

FLEXIBILIDAD, MANEJO DE LA INCERTIDUMBRE Y ADAPTACIÓN EN UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Abramovich, A.; Da Representação, N. y Fournier, M.*

Instituto del Conurbano- Universidad Nacional de General Sarmiento. J.M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines,
Buenos Aires. Tel 4469-7785/6 E mail aabramov@ungs.edu.ar,

RESUMEN

El trabajo parte de un proceso de sistematización realizado por el equipo docente del Laboratorio "Redes...", materia en la que los estudiantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento realizan un aprendizaje en la práctica y junto a organizaciones sociales de la zona. Sobre la base de esa sistematización, realizada entre 2009 y 2010, y recientemente publicada en un libro, se presentan los elementos que ilustran la necesidad de flexibilidad para el manejo de la incertidumbre en cada concreción de la experiencia y de la posibilidad de adaptación de la propuesta a lo largo del tiempo.

PALABRAS CLAVE: utilidad social del conocimiento, organizaciones sociales, flexibilidad docente, programa como hipótesis

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta del Laboratorio "Redes..." sostiene un tipo específico de formación que introduce elementos de compromiso con el territorio y con las organizaciones sociales en relación con los integrantes del grupo de estudiantes. Éstos realizan un trabajo de investigación en función de una necesidad planteada por las organizaciones.

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 Labora-

torio. 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 inscrita en una institución que ha hecho del compromiso con actores públicos y privados del territorio y orientada por la promoción del desarrollo comunitario y 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.

2. ACERCA DEL PERFIL DOCENTE

¿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.

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.

El equipo docente considera el trabajo en equipo de los estudiantes como un desafío en el aprendiza-

je, 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.

En su paso por esta experiencia 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.

3. MANEJO DE LA INCERTIDUMBRE

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 éste, 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 trabajos 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 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.

4. LAS ADAPTACIONES

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. 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 cada vez con diferentes tipos de organizaciones sociales 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 docente 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.

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. 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 organizaciones sociales 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.

5. CONCLUSIONES

El equipo docente que lleva adelante esta propuesta concibe su práctica 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, A.; Da Representação, N.; Fournier, M. (coord.) (2012). *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. UNGS.
- Abramovich, A.; Da Representação, N.; Fournier, M.; Muñoz, R.; Rofman, A.; Vázquez, G.; Zamora, A. (2009). "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.
- Andreozzi, M. (1998). "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, N° 13, 1998.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En Camilloni y otros: *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Ciari, B. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona. Avance.
- Cols, E. (2000). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires. OPFYL-UBA.
- Cunill Grau, N. (1995). "La rearticulación de las relaciones Estado-Sociedad: en búsqueda de nuevos sentidos". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. N° 4, Caracas, julio de 1995.
- Davini, C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires. Santillana.

- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid. Visor.
- Federico Sabaté, A. (2002). "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.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos para una filosofía de la enseñanza". En: Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Fournier, M.; Graham, M. (2006). "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.
- Fournier, M. (2010). "Emprendimientos socioeconómicos no mercantiles". En: José Luis Coraggio (coord.), *Emprendimientos socioeconómicos. Los Polvorines*. Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freinet, C. (1975). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México. Siglo XXI.
- Hernández Arista, J. (1996). *La organización didáctica de la práctica*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ICEM-CANNES. (1980). *Un modelo de educación popular. Cuadernos de Educación N° 71-72*. Caracas. Laboratorio Educativo.
- Jackson, P. (1968) *Life in classroom*. Nueva Cork. Rinehart & Winston Inc. Trad.: (1996) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa.
- Lacueva, A. (1997) "Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica". En revista *Educación y Pedagogía*, Año IX, N° 18, 1997.
- Meirieu, P. (1997) *La escuela: modo de empleo*. Barcelona. Octaedro.
- Perrenoud, P. (2000). "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. (1999). *Avaluação*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Rofman, A.; González Carvajal, L. y Anzoátegui, M. (2010). "Organizaciones sociales y Estado en el conurbano bonaerense". En Rofman (comp.) (2010). *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.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

ABSTRACT

This work pretend to share part of a systematic process carried out by the teaching staff of the Laboratorio "Redes ...", a course where students of the Universidad Nacional de General Sarmiento learn by working with social organizations of the area.

Based on this systematization, conducted between 2009 and 2010, and recently published in a book, we present some elements that show how flexibility to manage uncertainty is needed, and the way this course has been adapted over time.

KEYWORDS: social utility of knowledge, social organizations, teaching flexibility, program as hypothesis.