda estuvo centrada en recabar información acerca de cómo creían que aparecerían los participantes.

Hallazgos y conclusiones:

- El 60% de los hogares en la situación habitacional de las familias. El 65% de los hogares tenían una o ninguna habitación. Luego de esto 2 o más habitaciones.
- El 61% tiene más de cuatro personas por hogar. La mejora habitacional no elimina totalmente el problema de hacinamiento en muchos de estos hogares.
- El 87% de los participantes quedó conforme con el trabajo en equipo. Para el 27% no tiene vínculo con el grupo que participó en la encuesta.
- En la totalidad de los encuestados afirmaron que los hogares pueden participar en distintas actividades de acuerdo con su barrio.



- La expectativa del 83% de los encuestados era mejorar su situación habitacional. El crear lazos de unión entre los vecinos no apareció como una expectativa destacada.
- Entre las personas que estaban parcialmente conformes o disconformes (30% de los encuestados), la razón fue porque no se terminó o quedó mal hecho el trabajo.
- La totalidad de las personas están de acuerdo con las horas y días de trabajo empleados por el Plan.
- El 87% aseveró que volvería a participar del Plan. Un 25% de ellos modificaría algunos aspectos de la implementación.
- La mayoría manifestó que otras personas no se anotaron en el Plan porque no quieren trabajar con otros (35%).
- Surgió la importancia que le dan las familias a la existencia de alguien que actúe como vínculo entre ellos. Los encuestados concordaron que era necesaria una persona que realizara esta tarea y que conociera muy bien a las familias del barrio pues es importante cuando surgen conflictos.



Cartilla de presentación de los resultados del Plan Techos, para la organización En Acción, 2005.



Presentación para la página web con resultados de la encuesta a ciudadanos para la organización Hecho en Buenos Aires, 2006.

Un recorrido fotográfico sobre el proceso de trabajo



Primeras clases. Combinación entre exposición docente y trabajo grupal.



Panel de organizaciones sociales. Crear Vale la Pena se presenta en la UNGS (2007).



Visita a las organizaciones. Entrevista grupal en la Biblioteca Popular Inti Huasi (2009).



Visita a las organizaciones. Escuela de Gestión Social Don Bosco, Asociación Civil Nuevos Rumbos (2006).



Definición conjunta del estudio. Reunión con la Cooperativa Comunidad Organizada (2006).



Trabajo de campo. Estudiantes realizan encuestas a vecinos del arroyo Darragueira (2008).



Trabajo de campo. Colegio Don Bosco. Evento del 15° aniversario de la institución (2007).



Análisis de la información. Estudiantes en pequeños grupos sistematizan información.



Discusión grupal sobre resultados del estudio.



Análisis de la información y elaboración de informes en oficina de una docente.



Elaboración de los productos comunicacionales. Estudio de grabación en la UNGS.



Panel de cierre. Presentación pública de los resultados del curso.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Este libro presenta la sistematización de una experiencia pedagógica basada en la vinculación entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y organizaciones sociales de la Región Metropolitana de Buenos Aires que se desarrolla desde el año 2005.

El caso en cuestión muestra la posibilidad –y la fecundidad– de la articulación entre docencia, investigación e intervención en la comunidad, una de las preocupaciones orientadoras de la UNGS. Esta articulación es el sustento de uno de los aportes que se pueden realizar desde las universidades al desarrollo territorial y a la ampliación democrática en sus diferentes aspectos económicos, culturales, ambientales y políticos.

La motivación del equipo docente por sistematizar y difundir la iniciativa estuvo fuertemente marcada por la necesidad de contar con un relato complejo y crítico del proceso de construcción e implementación de la materia. La intención de este libro es compartir este relato que permitió conocer más a fondo la práctica educativa, extraer sus aprendizajes, transformarlos en conocimiento, utilizarlos en nuevas propuestas y poner estos saberes a disposición de otros.

Colección Educación
Universidad Nacional
de General Sarmiento 

www.ungs.edu.ar/ediciones

